

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA

MÁRCIA MONTEIRO CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR**

BELÉM
2012

MÁRCIA MONTEIRO CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Letras (Linguística).

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha

BELÉM
2012

MÁRCIA MONTEIRO CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Letras (Linguística).

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha

Aprovado em 26 de setembro de 2012

Banca Examinadora

Professora: Prof.^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha (Orientadora)
Instituição: Universidade Federal do Pará

Professor (a): Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes (Examinador)
Instituição: Universidade do Estado do Pará

Professor (a): Profa. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (Examinador)
Instituição: Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

Aos meus dois filhos, que sempre estiveram presentes nessa trajetória, apesar de eu estar ausente, como mãe, mesmo quando eu estava em casa. A eles, que abdicaram do meu colo para que eu pudesse realizar esse sonho, dedico toda a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

*Em primeiro lugar ao Senhor Jesus pela graça concedida a mim de poder cursar o mestrado,
por iluminar os meus caminhos e pensamentos diariamente.*

*A minha mãe que foi mais que uma avó para meus filhos, e por me transmitir valores tão
importantes que levarei por toda a minha vida.*

*A minha irmã Joelma Cristina pelo carinho comigo e em especial o apoio com meus filhos.
A minha orientadora Myriam Crestian por toda a paciência e dedicação, mas principalmente
pelo aprendizado.*

*A amiga Marlúcia Martins, que me ajudou no ingresso ao mestrado com seu incentivo, apoio
e conhecimento.*

*Aos alunos surdos que se propuseram a participar deste trabalho disponibilizando seu tempo
e compartilhando suas dificuldades comigo. Meu muitíssimo obrigado!*

*A Nora Almeida que compartilhou comigo de vários momentos felizes e difíceis também, sua
amizade foi de grande incentivo para que eu pudesse concluir.*

*A todos os meus amigos queixosos da minha ausência por ter que abrir mão da minha
companhia para que eu pudesse estudar, que perto ou distante, me apoiaram e torceram pelo
meu sucesso.*

Muito obrigada

RESUMO

Esta pesquisa, que tem por pano de fundo a problemática da inclusão dos surdos na escola, volta-se mais especificamente para a avaliação da proficiência em leitura desses alunos no Ensino Fundamental maior, com o objetivo de identificar as habilidades de leitura que os alunos surdos melhor dominam e as dificuldades encontradas por eles no tocante à apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa. Para essa pesquisa, foi realizado um estudo de caso com três alunos surdos dos 6º e 9º anos da rede regular de ensino em uma escola municipal inclusiva de Castanhal (PA). Como instrumento de análise de sua competência leitora foi feito um recorte da prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Para a coleta de dados o teste foi aplicado três vezes: uma primeira vez sem nenhum tipo de interação com os alunos; uma segunda em que a pesquisadora pediu aos alunos que justificassem suas respostas para elucidar melhor suas estratégias de leitura. Na última aplicação, foram usados dois itens do teste traduzidos para LIBRAS, para verificar se, dessa forma, a compreensão do texto seria mais elevada. Pretendia-se, com isso, propor pistas para a realização de uma avaliação diagnóstica dos alunos surdos, contribuindo assim para uma melhor orientação dentro das escolas inclusivas que supostamente adotam a proposta bilíngue. Porém os resultados obtidos evidenciaram uma realidade alarmante, na qual os alunos investigados apresentam um nível de leitura abaixo do esperado para a série na qual estão matriculados e não dominam nenhuma das capacidades identificadas nos oito descritores do teste. Na tentativa de ler, os alunos utilizam estratégias como “caça-palavras”, não relacionam o comando de questão com o texto e fazem poucas inferências, entre outros problemas. Esses resultados mostram o quanto são nefastas as consequências de uma inclusão feita sem uma avaliação diagnóstica da competência linguageira efetiva dos surdos, tanto em LIBRAS quanto em língua portuguesa. A reflexão fundamenta-se em estudos relativos à educação do surdo, em particular no que diz respeito à leitura da criança surda, ao acesso a LIBRAS e à escola bilíngue, com base em autores como Quadros (1997), Gesser (2009) Pereira (2009), Lopes (2004), Reily (2004), Salles (2004). Também são apresentados conceitos de leitura e modelos psicolinguísticos da construção do sentido, com apoio em especialistas da leitura ou em ensino/aprendizagem de língua, tais como Smith (1989), Kleiman (1985), Moita Lopes (1996), Soares (1998) e Rojo (1999). Finalmente, a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, com especial atenção para as competências de leitura busca apoio em estudiosos como Perrenoud (1999), Luckesi (2006), Hoffmann (2009), Marcuschi (2004) e Suassuna (2007), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo, educação inclusiva, avaliação, compreensão escrita, português língua segunda.

MARCIA MONTEIRO CARVALHO

RÉSUMÉ

Cette étude, qui a pour toile de fond la problématique de l'inclusion des sourds à l'école, s'intéresse plus particulièrement à l'évaluation de la compréhension de ces élèves scolarisés en collège pour entendants (*Ensino Fundamental maior*), dans l'objectif d'identifier les habiletés de lecture que les élèves sourds maîtrisent le mieux et les difficultés qu'ils rencontrent dans l'appropriation de la modalité écrite de la langue portugaise, langue seconde pour eux. Pour cette recherche, on a effectué une étude de cas auprès de trois élèves sourds de 6^{ème} et 9^{ème} année du réseau de l'enseignement public dans une école municipale de Castanhal (PA). Comme instrument d'analyse de leurs compétences de lecture on a adapté une partie du test du Système National d'Evaluation de l'Education de Base. Pour le recueil des données, le test a été appliqué à trois reprises: une première fois sans aucun type d'interaction avec les sujets; une deuxième fois au cours de laquelle on leur a demandé de justifier leurs réponses pour mieux élucider les stratégies de lecture qu'ils employaient. Lors de la dernière application, deux items du test ont été traduits en Langue Brésilienne de Signes (LIBRAS), de manière à vérifier si la compréhension des textes étaient ainsi plus élevée. Un des objectifs visés étaient de proposer des pistes pour la réalisation d'une évaluation diagnostique des élèves sourds, contribuant ainsi à une meilleure orientation de ces élèves inscrits en écoles publiques qui prétendent adopter une éducation bilingue. Cependant, les résultats obtenus ont mis en lumière une réalité alarmante dans laquelle les sujets de la recherche ont un niveau de lecture bien inférieur à celui qui serait nécessaire dans la classe dans laquelle ils sont intégrés et qui ne maîtrisent aucune des capacités indiquées par les huit descripteurs du test. Pour essayer de lire, les élèves utilisent des stratégies de "chasse aux mots", n'établissent aucun rapport entre la consigne et le texte et font peu d'inférences, entre autres constatations. De tels résultats montrent combien sont néfastes les conséquences d'une scolarisation en écoles pour entendants faite sans évaluation diagnostique de la compétence langagière effective des sourds, aussi bien en LIBRAS qu'en langue portugaise. Ce travail est fondé sur des études concernant l'éducation des sourds en général et la lecture des enfants sourds en particulier, l'accès à la LIBRAS et à une scolarisation bilingue, en s'appuyant sur des auteurs comme Quadros (1997), Gesser (2009), Pereira (2009), Lopes (2004), Reily (2004), Salles (2004). Concepts de lecture et modèles psycholinguistiques de la construction du sens sont discutés en prenant pour base des spécialistes de la lecture ou de l'enseignement/apprentissage des langues, tels que Smith (1989), Kleiman (1985), Moita Lopes (1996), Soares (1998) et Rojo (1999). Finalement, la réflexion sur l'évaluation de l'apprentissage et, en particulier, sur l'évaluation des compétences de lecture prend appui sur des publications de Perrenoud (1999), Luckesi (2006), Hoffmann (2009), Marcuschi (2004) et Suassuna (2007), entre autres.

MOTS-CLÉS: Sourd, scolarisation bilingue, évaluation, compréhension écrite, portugais langue seconde.

Lista de Quadros

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 - Características Gerais dos Participantes | 53 |
| QUADRO 2 - Tópicos e descritores da Prova Adaptada..... | 55 |
| QUADRO 3 - Resultados→ Obtidos nas duas aplicações do Teste Escrito em Português | 62 |
| QUADRO 4 - Respostas à Pergunta 1 | 65 |
| QUADRO 5 - Respostas à Pergunta 2 | 67 |
| QUADRO 6 - Respostas à Pergunta 3 | 69 |
| QUADRO 7 - Respostas à Pergunta 4 | 71 |
| QUADRO 8 - Respostas à Pergunta 5 | 73 |
| QUADRO 9 - Respostas à Pergunta 6 | 75 |
| QUADRO 10 - Respostas à Pergunta 7 | 78 |
| QUADRO 11 - Respostas à Pergunta 8 | 80 |
| QUADRO 12 - Respostas à Pergunta 2 na 3ª gravação..... | 83 |
| QUADRO 13 - Respostas à Pergunta 4 na 3ª gravação..... | 85 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 EDUCAÇÃO DO SURDO E LEITURA | 16 |
| 1.1 SURDEZ E EDUCAÇÃO | 16 |
| 1.2 O LETRAMENTO DOS SURDOS | 24 |
| 1.3 PRÁTICAS DE LEITURAS COM ALUNOS SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA..... | 28 |
| 2 MODELOS DE LEITURA E APRENDIZAGEM DA LEITURA | 34 |
| 2.1 A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DO SENTIDO | 34 |
| 2.2 OS MODELOS DE LEITURA | 36 |
| 2.2.1 Modelo ascendente..... | 36 |
| 2.2.2. Modelo descendente..... | 36 |
| 2.2.3 Modelo interativo..... | 38 |
| 3. AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA..... | 40 |
| 3.1 A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS | 40 |
| 3.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA LEITURA..... | 44 |
| 3.3 A ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO SAEB PARA A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA | 47 |
| 4. UMA PESQUISA COM ALUNOS SURDOS..... | 50 |
| 4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS..... | 50 |
| 4.1.1 Tipo de pesquisa | 50 |
| 4.1.2 Contexto da pesquisa..... | 51 |
| 4.1.3 Sujeitos da pesquisa..... | 52 |
| 4.1.4 Instrumentos de pesquisa..... | 54 |
| 4.1.5 Etapas da coleta dos dados | 57 |
| 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS | 59 |
| 5. A ANÁLISE | 61 |
| 5.1 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS NAS DUAS PRIMEIRAS APLICAÇÕES..... | 61 |
| 5.2 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS | 63 |
| 5.2.1 Respostas dos alunos nas duas primeiras aplicações..... | 63 |
| 5.2.2 Respostas dos alunos na terceira aplicação..... | 81 |
| CONCLUSÃO..... | 88 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| APÊNDICE | 96 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por tema a compreensão leitora de alunos surdos incluídos na rede regular de ensino. A competência de compreensão escrita em português do aluno surdo é, obviamente, uma das principais condições do sucesso das políticas de inclusão, pois, embora esses alunos devam, por determinação legal, ser acompanhados por intérpretes falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as atividades do cotidiano escolar os colocam em contato permanente com materiais didáticos impressos ou digitais em língua portuguesa que eles precisam compreender sem ajuda do seu intérprete. No entanto, o grau de domínio da modalidade escrita do português – que, ressalta-se, não é sua língua materna – não é objeto de uma avaliação específica, no momento de seu ingresso em turmas inclusivas, o que é altamente prejudicial a esses alunos.

Como veremos ao longo deste estudo, a educação de pessoas surdas é um tema complexo. A proposta de escola inclusiva que vigora no Brasil exige uma escola muito bem preparada, capaz de receber o aluno surdo, desde a portaria até a sala de aula, acolhendo-o logo no início de sua vida escolar, ainda na educação infantil. Essas são condições básicas para se efetivar uma proposta de educação bilíngue, com vistas à educação e formação profissional das pessoas incluídas. Porém quem acompanha a situação efetiva dos surdos nas escolas públicas sabe que o modelo apresenta falhas preocupantes, em particular no tocante ao acesso à aprendizagem do português, a língua usada na escola.

Esse acesso à modalidade escrita do português é um dos pontos cruciais para se proceder à inclusão de alunos surdos. No entanto, por se tratar de um grupo que é minoria, não há muitas pesquisas realizadas na área que focalizem a avaliação da aprendizagem da leitura de surdos incluídos nas escolas regulares ou metodologias que poderiam auxiliar o trabalho dos professores. Seria uma obviedade dizer que o atendimento aos alunos surdos precisa ser diferenciado, com adequações na metodologia de ensino, em particular para a aprendizagem da leitura. Esta, para o aprendente ouvinte, se processa de duas maneiras – oral e silenciosa –, mas para o surdo ela ocorre apenas mediante leitura silenciosa, sem acesso à modalidade oral da língua. Por isso, a exploração do campo visual utilizando recursos didáticos adequados é indispensável para fomentar a aprendizagem da leitura.

Outro problema observado é que nem todo surdo tem acesso à LIBRAS desde cedo e talvez esse problema seja mais sério em área rural, onde os surdos não têm estrutura para ser

atendidos como na cidade. Hoje há uma política de inclusão da LIBRAS na zona rural de Castanhal (PA), mas esse processo de escolarização ocorre em salas de ensino regular e não há escola com o ensino exclusivo para a língua de sinais, nem na zona urbana, nem na zona rural. A alfabetização/letramento do surdo é, portanto, um problema não resolvido. Os alunos surdos quando chegam à escola geralmente têm por volta de nove a doze anos, no caso dos mais jovens. O método de alfabetização que a escola adota não é um método específico para os surdos, alfabetizando-os com o mesmo material destinado aos ouvintes, de um modo geral recebem atendimento pedagógico igual ao que é dado aos alunos sem problema auditivo, o que não atende à necessidade linguística dos surdos.

Algumas reflexões para esse trabalho surgiram das experiências que tenho vivido no contexto de sala de aula em que o professor monolíngue (que não conhece a LIBRAS, portanto) encontra-se sem recursos para lidar com o aluno surdo. Trabalho como intérprete há quatro anos em uma escola do município de Castanhal (PA), que será designada aqui como Escola S com alunos surdos e percebo a dificuldade de realizar, de fato, a inclusão na escola. Por haver um grande despreparo no corpo docente para se trabalhar com o aluno surdo, o professor de sala vê no intérprete um “salvador da pátria” e desenvolve o pensamento de que, com a presença desse profissional não terá mais problema, pois a solução das dificuldades está com o intérprete. De fato, as dificuldades do aluno surdo são minimizadas pela atuação do intérprete, na ausência de quem o trabalho praticamente não acontece. Surdos e professores são geralmente dependentes dos intérpretes.

Na escola pesquisada, a maioria dos professores não consegue trabalhar diretamente com o surdo, não apresenta metodologia adaptada, não realiza atividades em que os surdos possam interagir e mostrar seu potencial e suas habilidades. Isto significa dizer que a escola não valoriza e até ignora o conhecimento cultural do aluno surdo, geralmente habituado a interagir com outros surdos, partilhando a língua de sinais, os costumes, o humor, os hábitos. A cultura surda é diferente da do ouvinte, mas na escola esse problema não parece existir e nada é feito para tentar de fato incluir esse discente com suas especificidades.

Quando um aluno novo ingressa na escola S a direção recebe informações sobre este aluno, como cópias do histórico escolar com dados relativos à sua dificuldade e especificando se há alguma deficiência física ou cognitiva. No cadastro do aluno, ainda se encontram os resultados que constam nas fichas da escola, acerca do seu desempenho escolar nas disciplinas de português e matemática. É com base apenas nessas informações que este aluno

é integrado a determinada série, pois não há teste para verificar qual a sua proficiência em português.

Nessas condições, é legítimo supor que, provavelmente, não se tem informações realistas sobre sua competência leitora, que esses alunos devem ter dificuldades em acompanhar as aulas. Além disso, os alunos surdos assistem às aulas, porém não interagem com os professores nem com os outros alunos. Quando os conteúdos propostos exploram o campo visual e que os alunos surdos podem responder escolhendo alternativa de múltipla escolha ou pode copiar as respostas diretamente do livro, eles realizam as tarefas e recebem uma nota por isso. As aulas seguem com os surdos copiando do quadro, comprando as apostilas que são indicadas pelos professores, mas não há um trabalho específico para desenvolver a leitura dos alunos incluídos. Os professores não sabem que postura adotar, que material usar e como avaliá-los, então os meses em sala de aula passam como se os alunos surdos não estivessem presentes em sala, os professores os deixam sob a responsabilidade do intérprete pensando provavelmente que esses, por terem acesso à língua de sinais, poderão ensiná-los, mesmo não sendo essa sua responsabilidade. As atividades realizadas em sala não sofrem nenhum tipo de adequação e os alunos vão realizando as tarefas sem realmente compreender as correções realizadas pelos professores. Quando o professor percebe que os alunos surdos não sabem fazer a atividade, então colocam a resposta no quadro. Essa é uma forma de dizer que está “ajudando” ou fazendo o seu trabalho inclusivo. Há outros docentes que dão o visto no caderno, mesmo se a atividade estiver errada, como se a inclusão se resumisse apenas à presença física do aluno na escola, sem implicações para a sua aprendizagem.

A maioria dos surdos incluídos tem o desejo de ser um dia notado pelos seus professores e, então, poder se fazer presente e ser mais participativo. A escola inclusiva deveria ser um espaço em que o surdo pudesse se integrar à sala, mas infelizmente a aula não está sendo, no momento, um espaço de reflexão. O modo como a escola vem tratando o surdo sem um ensino que os capacite de fato transforma-os em pessoas limitadas em conhecimento, que dificilmente podem desenvolver suas capacidades.

A proposta de inclusão dos surdos na escola regular só pode ser efetivada se o aluno surdo incluso tiver pelo menos um domínio básico do português escrito e não apenas o domínio da LIBRAS. Parece, portanto, uma medida imprescindível avaliar o domínio efetivo que esses alunos possuem do português escrito. Foi, portanto, pensando em contribuir para a educação de pessoas surdas e que fazem parte do processo de inclusão nas escolas regulares

de ensino, que decidimos pesquisar sobre a avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior no município de Castanhal (PA) nas duas turmas de 6º ano “A” e 9º ano “A”.

A nossa pesquisa visa contribuir para uma melhor orientação do surdo nas escolas inclusivas que supostamente adotam a proposta bilíngue. Os objetivos específicos visados consistem em:

- Verificar qual é o grau de proficiência em leitura de alunos surdos inclusos no Ensino Fundamental maior no 6º ano “A” e 9º ano “A”;
- Identificar as habilidades de leitura que os alunos surdos melhor dominam;
- Identificar dificuldades encontradas pelos alunos surdos no tocante à apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa;
- Propor pistas para a realização de uma avaliação diagnóstica dos alunos surdos,

Para a realização desse trabalho fizemos, com base em uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, um estudo de casos com três sujeitos surdos da Escola S. A pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira, aplicamos um teste de compreensão escrita, realizando duas gravações para a coleta dos dados procurando evidenciar quais as estratégias de leitura os surdos utilizavam para tentar compreender o texto escrito em português. Na segunda etapa realizamos com os mesmos sujeitos um teste escrito em português adaptado, bem como uma gravação em LIBRAS, para vermos como os sujeitos se comportariam diante dos textos traduzidos para sua língua materna.

Para compor esta pesquisa, recorri a conceitos sobre modelos de leitura e seus aspectos cognitivos, embasados em autores como Kleiman (1985) e Moita Lopes (1996), bem como Soares (1998), Rojo (1999) e Baptista (2010), esta última pesquisando sobre letramento/alfabetização e ensino de português para surdos. No que concerne aos pesquisadores da área de Educação, apoiei minha dissertação em Lopes (2004), Sarmanho (2009), Quadros (1997 e 2006), Reily (2004) e Pereira (2009), que enfatizam a importância da educação de surdos em LIBRAS e problematizam a inserção dessas crianças na escola inclusiva, considerando os pontos necessários para que os alunos surdos possam se apropriar da língua portuguesa como segunda língua.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta os conceitos de compreensão leitora e seus aspectos cognitivos, segundo Schneider (1990), além de descrever a avaliação das competências, embasado em Luckesi (2006). É a partir das considerações deste último que

iremos entender o quanto é importante um diagnóstico da situação do aluno antes de uma tomada de decisão sobre que nota lhe atribuir. Para corroborar tal perspectiva, discutiremos sobre a valorização do desenvolvimento das competências dos alunos e enfatizaremos as propostas de atividades e seus *inputs* por parte dos professores para inserir seus alunos nas atividades desejadas em sala de aula, tomando por baliza teórica Perrenoud (1999) e Salles (2004). Por fim, veremos como as práticas de leituras com alunos surdos em sala de aula são trabalhadas nas escolas de um modo em geral.

No segundo capítulo abordamos a leitura como construção do sentido com autores como Schneider (1990), Smith (1989) e Kleiman (1989) que discutem o que é compreensão leitora, bem como os processos envolvidos no ato de ler. Além disso, tratamos dos modelos de leitura ascendente, descendente e interativo que nos ajudam a compreender como se processa a compreensão, entre o leitor e as informações visuais. Tratamos da aprendizagem da leitura com Moita Lopes (1996). Nesse capítulo discorremos sobre as capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, os conhecimentos básicos como o reconhecimento e construção de significado das palavras impressas e habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória e conhecimento de mundo.

No terceiro capítulo focalizamos a avaliação das competências com Luckesi (2006), Suassuna (2007) e ainda Marcuschi (2004), que aborda a avaliação como concepção de mundo, conhecimento partilhado entre professor e aluno, e Depresbiteris (2001), que discute o caráter polissêmico da palavra competência. Seguimos o trabalho discutindo acerca das modalidades de avaliação com Hoffmann (2009) que definem a avaliação somativa como o tipo de avaliação mais frequente nas escolas públicas e que menos valoriza o aprendizado dos alunos. A avaliação formativa é defendida por Ferreira e Leal (2007) como um meio de favorecer a aprendizagem do aluno e ainda Perrenoud (1999) com a avaliação formativa das competências do aluno. Por último tratamos de avaliação da compreensão leitora, identificando às habilidades e estratégias que são envolvidas na leitura como a escala de proficiência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que usamos, em nossa pesquisa, para verificar os níveis de compreensão e o tipo de habilidades que os alunos surdos mobilizam no ato da leitura.

No quarto capítulo apresentamos informações relativas à pesquisa, à coleta dos dados, aos procedimentos de análise dos dados, bem como apresentamos os participantes, o local e os instrumentos da pesquisa.

