

Maria Teresa Abrahão de Araújo

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR SUJEITOS SURDOS.**

**Belo Horizonte – MG
Faculdade de Letras da UFMG
2010**

A663a Araújo, Maria Teresa Abrahão de.
Alfabetização e letramento [manuscrito] : o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos / Maria Teresa Abrahão de Araújo. – 2010.

154 f., enc.

Orientadora: Carla Viana Coscarelli.

Co-orientadora: Elidéa L. Bernardino.

Área de concentração: Processamento da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Lingüística Teórica e Descritiva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 114-123.

Anexos: p. 136-154.

Apêndices: p. 124-135.

1. Alfabetização – Teses. 2. Crianças surdas – Ensino de primeiro grau – Teses. 3. Linguagem brasileira por sinais – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Educação especial – Teses. 6. Língua portuguesa – Português escrito – Estudo e ensino – Teses. I. Coscarelli, Carla Viana. II. Bernardino, Elidéa Lúcia. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 419

Maria Teresa Abrahão de Araújo

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR SUJEITOS SURDOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Viana Coscarelli.
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Elidéa Lúcia Bernardino.

**Belo Horizonte – MG
Faculdade de Letras da UFMG
2010**

DEDICATÓRIA

A tia Lígia (*in memoriam*) e
a todos(as) que, de uma maneira ou de outra,
vivenciam, angustiadamente, o paradoxo existente
na Educação contemporânea brasileira.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador;

Às criaturas:

Meu pai, Simão (*in memoriam*);

Minha mãe, Therezinha;

Samia, por acreditar em mim, pela torcida e pelo amor incondicional;

Charles, pelo exemplo de vida e superação;

Marcus e Teresa Cristina, pela convivência;

Alessandra, Alex, Juliana e Fernanda, pela renovação dos sonhos;

Ana Clara e Gabriel, pelos sorrisos, carinhos e renovação da esperança;

Wellington e Jeanete, pelo auxílio sincero e solidário;

Coscarelli, pela oportunidade, pelo suporte, pelo respeito ao meu tempo, por aceitar me orientar em um tema complexo; enfim, por me permitir ousar em um mundo que me era estranho e distante. Você brilhou!;

Bernardino, pela orientação durante essa caminhada através da comunidade surda;

Sônia e Ângela, pela ponte comunicativa entre os mundos sonoro e surdo;

Informantes que participaram deste trabalho, pela confiança;

Bruna, pela oportunidade de conhecer a Língua de Sinais;

Delaine, por tornar acessível a avaliação estadual;

Fernanda e Rejane, pelo companheirismo na jornada acadêmica;

Professores(as) do POSLIN, pelos ensinamentos;

Amigos(as) de longa caminhada e recentes, pela torcida;

Todas as criaturas, enfim, que contribuíram, pelo amor ou pela dor, com minha trajetória pessoal, espiritual e profissional;

Certamente, sem vocês, eu não teria conquistado mais esta vitória, que é, não só uma conquista acadêmica, mas, sobretudo, uma conquista pessoal.

Muito obrigada!

EPÍGRAFE

É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar;
é melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se
fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.

Martin Luther King

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Questão 1	56
FIGURA 2 – Questão 2	58
FIGURA 3 – Questão 3	60
FIGURA 4 – Questão 4	62
FIGURA 5 – Questão 5	63
FIGURA 6 – Questão 6	64
FIGURA 7 – Questão 7	66
FIGURA 8 – Questão 8	68
FIGURA 9 – Questão 9	70
FIGURA 10 – Questão 10	72
FIGURA 11 – Questão 11	74
FIGURA 12 – Questão 12	75
FIGURA 13 – Questão 13	77
FIGURA 13 – Questão 14	88
FIGURA 13 – Questão 15	89
FIGURA 13 – Questão 16	98

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Desempenho geral dos informantes quanto ao teste aplicado.....	55
GRÁFICO 2 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 1, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	57
GRÁFICO 3 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 2, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	59
GRÁFICO 4 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 3, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	61
GRÁFICO 5 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 4, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	62
GRÁFICO 6 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 5, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	64
GRÁFICO 7 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 6, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	65
GRÁFICO 8 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 7, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	67
GRÁFICO 9 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 8, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	69
GRÁFICO 10 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 9, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	71
GRÁFICO 11 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 10, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	73
GRÁFICO 12 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 11, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	75
GRÁFICO 13 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 12, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	76
GRÁFICO 14 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 13, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio)	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados sobre os perfis dos alunos informantes	51
TABELA 2 – Desempenho dos alunos nas questões 10, 11 e 12	93
TABELA 3 – Desempenho dos alunos nas questões 5 e 6	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz Adaptada PROALFA 2007 – 2º, 3º e 4º anos	46
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL –	<i>American Sign Language</i> (Língua Americana de Sinais)
CAS – MG	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais
CEALE –	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
EF –	Ensino Fundamental
EM –	Ensino Médio
F –	Ensino Fundamental
FADERS –	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FENEIS –	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GAME –	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GU –	Gramática Universal
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1 –	Língua materna ou Língua Natural ou Língua de origem
L2 –	Língua-alvo ou Língua de Sinais ou Língua Estrangeira
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LP –	Língua Portuguesa
M –	Ensino Médio
MEC –	Ministério da Educação
MG –	Minas Gerais
PBH –	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
ONU –	Organização das Nações Unidas
PAAE –	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PBH –	Prefeitura de Belo Horizonte
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNEE –	Portador de Necessidades Educativas Especiais
PROALFA –	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB –	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RME-BH –	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEE-MG –	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE –	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
USP –	Universidade de São Paulo

RESUMO

Como andam os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em Língua Portuguesa, na modalidade escrita? Analisando os dados coletados por meio de um teste aplicado aos alunos surdos concluintes do Ensino Básico, em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, MG, procurou-se responder essa pergunta, comparando-se os dados obtidos com esta pesquisa com os resultados apresentados, na década de 1990, por Góes (1999). Além disso, este trabalho apresenta sugestões de ensino de LP como L2 para sujeitos surdos, com a finalidade de auxiliar o trabalho de professores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados mostram que, apesar de todas as conquistas legais e sociais da comunidade surda brasileira, seu desempenho em LP encontra-se semelhante ao identificado por Góes (1999), marcado por: deficiência na utilização de indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a restringir-se o texto a informação simplificada; limitação do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso, entre outros aspectos. Por esse motivo, é urgente a criação de novas práticas pedagógicas que visem à transformação do panorama educacional — especificamente, na alfabetização e no letramento de sujeitos surdos — apontado neste trabalho.

Palavras-chave: Surdez. Alfabetização. Letramento. Língua de Sinais. Libras.

ABSTRACT

How is the process of written literacy and initial reading instruction of the deaf in Portuguese language (PL)? By analyzing data achieved through a test given to graduating primary school deaf students from a public school of Belo Horizonte, MG, Brazil, we tried to answer this question, by comparing the data obtained in this research with the results reported by Góes (1999), related to the 1990s. In addition, this paper presents suggestions for teaching PL as L2 for deaf students in order to assist the work of teachers involved in this teaching and learning process.