Finalmente, no quinto capítulo realizamos a análise dos dados gerados, relativos ao comportamento dos alunos surdos em relação à leitura, apontando para algumas pistas para o encaminhamento de soluções aos problemas identificados.

1 EDUCAÇÃO DO SURDO E LEITURA

Neste capítulo abordaremos primeiramente a educação do surdo, apresentando uma discussão sobre as propostas de ensino de língua que foram utilizadas com alunos surdos ao longo da história e mostrando como isto tem influenciado a relação dos alunos surdos com a leitura atualmente. Num segundo momento, faremos uma explanação acerca da concepção da leitura como compreensão leitora. Em seguida apresentaremos os modelos ascendente, descendente e interativo que procuram explicitar os processos de construção do sentido na leitura. No tópico seguinte será discutido como se dá o letramento dos surdos, no Brasil e como as escolas inclusivas têm atuado no ensino para esse grupo.

1.1 SURDEZ E EDUCAÇÃO

A inclusão em escolas regulares é um dos temas polêmicos quando o assunto é a educação da criança e do adolescente surdos. Essas polêmicas iniciam com a maneira de se considerar o fenômeno da surdez que, por sua vez, influenciam as propostas educacionais para os surdos. Na literatura há duas concepções diferentes da surdez. A primeira, segundo Paiva e Silva (2000), é a concepção clínico-terapêutica e a segunda a sócio-antropológica.

Na visão conhecida como clínico-terapêutica a surdez – ou deficiência auditiva – é tida como doença e o surdo como deficiente. A surdez é definida em termos negativos de “dificuldade” na recepção, percepção e no reconhecimento de sons, dificuldade essa que pode ocorrer em diferentes graus, desde o mais leve até o profundo. Sendo a surdez considerada como déficit, a pessoa surda passa a ser objeto de um trabalho para suprir, sanar essa falta e, assim, ser “curada”. A “cura”, nos casos de crianças que nascem surdas, está relacionada, na maioria das vezes, com a aprendizagem da linguagem oral, esclarecendo-se, que quanto melhor for a fala da criança surda, mais completa será considerada sua “cura”.

Por tratarem a surdez como deficiência, os adeptos dessa concepção dão prioridade à medicina ante a pedagogia para “reabilitar” o surdo, ensinando-lhe a oralizar. Skliar (1999, p. 17) faz críticas a essa linha, chamada de oralismo (conceito que será tratado mais adiante), considerando-o “a fiel organização metodológica do modelo clínico-terapêutico”. Nesse modelo, a língua de sinais não é considerada enquanto um verdadeiro sistema linguístico, o

que constitui um empecilho para a aprendizagem da língua. Os críticos a essa concepção consideram um equívoco acreditar que, por ser oralizada, uma criança deixará de ser surda, porém tal pensamento virou uma crença que circula entre as famílias menos esclarecidas de pessoas surdas, assim como no ambiente educacional.

Lopes (2004, p.43) encara essa concepção como um modo de mascarar a surdez:

A escola parece, ao trabalhar com surdos e registrar seus trabalhos, saber como resolver o impasse do que fazer com os que não ouvem. Eles continuarão não ouvindo, porém, devido a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a “deficiência”, fazendo uma boa leitura labial e respondendo com uma fala o mais próximo possível da fala do ouvinte.

Investir em um método de treinamento da fala com a finalidade de deixar o surdo o mais parecido possível com os ouvintes é mais confortável, para a escola, do que trabalhar com a diferença linguística entre os dois públicos¹. Todavia, mesmo que o surdo seja bem oralizado ele nunca deixará de ser surdo. Ser surdo não é uma opção de vida, mas uma condição com a qual a pessoa deve aprender a lidar no decurso da vida. Se a pessoa surda se aceitar como tal, fará parte de uma minoria que se identifica com a língua de sinais que é o maior laço de união entre os surdos.

De acordo com Paiva e Silva (2000), a concepção sócio-antropológica opõe-se à clínico-terapêutica, a começar pela definição do que é surdez. Na sócio-antropológica o termo surdo é utilizado para qualquer pessoa que não escuta, independentemente de níveis de surdez. Nessa visão o surdo não é entendido como uma pessoa doente que precisa de cura, mas como uma pessoa possuidora de uma língua e cultura própria. A surdez é compreendida como diferença e os surdos como “diferentes” dos ouvintes, sendo a diferença caracterizada pela forma como os surdos têm acesso ao mundo, isto é, através da linguagem visual: a surdez é somente uma diferença linguística.

Nessa perspectiva, o uso da língua de sinais passa a ser fundamental. Para Paiva e Silva (2000, p. 16), com efeito, “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, sendo um direito das crianças surdas a exposição à língua de sinais o mais cedo possível, para possibilitar o seu acesso à informação e ao conhecimento do mundo”. Outros pesquisadores da área da surdez, como Gesser (2009, p. 76-77), também concordam quanto à importância de preparar a criança desde cedo em sua língua materna para o aprendizado de outras línguas:

¹ Este é um ponto de vista particular baseado nas conversas com alguns professores que atendem o surdo e que afirmam que se pessoa surda falasse oralmente seria tudo mais fácil. Discordo disso, uma vez que entendo que o surdo “fala” através da modalidade visual.

[...] O surdo [...] desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais. Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca – e é nesse sentido que a linguagem ocupa ‘um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores’ (...).

O estímulo para o desenvolvimento da linguagem deve iniciar assim que o bebê nasce. Quando a criança surda nasce no meio de pessoas surdas, as pesquisas apontam que o processo de linguagem acontece de modo parecido com o dos bebês ouvintes, inclusive respeitando o tempo de aprendizagem de percepção dos sinais, que acontece por volta dos dezesseis meses de idade.

Com os surdos que são filhos de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais, isso não acontece, na maioria dos casos. As famílias geralmente levam certo tempo para perceberem a surdez de seus filhos e quando a descobrem, dificilmente recebem, por parte do governo, informações adequadas sobre como lidar com esta nova situação. Por conta disso, a linguagem nessas pessoas ocorre de forma tardia. Os pais ficam perdidos e de certa forma com receio de se aproximar dessa criança, sem saber como iniciar a comunicação. Se as famílias tivessem apoio a respeito de como trabalhar a língua de sinais desde quando o bebê nasce, muitos problemas seriam evitados. Estamos falando de orientação para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, mas sabemos que há outras formas de trabalhar a linguagem com o surdo dependendo da escolha de cada família.

As famílias necessitam escolher como desenvolver a linguagem na sua criança e geralmente ficam entre o implante coclear e a oralização. No implante coclear que, segundo Gesser (2009, p. 75), “é um método invasivo para a colocação de um dispositivo interno, o sucesso com as respostas auditivas dependerá de vários fatores: idade do surdo, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, (...)”. Um dos motivos pelo qual muitas famílias não optam pelo implante é devido a fato de não ser acessível a todos, por ter um custo alto.

Preconiza-se que a LIBRAS é o meio de comunicação que mais se adequa à realidade e necessidade linguística dos surdos por ser uma língua espaço-visual, que permite

discutir sobre qualquer tema. Defende-se que o início da aprendizagem formal dos surdos deve ser primeiramente em LIBRAS e posteriormente em língua portuguesa (como segunda língua) para que essa pessoa possa ter condições de aprender quantas línguas quiser. Observa-se que os surdos que tomam para si a língua de sinais e que se aceitam como pessoas surdas desenvolvem rapidamente a linguagem dos sinais não apresentando grandes dificuldades, uma vez que, esta é a sua língua materna.

Assim como têm uma língua própria, os surdos também apresentam uma cultura própria. Para Skliar (2000, *apud* Paiva e Silva, 2007), os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por partilhar, além da língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais representa o elemento identificatório dos surdos e o fato de constituírem-se em comunidade significa que partilham e conhecem os seus usos, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficiente. Por esses motivos, neste trabalho adotaremos a visão sócio-antropológica e faremos referência aos alunos surdos apenas pelas expressões “alunos surdos” e “os surdos”, excluindo-se os termos de deficiência ou de deficiente.

Na história da educação dos surdos, todavia, a língua de sinais nem sempre foi considerada como uma modalidade de expressão legítima. No século XX, duas propostas pedagógicas predominaram: a primeira, que já mencionamos, foi o oralismo e a segunda, o bimodalismo, que apresentaremos brevemente. Como vimos acima, a proposta oralista, segundo Quadros (1997), fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a aprendizagem da língua em termos terapêuticos embora seja totalmente questionável a possibilidade do surdo adquirir de modo “natural” a língua falada, da forma como ocorre com a criança ouvinte.

Entre os argumentos utilizados pelos defensores da proposta oralista, o mais forte se referia à possibilidade de integração na sociedade ouvinte. No entanto, pesquisas desenvolvidas nos EUA, de acordo com Duffy (*apud* QUADROS, 1997), constataram que as crianças que eram educadas com a metodologia oralista apresentavam numerosos problemas. Por exemplo, haviam dedicado muitos anos de sua vida na busca de sua própria cura, mas só eram capazes de cantar 20% de algumas músicas com auxílio da leitura labial. Além disso, sua produção oral normalmente não era compreendida por pessoas que não fizessem parte de seu cotidiano. Segundo esses estudiosos, portanto, a proposta oralista deve ser rejeitada como uma metodologia que limita o surdo, não contribuindo para sua integração social, além de ser

uma imposição de uma maioria linguística – os falantes das línguas orais – sobre uma minoria sem expressão política diante da comunidade ouvinte: os surdos.

Nesse contexto, surgiu, ao lado da oralização, outra proposta – o bimodalismo – que permitia a utilização simultânea da língua de sinais e da fala: o uso da língua de sinais se fazia com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Segundo Quadros (1997), essa proposta utilizava a língua de sinais como um recurso para o ensino da língua oral, pois, neste caso, não havia mais a presença exclusiva da língua oral, mas os sinais passavam a ser utilizados concomitantemente pelos profissionais em contato com o surdo para ensinar-lhe também a língua portuguesa. Esse modo artificial de se expressar foi chamado de português sinalizado, embora tivesse sido considerado por um bom tempo como a melhor alternativa para o ensino do surdo, esse modelo de ensino acabou sendo descartado, pois pesquisas mostraram que ele não atendia à necessidade real de ensino da língua oral. Alguns pesquisadores da área como Ferreira Brito (1993) criticaram a metodologia. Eles alertaram quanto à impossibilidade de usar simultaneamente duas línguas diferentes e, ainda assim, preservar suas estruturas na hora da comunicação, por ser uma de caráter oral e a outra visuo-espacial. Embora a língua de sinais apresente uma característica icônica – leva muitas pessoas pensarem que todos os sinais são “desenhos” no ar do referente que representam, mas isso não é uma regra, pois a grande maioria dos sinais da língua de sinais brasileira é arbitrária. A autora exemplifica sua crítica à metodologia do português sinalizado com a palavra LADRÃO que é um sinal realizado na boca com o uso da língua passando na lateral interna da bochecha. O movimento e a expressão facial que o sinal exige não podem ser realizados juntamente com a fala. Além disso, a metodologia bimodal de ensino foi considerada como não eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois se verificou que as crianças continuavam com defasagem na leitura e escrita e, portanto na apropriação dos conteúdos escolares.

Essas duas primeiras propostas metodológicas, oralismo e bimodalismo, constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil e ainda hoje estão sendo desenvolvidas em escolas brasileiras. Porém algo está mudando nas comunidades surdas, na medida em que estão despertando para o prejuízo que essas abordagens trouxeram para sua aprendizagem e estão exigindo maior reconhecimento para a língua que possuem e que atende às suas necessidades linguísticas – a língua de sinais –, embora esta seja diferente da língua oral usada pelos ouvintes.

Salles (2004, p. 87), na caracterização das línguas de sinais, salienta que “O primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se

distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais”. Segundo Brito (1993, p. 19), a LIBRAS é conceituada dessa forma:

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva.

Trata-se de uma língua que garante aos surdos seu desenvolvimento, sua comunicação de maneira completa e sua integração na comunidade surda de modo natural. A maioria das pessoas surdas, no convívio com outros surdos falantes de LIBRAS, desenvolve a língua de sinais que é a sua língua materna². Cabe à comunidade ouvinte, portanto, aprender a respeitar os direitos desses grupos, tais como o direito de se expressar em uma língua que lhes é própria, de ter acesso a uma educação de qualidade, ministrada nessa língua, e de ter suas necessidades comunicativas atendidas.

Quadros (2000, p. 58) define a Língua de Sinais Brasileira da seguinte forma:

A LSB [Língua de Sinais Brasileira³] é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configuração de mão, movimento, expressão faciais gramaticais, localização, movimento dos corpos, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Buscando um amparo legal para sua língua, os surdos lutaram até ser criada a chamada Lei da LIBRAS, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002⁴, pela qual a LIBRAS foi reconhecida como língua das pessoas surdas utilizada no Brasil. Para a comunidade surda, essa lei representa uma vitória significativa; na verdade, é um verdadeiro marco histórico. Embora essa conquista tenha sido alcançada, muita coisa ainda precisa ser feita para que o

² Vale frisar que a língua de sinais não é igual para todas as comunidades surdas ao redor do mundo, pois cada país tem a sua própria língua de sinais. Surdos que vivem isolados ou em local que não possibilita o contato com uma língua de sinais e com a comunidade surda apenas se comunicam por gestos caseiros.

³ Quadros (2000, p. 58) utiliza a sigla LSB para Língua de Sinais Brasileira, diferente dos documentos oficiais e de vários autores que preferem LIBRAS.

⁴ Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras: *Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.*

reconhecimento não fique somente no papel. As comunidades surdas têm lutado para garantir o direito de ter essa língua reconhecida, de fato, dentro da sociedade, principalmente no espaço escolar que é o ponto de partida para a vida mais inclusiva. Nos últimos anos, tem-se divulgado bastante, no Brasil, a ideia de que a educação dos surdos precisa ser realizada em escolas regulares de ensino. Esse novo modelo de ensino, denominado de educação inclusiva, está pautado em leis⁵ que regulamentam esse processo e representa, em princípio, um avanço nas lutas sociais desse grupo.

A proposta inclusiva é relacionada a uma nova concepção metodológica de educação dos surdos, que atualmente está sendo bastante aceita pelos estudiosos. Com essa proposta, o ensino de surdos no Brasil está passando por um período de transição em direção a uma terceira fase, chamada de educação bilíngue, que Quadros (1997, p. 27) define do seguinte modo:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Essa, também, é uma questão que merece reflexão, pois a realidade psicossocial, cultural e linguística dos alunos deve ser considerada pelos profissionais que se dispõem a trabalhar com a proposta bilíngue. Há diferentes abordagens bilíngues, como há também diferentes graus de bilinguismo e diferentes formas de ser bilíngue. Nas escolas inclusivas chegam alunos surdos que aprenderam primeiro a língua de sinais e depois a língua portuguesa escrita; também há aqueles que aprenderam a língua de sinais e a língua portuguesa escrita simultaneamente e, finalmente, aqueles que aprenderam a língua portuguesa escrita e somente depois a língua de sinais. Por isso é importante conhecer a condição linguística do aluno surdo para não fazer uso de metodologias inadequadas e para que se possa desenvolver um trabalho diferenciado entre eles.

O trabalho dentro das escolas regulares está baseado na proposta bilíngue que levaria em conta as línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, ou seja, a língua de sinais e o português escrito. Mas o que se encontra são alunos incluídos e que não são atendidos de

⁵ Esses textos legais são os Parâmetros Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, MEC/SEESP, 1998; o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005; o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

maneira adequada. Os professores não estão preparados para receber esses alunos e tanto os alunos quanto os professores encontram-se marginalizados. Para que a escola regular inclua os alunos seria interessante haver adaptações desde a grade curricular até a formação de professores para atender esse alunado. Para Quadros (2006, p.18):

[...] Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola.

A proposta bilíngue é a que mais se aproxima da realidade dos surdos, mas para que favoreça o crescimento intelectual do aluno surdo precisa ser realizada, no primeiro momento, por profissionais capacitados para lidarem com essa problemática. Salles (2004, p. 46) aconselha que,

[...] a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo.

Vale ressaltar que a proposta bilíngue só será para o surdo uma alternativa válida se no ambiente escolar for respeitada a integridade de cada língua, onde não haja a interferência e uso de processos de comunicação como o bimodalismo, português sinalizado, no qual o plano morfológico é o da língua de sinais e a sintaxe o da língua portuguesa. E para isso é necessário que os profissionais dominem a língua de sinais e o surdo venha a dominar a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Segundo Fernandes (1990), a situação das escolas inclusivas do Brasil é de um bilinguismo incipiente, em que o aluno surdo não recebe o atendimento adequado. Os alunos surdos que são considerados bilíngues entendem a língua, mas não conseguem se comunicar através dela. A falta de uso sinais da língua de no processo de ensino/aprendizagem e a escassez de profissionais intérpretes de LIBRAS competentes para atuar em conjunto com a escola faz com que se retarde a aprendizagem desses alunos, o que multiplica as dificuldades dos alunos surdos inseridos na rede regular de ensino. No próximo tópico trataremos do letramento dos alunos surdos.

1.2 O LETRAMENTO DOS SURDOS

No Brasil o letramento para a pessoa surda acontece frequentemente de maneira equivocada, pois se baseia em uma educação voltada para alunos ouvintes, em sala de aula regular com professores que habitualmente não sabem a língua de sinais e sem a presença de intérpretes de LIBRAS, sem adequações na metodologia que deveria ser rica em material visual. As crianças surdas já chegam à escola com certa desvantagem com relação ao resto da turma. Há dois casos comuns entre os surdos: há uma primeira situação em que a criança surda se comunica em LIBRAS e tem uma base linguística, mas em uma língua que não é a da escola e a segunda situação em que a criança não sabe a língua de sinais e se expressa apenas pela linguagem caseira que utiliza com os familiares e nesse caso a situação é mais dramática ainda.

Há diversas abordagens de letramento e alfabetização. Para alguns autores essas definições são significativamente distintas umas da outras, mas segundo Soares (1998) alfabetização e letramento se complementam. Enquanto que alfabetizar significa orientar a criança para o domínio do código escrito, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. De acordo com Rojo (1999, p. 68) letrar-se é mais que alfabetizar-se, pois podemos entender o processo de letramento sob duas dimensões:

(1) a individual, que é um atributo pessoal, que passa pela posse de tecnologias mentais de ler e escrever e (2) a social, ligada às práticas e usos de leitura e escrita, nas quais os indivíduos se envolvem pragmaticamente, em seu contexto social, usando-as funcionalmente (atividades próprias da cultura ou grupo a que o sujeito pertence) ou, mais do que isso, “transformacionalmente”, sofrendo os efeitos dessas práticas, socialmente construídas em determinados contextos sociais, as quais tomam determinadas formas enunciativas (os gêneros discursivos ou textuais), dependendo das instituições sociais que as propõem ou as exigem.

É preciso educar e letrar o surdo em LIBRAS, para que ele adquira habilidade com o português escrito e possa ir além da decodificação. Para o surdo, o letramento em segunda língua tem o papel fundamental de permitir-lhe o acesso às informações escritas em português e de auxiliá-lo no cotidiano, no momento em que for ao banco, em que sentir necessidade de preencher um requerimento, diante de situações em que não puder se comunicar em língua de sinais, nesse instante faria uso da língua portuguesa escrita. Não obstante para se tornar

letrado o surdo necessita da LIBRAS como a base linguística para interagir, ter entendimento do mundo.

O letramento do surdo em LIBRAS e em português transforma o modo como o surdo se relaciona com o mundo dando-lhe oportunidades de interagir com os ouvintes e ser visto como diferente. Tornar-se letrado em uma segunda língua, para o surdo, é ir além de gravar as regras e os principais vocábulos, é saber escrever um bilhete, preencher um formulário, ler jornais, revistas é compartilhar da cultura e do espaço em que essa língua circula.

Segundo Soares (1998, p.75):

O letramento pode não ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar e questionar, valores tradições e formas de distribuições de poder presentes nos contextos sociais.

O processo de aprendizagem da leitura em português não ocorre da mesma forma para o surdo do que para os ouvintes na medida em que ele deve aprender a ler uma língua que não fala o que impossibilita um ensino baseado nas relações grafofonológicas. Por esse motivo, acreditamos que a escola está trabalhando com metodologia inadequada ao público surdo, uma vez que a sua língua materna é espaço-visual enquanto a dos ouvintes é oral-auditiva. Essa é a primeira diferença que há no trabalho dentro das escolas inclusivas, que adotam metodologias de ensino que não correspondem à realidade dos alunos surdos. O fato de as propostas de ensino estarem voltadas para o público ouvinte contribui para que os alunos surdos não desenvolvam suas competências linguísticas relacionadas com a leitura.

Segundo Pereira (2009), a leitura e a escrita em português são o que mais preocupa os educadores de alunos surdos. Muitos professores acreditam, ainda hoje, que as dificuldades de compreensão de leitura e de escrita de alunos surdos sejam motivadas pela surdez ou por questões cognitivas. No entanto uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a crer que muitos dos resultados insatisfatórios, com um bom número de alunos, não resultam de dificuldades em lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída como base na qual possam construir a escrita. As crianças surdas, quase na totalidade, chegam à escola sem essa base linguística para dar início ao processo de leitura e escrita; por isso ficam atrasadas em relação aos alunos ouvintes.

Para Pereira (2009), o predomínio da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da língua portuguesa para alunos surdos, uma vez que, diferentemente das crianças ouvintes, grande parte das crianças surdas chega à escola com pouco ou nenhum conhecimento dessa língua, ficando a escola na responsabilidade de ensiná-la.

Na década de 80, o ensino da língua portuguesa, assim como todo o conteúdo escolar, era feito de acordo com a abordagem oralista como vimos na seção 1.1. A responsabilidade de ensinar a língua portuguesa, para os surdos, era do professor regular da turma que iniciava com palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples, e depois cada vez mais longas e complexas. Através de atividades de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos decorassem essas estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

Todavia, a metodologia de ensino do português precisa ser adaptada às necessidades deste público, como a escolha pelo professor de conteúdos adequados para o surdo e de atividades que o aluno tenha condição de realizar (levando em consideração que atividades de escuta não são acessíveis ao aluno surdo). Pode-se pensar, por exemplo, em procurar vídeos com legendas, pois é impossível que o intérprete faça a tradução de um filme, uma vez que o aluno precisa olhar para a tela no momento do vídeo e não poderá fixar o olhar no intérprete, entre outras atividades com a exploração de imagens para a fixação das informações, para que o surdo possa fazer a relação entre a escrita e o sentido. Do contrário, causam-se dificuldades enormes. De acordo com Sarmanho (*apud* Ferreiro, 1993, p. 77):

As crianças podem ser alfabetizadas com facilidade desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido. Algumas atividades realizadas pelos adultos, sem levar em conta a criança, tornaram o processo de aprendizagem da escrita e da leitura mais difícil do que deveria ser, produziram fracassos escolares desnecessários, estigmatizaram uma grande parte da população e transformaram a alfabetização em uma experiência literalmente traumática, tanto para a criança quanto para o adulto.

O letramento do aluno surdo deveria acontecer em um ambiente que lhe oferecesse o maior número possível de recursos para desenvolver a linguagem escrita. Esse processo pode iniciar bem antes de ir para a escola, em casa com os pais. A criança que está envolta ao mundo escrito em que tem acesso a revistas, gravuras mesmo antes de saber fazer a leitura do português escrito terá mais chance de despertar o prazer pela leitura do que uma criança que não recebe estímulos. Se os pais aprendessem a língua de sinais assim que descobrisse que

sua criança tem surdez o laço de comunicação entre eles se estreitaria e contribuiria para que a aprendizagem da leitura acontecesse mais cedo. Por exemplo, uma família que sabe LIBRAS poderá apresentar o mundo para o seu filho surdo desde bebezinho, poderá contar histórias infantis, dar nomes às coisas, apresentar os rótulos dos objetos dizendo o que seria cada um e para que serve, mostrar situações cotidianas como ir ao supermercado sinalizando as ruas, destinos dos ônibus. Mas, quando isso não acontece, a criança pode de fato ficar com comprometimentos cognitivos. Este é mais um dado a ser levado em conta quando a criança chega à escola.

Quanto à escola qual seria seu papel? De acordo com Quadros (2006) deverá disponibilizar para a criança materiais que possam viabilizar a comunicação com o mundo a sua volta, com profissionais preparados para lidar com essa situação e com recursos apropriados (brinquedinhos com palavras e números, calendários, jogos do computador, álbum de fotografias com legendas em LIBRAS e em língua portuguesa entre inúmeros outros). Uma vez que o mundo do “silêncio” é muito abstrato para os surdos, o mundo precisa ser apresentado a eles. Quando se dá vida às pessoas e nomes aos objetos, a percepção de mundo começa a mudar. Outro ponto relevante é respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança observando se a criança demora a aprender a ler ou a escrever. Quando isso ocorre, pode não se tratar de problemas de aprendizagem ou falta de inteligência, talvez, sua maturidade, ainda não esteja pronta suficiente para exercer tal atividade.

De acordo com Kleiman (1989), o professor será, nesse contexto, um criador de oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo, sendo que as oportunidades serão mais bem desenvolvidas a partir do momento em que melhor se conhecer esses aspectos cognitivos envolvidos na compreensão. Para isso é necessário que o professor tenha recebido formação adequada e bem fundamentada, pois não se pode esquecer que a maior parte dos alunos surdos chega à escola sem dominar uma língua e frequentemente inicia a aprendizagem da leitura e da escrita do português. Observa-se que para a maioria das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua que vai possibilitar novos caminhos entre ele e a sociedade ouvinte.

No tópico seguinte, veremos como as práticas de leitura estão contribuindo nas escolas inclusivas para o desenvolvimento dos surdos, mas também quais as dificuldades encontradas para implantar a inclusão.

1.3 PRÁTICAS DE LEITURAS COM ALUNOS SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

Com a chegada da educação inclusiva, a educação dos surdos tem avançado em alguns aspectos como a socialização dos surdos e as famílias estão cada vez mais procurando a escola para inserir seus filhos. A escola pública inclusiva, no entanto, recebe esses alunos e os coloca em sala de aula junto aos demais, com professores que não conhecem a LIBRAS e mantém a presença do intérprete como garantia de inclusão, pois, considerando as dificuldades de se trabalhar dentro das escolas inclusivas com alunos surdos, a tendência é criar políticas educacionais como a contratação de intérprete de línguas de sinais, para que acompanhem esses alunos nas aulas.

O papel deste último em sala de aula deixa, muitas vezes, de ser entendido claramente, porque os professores depositam nele a responsabilidade de ensinar o aluno surdo. O que acontece, então, é que o aluno surdo não é atendido em suas necessidades e acaba sendo colocado em situação permanente de fracasso escolar. Os alunos surdos ficam, portanto, numa situação complicada ao chegar à escola, pois os alunos ouvintes já são falantes da língua portuguesa na modalidade oral da língua e os surdos precisam aprender a modalidade escrita para poder se comunicar com os ouvintes que não sabem LIBRAS. Na maioria das vezes o contato com uma aprendizagem tanto formal quanto informal se dá, para o surdo, somente na escola.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005⁶, a pessoa surda tem o direito de uso de sua língua materna dentro da escola regular para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, mas a escola negligencia esse direito quando não permite aos surdos o acesso sistemático a essa língua de sinais.

Outra dificuldade é o tipo de metodologia utilizada com esses alunos. A maioria dos professores, por serem remunerados apenas pelas horas/aula ministradas, não tem tempo para elaborar material pedagógico ou adequar metodologias para ensinar o aluno com surdez. As aulas acontecem como se não existisse aluno surdo na sala de aula. Há um ou outro professor

⁶ **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Capítulo IV. Do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;

que tenta se aproximar dos seus alunos surdos, mas não é suficiente. Para que a escola regular inclua os alunos é preciso haver adaptações desde a grade curricular até a formação de professores.

É interessante notar que esses problemas não afetam somente o aluno surdo, isto só faz evidenciar os problemas que já estão na escola: ausência de autonomia dos alunos nas aulas, bem como a falta de planejamento específico por parte dos professores e diagnóstico pedagógico entre outros. Essa também é a realidade da rede local na qual participo na condição de intérprete, mas provavelmente haja, no Brasil escolas que trabalham com a proposta bilíngue adotando outras posturas. Quadros (2006, p.18) ressalta a importância das línguas na aprendizagem:

[...] Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola.

A escola é responsável por preparar um ambiente proporcionador de novas experiências para os alunos incluídos. Quando se pensa em escola inclusiva que atua com a proposta bilíngue se imagina as crianças surdas utilizando a língua de sinais e a língua portuguesa no ambiente escolar de maneira fluída, entre os colegas, os professores, com o intérprete para intermediar a comunicação com o professor durante as aulas, contudo não é essa a realidade vigente. Uma escola, que esteja preparada com informações tanto na língua de sinais quanto na língua portuguesa, que explore o campo visual desde o portão à sala de aula para que os alunos se sintam parte integrante desse ambiente, terá mais condições de desenvolver a leitura em segunda língua do que uma escola que valoriza somente a linguagem oral. De acordo com Baptista (2010, p.201),

O primeiro passo para tornar crianças surdas em crianças leitoras é ter a certeza que dominam uma língua. No entanto, para que se tornem crianças leitoras, as crianças necessitam de fazer a ligação entre a língua que conhecem e as letras impressas. As crianças necessitam de ser ensinadas a ler. A leitura não acontece naturalmente, necessita de ser ensinada [...].

Esse primeiro passo mencionado pela autora deve ser dado principalmente pela escola. O trabalho de ensino da leitura para o aluno surdo é minucioso e de certa forma demorado e requer metodologia adequada e muita paciência.

Segundo Salles (2004), o trabalho com os surdos para incentivar a leitura e buscar solução para a problemática da leitura deveria começar com a alfabetização em LIBRAS e, somente depois, inserir o ensino da língua portuguesa. Os surdos que são alfabetizados em sua língua materna têm mais chances de atingir níveis mais elevados na leitura do que aqueles que são “alfabetizados” primeiramente em português.

A grande dificuldade dos alunos surdos para aprender a ler em português é entender uma língua que apresenta uma estrutura completamente diferente da sua. Muitos surdos desconhecem coisas básicas como o gênero, o uso do singular e plural, mesmo após anos de escolaridade. As dificuldades, obviamente, continuam com a produção escrita, em estreita ligação com os problemas de leitura, como mostra Salles (2004, p. 18):

[...] no caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais “insumos”, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados melhor será o resultado.

As dificuldades de leitura de alunos surdos não se restringem somente ao texto escrito, mas vai além desse universo impresso. Com um nível baixo de compreensão de texto escrito os alunos surdos adquirem um comportamento de inércia diante do mundo, uma passividade e conseqüentemente uma atitude de vítima, o que não são.

Esses *inputs* mencionados pela autora não precisam ser feitos somente pela escola; as crianças surdas podem desde cedo ser expostas a esses materiais impressos como revistas, livros, jornais, catálogos de produtos, embalagens entre outros e a própria família, se for esclarecida, poderá proporcionar esse ambiente à criança antes de seu ingresso na escola. Quanto mais o aluno surdo estiver em contato com o material escrito e receber estímulos por parte de seus familiares e de seu professor, em contextos linguísticos e extralinguísticos, melhor será o resultado.

De acordo com Salles (2004), no caso do surdo, alguns procedimentos de ensino para a leitura são imprescindíveis. O professor deve estar atento para conduzir o aprendente a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais – como analisar e compreender as pistas que acompanham o texto escrito, as figuras, identificar sempre que houver

possibilidades nomes, títulos, entre outros – e aspectos microestruturais – como reconhecer e sublinhar palavras consideradas chaves, detectar erros no processo de decodificação e interpretação.

Ainda na opinião de Salles (2004), a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segundo língua para o surdo. O ensino do português constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Implica dizer que ao conduzir o aprendente à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto em que ele possa se valer da sua língua materna (L1), que neste caso é a LIBRAS. A insuficiência de metodologias e recursos que explorem o campo visual contribui negativamente para que o surdo desenvolva uma competência leitora.

Em resumo a escola mantém os componentes curriculares preparados para os alunos ouvintes, os conteúdos, os recursos, os objetivos, os procedimentos metodológicos e os procedimentos avaliativos são organizados para favorecer o aprendizado de alunos que não necessitam de adaptação. O ensino da leitura é direcionado para alunos ouvintes, os professores não estão preparados para trabalhar com o público surdo. A língua que prevalece na escola é uma língua que o surdo ainda não domina, que tem o status de língua segunda para ele.

De acordo com Quadros (2006), para que o surdo possa adquirir essa segunda língua e aprender a ler deve-se: explorar o processamento cognitivo espacial especializado e ainda o potencial das relações visuais estabelecidas, bem como a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português, mas também estabelecer as diferenças nas modalidades das línguas no processamento educacional, isto é verificar as diferenças que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura, ou seja, um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais e a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Percebe-se que são vários os pontos que precisam ser observados para que o aluno surdo tenha condição de se apropriar do português escrito. Diversos aspectos não são respeitados pelas escolas que têm alunos surdos incluídos como não dar primazia para a sua língua materna, nem respeitar as diferenças entre as duas línguas. Do mesmo modo os trabalhos com os surdos nas tarefas de leitura e escrita acontecem de maneira desordenadas e sem conhecimento desses critérios, o que representa um atraso no desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

Segundo Salles (2004, p.18),

A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência.

É frequente encontrarmos alunos surdos com certo nível de escolaridade, mas que não sabem o significado de palavras comuns como “escova”, “camiseta”, “supermercado”, “salário”. Se virem o objeto ou uma imagem é imediata à realização do sinal em LIBRAS, mas em língua portuguesa não sabem escrever, nem mesmo reconhecer o que essas palavras significam. Alguns surdos com pouco conhecimento da língua escrita ao redigir um pequeno texto misturam frequentemente a ordem das letras ou trocam o gênero, não usam o singular e o plural no lugar certo, não conjugam os verbos, de modo que escrever se torna um desafio. Como, ao redigir um texto, eles expõem toda essa dificuldade, portanto, sentem vergonha de escrever, pois a maioria sabe que não domina a língua escrita. O comportamento de enfrentamento por parte do surdo diante da escrita nem sempre é valorizado pelos professores. Por esta razão, os alunos se fecham no seu mundo, e não continuam a escrever e muito menos a ler, quando já sabem um pouco. Reily (2004, p.22) lamenta essa situação:

Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação valem tanto para alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno. No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadores. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos primordialmente linguísticos.

Na sala de aula inclusiva os surdos apresentam várias dificuldades como: baixo domínio da língua materna, o que dificulta também o trabalho do intérprete cuja interpretação não será sempre bem compreendida; ausência de atividades adaptadas; limitação nos recursos utilizados pelos professores, que são basicamente o livro didático, a caneta piloto e o quadro branco.

Esse busca por solução do problema tem levantado outras questões dentro do ambiente escolar. Quem deve ensinar o aluno surdo: o professor de Língua Portuguesa que tem o conhecimento dos conteúdos programáticos, mas não domina, ou melhor, desconhece–

na maioria das vezes – a LIBRAS, ou o intérprete que têm a comunicação com o aluno surdo, mas que não é o professor? Nessa situação de indefinição, quem fica prejudicado é o aluno surdo que não recebe o atendimento adequado e, por essa razão, fica atrasado e com problemas sérios na leitura, o que trará dificuldades na sua escolaridade e no relacionamento dentro da sociedade.

É nessa condição que temos tomado consciência de que muitas dificuldades surgem no processo de inclusão porque se ignoram quais as reais competências de leitura dos alunos surdos.

No próximo capítulo, aprofundaremos a compreensão dos modelos de leitura e aprendizagem que podem nos ajudar a entender as estratégias de leitura que os alunos surdos desenvolvem.

2 MODELOS DE LEITURA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Nesse capítulo, apresentaremos o conceito de leitura como construção do sentido e abordaremos os diversos modelos cognitivos de leitura, mostrando como a aprendizagem da leitura exige o desenvolvimento de diversas habilidades imbricadas. Com base nesses modelos, poderemos, posteriormente, analisar os resultados apresentados pelos sujeitos dessa pesquisa ao teste aplicado com eles.

2.1 A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Todos concordam em considerar que a aprendizagem da leitura é indispensável para a aquisição do conhecimento e para o enriquecimento cultural, em particular no ambiente escolar, mas definir o que é a leitura e como se processa é algo mais polêmico. Durante muito tempo, não foi contestada a noção segunda a qual ler consistia em decodificar os sinais gráficos, associando aos grafemas os fonemas correspondentes da língua.

Estudiosos do campo, no entanto, introduziram a ideia de que, para além da codificação, era preciso construir um sentido, com base nos elementos linguísticos. Schneider (1990, p. 16) lembra que ler é antes de tudo compreender: para ler algo é necessário extrair sentido do que está escrito. Soletrar, decodificar palavras ou até frases inteiras não chega a ser leitura, se esse processo de decodificação não for acompanhado da construção adequada do sentido. Para isto o leitor precisa aprender o funcionamento da língua, seu código linguístico, sua hierarquização de ideias, mas também precisa executar diversas operações mentais que se apoiam no conhecimento que possui, diante do texto. Falando da complexidade envolvida na leitura, Kleiman (1989, p.9) afirma que “A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando, assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.”.

A autora ressalta que a compreensão é um processo complexo, porque envolve várias habilidades, seja com o uso de materiais, com o tipo de atividade desenvolvida ou com as estratégias que serão utilizadas pelos próprios alunos para construir determinada compreensão. Essa construção da compreensão do texto escrito envolve, entre outras habilidades que contribuem para a construção do sentido do texto, a mobilização de

conhecimentos prévios, a antecipação de conteúdos, a construção de hipóteses, a tomada de informações visuais, o estabelecimento de relações entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor.

Para Kleiman (1989, p. 65), “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. [...]”. Por isso, a leitura não pode ser considerada como um processo passivo da parte do leitor, como deixa supor, às vezes, o termo “recepção” utilizado para designar a atividade leitora. Ao contrário, o leitor precisa mobilizar diversos conhecimentos que ele possui, além das informações que o texto veicula. Kleiman (1989, p.13) lembra que “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe”, o conhecimento adquirido ao longo da vida, que Smith (1989) chama de conhecimento prévio. É graças à interação de diversos níveis de conhecimentos, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue elaborar o sentido de um texto.

O conhecimento linguístico é aquele que nos permite dar conta dos aspectos morfossintáticos e lexicais da língua na qual o texto está escrito. Para um aluno ouvinte, esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar a língua em questão, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento de cunho pragmático, sociolinguístico e discursivo sobre o uso da língua.

O conhecimento textual é entendido como um conjunto de noções e conceitos sobre o texto (por exemplo: discursos narrativos, descritivos, argumentativos). Como lembra Kleiman (1989), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior for a sua exposição a diversos tipos de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o leitor depende do conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso para determinar suas expectativas com relação ao texto e assim constituir a compreensão.

Finalmente, o conhecimento de mundo – ou conhecimento enciclopédico – consiste na configuração de conceitos e relações entre conhecimentos diversos, organizados sob a forma de esquemas na memória do leitor e associados a sua visão pessoal e a suas crenças. As diversas operações realizadas com base nesses conhecimentos organizam-se segundo um fluxo diferente nos três modelos de leitura que apresentaremos a seguir.

2.2 OS MODELOS DE LEITURA

Os três tipos de modelos que serão expostos aqui são aqueles pelos quais os estudiosos tentam dar conta do processamento da informação na leitura, isto é, do modo como à construção do sentido se dá, do ponto de visto cognitivo: os modelos ascendente, descendente e interativo.

2.2.1 Modelo ascendente

O primeiro, o modelo ascendente, também conhecido como processamento de baixo para cima ou *bottom-up* em inglês, de acordo com Moita Lopes (1996), supõe que o contato com o texto e a construção do sentido ocorram baseados nos elementos linguísticos formais do texto à medida que o leitor os vai decodificando. Neste modelo a ênfase recai nas operações ditas de baixo nível que o leitor realiza, apoiando-se na microestrutura do texto – sinais gráficos, palavras, sons – para formar ordenadamente as diferentes unidades linguísticas constituído por palavras, que se ampliam para frases, e vão desse modo construindo o texto.

Este tipo de concepção da leitura embasa uma metodologia de ensino focada quase que exclusivamente nos processos de baixo nível, centrando-se na decifração da escrita como única forma de compreender o texto e dando pouca atenção ao leitor e ao modo como utiliza seus diversos conhecimentos, como vimos acima, na construção do sentido do texto. Mas isso não quer dizer que os processos de baixo nível não sejam importantes na leitura. Obviamente, não há leitura possível sem eles. Leitores iniciantes, bem como leitores proficientes quando encontram dificuldades para compreender um texto, podem recorrer a processos ascendentes para tentar entender orações subordinadas extensas e para buscar pistas gramaticais para chegar a uma compreensão do texto. Mas critica-se o modelo ascendente enquanto modelo explicativo do modo como se processa a construção do sentido, por sua insuficiência em dar conta dos processos que envolvem os conhecimentos do leitor.

2.2.2. Modelo descendente

De acordo com Moita Lopes (1996, p.138), no segundo modelo, conhecido como descendente (ou *top-down*, em inglês), a compreensão do modo como se realiza a leitura está,

ao contrário, centrada essencialmente no leitor. O texto nesse momento não é mais o centro das atenções, mas a relação do leitor com o texto é que é privilegiada. O processamento descendente atua em sentido contrário ao ascendente, começando nos elementos organizados na mente do leitor até chegar aos elementos trazidos pelo texto. Este modelo atribui um papel ativo ao leitor no processo de leitura, visto que o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo desse leitor.

As estratégias surgidas das experiências de vida do leitor permitem que o sujeito se aproxime do texto com seu conhecimento prévio e suas intenções de leitura. No momento da leitura, ele interage com o texto levantando hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas, isso tudo dependerá das experiências de cada leitor e de seus conhecimentos. Como observa Kleiman (1989, p.55),

Na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico a fim de construir a coerência tanto local (mediante a construção de um sentido único para uma sequência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama-se esse tipo de processamento descendente ou de-cima-para-baixo).

A concepção de leitura descendente privilegia os aspectos de alto nível, valorizando assim as características mais globais do texto. Essa compreensão mais global está além da leitura de palavra por palavra, mas prioriza a abordagem do texto em seu conjunto. Neste momento não se faz uso de uma leitura mecânica, extrapolando assim a decifração e passa-se a utilizar outros processos cognitivos.

É esse tipo de leitura que predomina, muitas vezes, no leitor iniciante que não percebe facilmente as pistas linguísticas – como operadores e conectores lógicos – deixadas ao longo do texto pelo autor. Quando o leitor apresenta ideias pré-concebidas ou fortes crenças indo de encontro com as ideias expostas pelo autor, a compreensão do texto pode ser mais dificultada ainda. Neste caso o leitor fará uso somente do modelo descendente de leitura e se baseará exclusivamente no seu conhecimento de mundo e experiências não dando voz ao autor.

Além dos modelos descritos acima, há o que surge da interação dos dois, isto é, o modelo interativo. Como veremos, nesse modelo, procura-se valorizar tanto a informação trazida pelo leitor quanto aquela oriunda do texto.

2.2.3 Modelo interativo

O modelo interativo associa os dois modelos descritos anteriormente, tanto o ascendente, quanto o descendente, ao considerar as interações que ocorrem entre o leitor e o texto e vice-versa, no ato da leitura. Neste modelo, a leitura é vista como uma relação dialética, ou seja, uma relação de contínua interação entre os dados que estão na superfície do texto e toda a informação de que já dispõe o leitor. Segundo Smith (1989), nesse momento ler é interpretar com os próprios olhos utilizando a experiência pessoal. Este parece ser o modelo que melhor dá conta dos fenômenos envolvidos na leitura, pois consegue relacionar tanto operações de baixo nível quanto as de alto nível.

Para Coracini (*apud* Pereira 2009, p 19), “o leitor seria o receptáculo do saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido”. A autora considera a leitura o resultado da interação entre informações visuais e não visuais, ou entre o que já é de conhecimento do leitor e o que ele retira do texto.

Para Pereira (2009, p. 19), “As informações visuais se referem ao que está escrito, enquanto que as informações não visuais se referem ao conhecimento prévio que o leitor já tem”. Para a autora, frente ao texto, o leitor não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Ele busca pistas. A sua atenção dirige-se para a busca de um sentido e, nesta atividade, ele opera com a informação não visual, ou seja, com o seu conhecimento prévio. É o conhecimento anterior sobre a língua e o mundo que permite ao leitor, na medida em que vai montando o sentido do texto, fazer previsões e inferências, bem como reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento individual do texto.