The results show that, in spite of all the legal and social achievements of the Brazilian deaf community, its performance in PL is still similar to that identified by Góes (1999), characterized by deficient use of indicators of syntactic and semantic character or lexical range, showing a tendency to restrict a text to a kind simplified report, as well as limited vocabulary; improper the use of prepositions and adverbs; inappropriate use of verbs; deficient knowledge of structures of coordination, and subordination and limited resources to catch nuances of registers of speech on and use them accurately. Therefore, it is urgent to develop new teaching practices that aim at transforming the educational field, specifically in initial reading instruction and literacy of deaf subjects, indicated in this work.

Keywords: Deafness. Initial Reading Instruction. Literacy. Sign language. Libras (Brazilian Sign Language).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Leitura e escrita na escola e na vida.....	15
1.2. O ser surdo e sua história.....	18
1.3. O ser surdo e sua inclusão.....	21
1.4. Linguagem	27
1.4.1. Libras e Língua Portuguesa.....	29
1.4.2. O processo de escrita e de leitura.....	32
2. METODOLOGIA.....	38
2.1. Instrumento de coleta de dados	38
2.1.1. Matriz e descritores.....	42
2.2. Perfil dos informantes.....	47
2.3. Coleta de dados.....	51
2.4. Procedimentos.....	53
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	54
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4.1. Avaliação.....	81
4.1.1. Analisando os dados.....	82
4.1.1.1 Características das convenções da escrita e sua tecnologia.....	83
4.1.1.2 Compreensão da escrita.....	90
4.1.1.3 Usos sociais da leitura e da escrita.....	92
4.1.1.4 Comparação dos resultados entre os informantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.....	93
4.1.2 Analisando a questão 13.....	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	124
Apêndice A – Ficha cadastral.....	124
Apêndice B – Avaliação - Caderno de Atividades.....	126
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
Apêndice D – Textos produzidos pelos autores-informantes na questão 13.....	135
ANEXOS.....	136
Anexo A – Prova do SIMAVE	136
Anexo B – Matriz PROALFA 2007, da SEE-MG.....	153

1. INTRODUÇÃO

Após quase vinte e três anos desempenhando a função de professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, em escolas públicas e particulares, fui transferida para uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) que, atendendo a uma orientação do Ministério da Educação - MEC, tinha, em seu quadro discente, desde 1997, alunos surdos.¹

Não fui designada para desenvolver um trabalho pedagógico diretamente com esses alunos; porém, em meu primeiro ano nessa escola, desempenhei a função de professora acompanhante do instrutor/supervisor de Libras.²

As atividades desenvolvidas pelo instrutor de Libras junto aos alunos surdos eram realizadas uma vez por semana, antes do início das aulas regulares. Englobavam temas gerais, de várias disciplinas, focalizando, sempre, o ensino de sinais que os alunos deveriam aprender. O instrutor, por força de lei, deveria ser, preferencialmente, surdo. Cabia a mim a função de “estar presente”, uma vez que não era permitido que esse instrutor desenvolvesse suas atividades sem o acompanhamento de um professor ouvinte.³

No primeiro dia de atividade, percebi que meu papel ali beirava o irracional: permanecer sentada, calada, sem entender nada que o instrutor “falava”; enfim, sem qualquer participação, interação ou atitude profissional que justificasse, pedagogicamente, minha presença.

Os dias que se seguiram a essa experiência angustiante e frustrante foram repletos de pensamentos, questionamentos e, principalmente, de esforços em busca constante de alternativas que possibilitassem o desempenho da função para a qual a escola me escalou e

¹ Neste trabalho, as palavras “surdo(s)” e “não-ouvinte(s)” foram usadas sob a perspectiva da sinonímia, bem como as palavras “ouvinte(s)” e “não-surdo(s)”.

² A direção da escola onde os dados foram coletados informou que apenas pessoas surdas podem instruir/supervisionar Libras. Instrutor/supervisor de Libras é a pessoa surda, contratada, pela escola, para ensinar a Libras aos alunos surdos. Após o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, ficou definido que, nos cursos de capacitação para o ensino de Libras, a oferta deverá priorizar o atendimento ao surdo interessado em obter essa capacitação para ensinar Libras.

³ A justificativa dada pela direção da unidade escolar para essa “exigência” seria resultado do fato de que a pessoa surda contratada como instrutor não pertence à RME-BH — Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte —, além do argumento usado de que tal pessoa não tinha formação pedagógica.

que, ao mesmo tempo, corresponderem, minimamente, ao que eu entendia e acreditava ser gratificante para mim, como profissional da Educação.

Lembrei-me de que, na adolescência, por curiosidade, decorei — ou aprendi; não sei! — os sinais do alfabeto e, diante da confirmação de que eu ainda me lembrava desses sinais, resolvi utilizar, durante as atividades com os surdos, esse único recurso de que eu dispunha com a finalidade de pelo menos cumprimentá-los e “arriscar” alguma coisa que agregasse valor e justificasse minha presença naquele espaço-tempo pedagógico.

Na segunda atividade, não só os cumprimentei, como também consegui auxiliá-los nas tarefas que deveriam desenvolver naquele dia. Foi muito bom! Ao terminarem a atividade, alguns alunos surdos tentavam ensinar-me alguns sinais e criaram um sinal de identificação na comunidade surda para mim.⁴

Nosso convívio, nesses poucos encontros, fazia despertar em mim a vontade de aprender aquela língua da comunidade e de poder fazer alguma coisa que realmente pudesse auxiliá-los nas atividades escolares, principalmente no aprendizado de Língua Portuguesa.

Após seis meses dessa maravilhosa experiência, fui substituída por outro profissional da escola, sob o argumento de que essa função exigia rodízio.⁵

A semente, porém, já havia sido plantada e já germinava dentro de mim um carinho todo especial por aqueles alunos que me incluíram em suas vidas. Nossos contatos, a partir daí, reduziram-se aos poucos e breves momentos livres na escola, quando, tanto eles quanto eu, não nos encontrávamos em atividades em sala de aula.

Durante todo o tempo, procurei conversar muito com os(as) professores(as)-intérpretes⁶ de Libras, para conhecer melhor a cultura e a realidade surda. Ao mesmo tempo, prestava muita atenção ao que meus colegas diziam, nas reuniões pedagógicas, sobre o aproveitamento pedagógico desses alunos. As afirmações que mais ouvia, referiam-se às dificuldades

⁴ Na comunidade surda, as pessoas se conhecem pelo sinal a elas designado, não pelo seu nome de registro civil; ou seja, ao conviver com pessoas surdas, somos “batizados” por elas com um sinal que, geralmente, guarda alguma característica física da pessoa “batizada”.

⁵ Desconheço, até hoje, o fundamento pedagógico dessa determinação.