Kleiman (1989) também percebe o processamento textual como o resultado de uma interação contínua (de diferentes níveis no sintático, semântico e extralinguístico) entre informações de “alto nível” – o saber prévio, expectativas e objetivos do leitor (neste caso o processamento descendente) – e informações de “baixo nível” – elementos formais do texto (neste caso, o processamento ascendente). Para a autora, o ato de ler é essencialmente interativo e compensatório, pois se o leitor se deparar com algum tipo de dificuldade em nível de informação, poderá ativar outros tipos de conhecimento para compensar falhas imediatas de compreensão.

Segundo Kleiman (1989) esse processo de leitura realizada pelo leitor exige o desenvolvimento de estratégias usadas para promover a compreensão em situação de leitura, caracterizando-se por serem planos flexíveis que os mesmos usam, adaptados às diferentes

situações e variando de acordo com o texto. O leitor varia processamento ascendente e descendente não em função de regras pré-estabelecidas, mas conforme a necessidade do momento (falta de conhecimento prévio ou de conhecimento linguístico entre outros): por exemplo, se o leitor não distingue uma palavra, tenta inferir seu sentido pelo contexto faz uso do modelo *top-down*; se desconhece o assunto posto deve dar mais atenção às palavras, recorrendo a estratégias características do modelo *bottom-up*.

Nesse modelo interativo de leitura, as habilidades se manifestam de maneiras imbricadas. Para que isso ocorra com êxito, no ambiente escolar, o professor deve estar preparado e se tornar um mediador da aprendizagem, reconhecendo as estratégias usadas por seus alunos, ajudando-os a escolher as que facilitem sua compreensão e variando as atividades de leitura, de modo a estimular o desenvolvimento das diferentes estratégias. Também precisa ter consciência da variedade de estratégias na hora de avaliar a competência leitora de seus alunos, não restringindo a avaliação a apenas um dos processos envolvidos.

No próximo capítulo, voltaremos nossa atenção para as questões relacionadas à avaliação dessa competência.

3. AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora tornou-se um campo de interesse do sistema nacional de educação que desenvolveu um programa de avaliação do desempenho dos alunos brasileiros com foco na leitura, em Português, e na resolução de problemas, em Matemática: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁷. O referido programa aplica uma prova em nível nacional, com o objetivo de avaliar a compreensão através de conteúdos associados às habilidades a serem desenvolvidas em cada série e disciplinas. As matrizes de questões são subdivididas em partes menores, cada uma especificando os itens que as provas do SAEB devem avaliar e essas unidades são denominadas “descritores”. Por sua vez, cada descritor dá origem a diferentes itens: a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos conseguem fazer em termos de habilidades leitoras. Estes descritores serão explicitados detalhadamente no decorrer do capítulo 4.

3.1 A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Nesta seção procuraremos tratar da natureza dos objetos de avaliação na medida em que avaliar competências suscita dificuldades que não se apresentam na avaliação de conhecimentos. Mas, antes disso, abordaremos a avaliação de modo mais geral, de acordo com os procedimentos típicos articulados e inseparáveis que Luckesi (2006) intitula “diagnosticar” e “decidir”.

Para o autor não é possível tomar uma decisão adequada sem antes fazer um diagnóstico, mas ele também ressalta que um diagnóstico que não leva a tomar uma decisão é um processo anulado. Em primeiro plano deve ser realizado o processo de diagnosticar, que implica a constatação de algo a respeito do objeto a ser avaliado – um projeto, a aprendizagem, uma pessoa –, para posteriormente esse objeto ser qualificado. A qualificação

⁷ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma das primeiras ações brasileiras para conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos. Constitui, hoje, o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do país e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina. O SAEB foi elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação. É uma ação do governo federal na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica, para avaliar o desempenho dos alunos brasileiros nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco: leitura) e Matemática (foco: resolução de problemas), buscando coletar dados sobre os alunos, professores e diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

pode resultar em atribuição de qualidades positivas ou negativas em função de padrões ou critérios estabelecidos. Qualificação e tomada de decisão não envolvem necessariamente a atribuição de notas ou conceitos, mas podem ser realizadas em um processo formativo. No entanto, o que nos interessa mais, aqui, é a avaliação somativa, a modalidade de avaliação predominante na escola brasileira que tem sido amplamente criticada por se limitar à elaboração de testes ou provas visando à mera verificação dos conhecimentos e à classificação dos alunos.

Perrenoud (1999, p. 9), por exemplo, mostra que “avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos”. Os resultados devem dar condições de verificar todo o processo de ensino-aprendizagem, embora de modo informal para poder aprimorá-lo se for necessário enquanto é possível. Ainda com Perrenoud (1999, p. 9), “Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelências, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...]”. Hoffmann (2009) compartilha das ideias de Luckesi ao afirmar que o essencial da avaliação é acompanhar o desenvolvimento das competências dos alunos, o que a autora chama de “prestar muita atenção” e “pegar no pé”, seja da criança, seja do jovem. Esses termos são utilizados pela autora no sentido de conhecer melhor o aluno, em entender suas falhas, colocando-o diante de novos desafios.

De acordo com Hoffmann (2009, p. 89), a avaliação escolar ainda está baseada em uma prática bastante distanciada do processo de aprendizagem:

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa concepção. Daí a crítica que faço sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos.

Essas críticas não significam que seja preciso eliminar a avaliação. De acordo com Suassuna (2007), o professor pode cercar-se de instrumentos avaliativos – testes, provas, exames, escalas entre outros – para que tenha condições de chegar a uma conclusão a respeito da aprendizagem do aluno. De fato, não há somente a prova escrita como instrumento de avaliação ou a correção adequada de uma atividade feita pelo discente, mas o próprio professor pode criar registros de avaliação que refletem o seu próprio comportamento e assim poder verificar quais são as necessidades dos educandos. O docente, ao elaborar seus instrumentos de avaliação, deverá pensar em questões que serão instigantes para o aluno, que

mobilizem a realização de determinadas tarefas, que os levem a tomar decisões, a ampliar suas aprendizagens. O que se observa nas escolas em geral é que quando se fala em avaliação da aprendizagem o que tem se aplicado na verdade são provas/exames que se baseiam em aprovação/reprovação que, segundo Luckesi (2006), não diagnosticam a real dificuldade do aluno para auxiliar com uma intervenção adequada, mas que servem apenas para classificá-los como aprovados e reprovados. A finalidade de verificar o nível de desempenho do aluno em determinados conteúdos e classificá-los acaba se sobrepondo a todas as outras, como se fosse possível “medir” as competências desenvolvidas. Segundo Hadji (2001, p.27), “[...] medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Para o autor a ideia de medir o conhecimento está enraizada nas concepções dos professores e também na dos alunos e, por conta disso, é tão difícil para alguns professores compreenderem que avaliar não é somente somar pontos de trabalhos e testes.

Perrenoud (1999) lembra que outra função tradicional da avaliação escolar é ser certificativa. A avaliação de certificação não fornece detalhes dos saberes e das competências adquiridas. Este tipo de avaliação permite ao professor verificar se o aluno aprendeu globalmente o que é preciso saber: verifica-se assim, geralmente, um conhecimento restrito acerca dos conteúdos que servirão para passar de ano ou finalizar um curso ou até mesmo ingressar em uma profissão. De acordo com o autor (1999, p. 13), “Dentro do sistema escolar, a certificação é, sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico”. A escola já percebeu que esse tipo de avaliação não dá conta de resolver os problemas de fracasso escolar, mas mantém essa postura apesar do quadro negativo.

Para Luckesi (2005, p. 33), “Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades”. A avaliação não deverá ser colocada no final do processo de ensino-aprendizagem, mas no interior do ato educativo: em muitos casos, o diagnóstico é o fundamento desse ato. É perceber a avaliação como um ato de vir a ser. É dar condições ao aluno de se construir através da superação de suas dificuldades. O tipo de avaliação baseada apenas em provas/exames aponta apenas uma pequena parte daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos trabalhados pelo professor.

De acordo com Marcuschi (2004, p.44), “Avaliar, portanto, envolve concepção de mundo, conhecimento partilhado e emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos sócios históricos específicos”. Para a autora, a avaliação com base em uma verificação quantitativa somente avalia o resultado final

e não o processo. Dessa forma impede a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Na avaliação desse processo o professor é livre para atribuir um juízo de valor se baseando na sua concepção de mundo, vivências e conhecimento.

Outro modo de encarar a avaliação de forma mais complexa e integrada à aprendizagem é lidar com objetivos de aprendizagem em termos de competências. A avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando na realização de uma ação concreta, sendo que o foco não é somente na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos de que o aluno dispõe tanto formal quanto informalmente. Depresbiteris (2001, p. 29) enfatiza o caráter polissêmico da palavra competência. Entre as definições citadas pela autora, destacamos o seguinte: “competência é a capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou combinações de tarefas operativas”. Entendemos por competências as capacidades, habilidade e comportamentos (como saber fazer, e saber fazer concretamente). Além disso, é a mobilização de um conjunto de capacidades para a solução de um determinado problema ou o uso de seus conhecimentos para alcançar determinado objetivo. Para desenvolver as competências é necessário o trabalho com projetos, propor atividades mais complexas que provoquem nos alunos o desejo de fazer uso de seus conhecimentos a ponto de prová-los e finalizá-los.

O uso de competências implica uma mobilização dos conhecimentos e dos esquemas que o aprendente possui para criar respostas inéditas e criativas. De acordo com Perrenoud (1999) a abordagem por competência na escola não apresenta como objetivo ser facilitadora da avaliação, em primeira instância, mas acaba contribuindo beneficentemente para que a avaliação ocorra de forma clara e colaborativa. Para isto, no momento da avaliação, deve-se colocar os alunos diante de desafios, de situações complexas com objetivo de que, diante dos obstáculos, em situações-problema, mobilizem os conhecimentos e habilidades já desenvolvidos de modo a ultrapassá-los.

Perrenoud (1999, p.166) considera que “A avaliação das competências não descartará uma observação *qualitativa* dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema”. Outros aspectos devem fazer parte da avaliação como as habilidades que são capacidades técnicas para realizar tarefas, desenvolvidas através da teoria e prática. O professor pode aproveitar os conhecimentos dos discentes para juntar aos resultados finais de sua avaliação. Essas considerações aplicam-se diretamente para a avaliação da leitura, cuja importância é ressaltada por Beserra (2007, p. 49):

A avaliação como parte integrante do trabalho docente, deve sim, incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora em nossos alunos.

Na avaliação, deve-se levar em consideração o propósito da leitura, a cultura social do aluno, o conhecimento prévio, o controle linguístico e as atitudes. O que o leitor é capaz de compreender e de aprender depende seguramente daquilo que ele conhece e acredita antes da leitura. A leitura se configura como uma busca ao passado pelo leitor de suas lembranças e conhecimentos como ainda na busca de pistas e de tudo que é relevante para a compreensão do texto. Como vimos ao discutir, na seção 2.2, os diferentes modelos de leitura, esta envolve vários processos como a linguagem, memória, pensamento e inteligência que servem para auxiliar a compreensão. O objetivo no caso da leitura não é avaliar os conhecimentos dos alunos, mas as competências que utilizam nos processos envolvidos na compreensão de textos escritos.

No tópico seguinte trataremos das modalidades de avaliação de leitura: somativa e formativa.

3.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA LEITURA

Nessa seção serão abordadas as modalidades de avaliação classificatória ou somativa, que é o tipo de avaliação mais frequente na escola onde realizamos a pesquisa, e a formativa ou processual, que se apresenta como o tipo de avaliação mais adequada para o trabalho com o público surdo. O objetivo não é afirmar qual o tipo de avaliação é a correta, mas apontar caminhos que possam discutir que medidas adotar diante do fracasso escolar dos alunos surdos, uma vez que o tipo de avaliação adotada não está dando respostas satisfatórias para os alunos incluídos.

Marcuschi (2004, p. 45) assim define a avaliação somativa:

A avaliação somativa é aquela que, via de regra, ocorre na escola em período demarcado, sem o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, mas de fixar etapas para o tratamento do conteúdo por parte do docente, punir, premiar, rotular e classificar o educando. Por essas características, estimula a hierarquização, padronização seletividade no interior dos grupos. A avaliação somativa opera de forma polarizada, na medida em que o **certo** e o **errado**, o **verdadeiro**, ou o **falso** são possíveis.

Não há respostas parcialmente aceitas, pois o processo, o conhecimento em construção, os pequenos ganhos não são considerados.

Este tipo de avaliação resulta da contagem de erros e acertos dos alunos. A classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo. Segundo Hoffmann (2009) os educadores buscam em nome da “precisão” elaborar tarefas objetivas que evitem as possíveis interpretações dos alunos para que o professor não tenha uma variabilidade de respostas subjetivas que o levaria a cometer algum tipo de injustiça no momento de lançar uma média. Avaliação somativa segundo Hoffmann (2009, p.77) é aquela em que o professor se preocupa em verificar a rentabilidade cognitiva do aluno e para isso: “Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação todos os níveis de ensino (prática avaliativa tradicional).”.

No tipo de avaliação seletiva o instrumento de avaliação é demonstrativo, a prova é um instrumento que vigora quase que exclusivamente. As escolas deveriam pensar em tarefas problematizadoras e dialógicas, momentos de trocas de conhecimento entre docentes e discentes na busca de um crescimento do conhecimento. Nesta pesquisa adotaremos avaliação somativa com uma inclinação para a avaliação formativa da leitura, eventualmente nas propostas no final do trabalho.

Além da avaliação somativa há a avaliação formativa que, segundo Ferreira e Leal (2007), é diferente da somativa, pois valoriza a aprendizagem ajudando o aluno a aprender e o mestre a ensinar. A avaliação formativa deve concentrar seus esforços nos alunos que apresentarem maiores dificuldades. Esse processo avaliativo, que ocorre durante o ensino, não tem caráter classificatório, nem certificativo. Por isso, a avaliação formativa é contínua e se baseia no *feedback*, tanto do professor quanto do aluno. Para Suassuna (2007, p.41):

A avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática: consiste em fazer apreciações críticas, busca qualificar o ensino e a aprendizagem, tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera os resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem.

Este tipo de avaliação beneficia o aluno dando-lhe oportunidade de rever suas falhas, descobrir novas formas de aprender. Possibilita ao professor identificar o problema da falta de

aprendizagem a tempo, antes de lançar mão de uma verificação final. A partir do momento em que o professor faz um diagnóstico do aluno, da turma ele se sente mais preparado para atuar e providenciar alternativas de ensino que favoreça a aprendizagem.

Como observam Ferreira e Leal (2007, p. 16), “Em uma perspectiva de avaliação formativa, é dever da escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas”. Nesse processo avaliativo todos devem estar envolvidos. Nesse movimento de avaliar todos são responsabilizados pelo aprendizado do aluno. A avaliação deve acontecer não para classificar o aluno, mas para orientar o trabalho pedagógico. Ainda de acordo com Suassuna (2007, p. 40),

A avaliação deve instalar-se como cultura, ser uma ação permanente, organizada e pragmática. Ela tem uma evidente dimensão educativa, pois gera informações, indica desafios e necessidades, para cujo enfrentamento precisou de formação e aperfeiçoamento.

Para a autora, avaliar é mais que uma ação isolada e carece fazer parte da vivência da vida escolar, uma vez que precisa ser entendida como hábito integrado ao aprender. Enquanto tal, ela necessita ser realizada por pessoas capacitadas que tenham uma boa formação e não façam julgamentos baseados em senso comum, mas em conhecimentos teóricos.

A avaliação para os surdos está respaldada pelo Decreto 5626/2005⁸ que garante ao aluno surdo ter uma avaliação diferenciada, a valorização do aspecto semântico, na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que, para o surdo, a língua portuguesa é sua segunda língua. Não obstante, o que vem acontecendo na escola inclusiva é a má interpretação desse termo, por parte de muitos professores, os quais entendem que adotar uma avaliação diferenciada é facilitar a vida do aluno ou solicitar atividades exigindo um baixo esforço cognitivo. É evidente que a avaliação diferenciada não significa dizer que o discente surdo precisa chegar ao ensino médio sem saber flexionar um verbo ou sem saber utilizar de forma correta o gênero e o número, mas a escola precisa traçar objetivos específicos para o aluno surdo, escolhendo quais estruturas deverão aparecer nas produções dos alunos, que vocabulário

⁸ VI- adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII- desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, e estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

ensinar. Uma reflexão baseada em critérios de avaliação se faz necessária para uma educação consciente sem deixar de valorizar a língua portuguesa como segunda língua, as habilidades, as competências envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos.

Falar de avaliação da compreensão leitora não é tarefa fácil principalmente quando a discussão está em torno da compreensão leitora de alunos surdos. Se para uma pessoa ouvinte o processo de compreensão de um texto é complexo, a situação se complica para as pessoas que não ouvem essa língua e, ainda assim, precisam ler e compreender o que está escrito. Neste contexto, é preciso fortalecer o caráter diagnóstico e formativo da avaliação, pois na escola em que os alunos surdos estão incluídos o que vem sendo praticado apresenta um caráter fortemente classificatório. Para que haja uma avaliação mais justa e mais integrada ao ensino e à aprendizagem, em sala de aula, é necessária uma maior interação entre professor e alunos, principalmente no que se refere à contextualização dos resultados quantitativos. Desenvolvendo um conceito de avaliação com ênfase nas suas funções diagnóstica e formativa, é possível uma tomada de consciência e a realização de um trabalho didático-pedagógico a fim de atender a objetivos educacionais mais adequados que a simples medição de desempenho.

Consequentemente para avaliar a compreensão leitora do aluno é preciso que se considere a finalidade dessa avaliação. É nesse momento que surgem as diferentes concepções de avaliação e a que melhor se adequa à realidade dos alunos surdos incluídos na escola é a formativa que envolve um processo reflexivo de informações da realidade. É de responsabilidade de o professor identificar como está a leitura do aluno para dar continuidade ao trabalho em sala de aula, uma vez que o problema identificado apontará para mudanças no modo de ensinar.

No tópico seguinte será apresentada a escala de proficiência adotada pelo SAEB para a avaliação das competências e que será aprofundada detalhadamente na seção 4.2.4 na qual apresentaremos todos os descritores utilizados para a pesquisa.

3.3 A ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO SAEB PARA A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA

A leitura vem sendo avaliada, nas provas do SAEB, com o foco nas habilidades e competências definidas em unidades chamadas de descritores, agrupadas em uma matriz de referência da disciplina de Língua Portuguesa. Essas matrizes não foram criadas de maneira

arbitrária, mas passaram por várias consultas entre as escolas de ensino fundamental e médio, juntamente com análise de professores, pesquisadores para então decidir como ficaria a escala de proficiência da leitura e da matemática.

Segundo as bases teóricas adotadas para o uso de instrumentos de avaliação, a matriz de referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina de acordo com a série informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. É importante lembrar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar.

Competência, segundo o documento BRASIL (2008, p. 18), define-se na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Dessa forma as competências cognitivas podem ser compreendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o ser humano utiliza para estabelecer relações entre os objetos físicos, conceitos, fenômenos e pessoas. As habilidades nesse mesmo documento do SAEB “referem-se especificamente ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p.18).

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com os descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa. O descritor é uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, indicam as habilidades gerais que se esperam do aluno, mas também constituem a referência para seleção dos itens que devem compor o instrumento de avaliação.

Para fazer a avaliação da proficiência em leitura, o INEP criou uma escala de medida da competência leitora. Nessa escala, para cada unidade participativa da prova, é calculada uma média de proficiência dos estudantes. Essa média é expressa na escala que inicia com um pontuação de 0 e segue até 500. Esses números não são analisados sozinhos, mas é feita uma interpretação pedagógica do significado desses números. Isso é feito para grupos definidos como níveis. A proficiência reflete o maior número de acertos dos itens da prova. É a partir da identificação dos itens que os alunos de determinada proficiência acertaram que é possível identificar qual a dificuldade que será preciso superar.

As matrizes de referência e Língua Portuguesa do SAEB estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “Objeto do conhecimento”, em que foram selecionados seis tópicos relacionados a habilidades que os alunos desenvolveram. A segunda dimensão de Língua Portuguesa está relacionada às “competências” desenvolvidas pelos

estudantes. Para descrever tais competências foram elaborados os descritores específicos para cada um dos seis tópicos. A avaliação do SAEB é, portanto, uma avaliação somativa das competências de leitura, subdividida em várias habilidades. Como exemplo, citaremos o Tópico I intitulado “Procedimentos de leitura”, em que se espera que o aluno possa localizar informações explícitas de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou de um texto e ainda identificar um tema entre outros.

Para a avaliação do SAEB, os testes em Língua Portuguesa estão estruturados com o foco na leitura, o que requer a competência de apreender como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Assim espera-se dos alunos que dominem as habilidades que os capacitem em viver em sociedade, atuando de forma adequada e relevante, mas explorando as diversas situações de comunicação.

Mostraremos, no próximo capítulo, como usamos uma prova do SAEB como fonte de dados para a nossa pesquisa, passando, em seguida, a analisar as competências de alunos surdos inclusos, no que diz respeito à leitura em língua portuguesa.

4. UMA PESQUISA COM ALUNOS SURDOS

Neste capítulo, apresentaremos os diversos passos seguidos para desenvolver a pesquisa, partindo da escolha do tipo de pesquisa. Também informaremos como foi constituído o corpus com o qual trabalhamos e quais foram os procedimentos de análise escolhidos.

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para a coleta de dados foi utilizado um teste escrito de compreensão das habilidades de leitura em português adaptado de uma prova do SAEB, a gravação em vídeo dos diversos encontros de aplicação do teste com cada aluno, anotações em diário de campo, bem como um teste de compreensão de texto em LIBRAS, adaptado do teste anteriormente utilizado. Também foram usados alguns dados documentais obtidos nas fichas de cadastro dos alunos surdos, disponibilizadas pela secretaria da escola. Passamos a detalhar cada um dos instrumentos, com especial atenção para o teste em português. Os dados foram tratados com base nas anotações escritas e através, principalmente, das gravações. Todas as informações acerca das respostas dos alunos foram retiradas das gravações e os comportamentos observados uma parte pode ser confirmadas e confrontadas com as anotações escritas por mim. Obtivemos várias informações através do conjunto de gravações tais como as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos e as dificuldades de cada aluno diante do texto escrito. Cada análise foi minuciosa, pois necessitamos voltar aos vídeos várias vezes para confirmar, acrescentar ou descartar algumas anotações escritas.

4.1.1 Tipo de pesquisa

Considerando nossas intenções, bem como o contexto que pretendíamos pesquisar, em que se encontram poucos alunos surdos incluídos, concluímos que a investigação com a abordagem qualitativa era a metodologia mais adequada, embora em alguns momentos

tivéssemos quantificado alguns dados de modo a permitir uma apreensão mais sintética dos resultados obtidos. Minayo (1999, p. 22) caracteriza essa abordagem do seguinte modo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com a autora, a abordagem qualitativa é particularmente recomendada quando se deseja avaliar os resultados individuais dos participantes de um programa, serviço ou atividade, para responder a questões sobre como, o que e por que, ou para avaliar a dinâmica interna de processos e atividades. Entender como leem alunos surdos incluídos no Ensino Fundamental enquadra-se perfeitamente nesse contexto.

Dentro do paradigma qualitativo, optamos por realizar um estudo de caso com três alunos surdos inclusos do fundamental maior com os quais poderia manter um contato diário na escola onde trabalho, de modo a melhor analisar as estratégias usadas por eles nas tarefas de compreensão escrita em português.

4.1.2 Contexto da pesquisa

A nossa pesquisa de campo foi realizada no período de fevereiro 2011 a março de 2012, em uma escola de Ensino Fundamental maior – Escola S – localizada no município de Castanhal (PA) a 70 km, aproximadamente, da capital do Estado. É uma escola pública municipal de porte médio, que comportava, naquele momento, um total de 1004 alunos, quase todos oriundos da zona rural.

A escola pratica a inclusão de alunos com deficiências diversas desde 2008, o que, em termos práticos, significa que crianças portadoras de necessidades especiais como surdas, com baixa visão ou cadeirantes têm tido acesso ao estudo. A escola aceita as crianças sem fazer qualquer restrição ou exigências, o que pode ser prejudicial aos alunos. Por exemplo, no caso dos alunos surdos, seria interessante que procurassem saber se os surdos dominam a LIBRAS ou se são alfabetizadas em Português.

Para acompanhar os alunos surdos, a escola contratou, conforme estipula a lei, duas intérpretes (eu sendo uma delas), mas não prevê um atendimento específico fora das aulas que

todos os alunos recebem. Apenas, os alunos surdos assistem às aulas com a interpretação em LIBRAS. Portanto, não se trata de uma escola bilíngue propriamente dita.

No momento da pesquisa, havia, na escola, cinco alunos surdos, inseridos em três turmas do Ensino Fundamental.

4.1.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são três alunos surdos inclusos na escola S: uma aluna no 9^a ano e dois alunos no 6^o ano do Ensino Fundamental Maior.

A escolha desses sujeitos seguiu alguns critérios como: terem nascidos surdos, estudarem em escola pública e municipal desde o início da escolarização, estarem matriculados no ensino fundamental maior. Todos os participantes são moradores de agrovilas, por isso o acesso à informação, ao atendimento adequado no início da escolarização do surdo e à língua de sinais foi ainda mais difícil para eles do que para os moradores da cidade.

Nesse estudo, esses alunos serão identificados com o próprio nome, pois, solicitamos através de um “Termo de consentimento livre e esclarecido” apresentado aos responsáveis a autorização para fazer uso de imagens, nomes, vídeos e material escritos de seus filhos (ver Apêndice 1). Todos os responsáveis assinaram concordando com o uso, inclusive com o uso do nome real.

No QUADRO 1, na próxima página, sintetizamos as informações relativas a cada um dos três sujeitos.

A primeira – Raniele – iniciou sua vida escolar em outra localidade e no ato de matrícula não apresentou exame de audiometria. Quando questionada a respeito do modo como sua família descobriu sua surdez, ela informou ter sido levada ao médico ainda pequena e o mesmo pediu exames e detectou a surdez. Em sua pasta não há ficha de acompanhamento de aprendizagem. No ano de 2011 não há médias vermelhas em suas avaliações. Foi alfabetizada primeiramente em português em uma sala de alfabetização com ouvintes, seu contato com a LIBRAS tendo iniciado apenas na escola inclusiva na qual estuda.

O segundo sujeito da pesquisa chama-se Daniel. De 2007 a 2010 estudou em uma mesma escola não inclusiva, na comunidade em que residia. Não adquiriu nenhuma nota vermelha, sendo aprovado em todas as disciplinas. Em sua pasta não há ficha de acompanhamento de aprendizagem. No momento de matrícula na Escola S apresentou os

resultados do exame de audiometria tonal realizado em outubro de 2007. Este aluno se destaca entre os colegas pelo nível de atenção que alcança em sala de aula. Gosta de pintura e realiza suas atividades com muito prazer e determinação em sala de aula com ajuda da intérprete. Relaciona-se bem com os colegas e participa de atividades escolares como jogos, embora seja um pouco tímido.

A aprendizagem da língua de sinais se deu de forma tardia para ele. Seu contato com a LIBRAS ocorre com mais frequência no ambiente escolar por ter em sala uma colega surda, a intérprete e uma professora de Libras que frequenta a sala de aula uma vez por semana. A língua de sinais brasileira é uma disciplina do quadro regular de ensino das escolas municipais, sendo ensinada em todas as séries, tanto na zona rural quanto na zona urbana desde o ano de 2008.

QUADRO 1 - Características Gerais dos Participantes

| Dados pessoais | Nome | Raniele | Daniel | Regiane |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| | Idade | 16 anos | 13 anos | 16 anos |
| | Série | 6º ano | 6º ano | 9ª ano |
| | Grau de surdez | Surdez profunda | Surdez profunda | Surdez profunda |
| Alfabetização | Início da vida escolar | 2007 aos 11 anos | 2007 aos 9 anos | 2004 aos 8 anos |
| | Língua de alfabetização | Realizada em LP | Realizada em LP | Realizada em LP e posterior LIBRAS |
| | Escola | - Rede municipal de Cametá (PA) - Agrovila de Cupiúba (Castanhal) - Rede municipal de Cametá (PA) | Em Cametá | Na comunidade Calúcia, próximo a Castanhal (PA). |
| | Característica da escola | Escola não inclusiva | Sem acesso à LIBRAS | Sem acesso à LIBRAS |
| Aprendizagem da LIBRAS | Ano/idade | Em 2011 aos 15 anos. | Em 2009 com 11 anos. | Em 2004 aos 8 anos. |
| | Local | Na escola inclusiva | Na escola inclusiva. | Em casa com uma professora amiga e posteriormente na escola inclusiva. |
| | Domínio | Utiliza-a com dificuldades | Utiliza-a com dificuldades | Bom domínio |
| Escolarização na escola inclusiva S | Série de ingresso | 6º ano | 4ª ano | 6º ano |
| | Duração | 3 anos | 3 anos | 4 anos |
| | Resultados obtidos em avaliações escolares | Não foi reprovada desde que entrou na escola e suas médias são todas consideradas | Não foi reprovado desde que entrou na escola e suas médias são todas consideradas | Não foi reprovada no período de 1ª à 6ª série e suas médias são todas consideradas de nível |

| | | | | |
|--|--|------------------------|------------------------|---|
| | | de nível satisfatório. | de nível satisfatório. | satisfatório. Ficou em dependência na 7ª série (8º ano) em Ciências e na 8ª série (9º ano) em Matemática. Ficou retida na 8ª série não podendo cursar o 1ª ano do Ensino Médio. |
|--|--|------------------------|------------------------|---|

O terceiro sujeito é a aluna Regiane. Na sua pasta constam os dados pessoais e escolares entre os quais há um relatório de acompanhamento de aprendizagem feito no ano de 2009 pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática e pela coordenadora pedagógica e intérprete de Libras com o objetivo de avaliar seu desempenho. Há também, uma ficha de matrícula que informa o tipo de deficiência. A aluna nunca frequentou escola bilíngue, assim como os demais participantes, somente escola inclusiva.

Sua alfabetização primeiramente foi em língua portuguesa: teve contato com a língua de sinais através de uma professora que fez curso básico em LIBRAS e começou a lhe ensinar alguns sinais. Em casa há dois irmãos menores que sabem a língua de sinais que aprenderam na escola e que facilitam a comunicação no ambiente familiar, uma vez que a comunicação com os outros membros da família acontece através de gestos e sinais caseiros, que são sinais criados pelas pessoas para tentarem se comunicar com a pessoa surda. Em seus dados pessoais apresentou exame de audiometria total realizado em maio de 2008.

A aluna estava matriculada desde o 6º ano nessa escola. Em 2011 estava cursando o 9º ano com nota vermelha em matemática. Apresentava dificuldades de relacionamento com alguns professores, mas se entendia bem com os colegas da sala. Costumava participar de atividades escolares que envolvem danças e teatros.

4.1.4 Instrumentos de pesquisa

Para a realização da pesquisa utilizamos um modelo de prova SAEB que foi aplicada a alunos da 4ª série do ensino fundamental em 2005. Essa prova contém seis tópicos, sendo que cada um apresenta descritores que avaliam diversas capacidades de leitura. Não foram retomados todos os tópicos e descritores porque dessa forma teríamos um teste muito extenso, o que tornaria a leitura cansativa para os alunos surdos. Optamos então por oito textos descartando todos os outros que apresentavam figuras para não interferir na leitura do texto escrito, uma vez que os surdos poderiam ser influenciados no momento da escolha da

alternativa e que nosso objetivo era perceber como eles lidavam com o texto em português. Como o SAEB não apresenta uma avaliação específica para os alunos da 5ª série (atualmente 6º ano) se utilizou a prova do 5º ano para conduzir nosso estudo. Como queríamos verificar se o nível de leitura da aluna do 9º ano era o mesmo, melhor ou igual ao dos alunos do 6º ano, optamos por aplicar à aluna a mesma prova dos dois alunos do 6º ano.

De todos os tópicos avaliados na prova do SAEB, selecionamos um total de oito descritores – que serão expostos a seguir – para organizar a prova que seria passada para os alunos surdos.

QUADRO 2 - Tópicos e descritores da Prova Adaptada

| | |
|---|--|
| D1 – Localizar informações explícitas em um texto. | Tópico I - Procedimentos de leitura |
| D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. | |
| D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. | |
| D6 – Identificar o tema de um texto. | |
| D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. | |
| D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. | Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto |
| D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. | |
| D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido |

Fonte: adaptado de <<http://provabrazil.inep.gov.br>>.

Os textos selecionados para a prova estavam inclusos em três tópicos distintos da prova de língua portuguesa: tópico I, tópico IV e tópico V.

O Tópico I é reservado aos procedimentos de leitura, em que são abordadas as competências básicas. Neste tópico foram selecionados os descritores abaixo, que são apresentados do seguinte modo na matriz de referência da grade do SAEB:

D1 – Localizar informações explícitas em um texto. A habilidade que pode ser avaliada por este descritor relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

D4 – *Inferir uma informação implícita em um texto.* As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Além das informações explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas e, conseqüentemente, inferidas pelo leitor.

D6 – *Identificar o tema de um texto.* O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura. “O texto trata de quê?”. Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros.

D11 – *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.* O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser ou bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais difícil.

O Tópico IV é reservado à coerência e coesão no processamento do texto. Trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. Neste tópico foram selecionados os seguintes descritores:

D2 – *Estabelecer relações entre partes de um texto,* identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor relacionam-se ao reconhecimento da função dos elementos que dão coesão ao texto. Dessa forma, eles poderão identificar quais palavras estão sendo substituídas e/ou repetidas para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é necessário que o aluno identifique relações entre as partes e as informações do texto como um todo.

D8 – *Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.* Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.

Por último, foi selecionado um descritor do Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido. O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao

leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados.

D13 – *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.* Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar, no texto, efeitos de ironia ou humor auxiliados pela pontuação, notação ou ainda expressões diferenciadas que se apresentam como suporte para esse reconhecimento.

4.1.5 Etapas da coleta dos dados

Antes de aplicarmos o teste para obter dados para nosso estudo, entramos em contato com os alunos surdos do 6º e 9º ano. O contato se deu em diversos momentos, com cada um individualmente, em um total de sete encontros.

Os dois primeiros encontros foram apenas de contato inicial: o primeiro serviu para que eu pudesse esclarecer o que seria a pesquisa, qual sua importância e para saber se aceitariam participar e o segundo para solicitar que entregassem para seus pais o documento que concede a permissão para a gravação e utilização das imagens, bem como de qualquer material escrito utilizado por eles, uma vez que são todos menores de idade.

A partir do terceiro encontro aconteceram três sessões de gravações. Nesse terceiro encontro, realizamos uma primeira gravação com cada participante da pesquisa. No quarto encontro solicitamos uma segunda gravação com a mesma atividade nas duas sessões, isto é, que se submetessem a um teste de compreensão leitora. Posteriormente, foi marcado um quinto encontro incluindo uma terceira gravação para adquirir mais.

Toda a sessão de realização da prova foi gravada com câmera fotográfica. O período de gravação foi muito delicado, pois exigia que não deixássemos os alunos tensos pela presença da câmera e da pessoa que estava gravando conosco. O que nem sempre foi possível. Escolhemos um local reservado onde não entraria ninguém para interromper a gravação e decidimos que seria gravado sempre no horário da manhã antes do intervalo para o lanche, pois, ao retornar, já estariam mais agitados pela correria e as brincadeiras das quais participam.

O teste escolhido foi retirado da prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizada em 2005, no qual fizemos um recorte para que não ficasse longo demais. A prova teve a formatação modificada após a retirada de alguns itens, tendo seu

conteúdo preservado. A prova aplicada continha oito itens de múltipla escolha com apenas uma alternativa correta. Cada item trazia um texto curto e especificava qual descritor era avaliado.

Durante a pesquisa seguimos os seguintes procedimentos: na primeira gravação foi solicitado aos alunos que lessem os textos e as questões propostas e respondessem. A ideia era observar o comportamento deles diante do texto escrito e o modo como faziam a escolha das alternativas. Na segunda gravação, realizada seis semanas após a primeira, o objetivo era de acompanhar as tentativas de respostas dos alunos em cada item do teste, questionando-os a respeito do porquê de sua escolha, para que pudéssemos ter um material mais detalhado sobre as estratégias de compreensão utilizadas por eles. O longo período deixado entre as duas aplicações visava limitar a possibilidade que os alunos tivessem memorizado as respostas escolhidas na primeira aplicação. Na terceira gravação, o objetivo foi diferente das duas primeiras: dessa vez a gravação traria os textos traduzidos em língua de sinais, com o objetivo de verificar qual era o desempenho dos alunos surdos diante do mesmo texto lido, mas nesse momento em LIBRAS e não mais em português.

Antes de os alunos iniciarem a prova houve uma apresentação pessoal da intérprete e dos alunos surdos em LIBRAS e uma breve explanação de como seria a prova. No momento do teste, os três sujeitos foram somente orientados sobre a quantidade de questões que fariam e sobre o fato de que deveriam marcar apenas uma alternativa correta. Durante a primeira aplicação, não fiz nenhum tipo de intervenção e gravamos toda a realização da prova. Essa primeira gravação foi útil para que fizéssemos as anotações dos comportamentos observados dos alunos diante de um texto escrito em português, pois através dessas gravações pude rever várias vezes o vídeo e tirar dúvidas das anotações escritas que havia feito no diário de campo.

Essa aplicação não forneceu material suficiente para fazer as análises, as respostas escritas não seriam suficientes para mostrar em quais estratégias de leitura os surdos se apoiavam para ler, pois não havia como saber se os alunos tinham marcado aleatoriamente ou se haviam entendido o texto. Para entendermos quais interpretações estavam tendo no momento em que liam e faziam suas escolhas, optamos por aplicar o mesmo teste novamente, desta vez com minha intervenção, contudo com outros objetivos que seria ter o relato dos próprios alunos de o porquê fizeram tais escolhas no teste e, então, verificar se eles estavam se apoiando em alguma estratégia de leituras e, em caso afirmativo, quais seriam.

Na segunda aplicação, esclarecemos aos alunos que iríamos perguntar os motivos de sua escolha. Na segunda gravação, a prova adquiriu um caráter argumentativo, uma vez que eu interagia com os alunos surdos. O objetivo era de fazê-los falar em sinais acerca da

prova, dar sua opinião sobre o texto e esclarecimentos sobre suas escolhas, e dessa forma apontar pistas de estratégias de leitura mais utilizadas por eles no ato da leitura. Todos os comportamentos observados foram registrados em anotações escritas posteriormente confrontadas com a visualização dos vídeos. A segunda gravação foi muito importante para descobrirmos algumas estratégias de leitura, mas sentimos a necessidade de uma terceira gravação porque percebemos que os alunos surdos continuavam com muita dificuldade com o texto escrito.

Decidimos fazer essa terceira gravação não mais com textos em Português, mas com dois textos retirados do teste anterior. Os textos escolhidos – os que apresentaram o maior grau de dificuldade para os alunos surdos – foram adaptados em um português utilizando a estrutura sintática da LIBRAS e gravados em LIBRAS. Na terceira aplicação não houve intervenção por parte da intérprete. Os alunos receberam um teste escrito em português adaptado e viram os vídeos dos textos transcritos, antes de escolherem as alternativas. Essas gravações foram seguidas de anotações pessoais que pontuavam cada comportamento observado no momento da prova. Os comentários registrados serão utilizados nas análises dos dados.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em um primeiro momento, os resultados obtidos pelos alunos no teste foram analisados globalmente, considerando os três alunos e os diversos descritores em seu conjunto. Tratava-se de ver se havia diferenças significativas entre a primeira e a segunda aplicação.

Posteriormente, os dados foram analisados discriminando pergunta por pergunta, observando-se não só as respostas (com erros e acertos) a cada pergunta, mas também, de modo mais detalhado, como cada aluno procedia para responder. Nesse segundo momento, os acertos e erros foram cotejados com os dados obtidos mediante gravação em vídeo do comportamento dos alunos, no terceiro, e quarto encontros com cada um.

Finalmente, procuramos relacionar esses resultados e comportamentos com os que foram obtidos na aplicação do teste em LIBRAS. Nesse terceiro teste pretendíamos observar o grau de proficiência em leitura de alunos surdos, e ainda verificar quais habilidades de leitura os alunos dominavam assim como as reais dificuldades encontradas por eles.

Para apreciar os resultados obtidos pelos participantes, tomamos como base os dados do INEP. A grade do SAEB avalia o nível de desempenho em leitura dos alunos (que vai do nível zero até o nível nove) com o que os participantes conseguem fazer dentro de cada nível na escala. Em seguida, o SAEB faz uma descrição dos resultados tomando-se o percentual de estudantes distribuídos em quatro intervalos de proficiência que são denominados de: *muito crítico, crítico, intermediário e adequado*. Por exemplo, o aluno que se encontrar no nível zero não consegue:

- Localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa);
- Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz);
- Identificar o tema, em um texto simples e curto. .

Este aluno pela escala encontra-se no nível *muito crítico* necessitando de atendimento especializado para que possa avançar. De uma forma geral, os resultados do SAEB em 2005, mostram que 55% das crianças da 4ª série estavam concentradas em patamares *muito crítico* e *crítico* de proficiência em leitura. Isso indica incapacidade de compreender plenamente textos simples, curtos e gêneros variados. Para os resultados de leitura a escala do SAEB aponta proficiência média para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Nas seções seguintes apresentaremos as análises gerais efetuadas a respeito dos dados obtidos na pesquisa.

5. A ANÁLISE

Neste capítulo, será feita uma análise apresentando apenas os dados pertinentes para os objetivos da pesquisa. A análise está baseada nos dados obtidos mediante o teste escrito, as três gravações em vídeos e as anotações pessoais.

5.1 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS NAS DUAS PRIMEIRAS APLICAÇÕES

Sintetizamos, no QUADRO 3 (ver na próxima página), o conjunto das respostas dos sujeitos da pesquisa nas duas primeiras aplicações do teste e para cada um deles, mostrando também qual descritor era analisado em cada uma das perguntas. Foram utilizados os símbolos © para cada acerto e ® para cada erro nas alternativas escolhidas por eles. Para cada aplicação do teste, foi calculado o percentual total de acertos alcançados por cada sujeito. Também foi calculado o percentual de acertos para cada pergunta. Embora não estejamos interessados em uma análise meramente quantitativa, esse total nos dá uma visão global do que aconteceu no momento em que os alunos estavam realizando a prova.

Observamos que os alunos raramente dão a mesma resposta entre uma aplicação e outra do teste: isso ocorreu apenas uma vez para Raniele e Regiane e duas vezes para Daniel (ver células destacadas no QUADRO 3). Isso não significa que os alunos estivessem interpretando as questões, uma vez que as suas justificativas apontam para uma leitura aleatória, como mostrará a análise detalhada das respostas e do comportamento dos alunos surdos mais adiante.

Comparando-se as duas primeiras aplicações do teste, observa-se que, dos três participantes, apenas Daniel obteve o mesmo percentual de acertos no teste, nas duas vezes, mas tendo respondido diferentemente em duas das perguntas (a 5a e a 7a). Manteve-se, portanto, uma taxa muito baixa de acertos (37%), em que apenas duas respostas corretas dadas na primeira aplicação permaneceram na segunda. No caso de Raniele, os resultados variaram de modo significativo, passando de apenas 12,5% de acertos na primeira aplicação para 75% na segunda. Pode-se fazer a hipótese de que, nessa segunda aplicação, o fato de questioná-la sobre suas escolhas, pedindo para justificá-las, ajudou-a a pensar melhor nas

QUADRO 3 - Resultados obtidos nas duas aplicações do teste escrito em português

| Alunos | Aplicação do teste | Pergunta 01 | Pergunta 02 | Pergunta 03 | Pergunta 04 | Pergunta 05 | Pergunta 06 | Pergunta 07 | Pergunta 08 | Acertos por aluno |
|---|--------------------|---|--|---|---------------------------------|---|---|--|--|-------------------|
| | | Localizar informações explícitas em um texto. | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. | Inferir uma informação implícita em um texto. | Identificar o tema de um texto. | Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. | Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições [...]. | Estabelecer a relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | |
| Raniele | Aplicação 1 | ® | ® | ® | ® | ® | ® | © | ® | 12,5% |
| | Aplicação 2 | © | ® | © | © | © | ® | © | © | 75% |
| Daniel | Aplicação 1 | ® | © | © | ® | ® | ® | © | ® | 37,5% |
| | Aplicação 2 | ® | © | © | ® | © | ® | ® | ® | 37,5% |
| Regiane | Aplicação 1 | © | ® | ® | © | © | © | ® | ® | 50% |
| | Aplicação 2 | © | © | ® | ® | ® | ® | ® | ® | 25% |
| Total de acertos por pergunta na primeira aplicação | | 33,33% | 33,33% | 33,33% | 33,33% | 33,33% | 33,33% | 66,66% | 0% | - |
| Total de acertos por pergunta na segunda aplicação | | 66,66% | 66,66% | 66,66% | 33,33% | 66,66% | 0% | 33,33% | 33,33% | - |

respostas, evitando-se assim eventualmente uma atitude que consistiria em responder de qualquer jeito, para terminar a tarefa.