⁶ Os nomes dos(as) professores(as)-intérpretes de Libras não serão divulgados, por motivos éticos.

linguísticas e até cognitivas desses alunos. Quanto mais o tempo passava, mais interessada eu estava em conhecer aqueles alunos da comunidade surda e contribuir para o seu processo de aprendizagem.

Matriculei-me, no CAS – MG,⁷ em um curso introdutório de Libras, mas, por não utilizar a Língua de Sinais com frequência e por não conviver diariamente com a comunidade surda, meu aprendizado perdeu-se no tempo e no espaço; minha vontade inicial de conhecer e de contribuir com essa comunidade permanecem inalteradas.

Analisando, então, os discursos proferidos pelos meus colegas de escola sobre as dificuldades percebidas por eles no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, constatei que poderia contribuir, de alguma maneira, com esses alunos e, talvez, com outros surdos, se eu fizesse perguntas, buscasse por respostas, observasse os fatos, comparasse processos; enfim, se eu procurasse alguma forma de pensar o sujeito surdo em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral.

Observando a realidade em aulas oferecidas na escola regular inclusiva, constatei que, apesar de existirem professores-intérpretes de Libras auxiliando os professores titulares de cada disciplina, basicamente, os conteúdos e até mesmo a interação entre os colegas (surdos e ouvintes), entre alunos e professores, entre alunos e coordenação e direção apresentavam, em comum, a Língua Portuguesa e a consequente dificuldade de comunicação geralmente presente em situações onde os interlocutores não compartilham o mesmo código linguístico; ou seja, nem os alunos surdos compreendiam a Língua Portuguesa, nem os professores compreendiam a Língua de Sinais. A comunicação entre eles era realizada, normalmente, por meio de gestos, de apontamentos ou de mímica,⁸ quando não havia um professor-intérprete de Libras disponível para realizar a “ponte” comunicativa.

Assim, optei por pesquisar o desempenho desses alunos surdos na escrita e na leitura da língua pátria a partir dos dados coletados; ou seja, um dos objetivos desta pesquisa consiste na busca de informações sobre o sujeito surdo incluído em uma escola regular. Especificamente,

⁷ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais.

⁸ Gestos, apontamentos e mímica não constituem Língua de Sinais. A Língua de Sinais tem todas as características, peculiaridades e complexidade de qualquer outra língua natural. Ver, a propósito, Brito (1995) e Quadros (1999), entre outros.

busco compreender como andam, na prática, os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em LP. As informações pertinentes a este trabalho relacionam-se à análise dos dados coletados relativos ao desempenho desses alunos na escrita e na leitura em Língua Portuguesa.

Baseando-me nas considerações de Soares (2006) sobre alfabetização e letramento, entendo: “alfabetização como ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e “letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47). Assim, a alfabetização e o letramento são processos diferentes, porém complementares e inseparáveis.

Ao mesmo tempo, tentarei realizar uma comparação com os resultados apresentados por Góes (1999), buscando diferenças que permitam afirmar um progresso na alfabetização e no letramento desses alunos surdos, uma vez que muita coisa mudou, para a comunidade surda, daquele período até os dias de hoje, como mostraremos, oportunamente, neste trabalho.

Além disso, esboçarei algumas sugestões no sentido de auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa responsável por alunos surdos. Assim, a pergunta central que pretendo responder neste trabalho é: como estão, na prática, a alfabetização e o letramento dos surdos em Língua Portuguesa como L2?⁹

Naturalmente, este trabalho não tem a pretensão de reinventar a roda nem de narrar como essa invenção aconteceu; antes de qualquer coisa, interessa-me mostrar, na atualidade, a situação em que se encontram a alfabetização e o letramento dos sujeitos surdos incluídos nessa escola pública municipal onde os dados foram coletados.

Nesse sentido, no **Capítulo 1** deste trabalho, demonstro a relevância, na sociedade contemporânea, do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de habilidades necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita por estudantes surdos. Em seguida, descrevo, em linhas gerais, a evolução dos paradigmas da sociedade em relação ao sujeito surdo, à sua história e à ideologia inclusiva.

⁹ O termo L2 aqui é usado conforme definição proposta por Cunha & Santos (1999) em *Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros*, que os autores denominam L2 como segunda língua, língua-alvo; enfim, a língua diferente daquela considerada L1, língua natural ou língua materna.

No **Capítulo 2**, caracterizo a metodologia e o instrumento de avaliação utilizado para a coleta de dados deste trabalho.

A apresentação dos resultados obtidos neste trabalho e sua análise, por sua vez, compõem os **Capítulos 3 e 4** desta dissertação, respectivamente.

Finalizando, no **Capítulo 5**, exponho minhas considerações finais sobre o tema pesquisado.

1.1 LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA E NA VIDA

Uma das tarefas principais da escola, nos ciclos iniciais, é desenvolver, na criança, as habilidades necessárias para que ela consiga ler e escrever satisfatoriamente. Não seria, portanto, exagero algum afirmar que a alfabetização é, sem dúvida alguma, o centro das expectativas de todos envolvidos nas comunidades escolar e familiar.

Essa expectativa, geralmente, não vem sozinha; ela vem acompanhada de uma forte certeza de que as habilidades necessárias para que a criança aprenda a ler e a escrever serão desenvolvidas nos primeiros anos da vida escolar.

Tanto a leitura quanto a escrita, no entanto, são habilidades que exigem da criança atenção a aspectos da linguagem aos quais ela não foi estimulada a dar importância, até o momento em que começa a aprender a ler e a escrever, uma vez que, até esse momento, os estímulos geralmente recebidos por ela não enfatizam determinados aspectos linguísticos necessários à alfabetização, tais como, por exemplo, a consciência sobre as semelhanças e as diferenças entre os aspectos fonológicos e gráficos da língua, conforme afirmam Ferreiro & Teberosky (1999).

Aprender a ler e a escrever exige novas habilidades, além dos aspectos fonológicos e semânticos já introduzidos pela experiência familiar e social anterior à fase escolar, e apresenta novos desafios à criança, com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, essa tarefa é complexa e difícil para todas as crianças, e não apenas para as crianças surdas, uma vez que letras, números, sinais de pontuação, entre outras ocorrências em um texto

escrito, concorrem no que diz respeito à complexidade do processo de apropriação da escrita e também da leitura.

Assim, conforme afirma Góes (1999):

estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escritura. (GÓES, 1999, p. 1)

As crianças surdas, expostas aos mesmos estímulos e oportunidades que as crianças ouvintes, para aprenderem a ler e a escrever, tanto em sua casa — quando se trata de crianças surdas filhas de pais ouvintes — quanto na escola regular — quando, nessa escola, não há uma redefinição dos paradigmas de alfabetização e letramento, considerando a Língua Portuguesa uma segunda língua para o aluno surdo — mostram um progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual, conforme demonstraram pesquisas realizadas por Góes (1999), citada acima, Botelho (2002) e Gesuelli (2004).