No caso de Regiane, ao contrário, observa-se uma queda acentuada no percentual de acertos, na segunda aplicação (de 50% para 25%), o que nos leva a pensar que, em ambas as oportunidades, as respostas foram dadas aleatoriamente.

Em todos os casos, observa-se que nenhuma das perguntas foi respondida corretamente pelos três alunos ao mesmo tempo. Analisaremos agora esses resultados confrontando-os com o tipo de descritor que era testado em cada uma e com o comportamento específico dos alunos em cada pergunta.

5.2 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS

Os resultados dos dados obtidos nas duas realizações da prova bem como os comentários dos sujeitos da pesquisa gravados em vídeo serão sistematizados, pergunta por pergunta, para observar comportamentos recorrentes. Essa análise visa à identificação das estratégias predominantes de leitura que os alunos surdos usam, com base nos modelos de leitura apresentados. As estratégias serão comentadas a cada ocorrência.

Abaixo seguem os quadros agrupando as informações retiradas da aplicação, bem como os tópicos, os descritores, as alternativas escolhidas pelos alunos, os comportamentos observados e suas justificativas para as escolhas feitas.

5.2.1 Respostas dos alunos nas duas primeiras aplicações

A primeira pergunta procurava avaliar a habilidade indicada pelo descritor “Localizar informações explícitas em um texto”. Nesse tipo de questão, o acerto de uma alternativa torna-se mais provável se a informação estiver bem evidente com palavras iguais no texto e na alternativa. No entanto, embora o texto estivesse com essa informação explícita, nem sempre os alunos conseguiram percebê-la. No QUADRO 3 apresentado anteriormente, observa-se que dois dos três participantes da pesquisa acertaram a resposta a essa pergunta nas duas vezes em que o teste foi aplicado. No entanto, quando se analisa o comportamento desses alunos e se lhes pede para justificar sua resposta como foi feito na segunda aplicação,

constata-se que esses acertos provavelmente não têm o mesmo significado. No QUADRO 4 da próxima página verifica-se que os participantes tiveram posturas diferentes diante do texto.

Raniele, assim que encontrou no texto palavras iguais às de uma das alternativas marcou-a alternativa em questão sem reler. O objetivo da aluna não parece ser de entender o comando, mas o apenas de identificar no texto palavras que possam corresponder às que ela identifica no comando. Deste modo, seu acerto certamente foi aleatório. A aluna utilizou a estratégia de comparação entre palavras para fazer sua escolha, tanto que assim que encontrou palavras iguais parou a leitura, pois acreditou ter cumprido com o seu objetivo. Esse procedimento de Raniele não é considerado leitura. Schneider (1990) explica que localizar uma frase, uma palavra no texto, decodificar apenas não significa estar lendo; é necessário mais que isso para atingir a compreensão, como vimos no capítulo 2 deste trabalho.

Daniel não apresentou justificativa às suas escolhas, alegando apenas que não sabia justificá-las. Marcou a alternativa certa sem leitura e não demonstrou ter entendido o que era para fazer. Mesmo após ter sido perguntado várias vezes, na segunda aplicação da prova, sobre o assunto do texto, ele não manifestou saber de que se tratava. Seu objetivo parece ter sido somente o de terminar a tarefa.

Observamos que a palavra “folhinha”, alternativa escolhida por Daniel, não aparece diretamente no texto e sim na referência do mesmo, o que mostra que a estratégia é absolutamente insegura. O aluno não demonstra entender que se trata da referência, nem soube dizer o porquê de sua escolha.

Regiane fez sua escolha após uma leitura atenta e afirmou que o texto tratava da história do bicho pau. Apesar do acerto da aluna fica evidente que a mesma não faz uma interpretação adequada, pois o texto não conta a história do bicho pau, mas utiliza o exemplo daquele bichinho para explicar o fenômeno do mimetismo. Uma interpretação mais precisa por sua parte a levaria a dizer que o texto fala de um animal que parece um graveto ou um galhinho seco.

A leitura feita pela aluna está baseada nas palavras idênticas que ela encontrou no texto e nas alternativas. Deste modo, não podemos afirmar que ela tenha compreendido bem o que leu, embora tenha dado a impressão de procurar fazê-lo, contrariamente a Raniele e Daniel.

Afinal, pode-se dizer que Raniele e Regiane utilizaram a estratégia do “caça-palavras” que consiste em encontrar uma palavra dentro do texto que também esteja presente em uma das alternativas para que possam decidir qual marcar.

QUADRO 4 - Respostas à Pergunta 1

| TÓPICO I – PROCEDI- MENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 1. O BICHO-PAU SE PARECE COM... RESPOSTA ESPERADA: “GALINHO SECO”. DESCRITOR: D1–LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO. | | | | |
|---|--|---|--------------------------|---|--|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTA- MENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA |
| RANIELE | Galinho seco | Marcou logo após a primeira leitura | Galinho seco | Foi diretamente para a pergunta e ficou buscando palavras iguais dentro do texto para poder escolher uma alternativa. Não leu o texto todo, pois assim que começou a ler parou e foi logo para as alternativas e ignorando o comando da questão. | “Tá aqui no texto a palavra (apontando para o galinho seco)”. |
| DANIEL | Folhinha verde | Não leu o texto com calma; foi logo escolhendo uma alternativa. | Folhinha verde | Não leu o texto e foi logo escolhendo uma alternativa. | “Não sei”. |
| REGIANE | Galinho seco | Marcou logo a resposta | Galinho seco | Leu o texto com calma e escolheu a opção correta. | “Porque a história do texto é sobre galinho seco; está falando do bicho pau, está no texto”. |

Essa estratégia lhes permite relativo êxito quando se trata de localizar uma informação que está explícita no texto, mas não garante o sucesso já que outra palavra presente como “folhinha” pode induzir ao erro. Pelo visto, a estratégia “caça-palavras” é mais uma estratégia compensatória (compensando o fato de não poderem se apoiar no sentido que eles têm dificuldade em construir). O acerto, por conseguinte, parece ser puro acaso, já que ninguém justifica a sua escolha pelo sentido.

O QUADRO 5 a seguir apresenta as respostas e atitudes dos alunos em relação à pergunta 2.

Nessa pergunta, os alunos manifestaram grande dificuldade em perceber o que é uma bula de remédio, provavelmente por não conhecer o gênero, além, obviamente, de não conhecer a palavra “composição”. O texto, ao reproduzir a estrutura composicional desse gênero, fornece ao leitor uma série de informações que poderiam auxiliar na inferência do sentido lexical, caso conhecessem o gênero.

Raniele e Daniel demonstraram certa estranheza ao se deparar com o texto. Raniele, que não percebeu onde ficava o início do texto nem sabia onde terminava, ficou procurando a palavra em qualquer parte do texto. Daniel não demonstrou em nenhum momento saber do que tratava o texto; parecia que queria marcar apenas para não deixar em branco. Ao ser questionado não conseguiu dar uma explicação para justificar sua escolha que, certamente, foi aleatória.

Quanto às escolhas de Regiane, elas apontam para algo mais próximo de alguém que sabe o que é uma bula e que “composição” está relacionada ao remédio, mas visivelmente não conhecia o sentido da palavra, nem conseguiu inferi-lo na primeira aplicação do teste. De acordo com Smith (1989) e Kleiman (1989) o processo de leitura envolve vários fatores, inclusive o conhecimento de mundo e a formulação de hipóteses: é provável que a aluna tenha feito uso da estratégia com base no contexto e nesses itens citados pelos autores. O interessante é que, na segunda aplicação, a aluna acha que a alternativa correta é a “b” (“As vitaminas que fazem falta ao homem”), no entanto marcou a alternativa “c” (“Os elementos que formam o remédio”). É possível que tenha se confundido com as letras e queira ter dito de fato “c” e não “b”, como mostra a filmagem e as outras justificativas que ela dá. Talvez a aluna esteja apoiada no sentido que conseguiu perceber ao ler o texto, inferindo que “composição” se assemelha ao próprio remédio, na medida em que justifica: “composição é remédio”.

QUADRO 5 - Respostas à Pergunta 2

| TÓPICO I – PROCEDI- MENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 2. NO TEXTO, A PALAVRA “COMPOSIÇÃO” INDICA: RESPOSTA ESPERADA: “OS ELEMENTOS QUE FORMAM O REMÉDIO”. DESCRITOR: D3 – INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO. | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | Os produtos que causam anemia | Voltou ao texto várias vezes para tentar entender. Procurou a palavra COMPOSIÇÃO no texto para poder marcar. Pedi ajuda porque não entendeu o corpo do texto + pergunta | 1ª escolha-As vitaminas que fazem falta ao homem. 2ª escolha-As situações contra-indicadas do remédio | Leu o texto para responder e perguntou: -“O que é composição? Eu não sei”. -“Posso mudar? Posso fazer um círculo na ‘a’?”. | “Não sei estou procurando e não estou vendo Composição” “Tem a palavra Composição bem aqui. É igual a essa. É acho que é”. “Ah acho que marquei errado. Acho que é a letra ‘a’: [As situações contra-indicadas do remédio], mas não sei”. |
| DANIEL | Os elementos que formam o remédio | Fixou um pouco o texto, mas não terminou de ler. | Os elementos que formam o remédio | Ficava olhando pouco para o texto. Marcou logo uma alternativa. | “Não sei”. |
| REGIANE | Os produtos que causam anemia | Marcou logo a opção | Os elementos que formam o remédio | Leu e marcou. | “No texto a palavra Composição é a ‘b’ [As vitaminas que fazem falta ao homem]”. “Composição é remédio.” “Acho que tá certo, composição é remédio”. |

O QUADRO 6, a seguir, apresenta as respostas e atitudes dos alunos em relação à pergunta 3. Como anteriormente, na primeira aplicação os três sujeitos parecem se valer da mesma estratégia de “caça-palavras”, errando a resposta ou, como Daniel, acertando por acaso.

Na segunda aplicação, Raniele dedicou um tempo maior à leitura do texto e por isso pôde realizar uma leitura mais apurada, fazendo, dessa vez, a escolha acertada. Observa-se que ela identificou o horário da viagem no texto, indicando que sabia localizar a hora, possivelmente pelo fato de saber usar um relógio. Ela pareceu estar segura de sua escolha quando afirmou que a resposta era “à noite”, pois apontou no texto o local exato que trazia essa informação. Não podemos afirmar que Raniele saiba o que é um bilhete de passagem, nem que tenha necessariamente entendido a pergunta, mas associou a palavra “noite” com o horário de 23h e 30 mim. Essa atuação de Raniele se enquadra no que Kleiman (1989) chama de estratégia com base no contexto e no uso do que Smith (1989) intitula de conhecimento de mundo.

Daniel manteve suas escolhas nos dois testes e seu comportamento também foi mantido quanto a não ler com atenção e marcar aleatoriamente com o objetivo de cumprir sua tarefa, provavelmente por não saber fazer o exercício e não querer confessar essa dificuldade.

Ao que tudo indica, os acertos do aluno, nas duas aplicações do teste, foram aleatórios. Embora Daniel tenha marcado alternativa correta, assim como fez Raniele no segundo teste, percebe-se que ambos apresentam posturas diferentes para suas escolhas.

Regiane na segunda aplicação do teste reconheceu imediatamente que se tratava de um bilhete de viagem. Ela fez uma leitura demorada e sua escolha foi resultado de uma possível interpretação decorrente de uma informação que a faz pensar que viagem só pode ser realizada pela manhã. É possível que tenha se baseado em experiências pessoais – talvez só tenha viajado pela manhã, até então – para responder, reconstruindo a coerência, ao indicar 23h 30 como o horário limite. É provável que, ao fazer sua escolha, tenha pensado no dia da viagem e não entendeu que o comando estava relacionado ao horário da viagem. Suas explicações apontam para esse raciocínio, pois, quando questionada de onde retirara essa informação, apontou para o local no bilhete em que está a menção “Data da viagem”, afirmando, em seguida, que não há no texto a palavra “manhã”. Tendo dificuldade em interpretar os elementos do texto, parece usar uma estratégia compensatória, que é de se apoiar no conhecimento prévio (a experiência de viagens diurnas) na falta de poder se apoiar nos elementos linguísticos. Os alunos adotaram diferentes comportamentos, mas nenhum dos três conseguiu compreender o texto claramente.

QUADRO 6 – Respostas à Pergunta 3

| TÓPICO I – PROCEDI- MENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 3. O PASSAGEIRO VAI INICIAR A VIAGEM... RESPOSTA ESPERADA: “À NOITE”. DESCRITOR: D4 – INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO. | | | | |
|--|---|--|--------------------------|--|---|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTA- MENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTA- MENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | À tarde | Assim que terminou a 1ª leitura foi logo marcando a opção escolhida. | À noite | Releu minuciosamente, buscando informações que reforçassem sua escolha. Apontou no texto o horário de viagem | “Eu vi aqui no texto. Deixa ver. Ah tá aqui tem 23h e 30 min.”. “Acho que é noite”. “Não me lembro do que marquei da outra vez”. |
| DANIEL | À noite | Marcou sem ler | À noite | Marcou sem leitura | “Não sei”. |
| REGIANE | Pela manhã | Marcou rapidamente | Pela manhã | Fez uma leitura demorada | “Li que o passageiro precisa começar a viagem e marquei pela manhã”. “Onde diz? Aqui na data acho que é pela manhã”. “Porque na passagem diz tudo. O horário diz que não pode. O horário é até 23h e 30 min.”. “Acho que o passageiro iniciará a viagem pela manhã”. “No texto não tem a palavra pela manhã”. |

O QUADRO 7, a seguir, apresenta as respostas e atitudes dos alunos em relação à pergunta 4. Como anteriormente, na primeira aplicação, os três sujeitos parecem se valer da mesma estratégia de “caça-palavras”, errando a resposta ou, como Daniel, acertando por acaso.

Na segunda aplicação do teste, quando foi solicitado a Raniele que indicasse no texto o local em que é feito o comando, ela demonstrou não saber localizar e marcou a alternativa assim que leu. Ao perceber que tinha feito a escolha errada, corrigiu imediatamente e mudou de alternativa afirmando que finalmente fizera a escolha certa. Fez a leitura palavra por palavra e no corpo do texto. Apesar de a aluna ter feito a escolha certa, não podemos afirmar que ela tenha compreendido o que leu. Podemos supor que ela tenha utilizado a estratégia de “comparação de palavras” para tentar acertar. No uso dessa estratégia, busca-se por palavras ou frases inteiras que se encontram nas alternativas e que possam ser comparadas com as que estão no texto. Na justificativa da aluna fica claro o uso dessa estratégia quando afirma ter encontrado no texto a palavra igual.

Daniel não leu o texto e marcou uma alternativa aleatoriamente. Não soube dizer o porquê de sua escolha. Não fez uso de estratégia para tentar acertar a resposta. Balançava a cabeça negativamente para dizer que não sabia ler. Talvez admitir não saber ler o tenha deixado nervoso com muita vontade de sair e entregar logo o texto marcado, não se importando se estava certo ou errado.

Regiane não conseguiu compreender o que estava sendo pedido no texto. A aluna fez uma confusão entre fragmentos do texto que ela conseguiu ler, com interpretação atribuída por ela, ao dizer que o texto falava de algo que não estava lá. Podemos inferir que a aluna tenha entendido que o texto tratasse de uma criança que gostava de brincar, mas que, por algum motivo, estava triste e por isso tinha medo de brincar. Há uma possibilidade de Regiane ter se apoiado na “tática de adivinhação” – estratégia muito comum em leitores iniciantes, como afirma Kleiman (1989), em que os leitores utilizam em sua leitura conhecimentos que eles possuem sobre determinados assuntos. No caso de Regiane que leu a palavra “brincar” e entendeu logo que a menina gostava de brincar, mas pensou que podia estar triste porque era proibida de fazê-lo.

QUADRO 7 – Respostas à Pergunta 4

| TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 4. O TEXTO TRATA DE UMA MENINA QUE... RESPOSTA ESPERADA: “TINHA MEDO DE TUDO”. DESCRITOR: D6 – IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO | | | | |
|---|---|---|---------------------------|---|---|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTA- MENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | Brincava de amarelinha | Marcou assim que leu. | Tinha medo de tudo | Olha primeiro para as alternativas e depois indica no texto as palavras que encontrou. Demorou para fazer a escolha. Tentou encontrar no texto a informação que queria. Marcou quando se certificou de ter feito escolha certa. | “Não, não! Eu estava errada. Espera que eu vou mostrar. Está aqui a resposta. No texto está escrito igual na resposta”. “Agora sim está certo” |
| DANIEL | Gostava de festas | Foi logo para as respostas e marcou sem ter lido o texto. | Gostava de festas | Não leu com cuidado e marcou. Parecia nervoso com vontade de acabar logo. | “Não sei” |
| REGIANE | Tinha medo de tudo | Marcou a questão assim que leu. | Brincava de amarelinha | Parecia confusa com a escolha ,apesar de ter lido várias vezes. Fez em Libras fragmentos do texto para justificar sua escolha. | “Porque o texto fala da menina que brincava de amarelinha, ela tinha medo de brincar e estava muito triste porque não podia brincar”. |

Além da “tática de adivinhação” a aluna pode ter utilizado o que Botelho (2010) chama de *superinterpretação*, que ocorre quando há uma interpretação adequada e a pessoa sabe que compreendeu algo, mas por não estar segura, a pessoa vai além da interpretação possível, fazendo uma interpretação equivocada. Na pergunta 4, parece que Regiane entende um pouco o texto, mas considera esse pouco nulo e sente a necessidade de acrescentar mais informações, por acreditar que são condizentes com o resto do texto. Essas são suposições da pesquisadora para tentar entender o porquê a aluna faz esses acréscimos de informação.

O QUADRO 8, na próxima página, apresenta as respostas e atitudes dos alunos em relação à pergunta 5, com o mesmo comportamento dos alunos, na primeira aplicação. Na segunda, Raniele e Regiane procuram acertar, enquanto Daniel continua com a mesma atitude das questões anteriores.

Raniele pareceu não entender bem o texto. Ficou confusa na escolha da alternativa e resolveu mudar após ter visto no texto fragmento igual à alternativa. Utilizou novamente a estratégia de “caça-palavras”, a fim de concluir que a alternativa correta seria a “d” (“Aposto que estas uvas estão verdes”). Na escolha de Raniele, a estratégia de “caça-palavra” seria uma maneira de selecionar só aquilo que lhe interessa dispensando todo o resto do texto, ora por não entender, ora por achar dispensável, após ter encontrado o que procurava. Quando a aluna riu da escolha feita anteriormente, de que lembrava, demonstrou ter entendido o equívoco cometido e que agora precisava reparar isso mudando de alternativa.

Daniel “leu” o texto com pressa ou, melhor percorreu o texto com o olhar e marcou uma alternativa qualquer. Durante a marcação da alternativa, quando questionado sobre sua escolha, balançou o lápis na mesa, fingiu brincar com o lápis entre os dedos e encolheu os ombros como quem pede para sair logo dessa interrogação.

Regiane talvez tenha utilizado seu conhecimento prévio e feito inferências, baseando-se em algum texto que leu, ou em alguma história que ouviu em outro momento sobre raposa e uvas, na qual uma raposa que estava com fome comeu uvas, pois, na floresta, não havia comida ou, o mais provável, tenha construído uma coerência com o pouco que conseguiu entender. De fato, a aluna mencionou as palavras “videira” e “raposa”, mas é razoável pensar que ela desconhece esse primeiro vocábulo, pois, para mencioná-lo, utilizou a datilologia por não ser uma palavra de seu cotidiano. Observamos que há informações acrescentadas pela aluna que não estão no texto e que a mesma expõe para justificar sua escolha. Em nenhum momento, a aluna relaciona o que está sendo pedido com o texto em questão.

QUADRO 8 – Respostas à Pergunta 5

| TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 5. A FRASE QUE EXPRESSA UMA OPINIÃO É: RESPOSTA ESPERADA: “APOSTO QUE ESTAS UVAS ESTÃO VERDES”. DESCRITOR: D11 – DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO. | | | | |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|--|--|--|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | “Sua atenção foi capturada por um cacho de uvas” | Leu e marcou logo em seguida | 1ª escolha- “A raposa afastou-se da videira” 2ª escolha- “Aposto que estas uvas estão verdes” | Procurou por palavras rapidamente e marcou com insegurança. Riu da escolha anterior e apontou no texto qual seria sua nova escolha. | “Não é essa alternativa ‘c’, é essa aqui a ‘d’. A resposta está escrita aqui no texto. Posso mudar de alternativa?”. “Estou em dúvida, mas acho que é essa sim”. |
| DANIEL | “A raposa passeava por um pomar” | Leu o texto e foi marcando em seguida | “a raposa afastou-se da videira” | Leitura rápida. Marcou logo. | “Não sei por quê”. |
| REGIANE | “Aposto que estas uvas estão verdes” | Marcou imediatamente | “a raposa afastou-se da videira” | Olhou para o texto por alguns segundos e marcou, depois voltou a ler e fez comentários sobre informações que não constavam no texto. | “O texto fala da raposa que comeu uvas porque estava com muita fome e na floresta não tinha nada para comer”. “Tem aqui no texto uma frase da videira e da raposa, também”. |

O QUADRO 9, na próxima página, apresenta as respostas e atitudes dos alunos em relação à pergunta 6, sem modificação substancial na atitude dos três sujeitos em nenhuma das duas aplicações.