Esse resultado confirma a expectativa do pensamento lógico: crianças surdas, por motivos óbvios, não recebem os estímulos sonoros oferecidos aos ouvintes desde o seu nascimento. Os pais, os irmãos, os amigos e parentes; enfim, todos que têm contato com a criança, costumam brincar e conversar entre si; dentro ou fora de casa, a criança ouvinte sempre recebe estímulos sonoros, seja por meio dos meios de comunicação, das buzinas dos carros, dos “ruídos” da natureza; enfim, uma variedade e uma frequência enormes que estimulam constantemente o cérebro dessa criança, possibilitando o início de seu desenvolvimento cognitivo e um conhecimento fonológico e semântico da língua e do mundo em que vive.

Além disso, segundo Botelho (2002), os problemas na alfabetização de surdos em L2 — no caso brasileiro, Língua Portuguesa — advêm da ausência do pleno domínio de uma L1 — Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) — que permita aos surdos a construção de

uma estrutura linguística que lhes proporcionará uma visão realista e o aprendizado de uma L2. Por isso, Gesuelli (2004) afirma que há necessidade de se refletir sobre as concepções tradicionais do ensino de L2 para os surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como fator constitutivo desse processo.

A partir dos resultados dessas pesquisas, é possível afirmar que as crianças surdas encontram dificuldades diferentes na aprendizagem da leitura e da escrita e que elas têm que superar obstáculos que não afetam as crianças ouvintes, na alfabetização. Por isso, os métodos de alfabetização mais eficientes para as crianças surdas podem ser radicalmente diferentes dos métodos que foram bem-sucedidos para as crianças ouvintes, devendo, portanto, ser escolhidos e planejados em razão dos obstáculos e das dificuldades apresentados pelas crianças surdas em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, alguns dos objetivos desse trabalho poderão ser alcançados com base na análise da produção escrita dos surdos informantes coletada em uma avaliação aplicada em uma escola pública municipal de ensino regular noturno, nesta cidade de Belo Horizonte, onde os informantes frequentam o último ano do 3º ciclo (antigo Ensino Fundamental) e o 3º ano do Ensino Médio.

Procurarei, entre outras coisas, descobrir a situação no processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa na modalidade escrita¹⁰ em que esses alunos se encontram no ano em que, supostamente, concluirão o Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Verificando os resultados apresentados por Góes (1999) sobre leitura/escrita em LP por sujeitos surdos, indago se, após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que tornaram oficial a Libras como língua natural da comunidade surda, após o MEC incluir os surdos nas escolas de ensino regular (em atendimento a dispositivo constitucional previsto nos Artigos 208 e 227 da Constituição Federal); enfim, após conquistas alcançadas por essa comunidade e o reconhecimento de que o surdo necessita de atenção e estratégias especiais relativamente à sua condição de cidadão brasileiro e, conseqüentemente, de usuário/alvo de situações/ações sociais que o determinam e o

¹⁰ Acredito que a leitura e o ensino da modalidade escrita de L2 devem ser o foco do professor de Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Caberá, a meu ver, ao próprio surdo a iniciativa de aprender a oralidade de L2 e, uma vez demonstrado o desejo do surdo de aprendê-la, caberá à escola a oferta dessa possibilidade.

constituem como cidadão brasileiro pleno; enfim, após 2 (duas) décadas de conquistas e reconhecimento, como estão a leitura e a escrita desses sujeitos?

Além disso, tentarei observar, o desempenho apresentado pelos informantes na prática pedagógica específica para esses alunos e para sua alfabetização em L2, uma vez que já se passaram algumas décadas desde a realização das primeiras pesquisas científicas em que a necessidade de mudança nos paradigmas do atendimento ao aluno surdo já era apontada.

Nesse sentido, acredito ser necessário oferecer uma visão panorâmica sobre o sujeito desta pesquisa: o sujeito surdo.

1.2. O SER SURDO E SUA HISTÓRIA

Segundo Machado (2008):

a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº 9394/96), prescreve que as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais”¹¹ devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular, de modo a promover sua integração/inclusão. Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos esse processo de integração/inclusão, por mais bem elaborado que seja, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão “incluídos” em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema. (MACHADO, 2008, p. 38)

No entanto, a Libras, língua usada pela comunidade surda brasileira, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005 — que é visual-espacial, pois se realiza no espaço, com articuladores visuais: as mãos e o corpo que se movimentam no espaço de sinalização —, não tem recebido a devida importância quanto à sua utilização como instrumento de comunicação entre a instituição escolar e os educandos surdos. O fato de existirem poucos professores habilitados em Libras já implica um obstáculo ao aprendizado desses educandos. Esse obstáculo torna-se maior se considerarmos que, normalmente, eles são atendidos por intérpretes sem formação específica na disciplina que interpretam.

¹¹ A expressão “Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)” está sendo utilizada, pelo Ministério de Educação – MEC, para identificar as pessoas que precisam receber Educação diferenciada, em virtude de suas necessidades educativas especiais (MEC/SEESP-1994).

Além disso, há resistência, por parte das instituições, em considerar a Libras como uma língua, de fato. Tais instituições não têm informação suficiente sobre as características dessa língua, tais como, por exemplo, o fato de ela apresentar todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, como o sintático (da estrutura), o semântico (do significado), o morfológico (da formação de palavras), o fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o pragmático (envolvendo o contexto conversacional).

Há diferenças bastante acentuadas no processo de aquisição da língua e no desenvolvimento linguístico de crianças surdas, que são geradas pelos estímulos linguísticos — ou pela falta deles — recebidos por essas crianças. Uma criança surda, filha de pais também surdos, apresenta maior facilidade tanto na aquisição da língua natural (L1) — Libras — como no aprendizado da Língua Portuguesa - L2¹². Por outro lado, uma criança surda, filha de pais ouvintes, geralmente apresenta mais dificuldades na aquisição tanto de L1 quanto no aprendizado de L2. A causa desse fato, ainda segundo os pesquisadores citados acima, está na presença/ausência de estímulos/atividades linguísticos nas fases de desenvolvimento dessa criança.

Tais fatos, explicam — apesar de não justificarem — as ações da sociedade em relação ao sujeito surdo na história mundial, que têm precedentes em passado longínquo, conforme se atesta, por exemplo, no trecho abaixo:

na antiguidade chinesa os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates por ocasião da Festa do Agárico. Em Esparta os surdos eram jogados do alto dos rochedos. Em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Diziam que sem a fala não se desenvolveria o pensamento. Aristóteles falava que a linguagem era o que dava condição de humano ao indivíduo. Para os Romanos, os surdos que não falavam não tinham direitos legais, não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios. Eram considerados incapazes de gerenciar seus atos, perdiam sua condição de ser humano e eram confundidos com o retardado. A igreja católica até a Idade Média acreditava que os surdos não tinham almas, por isso, não poderiam ser considerados imortais porque esses cidadãos não podiam falar em sacramentos.

(<http://www.surdo.org.br/informacao.php?info=Historia&lg=pt>)

¹² Utilizo, neste trabalho, o termo “aquisição” para a língua natural e o termo “aprendizagem” para L2.