Na segunda aplicação, Raniele explicita a estratégia que usa, dizendo que procurou encontrar palavras no texto que estivessem também entre as alternativas para marcar a que ela julga ser a resposta certa. Ao se deparar com as opções percebeu que todas as palavras das escolhas estavam no texto, o que a deixou bastante confusa. Desse modo, ficou sem opção quando viu que não podia mais marcar por comparação, o que mostra, mais uma vez, que ela não se apoia no sentido do texto para responder, acertando ou não. Durante sua leitura não fez ligação entre o comando da questão e o texto, tanto que afirma não ter visto a palavra “ele” grifada, que é justamente o elemento importante para fazer a seleção da alternativa. O texto não parece ter uma unicidade para Raniele, sua leitura é solta dissociada de contexto, não há estabelecimento de ideias entre as palavras. Provavelmente não possui uma representação correta do que seja ler um texto.

Daniel não dá informações sobre sua escolha afirmando que não sabe o porquê escolheu essa alternativa e não demonstrou interesse pelo texto durante sua leitura. Continua marcando apenas para cumprir a tarefa.

Regiane, por ter entendido que o texto trata de leitura, possivelmente procurou uma palavra relacionada ao tema, talvez por isso tenha escolhido a alternativa com a palavra “livro”. Tentando recuperar uma coerência, constrói um sentido com base nas palavras conhecidas como “criança”, “pai”, “livro” e, baseando-se nessas informações, conclui que se trate de livro para criança. Ao se deparar com a palavra “leitura”, Regiane explica que se trata de um texto lido pelo pai para a criança. Durante sua leitura fica tão certa dessa interpretação que não percebe outras informações no texto desprezando, assim, todo o restante do texto bem como o comando da questão. Provavelmente essa confusão tenha ocorrido porque a aluna leu no início do texto a frase “A criança é o pai do homem” e por conta disso tenha deduzido que se trata de leitura que os pais fazem para seus filhos, quando na verdade em nenhum momento o texto menciona essa possibilidade, nem que o livro seja de história como ela afirma.

Continua sendo visível o uso da *superinterpretação* mencionada por Botelho (2010), que é aquela interpretação que foge da compreensão exata do texto, chegando até mesmo a ignorar partes compreendidas. Além das afirmações, Regiane menciona que livro é um substantivo, informação essa que não é solicitada e que a aluna dá por ter estudado recentemente nas aulas de Língua Portuguesa. Talvez a aluna tenha feito essa afirmação por

QUADRO 9 – Respostas à Pergunta 6

| TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSO DE PROCESSAMENTO DO TEXTO | PERGUNTA 6. NO TRECHO “ <u>ELE</u> LEVA AO MUNDO INTEIRO VÁRIAS NOTÍCIAS...” (L.14), A PALAVRA SUBLINHADA REFERE-SE AO: RESPOSTA ESPERADA: “CARTEIRO”. DESCRITOR: D2 – ESTABELECEER RELAÇÕES ENTRE PARTES DE UM TEXTO, IDENTIFICANDO REPETIÇÕES OU SUBSTITUIÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONTINUIDADE DE UM TEXTO. | | | | |
|--|---|---|-----------------------|--|--|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | Poeta | Leu e marcou sem questionar. | Poeta | Procurava no texto palavra que fosse igual a da alternativa. | <p>“Ah já entendi, já sei.”</p> <p>“Agora eu não sei. Porque há ‘todas’ as palavras: carteiro, jornal, livro e poeta nas alternativas aqui no texto. Não sei qual escolher. Acho que poeta está certo?!”.</p> <p>“Eu não vi a palavra Ele grifada”.</p> |
| DANIEL | Poeta | Leu rapidamente, mas parece não ter lido o comando. | Jornal | Não leu o texto atentamente. Marcou rapidamente | “Não sei por quê”. |
| REGIANE | Carteiro | Marcou logo que recebeu o texto. | Livro | Demorou para marcar. Parecia confusa | <p>“O texto fala de criança, de pai e filho que procuram jornal. Porque o texto fala de leitura; é um livro de história. Livro que o pai lê para a criança. Há tudo aqui no começo do texto”.</p> <p>“A palavra livro é substantivo”.</p> |

não saber ao certo o que responder, uma vez que insisti várias vezes para que a mesma atentasse para o comando da questão. Como não conseguia responder fez essa afirmação como uma tentativa de acerto para se livrar do questionamento.

Ficou evidente que nenhum dos três alunos sabe qual a função do comando da questão e age como se a pergunta não tivesse relação com o texto. Em quase todas as alternativas não atentaram para os comandos e passavam do texto direto para as alternativas. Não sabem identificar que é preciso saber primeiro o que fazer para poder responder. Parece que sua preocupação maior é com a realização da tarefa escolar – marcar uma alternativa – e não com o sentido daquilo que fazem.

O mesmo continua acontecendo nas respostas à pergunta 7, como se constata no QUADRO 10, a seguir.

Raniele, ao iniciar a leitura, procurou imediatamente nas alternativas palavras que pudessem ser vistas no texto. Ao encontrar o que procurava marcou imediatamente sem se preocupar em verificar se estava fazendo a escolha certa. Esse comportamento da aluna vem se repetindo, como foi mencionado ao longo da análise. Embora a aluna tenha mantido a resposta certa nas duas aplicações do teste, não nos fornece informações de que ela tenha feito uma leitura baseada na interpretação do texto. Pela insegurança da aluna na hora da escolha, pela maneira como manipula o texto e pelo modo como busca retirar as informações, pode-se deduzir que se trata de uma leitura de localização de palavras. Essa tentativa de leitura utilizada pela aluna está baseada no modelo ascendente de leitura no qual, segundo Lopes (1996), o leitor se baseia na microestrutura do texto que seria tentar entender, se for o caso, as partes do texto ou ainda reconhecer e sublinhar partes com a finalidade de compreender o que está impresso. Esse modelo de leitura não garante uma compreensão eficaz se utilizado isoladamente.

Daniel não leu o texto e marcou sem ter pelo menos tentado encontrar algo no texto. O aluno não tenta nem utilizar a estratégia do “caça-palavra” para se apoiar em algo. Simplesmente ignora o texto à sua frente e segue com os demais.

Regiane, por sua vez, realiza, em Libras, as frases: “a parreira era alta” e “a raposa não conseguiu comer porque as uvas estavam verdes”. Quando a Regiane realiza os sinais em Libras, percebo que ela não reconheceu todas as palavras: não sabe o significado de “parreira” e de “conseguiu”. Por isso faz em datilologia, enquanto realiza a palavra “alta” em sinais por conhecê-la. O mesmo pode ser inferido para as palavras “raposa”, “comer” por se tratar de palavras mais comuns. É provável que a aluna conheça a palavra raposa de histórias infantis e “comer” é um verbo muito usado por ela no cotidiano. Supõe-se que a aluna tenha entendido

apenas o vocábulo “não” e tenha compreendido que a raposa “não comeu”. Durante sua justificativa manteve sempre os olhos fixos nas palavras do texto para dar esclarecimento quanto à sua escolha, uma maneira de não se perder na explicação. Como no texto havia uma frase igual a da alternativa, talvez se apoiasse nisso para justificar sua marcação, o que aponta, mais uma vez, para a estratégia do “caça-palavras”, uma tentativa de acertar sem saber se é exatamente isso que o texto diz. É admissível que, para a aluna, o fato de encontrar uma alternativa que lhe dê pistas a faça pensar que está certa e que esteja lendo de fato. Porém, o uso dessa estratégia é, na maioria das vezes, falho, pois um leitor experiente saberá identificar quando se tratar de uma alternativa falsa, o que não acontece com um leitor principiante.

QUADRO 10 – Respostas à Pergunta 7

| TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO DO PROCESSO DE TEXTO | PERGUNTA 7. O MOTIVO POR QUE A RAPOSA NÃO CONSEGUIU APANHAR AS UVAS FOI QUE: RESPOSTA ESPERADA: “A PARREIRA ERA MUITO ALTA”. DESCRITOR: D8-ESTABELECE A RELAÇÃO CAUSA/CONSEQÜÊNCIA ENTRE PARTES E ELEMENTOS DO TEXTO. | | | | |
|---|---|---|-------------------------------------|---|---|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | A parreira era muito alta. | Leu e marcou sem questionar. | A parreira era muito alta. | Leu rapidamente e marcou. | “Porque está aqui no texto. É a ‘b’ [A parreira era muito alta] está aqui sim”. |
| DANIEL | A parreira era muito alta. | Leu rapidamente, mas parece não ter lido o comando. | A raposa não quis subir na parreira | Ficava olhando para o texto e marcou sem ler. | “Não sei porque escolhi essa questão.” |
| REGIANE | As uvas eram poucas | Marcou assim que leu. | As uvas ainda estavam verdes | Faz em LIBRAS os sinais correspondentes à alternativa escolhida. Marcou sem ler atentamente. | “Está aqui no texto a resposta não conseguiu porque as uvas estavam verdes”. |

Novamente, percebe-se no QUADRO 11, a seguir, que os três sujeitos mantêm seu modo de resolver a tarefa. Como nas outras perguntas, Raniele fez leitura de “caça-palavras” e não relacionou o comando da questão com a resposta. Toda a leitura feita pela aluna é baseada na alternativa que pode ser encontrada dentro do texto. Nessa questão há alternativas que estão com trechos iguais no texto, mas que não correspondem a uma frase completa. Por causa disso é possível que Raniele tenha escolhido a única alternativa que estava com uma frase idêntica no texto. Parece que, para a aluna, não é o que o texto diz que é importante: na verdade, ela nem percebe do que o texto fala ou qual o comando, mas a leitura consiste, para ela, apenas em encontrar fragmentos do texto nas alternativas e marcar. Quando essa estratégia falha, a aluna não sabe como proceder e não procura outras estratégias. É evidente o uso predominante do modelo ascendente em que a aluna fica presa à informação gráfica. Para Kleiman (1989), esse uso prioriza os procedimentos de baixo, não favorecendo a compreensão exata do texto. No caso dos sujeitos da pesquisa, é provável que a operação de reconhecimento lexical, que está entre as de baixo nível no modelo ascendente, seja uma das poucas que conseguem implementar, fazendo, no mais das vezes, apenas um reconhecimento da imagem da palavra.

Daniel, como nas outras perguntas, parece ter dificuldade de entender o que está sendo pedido. Acredito que essa dificuldade tenha relação direta com o fato dele não entender bem os comandos em LIBRAS, pois fiz várias instigações para que ele lesse novamente, e parecia não entender praticamente nada do que estava sendo dito em sinais. Por conta disso, para o aluno, é mais fácil dizer que não sabe, pois não sabia justificar nem em sinais.

QUADRO 11 – Respostas à Pergunta 8

| TÓPICO V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO | PERGUNTA 8. HÁ TRAÇO DE HUMOR NO TRECHO RESPOSTA ESPERADA: “ELA NÃO VAI NÃO: NÓS É QUE VAMOS NELA”. DESCRITOR: D13 – IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS. | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | RESP. NA 1ª APLICAÇÃO | COMPORTAMEN -TO OBSERVADO | RESP. NA 2ª APLICAÇÃO | COMPORTAMEN -TO OBSERVADO | JUSTIFICATIVA DO ALUNO |
| RANIELE | “Ele estava sentado na poeira do caminho” | Procurou no texto palavras iguais várias vezes para poder escolher alternativa. | “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. | Aponta com o dedo polegar uma alternativa com palavras iguais no texto. Termina de ler e marca. | “Está aqui no texto”. |
| DANIEL | “Ele estava sentado na poeira do caminho” | Leu e marcou logo | “Quando passou um vigário” | Não leu e marcou. | “Não sei”. |
| REGIANE | “Era uma vez um menino triste, magro”. | Marcou logo que leu | “ele estava sentado na poeira do caminho” | Leitura demorada | “Ficava sentindo a poesia na estrada”. “Está aqui no texto a palavra [poesia] por isso que escolhi essa questão”. |

Regiane provavelmente confundiu a palavra “poeira” com “poesia” e “sentado” com “sentir”. Quando a aluna vai explicar o porquê escolheu a alternativa ela começa a fazer o sinal de “poesia” e, em seguida, faz em datilologia a palavra “sentado”, assim que ela entende “sentado” por “sentir”, para imediatamente a datilologia e realiza o sinal de “ficar” e “sentir” que corresponde estar sentindo ou ficar sentindo. Talvez o fato de ler poesia no lugar de poeira a fez pensar em sentir e não em sentado. O fato de realizar o termo em datilologia assinala para um não conhecimento do termo “sentado”, embora ele tenha o sinal próprio que ela utilizou em outras situações. O comportamento da aluna nos faz entender que, quando a palavra é conhecida, faz rápida associação com o sinal facilitando uma possível interpretação do que está escrito: foi o que aconteceu com a palavra confundida. É muito comum observarmos os surdos realizarem a datilologia trocando a ordem das letras ou até mesmo confundir palavras em português como aconteceu com Regiane.

É provável que aqui Regiane esteja operando com o que Pereira (2009) chama de conhecimento prévio que são as informações não visuais possuídas pelo leitor. Essa dificuldade que os surdos têm com a leitura talvez esteja ligada diretamente com a relação que eles fazem entre imagem, sinais e escrita. A leitura para os alunos surdos torna-se mais difícil porque os mesmos se amparam em três modalidades visuais para ler: imagem, sinal e palavra escrita. Todo esse processo ocorre sem audição e, para os surdos, associar toda a informação visual que veem provoca uma sobrecarga. Talvez seja por essa razão que a maioria dos surdos aprende o sinal da imagem, mas tem dificuldades em gravar a escrita. Acredito que por se ampararem mais em dois recursos que são a imagem e o sinal, tendem a desprezar as informações gráficas.

5.2.2 Respostas dos alunos na terceira aplicação

A terceira aplicação do teste aconteceu individualmente em uma sala sem intervenção de minha parte. Os alunos receberam uma versão da prova escrita em um português adaptado. Em seguida assistiram à gravação em LIBRAS e escolheram uma das alternativas na folha escrita. Analisaremos agora como os participantes reagiram aos textos transcritos. Os QUADROS 12 e 13, a seguir, sistematizam os dados obtidos nessa terceira aplicação.

No QUADRO 12, a seguir, observa-se que Raniele, no momento da terceira gravação, sentiu bastante dificuldade para fazer sua escolha. Percebeu a diferença entre os textos e

sentiu que o grau de dificuldade para ler o texto bula de remédio foi maior. Pediu para ver o vídeo duas vezes, demorou lendo o texto escrito. Comentou que achou difícil e que não havia compreendido direito.

Daniel, ao perceber que não compreendia o texto em LIBRAS, se apavorou e queria marcar logo a alternativa que tratava de “Quando passou o vigário”. Mais uma vez percebi a “fuga” do Daniel diante daquilo que ele não domina. O aluno iria marcar sem ler o teste em português adaptado, mas, após ser alertado de que seria interessante que lesse e que, talvez, ajudasse a entender melhor, ele fez sua escolha baseado em uma leitura rápida e sem comentários.

Regiane sentiu dificuldade para fazer a escolha. Pediu para ver o vídeo duas vezes, atividade que ela acompanhou de várias leituras do texto adaptado. Após a leitura e a revisão dos vídeos, a aluna comentou que o texto falava de remédio e usou um conhecimento de mundo acerca do uso e da importância do remédio, acrescentando que é importante tomar remédio, informação esta que não consta no vídeo nem no texto. Apesar de saber do que trata o vídeo e o texto, a aluna mantém-se em dúvida quanto à alternativa correta e comenta que não está certa da escolha, mas que a fará assim mesmo.

O texto “bula de remédio” é um problema para os sujeitos, uma vez que, tanto na versão em português, quanto na versão em LIBRAS, os alunos não conseguiram identificar que se tratava de uma bula. Talvez o fato de não ser um gênero manipulado com frequência pelos alunos faz com que não tenham facilidade para reconhecê-lo, nem mesmo em Libras. Essa dificuldade está justamente na ausência de material adaptado para se trabalhar com esses alunos.

QUADRO 12 – Respostas à Pergunta 2 na 3ª gravação

| TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 02. NO TEXTO, A PALAVRA “COMPOSIÇÃO” INDICA: RESPOSTA ESPERADA: “OS ELEMENTOS QUE FORMAM O REMÉDIO”. DESCRITOR: D3 – INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO. | | |
|---|---|--|---|
| | RESP. NA 3ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | COMENTÁRIOS DO ALUNO DURANTE A LEITURA |
| RANIELE | Os produtos que causam anemia. | Leu o texto várias vezes antes de marcar. Viu o vídeo duas vezes. | “Não entendi direito” “É difícil esse” |
| DANIEL | As vitaminas que fazem falta ao homem. | Leu o texto rapidamente após ser alertado. Pedi para ver o vídeo duas vezes. | Não comentou nada |
| REGIANE | Os elementos que formam o remédio. | Pedi para ver o vídeo duas vezes antes de marcar. Leu várias vezes o teste escrito. | “É de remédio que está falando. É importante tomar remédio”. “Não sei direito se é essa a certa, mas vou marcar, tá?!” |

O QUADRO 13, abaixo, apresenta os dados relativos à pergunta 4. Na terceira aplicação do teste foi observado que Regiane não utilizou a estratégia do “caça-palavras” para escolher entre as alternativas, mas utilizou a revisão do texto e do vídeo para se assegurar da escolha. Ficou admirada em ver o vídeo em LIBRAS. Percebemos que, para os surdos que são fluentes na língua de sinais, há um procedimento de antecipação do sentido que é bastante parecido com aquele utilizado por alunos ouvintes quando são fluentes na leitura do texto escrito em português: ao identificar o começo da palavra identificam logo o significado e, dessa forma, podem “pular” para a palavra seguinte. A aluna fez isso muito bem quando “pulou” os sinais de “história” e “cor da pele”, pois já sabia do que se tratava. Esse comportamento da aluna identifica um bom conhecimento em nível de leitura em sinais.

QUADRO 13 – Respostas à Pergunta 4 na 3ª gravação

| TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA | PERGUNTA 04. O TEXTO TRATA DE UMA MENINA QUE... RESPOSTA ESPERADA: “TINHA MEDO DE TUDO”. DESCRITOR: D6 – IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO | | |
|---|---|---|--|
| | RESP. NA 3ª APLICAÇÃO | COMPORTAMENTO OBSERVADO | COMENTÁRIOS DO ALUNO DUARANTE A LEITURA |
| RANIELE | Tinha medo de tudo | Não fez leitura de caça-palavras. Pediu para ver o vídeo novamente. Marcou com segurança | “Muito bom ver história em Libras” “A menina não brincava” |
| DANIEL | Tinha medo de tudo | Pediu para rever o vídeo. Leu rapidamente o teste escrito Marcou logo após a revisão | “Legal a história” |
| REGIANE | Tinha medo de tudo | Omitiu alguns sinais enquanto lia o teste: “cor da pele”, “história”. Fez o sinal de descer a escada de forma natural e diferente do sinal feito no vídeo. Pediu para rever o vídeo. Marcou a questão sem interrupção. | “A menina tinha medo de tudo não ia nem brincar” “Amarelinha é aquela brincadeira de riscar no chão e jogar pedra?” |

Outro aspecto observado foi que Regiane conhecia outro sinal para “descer escada” e o fez com uma precisão muito grande, diferentemente da intérprete que escolheu, antes das gravações, outra forma de realizar o sinal para que os alunos percebessem que se tratava exatamente de descer as escadas. A Regiane perguntou se “amarelinha” era a mesma de riscar no chão e jogar a pedra porque o sinal feito no vídeo foi o registro “formal” e a aluna conhecia o sinal “coloquial”, uma variação do sinal⁹. É evidente que a aluna realizou um processo de reflexão acerca do que estava no vídeo, buscando conhecimentos de mundo para chegar a uma conclusão e efetivar a compreensão e fazer a marcação da alternativa buscada.

Daniel demonstrou interesse na atividade quando percebeu que o vídeo era em língua de sinais. Foi alertado de que seria bom ler o texto caso estivesse em dúvida, pois demonstrou que não iria ler. Apesar do seu interesse, Daniel não demorou na leitura do teste e fez sua escolha baseando-se somente no vídeo. O único comentário feito pelo aluno foi que achou legal a história em LIBRAS. Enquanto assistia ao vídeo, Daniel manteve certa interação: durante o teste ficou mais tranquilo, sorria, curti, não tirou os olhos do vídeo, balançando a cabeça como se estivesse concordando.

Raniele não realizou leitura de “caça-palavras” e enquanto lia o teste fazia os sinais juntos como se estivesse “lendo em voz alta”. Assim como os demais pediu para ver o vídeo novamente, leu o teste e marcou com segurança. A aluna achou interessante um vídeo em LIBRAS e comentou um trecho da história em que dizia que a menina não brincava mais porque tinha medo de tudo. Esse comentário demonstra que a aluna compreendeu o texto. Após a revisão do vídeo a aluna fez a marcação da alternativa de forma segura e tranquila.

Em suma, a análise permitiu evidenciar o uso sistemático de algumas estratégias de que os sujeitos, principalmente Raniele e Regiane, lançavam mão para tentar descobrir o que estava escrito em português, como forma de suprir suas evidentes dificuldades de leitura. Ao longo da pesquisa, os sujeitos foram observados lançando mão de estratégias como procurar as palavras no texto – o “caça-palavras” –, fazer inferências, usar o conhecimento prévio e apoiar-se em informação visual. Procuravam comparar as palavras que encontravam no texto, fazendo a decodificação de elementos isolados ou identificando-os visualmente e construindo, assim, um sentido hipotético de maneira insegura. Demonstraram ter grandes dificuldades

⁹ Por exemplo, a mesma fez o sinal de um quadrado com a meia-lua na ponta, o quadrado dividido em partes iguais e fez o sinal de atirar a pedra, certamente este é o sinal que ela realiza quando brinca com as colegas. O sinal mostrado no vídeo era a configuração da palma da mão esquerda para cima e a mão direita com os dois dedos indicador e maior alternando como se estivessem pulando e a cor amarela. Confesso que eu desconhecia o sinal feito pela aluna, mas pelo contexto da história exposta em LIBRAS, a aluna não apresentou dificuldades para entender o texto.

para compreender e interpretar o texto, embora em vários momentos recorressem à releitura, mas, ainda assim não compreendiam o que era solicitado. Na maioria das vezes, cometiam equívocos na interpretação e eram induzidos a marcar a alternativa incorreta.

Observa-se, todavia, que sem o uso dessas estratégias compensatórias, os alunos não conseguiriam ler praticamente nada e que são provavelmente essas estratégias que os ajudam a esconder suas reais dificuldades. Apesar de os alunos em algumas situações apresentarem questionamentos e explicações sobre suas respostas, ainda assim a análise demonstra a fragilidade de seu conhecimento do português escrito e a dificuldade que a leitura representa para eles.