Entre os séculos XVI e XIX, o mundo experimentou danosas e diversas formulações sobre o ser surdo: as ideias de incapacidade e de “vagabundagem”, seguidas da concepção médica de deficiência, dando origem ao Oralismo;¹³ a percepção de que os “gestos” realizados pelos surdos tinham características e desempenhavam funções lingüísticas; a “descoberta” da capacidade dos surdos de aprender; o ensino da leitura labial; entre outras.

A partir do século XIX, as observações, as análises e a organização dos surdos em torno de sua causa tendem a enxergar o surdo de uma maneira mais politizada. A concepção de uma identidade e de uma cultura surda começa a florescer e, como consequência de toda essa mobilização e de estudo, a Língua de Sinais é reconhecida, em muitos países, como língua natural dos sujeitos surdos; ou seja, como sua língua natural - L1.

Nesse mesmo sentido, Lacerda (1996), apoiada em Vygotsky, esclarece que:

a surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo. (LACERDA, 1996, p. 49)

A sociedade, quando se depara com uma pessoa com necessidades educacionais especiais, compadece-se dela; o mesmo acontece com alguns professores. Não se quer, nem se aceita compaixão. Acredito que tal relação é equivocada, uma vez que o objetivo e a razão de ser das instituições de ensino, sejam elas regulares ou especiais, devem ser ensinar bem, proporcionar aprendizagem, seja com alunos da rede regular inclusiva ou com os alunos das salas de Educação Especial, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997). A esses alunos especiais devem ser proporcionados ambientes de aprendizagem ricos em interação social, em cooperação e informação, nos quais possam ter oportunidades de construir conhecimento, ganhar agilidade e confiança, para que, no futuro, possam ser pessoas ativas, independentes e cidadãs.

¹³ O Oralismo defende a ideia de que os surdos devem aprender a falar/oralizar a língua pátria, para serem inseridos na sociedade em que vivem. Essa tese (oralismo) foi fortemente defendida no Congresso de Milão, em 1870, e, até os dias de hoje, ainda encontramos defensores dela, principalmente nas áreas médica e de fonoatria.

Assim, o trabalho do professor pode se tornar mais difícil com alunos portadores de necessidades educacionais especiais encaminhados às salas de ensino regular, como é o caso dos sujeitos participantes desta pesquisa: sujeitos surdos. Quando chegam à escola, esses alunos sentem-se marginalizados e estigmatizados, pelo fato de não saberem ler e escrever. As alternativas pedagógicas e a atitude do professor, nesse momento, são fundamentais para o seu processo de desenvolvimento. Há necessidade, primeiramente, de se elevar a autoestima e realçar a importância social desses alunos, de se conferir sentido ao seu aprender.

Diante do que foi exposto, pode-se inferir que, tanto para alunos surdos filhos de pais surdos quanto para alunos surdos filhos de pais ouvintes, a necessidade de novas abordagens, de novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa como L2 torna-se essencial e urgente.

1.3 O SER SURDO E SUA INCLUSÃO

Segundo o IBGE,¹⁴ 5% da população brasileira manifesta algum nível de surdez. Diante disso, os surdos deveriam, conforme propõe Wrigley (1996), receber tratamento diferenciado, uma educação especial:

no Brasil, a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a idéia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolado em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”. Defende-se a idéia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para “receber” a estes. A idéia é manter “todos” juntos para assimilar a diversidade. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade”. (WRIGLEY, 1996, p. 52)

A ideologia oficial, denominada inclusiva por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece, como meio legal de comunicação entre/com surdos, a Libras, bem como todas as manifestações a ela articuladas. Além disso, o Decreto nº 5.626 de 2005 afirma que a educação de surdos no Brasil deve garantir o acesso à educação por meio da língua natural -

¹⁴ O resultado apresentado refere-se ao censo realizado em 2000. Para ver resultados, acessar http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf.

Libras — e o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 — segunda língua, estabelecendo, assim, a educação bilíngüe¹⁵ como direito da comunidade surda brasileira. Esse reconhecimento oficial da Libras foi uma conquista muito festejada pela comunidade surda, que desejava o reconhecimento de sua cultura. A partir da promulgação dessa lei, a Libras tornou-se, oficialmente, a língua natural — há outras denominações para ela,¹⁶ tais como L1, língua materna e primeira língua — dos surdos.

O que não se concretizou, porém, foi a necessária adequação para o processo educativo dos surdos, com providências como: reorganização escolar, adaptação curricular, redefinição dos objetivos pedagógicos, participação da comunidade surda na vida escolar e, acima de tudo, sua real e efetiva integração escolar, capacitando toda a comunidade escolar ao uso da Libras e ao reconhecimento da cultura surda.

Nesse sentido,

incluir surdos em salas de aula regulares, inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos. Não se trata de apenas aceitar a Língua de Sinais, mas de viabilizá-la, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilingüismo”, tal como o defendemos). De outra forma, como a criança estabelecerá contato com o mundo de representações que a cerca? Como tecerá suas próprias significações? Ao contrário, caso a criança surda tenha uma língua natural, ela contará com a base para a aquisição de uma segunda língua, pois terá as condições ótimas para o desenvolvimento de sua cognição, de sua auto-estima e de sua identidade. (SÁ, 2006, p. 3)

¹⁵ A expressão “educação bilíngüe” é utilizada, neste trabalho, conforme Quadros & Schmiedt (2006, p. 18-19), que afirmam, conclusivamente, que a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües que apresentam domínio linguístico em Libras e em Língua Portuguesa, no caso específico dos surdos brasileiros.

¹⁶ Há uma polêmica sobre a denominação correta para Libras, em relação ao aprendizado de uma língua. Alguns pesquisadores negam-se a denominar Libras de língua natural ou materna, alegando que seu aprendizado não é natural — uma vez que ela não é adquirida naturalmente, como ocorre com os ouvintes — e não é materna, posto que, geralmente, os pais desses sujeitos não são surdos, conforme dados estatísticos já apresentados neste trabalho confirmam.

Segundo Tanya Amara Felipe (*apud* OSAVA, 2005, p. 2),¹⁷ a incorporação de crianças surdas ao ambiente escolar não implica sua inclusão nele, pois "[o]s surdos são diferentes de outros portadores de deficiências, pois possuem uma língua própria, visual, sinalizada, com uma gramática única e, logo, uma ‘cultura’ diferente".

A realidade encontrada entre os surdos, no Brasil, mostra-nos que a maioria deles pertence a famílias ouvintes e, por esse motivo, são desconhecedores da Libras. Consequentemente, esses surdos crescem em um ambiente inadequado ao desenvolvimento de uma estrutura mental linguística básica; ou seja, sem os estímulos linguísticos necessários para o início da apropriação de uma língua por essas crianças, tornando-as desprovidas de qualquer contato com uma língua estruturada. Essa ausência poderá afetar os alunos surdos, de maneira muito negativa, na criação de hipóteses linguísticas como estratégias para o aprendizado da LP.

Assim, a diferença na fluência entre os usuários de Língua de Sinais, conforme sejam seus pais surdos ou ouvintes, foi confirmada em várias pesquisas (VOLTERRA, 1986; FERNANDES, 2003; e QUADROS, 2006; entre outros), corroborando o que afirma a Teoria do Bioprograma, de Bickerton (1984),¹⁸ que apresenta como fundamento a limitação do papel do *input* ao mínimo; e a teoria gerativista dos Princípios e Parâmetros,¹⁹ segundo a qual o *input* desempenha a função de acionar uma modalidade possível de língua. Nesse caso, essa teoria assimila as constatações expostas anteriormente.

¹⁷ A tradução completa do artigo de Osava (2005) pode ser vista acessando-se <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo13.pdf>.

¹⁸ Bickerton (1984) desenvolveu a tese segundo a qual o cérebro humano estaria biologicamente pré-programado para reconhecer determinadas estruturas gramaticais. Esse sistema teria marcadores pré-verbais de tempo, modo e aspecto, que podem ocorrer em várias combinações. Bickerton afirma, ainda, que essa pré-programação guia a aquisição de línguas numa primeira fase, mas é suprimida, sistematicamente, com o passar do tempo, por causas sociais. Em outras palavras, ele acreditava que os padrões sintáticos se baseiam numa predisposição neurológica (nas cabeças das crianças filhas de adultos falantes), e é essa estruturação neurológica que lhes permite adquirir, organizar e se expressar espontaneamente numa língua humana, antes de serem condicionados pelos pais, com as estruturas gramaticais de qualquer língua.

¹⁹ Segundo essa teoria (CHOMSKY, 1981), a gramática universal (GU) é formada por princípios — “leis” invariantes que se aplicam a todas as línguas — e por parâmetros — “leis” que variam entre as línguas e que explicam tanto as diferenças entre as línguas como as mudanças numa mesma língua. Assim, a criança, com sua gramática universal, repleta de princípios e parâmetros, ao ouvir uma determinada sentença na língua à qual está exposta, é capaz de criar parâmetros, fazer escolhas.

Nesse sentido, Volterra (1986) afirma que:

a pesquisa sobre Língua de Sinais e mais geralmente sobre o desenvolvimento lingüístico de crianças surdas pode elucidar muitas questões básicas relativas à aquisição de linguagem, ajudando-nos a esclarecer nossas noções acerca dos fatores gerais que influenciam a referida aquisição. A comparação da aquisição nas diversas línguas de sinais com a aquisição nas diversas línguas faladas pode ajudar a esclarecer que aspectos da aquisição são universais em relação às línguas em geral e que aspectos são específicos em relação a cada modalidade. (VOLTERRA, 1986, p. 240)

Diante dessa realidade, uma pergunta pertinente seria esta: como, durante sua vida escolar, essa criança aprenderá uma segunda língua — no caso brasileiro, a Língua Portuguesa — se ela não aprendeu sequer sua primeira língua (a Libras)?

Essa pergunta permanece sem resposta efetiva. Trabalhos realizados por Quadros (1997 e 2006), Brito (1993), Bernardino (1999), Botelho (2002), entre outros, sugerem, basicamente, que se proceda a: a) conscientização dos pais/responsáveis pelo sujeito surdo em relação à necessidade de tornar a Libras acessível desde os primeiros anos de vida; e b) criação de estratégias pedagógicas diferenciadas, compatíveis com as características da surdez e da cultura surda, objetivando o aprendizado de qualidade da LP em sua modalidade escrita.

Defendo a inclusão dos surdos no sistema educacional; porém, como enfatiza Machado (2006), devemos lhes assegurar:

as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura; o estudo das línguas, utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas lingüísticos (Libras- Português) nas correções escritas na língua portuguesa e a abertura de espaço para organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade. (MACHADO, 2006, p. 70)

A propósito, vale destacar, aqui, trecho do documento elaborado pela FENEIS/FADERS/Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul,²⁰ em 2005, que define, claramente, como deve ser realizada a Educação para todos:

[...] em um ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, emocional e social. Por isso o acesso à informação deverá ser feito através de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem limites. No caso dos surdos, a utilização da língua oral seria um limite que não conseguiria ser ultrapassado, a falta de condições do uso da Língua de Sinais é outro exemplo. Discriminar uma minoria cultural, por causa de sua língua seria uma falta grave. Nosso mundo utiliza o discurso oral ou escrito, é difícil aceitar uma comunicação sem utilizar o oral. Por isso o surdo passa a ser considerado como “pessoa portadora de deficiência”, que necessita se aproximar da normalidade ouvinte. (FENEIS, 2005)

Finalmente, cabe lembrar algumas garantias conquistadas, pela comunidade surda, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tais como a organização de escolas e de classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; bem como escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação Profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento (preferencialmente bilíngues), cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Toda essa conquista foi resultado de muita luta e conscientização pela e da comunidade surda, que se organizou. Além disso, o crescente número de pesquisas científicas realizadas nos últimos anos auxiliou na divulgação de uma visão científica sobre o tema, fortalecendo o movimento pelo reconhecimento da cultura surda e pela oficialização da Libras, em seu *status* de língua natural — L1 — dessa comunidade.

Como já vimos anteriormente, na Antiguidade os surdos eram privados de todo e qualquer direito concedido aos cidadãos, porque eram vistos como doentes, loucos ou desprovidos de qualquer capacidade de desenvolvimento cognitivo e moral. Somente no século XX os surdos passaram a ser considerados cidadãos pertencentes a uma cultura específica: a cultura surda (SACKS, 1990). Como membros de uma comunidade, sua cultura começa, lentamente, a ser

²⁰ http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf.

não só divulgada, mas também respeitada e estudada. Com esses estudos, pôde-se descobrir que o cidadão surdo não se sente deficiente e que o que o torna membro dessa comunidade é apenas o fato de ser surdo; simplesmente uma diferença, e não uma falta, uma deficiência (CARDOSO, 2002), como a visão patológica prefere caracterizar.

Além disso, em todos os meios da sociedade brasileira, a Libras é considerada, inclusive oficialmente, por força de lei,²¹ a língua natural (ou L1) da comunidade surda. Nesse sentido, vale ressaltar o que explica Brito sobre a força de uma cultura e de sua língua:

apesar das proibições e dos preconceitos de que têm sido alvo, elas [as línguas de sinais] resistiram heroicamente através dos tempos. Isso demonstra a fortaleza de um sistema consistente. Uma língua, por ser a manifestação de imposições de estruturas lingüísticas dos indivíduos ao universo, é resultado de uma inteligência coletiva. Ao mesmo tempo, sua estrutura específica, assim como os universais lingüísticos, impõe restrições a seus usuários. Um usuário nativo nem se arrisca a introduzir mudanças em seu sistema lingüístico, limitando-se quase que a pensar a introdução de neologismos que poderão ou não ser aceitos pela comunidade que a usa. Muito menos, terão sucesso aqueles usuários não nativos que atribuem interferência de sua língua nativa às línguas que não lhes pertencem como língua materna. A única saída viável é a aceitação sem restrições das línguas de sinais. Aceitar o surdo implica a aceitação de sua língua. (BRITO, 1995, p. 273)

Sobre o processo de escolarização e alfabetização do aluno surdo, Nogueira (1997) afirma que:

ser alfabetizado supõe a possibilidade de [...] "decifrar" componentes ideográficos que rompem com a suposta relação fonética, bem como conhecer a distância entre o escrito e o falado (e no caso dos surdos, também entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - Libras). (NOGUEIRA, 1997, p. 53)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Silva (2001) acrescenta:

é necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte. (SILVA, 2001, p. 43-44)

²¹ Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005.