Além dessas estratégias, não demonstram dominar nenhuma das habilidades mencionadas nos descritores das perguntas do teste do SAEB: conforme constatamos, na grande maioria das vezes, a informação quantitativa dada em forma de percentual não expressa acertos reais, em que os sujeitos tenham conseguido, por exemplo, “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, “localizar informações implícita em um texto” ou “estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”.

Como tais habilidades são indissociáveis da decodificação, para que o sentido de um texto seja construído, observamos, portanto, ao término desta análise, que os dados obtidos nas duas primeiras aplicações apontam para alunos inclusos sem domínio mínimo da leitura. Raniele, Daniel e Regiane apresentam um nível de leitura que não condiz com a série na qual estão inseridos.

A última etapa da pesquisa também mostra a importância da língua de sinais para a compreensão leitora de alunos surdos. Com a gravação em LIBRAS e com o texto adaptado pudemos verificar que os alunos têm mais facilidade para ler utilizando a linguagem visual e recurso adequado do que diante somente do texto escrito em português: nesse momento, passam a procurar construir o sentido com base nos indícios do texto e não mais apenas com o conhecimento armazenado em sua memória, como ocorre nas estratégias compensatórias analisadas após a segunda aplicação. Todavia, para Raniele e Daniel, o nível de compreensão em língua de sinais também é baixíssimo. Regiane, por ter aprendido a língua de sinais um pouco mais cedo, apresenta um desempenho um pouco melhor, mas não o suficiente para afirmarmos que ela sabe ler.

CONCLUSÃO

Com esse estudo, cujo objetivo foi de analisar a situação dos surdos em uma escola inclusiva, no tocante à competência leitora, pode-se apontar aspectos relevantes de como o trabalho com discente surdo está sendo realizado nesta perspectiva e desta forma, espera-se contribuir para a construção futura de uma escola inclusiva que, de fato, atenda à comunidade surda.

A pesquisa foi realizada com a participação de três sujeitos surdos, alunos de uma escola regular no município de Castanhal que trabalha com a proposta de educação inclusiva. Este estudo consistiu em gerar dados para verificar a competência leitora de alunos surdos que utilizam a língua de sinais e a língua portuguesa, em uma situação de bilinguismo.

Com a realização da pesquisa quanto ao nível de leitura dos alunos surdos, verificou-se que eles se encontram nos patamares de proficiência em leitura definidos pelo INEP como *crítico* e *muito crítico*. Isso indica, como vimos na seção 4.2, “incapacidade de compreender plenamente textos simples, curtos e gêneros variados”. Embora a prova do SAEB não tenha sido aplicada integralmente, percebe-se que as habilidades básicas não são alcançadas pelos sujeitos e que o patamar em que se situam invalida a progressão nos estudos para os três.

De um modo geral identifica-se que são mínimas as habilidades de leitura que os três sujeitos surdos apresentam, ficando no nível de leitura de palavras, apesar de, aparentemente, apresentarem uma leitura, já que acertam algumas respostas.

É evidente que esses três alunos chegaram à Escola S com baixo domínio ou, em alguns casos, sem domínio nenhum da língua de sinais e seguem a vida escolar sem um atendimento que possa minimizar essas dificuldades. Isso, obviamente, se reflete no momento em que são expostos à leitura em língua portuguesa. É bem provável que, como esses três sujeitos, muitos outros alunos surdos, que também não receberam um atendimento especializado para que aprendessem a ler em português, tenham baixo conhecimento da língua portuguesa e, além disso, não dominem a língua de sinais, portanto não tenham condições de acompanhar o ensino na escola regular.

Verificou-se, no registro administrativo dos sujeitos da pesquisa, que a escola não se vale de nenhum modo de avaliar a competência escrita do aluno surdo que acolhe: parece satisfazer-se com as notas registradas em seu histórico escolar, como se isso a dispensasse de enxergar a situação efetiva daqueles alunos. Não se usam escalas, testes ou provas que

possam indicar o grau de proficiência desses alunos que, por isso, são inseridos nas séries a que se destinam sem que seja feita uma verificação de seu real domínio linguístico em português. O fato de os alunos serem inclusos sem que seja feita uma avaliação compromete o andamento do trabalho dos professores que recebem os alunos sem sequer saber, às vezes, que são surdos ou acreditando que conseguem ler o português escrito. O próprio aluno fica prejudicado, pois não recebe da escola o atendimento merecido e acaba perdendo anos de escolarização sem uma aprendizagem efetiva.

Também averiguamos, na escola local, que o tipo de avaliação predominante, inclusive da leitura, é a avaliação somativa baseada em “acertos” e “erros”, a qual não tem por objetivos diagnosticar as reais dificuldades dos alunos, surdos ou não, mas simplesmente atribuir uma nota para fins institucionais. Sem diagnóstico, é impossível se pensar em formas de solucionar uma situação tão cruel para os surdos. Embora sem saber ler, os sujeitos da pesquisa vão sendo aprovados e passam de ano. Porém, em algum momento, acabam retidos, como Regiane, no 9º ano, que está sendo impossibilitada de ingressar no Ensino Médio. Com essa prática avaliativa, a escola aumenta o índice de alunos surdos repetentes, com níveis diferentes de idade e série, ou sem conhecimentos básicos da língua portuguesa. Embora sejam inúmeros os problemas que podem ser citados acerca da problemática da escola inclusiva, estes são os que mais chamaram a atenção em relação à leitura.

Como podem ser observadas no decurso deste estudo, as dificuldades dos alunos surdos relativas às práticas de ensino dos professores de língua portuguesa da escola inclusiva são bastante evidentes. Identifica-se que os obstáculos encontrados pelos alunos surdos no tocante à apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa originam-se no modo como o ensino dessa língua é imposto para este público. Observou-se que, na Escola S, embora haja predomínio do português escrito, o ensino é transmissivo e, portanto, fortemente oral. Acreditamos que essa característica encontra-se na grande maioria das escolas brasileiras. A aprendizagem da leitura, na alfabetização, baseia-se na oralização do escrito, pelo estabelecimento de relações entre os fonemas e os grafemas, metodologia essa obviamente inadequada para os alunos surdos. O ensino é voltado exclusivamente para alunos ouvintes e, apesar da presença do intérprete em sala de aula, a língua de sinais não é valorizada como língua materna dos alunos surdos, pois a mesma não é utilizada como forma de interação no ambiente escolar. A LIBRAS é apenas um recurso entre o intérprete e o aluno surdo, o que faz com que raramente haja uma comunicação entre professor, aluno e intérprete. É evidente que não basta ao aluno conhecer a LIBRAS e ter um texto adaptado para o português para surdos, mas que precisa ter acesso a uma metodologia adequada para aprender a ler em português.

Todavia, não restam dúvidas de que a aprendizagem da leitura na língua segunda tem mais chances de ser bem sucedida, se professores e alunos puderem contar com a LIBRAS como língua de comunicação.

O objetivo deste estudo não era de verificar o domínio de LIBRAS dos sujeitos da pesquisa, pois a escola geralmente faz como se esse domínio não fosse um problema para os alunos surdos matriculados, mas o baixo domínio de dois dos sujeitos da pesquisa, no tocante à língua de sinais, apontou que isso também era parte do problema.

Como sugestão para verificar o nível de compreensão escrita de alunos surdos, poderia ser feita uma avaliação diagnóstica antes de inserir os alunos na sala de aula. Da mesma forma, seria interessante que a escola:

- realizasse uma entrevista em LIBRAS, quando recebesse os alunos surdos, para fazer uma avaliação diagnóstica e verificar se ele tem domínio dessa língua ou se precisa de um tempo específico de aprendizagem para isso;

- sistematizasse o ensino da LIBRAS para alunos surdos, na escola regular;

- realizasse uma avaliação diagnóstica, mediante teste em língua portuguesa, para observar qual o grau de competência leitora do aluno. Para essa avaliação diagnóstica, seria preciso pensar na elaboração de testes que não permitissem acertos aleatórios como, por exemplo, um teste escrito a ser respondido em LIBRAS.

- realizasse um atendimento sistemático do aluno não alfabetizado em LIBRAS e em português, focalizando primeiro o ensino da língua materna e, posteriormente, o da língua portuguesa;

- sensibilizasse os professores a respeito das metodologias de ensino da leitura voltadas para esse público;

- desenvolvesse um trabalho de leitura, com os alunos surdos, que faça sentido, que não seja apenas de verificação da compreensão, como a escola faz, mas que os levasse a agir com base nas informações obtidas nos textos.

Para todos, é importante que as atividades linguageiras sejam finalizadas socialmente, para adquirirem sentido, mas para os alunos surdos mais ainda: atividades como a gravação de histórias lidas em LIBRAS, pelos próprios alunos, para ajudar outros alunos surdos, a realização de peças teatrais gestuais, com base nos textos lidos, certamente seria um incentivo à atividade de leitura e os ajudaria a se interessar pela construção do sentido e não pela realização de uma tarefa escolar: marcar alternativas que permitirão um acerto aleatório razoável o suficiente para garantir que sua ausência de competência leitora seja descoberta.

Inútil dizer que, portanto, a escola brasileira precisa sofrer profundas modificações nas suas práticas para que possa ser um espaço de construção de conhecimento realmente inclusivo. De acordo com as considerações que acabam de ser feitas, pode-se pensar em características que permitiriam definir uma escola como sendo, de fato, escola inclusiva. Para isso, ela precisaria:

- contratar professor de LIBRAS e instrutor surdo, como profissionais imprescindíveis para o acompanhamento pedagógico dos alunos surdos;
- incluir aulas de LIBRAS para alunos surdos, uma vez que aulas de sensibilização à LIBRAS, promovidas para alunos ouvintes, são insuficientes para o surdo;
- dispor de um currículo específico para alunos surdos, no qual horários específicos poderiam ser previsto em que os surdos teriam aulas de português voltada para suas necessidades, em paralelo com as aulas de português ministradas aos alunos ouvintes;
- dispor de sala de recursos, nas quais se teria material adaptado em LIBRAS para atender de maneira adequada o surdo matriculado;
- realizar uma avaliação diagnóstica efetiva da situação do aluno surdo no seu ingresso na escola e, posteriormente, uma avaliação diferenciada de suas competências de uso do português escrito.

Esperamos que este estudo sirva de estímulo para pesquisas futuras. As pistas que foram apontadas aqui justificam novas pesquisas para que possam ser criadas e experimentadas instrumentos de avaliação de proficiência de LIBRAS e instrumentos de avaliação do domínio da leitura em português.

As constatações alarmantes feitas mediante este estudo nos levam a acreditar que há uma grande hipocrisia, ou uma ignorância generalizada na escola dita inclusiva, em relação à situação dos alunos surdos, uma vez que os agentes escolares parecem preferir acreditar que esses alunos dominam o português escrito bem como a LIBRAS, o que nem sempre é verdadeiro, como constatamos. Perpetua-se a prática em que o professor “finge que ensina” e o aluno “finge que aprende”, uma vez que, adotar uma postura diferente desta poderia ser entendida pelos professores como perda de tempo, pois há conteúdos para se ensinar e uma turma toda para atender e, afinal, os alunos surdos são apenas uma minoria. Deste modo, os alunos surdos não estão tendo acesso, de fato, a um ensino bilíngue, o que os leva inexoravelmente para o fracasso escolar, perpetuando-se assim uma triste tradição na história da educação dos surdos, vivenciada em outras épocas com as propostas oralista e bimodal.

Apesar de a proposta bilíngue estar sendo apontada atualmente como a mais adequada para os surdos, muitos problemas surgem ao longo da trajetória escolar do surdo,

tais como: o método utilizado nas escolas não é específico para o público surdo; são poucos materiais que são adaptados em LIBRAS para as disciplinas. Por exemplo, os vídeos não apresentam legendas; há pouquíssimas histórias infantis em LIBRAS para se trabalhar com as crianças surdas da educação infantil; a falta de preparo dos professores de sala é um dos problemas que precisa ser resolvido para que a proposta bilíngue seja para o surdo uma oportunidade de uma educação de qualidade, pois, apesar da presença do intérprete, se não houver um entrosamento entre escola, recursos pedagógicos e recursos humanos, não poderá ser garantido o acesso real do surdo à informação e à formação.

Temos consciência de que não podemos contar ainda com a implantação da proposta bilíngue em todas as escolas brasileiras devido à vasta extensão territorial e por conta do número reduzido de profissionais na área da educação para surdos, mas espera-se que, com uma política de formação de professores que tenham acesso à língua de sinais e possam trabalhar com competência, esses problemas venham ser minimizados no futuro. Dessa forma propiciarão aos surdos aprenderem a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A sociedade precisa criar mais espaços para a formação pedagógica de pessoas surdas que queiram atuar na educação para que o ensino voltado para os surdos tenha um desenvolvimento maior.

Essas adequações precisam ser feitas de forma urgente, pois, caso contrário, o que teremos mais à frente são pessoas com uma certificação de ensino concluído sem a mínima formação. Posto que esse processo de letramento seja muito delicado, não podemos continuar a negar ao número crescente de alunos incluídos, nas escolas regulares, o tratamento digno e adequado que precisam receber, o qual seja capaz de lhes dar condições de aprendizagem, tanto em sua língua materna, quanto na segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carlos H. **Avaliação da Educação Básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2005.
- ARAÚJO, Carlos Henrique, LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica:** em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BAPTISTA, Maria M. B. da S. **Alunos Surdos:** Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Coimbra. Actas do I EIELP. Xedra, 2010. p. 197-208.
- BESERRA, Normanda S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa:** Contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-59.
- BRASIL. Lei da LIBRAS, nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Acesso em: 15/06/2011.
- BRASIL. Lei dos Intérpretes, nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010. <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>>. Disponível em: Acesso em: 15/06/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares:** estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20/07/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil e Saeb.** Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 26/04/ 2010.
- BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação - SAEB:** matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05/ 08/2012.
- BRITO, Lucinda F. **Integração social & Educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel; 1993.
- DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Disponível em: Acesso em: 07/12/2011.
- DEPRESBITERIS, Léa. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. In: **Humanizar cuidados de saúde:** uma questão de competência. Formação. v. 2. p. 29-40, maio de 2001.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRA, Tereza Andrea Brito, LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa:** Contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.
- GESSER, Andrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo, Ática, 2002.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ªed.São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, Elisabeth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev.de Letras**, nº. 26, v. 1/2, jan-dez. 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. da **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA e SILVA, Angélica B. de. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. 2000. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- PEREIRA, Maria C. da C. (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ROCCO, Giovanna Cosme. Aquisição da escrita por crianças surdas - início do processo. **Letrônica**. v. 2, n. 1, p. 138-149, julho 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- PIRES, Edna M., **O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão**. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura, Canos**, nº 3. p. 53-62, 2000.
- _____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- _____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Muller de. PERLIN, Gladis (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- REILY, Lúcia H. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC.; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- SALLES, H. *et al.* 2004. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, v 2.

SARMANHO, Felipe Santos. *et al.* Alfabeto brincante: um software para o apoio à alfabetização de crianças. In: MATOS, Junot Cornélio *et al.* **Linguagem, Inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Calibán, 2009. p. 75-119.

SCHNEIDER, Mirna. **A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes**. 1990. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1990.

SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SUASSUNA, LÍVIA. Instrumentos da avaliação em Língua Portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: Contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-125.

SUASSUNA, LÍVIA. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: Contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 25-43.

APÊNDICE

APÊNDICE A

RECORTE DA PROVA SAEB

ALUNA/ALUNO:

SÉRIE:

TURMA:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão

parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993.

1. O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
- (B) folhinha verde.
- (C) galhinho seco.
- (D) raminho de planta.

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso 400 mg

Vitamina B1 280 mg
 Vitamina A1 280 mg
 Ácido fólico 0,2 mg
 Cálcio F 150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca
 CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER,

Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184.

2. No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica:

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que causam anemias.

| PASSAGEM DE ÔNIBUS | | |
|--|-----------------------|--------------------------------|
| TERMINAL RODoviÁRIO Nº 6 5 7 8 9 Belo Horizonte – MG | | |
| de: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO | | |
| DATA 22/05/99 | AGENTE José Cintra | VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 |
| POLTRONA 22 | HORÁRIO 23h30 min | KM 590,8 |
| ÔNIBUS LEITO | PREÇO R\$ 98,70 | via do passageiro |
| ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem. | | |

3. O passageiro vai iniciar a viagem

- (A) à noite.
(B) à tarde.
(C) de madrugada.
(D) pela manhã

Chapeuzinho Amarelo

- Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela
Chapeuzinho.
- 5 Já não ria.
Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
- 10 mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
- 15 Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
- 20 Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In:
Literatura comentada. São Paulo:
Abril Cultural, 1980.

4. O texto trata de uma menina que

- (A) brincava de amarelinha.
(B) gostava de festas.
(C) subia e descia escadas.
(D) tinha medo de tudo.

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa
passeava por um pomar. Com sede e calor,
sua atenção foi capturada por um cacho de
uvas.

- 5 “Que delícia”, pensou a raposa, “era
disso que eu precisava para adoçar a minha
boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem
sucesso, alcançar as uva. Exausta e
frustrada, a raposa afastou-se da videira,
10 dizendo: “Aposto que estas
uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas
quando não conseguem o que querem,
culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

5. A frase que expressa uma opinião é:

- (A) "a raposa passeava por um pomar." (l. 1)
(B) "sua atenção foi capturada por um
cachos de uvas." (l. 2)
(C) "a raposa afastou-se da videira" (l. 5)
(D) "Aposto que estas uvas estão verdes" (l. 5-6)

O hábito da leitura

- “A criança é o pai do homem”. A frase, do
poeta inglês William Wordsworth, ensina
que o adulto conserva e amplia qualidades e
defeitos que adquiriu quando criança. Tudo
5 que se torna um hábito dificilmente é
deixado. Assim, a leitura poderia ser uma
mania prazerosa, um passatempo.

- Você, coleguinha, pode descobrir
várias coisas, viajar por vários lugares,
10 conhecer várias pessoas, e adquirir muitas
experiências enquanto lê um livro, jornal,
gibi, revista, cartazes de rua e até bula de

- remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, **conseguiu apanhar as uvas foi que:** mas tudo isso só existe por causa do hábito (A) as uvas ainda estavam verdes. da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura? (B) a parreira era muito alta. (C) a raposa não quis subir na parreira. (D) as uvas eram poucas.

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. p.7.

6. No trecho “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias...” (l.14), a palavra sublinhada refere-se ao:

- (A) carteiro.
(B) jornal.
(C) livro.
(D) poeta.

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

- 5 Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:
— Eu nem estou ligando para as uvas.
10 Elas estão verdes mesmo...

ROCHA, Ruth. *Fábula de Esopo*. São Paulo, FTD, 1992.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- 5 — Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
— Ela não vai não: nós é que vamos nela.
10 — Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v.1. p. 76.

8. Há traço de humor no trecho

- (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)
(B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 3)
(C) “quando passou um vigário”. (l. 5-6)
(D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 9-10)

APÊNDICE B

TEXTO ADAPTADO PARA LIBRAS

Capuz+menina pequena cor amarelo

Ter Capuz+menina pequena amarelo

Cor pele já amarelo muito medo!

Ter medo tudo ela Capuz + menina pequena cor amarelo

Não rir

Festa não ir

Escada não- subir

Escada não- descer

Gripada não

Mas tossir sim

História fada

ouvir ter medo muito

Parou brincar Amarelinha

Ter medo trovão

Minhoca parecer cobra

Nunca ficar sol parada

Porque medo ter ficar abaixo sol

Sair não porque não querer sujar corpo

Banhar não porque pra não ficar como papel na água

Não falar porque não querer *engasgar* Em pé não porque medo cair

Vida toda parada

Deitar poder Mas dormir não

Porque medo dormir sonhar coisas feias.

(Adaptação de Márcia Carvalho do texto Chapeuzinho Amarelo de: HOLLANDA, Chico Buarque de. In: **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Cultural, 1980).

4- Texto falar menina que?

- (A) Brincar amarelinha
- (B) Gostar festa
- (C) Subir descer escada
- (D) Ter medo tudo

Texto 02

PAPEL INFORMAR REMÉDIO

VITAMINA

REMÉDIO TOMAR

Caixa ter 50 remédios tomar

COMPOSIÇÃO ser fabricado

Sulfato ferroso400 mg
 Vitamina B1 280 mg
 Vitamina A1 280 mg
 Ácido fólico 0,2 mg
 Cálcio F 150 mg

INFORMAR PESSOA DOENTE

Remédio guardar lugar limpo e ter vento porque ficar bom até 12 meses.

É importante avisar médico se ter problema.

USAR POR QUE?

Cuidar Anemia

É PROIBIDO QUANDO:

Mulher estar grávida

QUANDO TOMAR PODE ACONTECER O QUE?

Se Pessoa usar remédio que ter Ácido Fólico pode sentir vontade vomitar, sentir tontura.

COMO TOMAR?

Adultos: 1 remédio 2x dia (por exemplo, manhã e tarde ou tarde e noite)

Crianças: 1 remédio 1x dia

LABORATÓRIO INFARMA S.A.
Responsável - Dr. R. Dias Fonseca
CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER,

(Texto adaptado por Márcia Carvalho baseado em Marco Antônio. *Alp Novo*:

análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184).

2- Texto palavra “COMPOSIÇÃO” é:

- (A) Quando é proibido
- (B) Vitaminas faltar saúde homem
- (C) Ter dentro de remédio ou fazer remédio
- (D) Coisas fazer anemia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente de que a Profa. tradutora **MÁRCIA MONTEIRO CARVALHO**, que é aluna do curso de mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará, está coletando dados (gravação de imagens no momento da prova de proficiência que será ministrado em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais), para sua pesquisa a respeito da proficiência de leitura dos alunos surdos da escola São João Bosco, tendo em vista a melhoria do ensino de Língua Portuguesa para este público. Concordo em autorizar a utilização dos dados coletados para constar no seu trabalho de conclusão de curso, realizado sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Cunha, e em algum texto que venha a ser publicado em veículos acadêmicos de divulgação científica, sob as condições assinaladas abaixo:

com o primeiro nome do aluno

com um nome fictício ou um número

Belém, de outubro de 2011.

Aluno (a): _____

Turma: _____

Nome do responsável: _____

Grau de parentesco ou relação com a criança: _____

Assinatura: _____ .