Essa é a posição defendida atualmente. Se ela é produto político-ideológico de uma época ou não, apenas o futuro nos mostrará.

1.4 LINGUAGEM

Para Geraldi (1997), a linguagem²² pode ser analisada/explicada segundo três concepções diferentes. A linguagem pode ser concebida como: (1) a expressão do pensamento; (2) como um instrumento de comunicação; ou (3) como uma forma de interação.

Na concepção de linguagem como uma expressão do pensamento, pressupõe-se que existam regras que, uma vez seguidas, possibilitam a construção lógica de um pensamento e, posteriormente, da linguagem.

Na concepção de linguagem como um instrumento de comunicação, presente na visão estruturalista de Saussure (1972) e no transformacionalismo de Chomsky (1978), a língua é um conjunto de códigos que, organizados, transmite uma mensagem ou informação de um emissor a outro — o receptor.

Finalmente, na concepção da linguagem como uma forma de interação, visão compartilhada por todos que seguem a linha vygotskyana (1993), a linguagem é o lugar onde se dá a construção de sentidos pelos interlocutores — é o que encontramos nos pressupostos da Linguística da Enunciação.²³

Ainda segundo Geraldi (1997), cada concepção de linguagem gera a construção de uma nova metodologia, de um novo conteúdo de ensino.

²² Língua é um instrumento da linguagem. Geraldi defende em seu texto a ideia de que esse instrumento – língua – pode ser observado/analísado sob teorias diferentes e que, em cada uma delas, o ato comunicativo agregará (ou não) fatores internos e externos à utilização/realização da língua.

²³ O objeto de estudo da Teoria da Enunciação é a significação, é a representação do sujeito na língua. Assim, seu interesse concentra-se na compreensão das representações do sujeito que enuncia, das marcas formais no enunciado; enfim, na enunciação do sujeito e não do sujeito em si, entendendo que o sujeito deixa traços ao escrever/falar. Segundo Benveniste (1976), “[é] o homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem (intersubjetividade) e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 1976, p. 285).

Para Vygotsky (1987), o pensamento e a linguagem, inicialmente, podem ser considerados duas capacidades independentes e, somente após algum tempo, inicia-se uma interconexão entre ambas, quando um pensamento se converte em linguagem e vice-versa: a linguagem se converte em pensamento.

Compartilho as ideias de Vygotsky (1987) e Geraldi (1997), já apresentadas, sobre a linguagem e considero que as concepções da linguagem defendidas pelos autores são simultaneamente semelhantes e complementares. São semelhantes, porque concebem a realização da linguagem um fenômeno estritamente social e, por outro lado, são complementares, porque, individualmente, abordam aspectos que compõem o todo social: instrumento por meio do qual o autor pode dizer algo a outrem; ou seja, a linguagem como instrumento, como expressão do pensamento e como interação.

Quanto às habilidades de ler e escrever, Lúria (2001) afirma que a criança compreende que pode usar diversos símbolos — sinais, marcas, etc. — para expressar significados registrados mesmo antes de iniciar seu processo escolar. Ela não está, porém, habilitada a utilizar tais conhecimentos, quando é exposta às formas culturais da escrita. Para esse autor, é por meio do processo de substituição de uma técnica por outra que seu aprimoramento das habilidades de ler e escrever será processada.

No caso específico dos surdos, podemos, mediante uma analogia, afirmar que o importante para o seu desenvolvimento linguístico é o uso de signos de qualquer tipo, desde que exerçam papel correspondente ao da oralização inerente ao desenvolvimento das crianças não-surdas (ouvintes), desde que forneçam o *input* necessário e suficiente para que uma estrutura linguística mental seja desenvolvida e fixada pela criança.

A criança surda, filha de pais ouvintes,²⁴ não participará de uma experiência linguística satisfatória, uma vez que ela não compartilha com seus pais, com seus familiares e amigos, a mesma língua. Nesse caso, os pais, familiares e amigos utilizam a Língua Portuguesa entre si e, somente quando se dirigem à criança surda, na melhor das hipóteses²⁵ e, sendo otimista, utilizam Libras. Por outro lado, a criança surda, filha de pais surdos, cresce em um ambiente

²⁴ Ver Skliar (1997), que afirma que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes.

²⁵ Melhor das hipóteses, porque, na maioria dos casos analisados, a língua utilizada não passava de Língua Portuguesa sinalizada; uma mescla ou mesmo mímica. Em outras palavras: uma língua familiar “inventada” pelas pessoas que convivem com a criança surda, com o objetivo de realizar comunicação mínima necessária à sua convivência familiar.

onde a língua é utilizada por todos da família, gerando interação natural dessa criança com o sistema linguístico (nesse caso específico, Libras). A criança desenvolve, de maneira satisfatória, sua experiência linguística, contribuindo não só para seu aperfeiçoamento e crescimento cognitivo, mas também facilitando seu processo de aprendizado da L2 (FERNANDES, 1989; BRITO, 1993; QUADROS, 1997; SOUZA, 1998; GÓES, 1999).

O desenvolvimento intelectual e cognitivo do surdo, portanto, não depende exclusivamente do desenvolvimento de uma língua oral, uma vez que o surdo segue o mesmo caminho que os ouvintes e apresenta os mesmos níveis que os ouvintes, utilizando²⁶ Língua de Sinais.

Podemos deduzir, então, que a dificuldade enfrentada pelos surdos, no que se refere ao aprendizado de Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, talvez esteja mais relacionada à escolha dos métodos utilizados em seu aprendizado e ao conjunto de experiências vividas do que a uma “incapacidade” ou deficiência (MARCATO; ROCHA; LIMA, 2000).

Nesse sentido, as pesquisas relativas à estrutura e ao funcionamento da Libras tornam-se pertinentes e necessárias para a obtenção de dados consistentes e suficientes para formulação de hipóteses que possam gerar novos paradigmas/métodos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa — L2 — para os sujeitos surdos.

A próxima seção deste trabalho tem a finalidade de oferecer uma visão bem geral não só dos dados disponíveis sobre a língua de sinais, como também de algumas ideias relativas aos temas alfabetização e letramento por sujeitos surdos.

1.4.1 LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua de Sinais mais estudada e descrita, atualmente, é, sem dúvida, a Língua de Sinais Americana - ASL. Graças, porém, ao pioneirismo e ao empenho de alguns pesquisadores — como Brito (1995), Quadros (1999), Quadros & Karnopp (2004), entre outros —, a descrição e o estudo da Libras já apresenta dados relevantes e interessantes para todo e qualquer pesquisador ou professor que tenha interesse em pesquisar/conhecer/ensinar essa língua.

²⁶ Essa premissa será mais verdadeira, quanto mais cedo e melhor se der a aquisição da L1 pelo surdo.

No Brasil, a Libras começou a ser investigada na década de 1980, com os estudos de Brito (1984), por exemplo, e, a aquisição da Libras, nos anos 1990, com os estudos de Karnopp (1994). Destacam-se, ainda: questões linguísticas e cognitivas do surdo, em estudos realizados por Fernandes (1989), Brito (1993) e Quadros (1997); alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica no processo de alfabetização da criança surda e suas relações com os pares ouvintes, por Souza (1998), Góes (1999) e Quadros (2004); a avaliação das políticas públicas na educação de surdos, por Skliar (1997, 1999, 2001); entre outros.

Assim, oferecerei, agora, um panorama dos resultados das considerações desses pesquisadores sobre a Libras — e de outras pesquisas relativas ao tema —, com o intuito de demonstrar a relevância e a fundamentação de minha crença em um ensino/uma alfabetização dos surdos em Língua Portuguesa escrita utilizando o contraste entre as duas línguas necessárias à inclusão e à emancipação dos sujeitos pertencentes à comunidade surda brasileira: a Libras e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita.

Em época não muito distante, a Língua de Sinais era considerada, pelos linguistas, uma espécie de língua universal, icônica, pantomímica, destituída de qualquer tipo de estruturação considerada característica de línguas humanas. A partir da década de 1960, com os estudos e pesquisas desenvolvidos por Stokoe (1960), essa visão começa a mudar e, atualmente, estudos científicos desenvolvidos não só na área linguística, mas também em outras áreas, como as da Psicologia, da Educação e da Medicina, entre outras, confirmam e consideram sedimentada a visão de que a Língua de Sinais é uma língua natural da comunidade surda: uma língua tão arbitrária e produtiva quanto qualquer língua oral-auditiva.

Arbitrária e produtiva como outra língua, porque, conforme Saussure (1972) afirma que significante refere-se a uma imagem acústica convencional, abstraída de realizações fonéticas concretas e infinitamente variáveis. Essa definição torna o conceito tão abrangente e abstrato que pode designar não apenas representações psíquicas de sons, mas, também, gestos. Daí a utilização da denominação de fonemas, mesmo em relação a uma língua espaço-visual, como é o caso da Língua de Sinais.

Geralmente, autores e professores dedicados à pesquisa sobre alfabetização e letramento de uma língua (KATO, 1997; GERALDI, 1997; SOARES, 2006; entre outros) consideram as habilidades de compreensão e produção textuais evidências de que o aprendiz alcançou o

domínio necessário e desejado de sua língua natural - L1, que, no caso brasileiro (exceto para surdos) equivale à Língua Portuguesa. Tais habilidades, porém, também se mostram necessárias aos aprendizes surdos, acrescentando-se o fato de que, nesse caso específico, o aprendiz surdo deve possuir essas mesmas habilidades em duas línguas: L1 — Libras — e L2, Língua Portuguesa.

Por meio da primeira língua (para os surdos, a primeira língua é a Libras), o surdo conseguirá representar o universo em que vive, além de pensar, interagir com a comunidade surda, aprender a estrutura completa de uma língua; enfim, viver socialmente e ser cidadão em sentido amplo e completo, em sua comunidade, com seus pares.

Outra importância fundamental da Língua de Sinais na vida e no desenvolvimento intelectual e cognitivo do surdo é o fato de essa língua auxiliar seu aprendizado da língua-alvo, a Língua Portuguesa. Sem a aquisição²⁷ eficiente de L1, o surdo apresentará dificuldades e enfrentará enormes barreiras para alcançar sucesso no aprendizado de L2.

Mesmo sendo a Libras oficialmente considerada a língua natural dos surdos, sua cidadania não será plena se eles não aprenderem a língua oficial do país onde vivem. A verdadeira autonomia/liberdade desses sujeitos surdos somente se concretizará quando eles não dependerem da presença de pessoas não-surdas em situações particulares, sociais e profissionais, como, por exemplo, em consultas médicas, entrevistas para emprego, entre outras situações. Daí a necessidade de se realizarem pesquisas que possibilitem maior conhecimento da Libras e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas capazes de ensinar L2 em sua modalidade escrita, com qualidade e competência, conferindo aos surdos as mesmas competências linguísticas de todo e qualquer cidadão brasileiro.

Nessa perspectiva, muitos estudiosos têm realizado pesquisas sobre as habilidades intelectuais dos surdos (SCHELESINGER & MEADOW, 1972; FERNANDES, 1989; CORDEIRO & DIAS, 1995; SANTOS & DIAS, 1998; e GÓES, 1999) e todos eles chegam, basicamente, a duas conclusões, comentadas a seguir.

²⁷ Como a Libras é considerada a língua natural dos surdos e adotei, para este trabalho, a definição de Cunha & Santos (1999) para o termo L2, mencionada anteriormente, com a finalidade de ser coerente, considere, para os surdos, a Libras uma língua adquirida.

A primeira conclusão é de que as limitações identificadas na leitura e na produção textual dos surdos decorrem das metodologias inadequadas utilizadas pelas instituições de ensino frequentadas pelos mesmos. Em outras palavras: a metodologia utilizada para ensinar o aprendiz surdo é a mesma aplicada ao aprendiz ouvinte; porém, com substancial redução das oportunidades de frequência de contato daqueles com textos de vários gêneros, uma vez que, nessas mesmas pesquisas, foram constatados usos de textos artificiais, curtos, com pouca variação linguística (vocabular), estruturas sintático-semânticas simples, entre outras simplificações linguísticas que não favorecem a alfabetização nem o letramento dos aprendizes surdos na língua-alvo - L2.

A segunda conclusão é de que os surdos que dominam sua língua natural — L1 (Libras) — apresentam resultados mais próximos dos aprendizes não-surdos, caracterizando, assim, a importância da alfabetização dos surdos em Língua de Sinais.

A meu ver, essa segunda conclusão é a mais importante, uma vez que, mediante a adoção de estratégias adequadas, as dificuldades vivenciadas pelos aprendizes surdos poderão ser, substancialmente, superadas.

1.4.2 PROCESSO DE ESCRITA E DE LEITURA

Segundo Vygotsky (1979), para entendermos melhor o processo de aquisição²⁸ da escrita, devemos revelar/desvendar, na criança, as habilidades anteriores a essa aquisição. Nesse sentido, o autor relaciona os gestos²⁹ (signos visuais) e desenhos,³⁰ entre outros, como precursores da escrita, uma vez que, nessas situações, as crianças constroem representações simbólicas do mundo que as cerca.

²⁸ Defendo a ideia de que a fala é adquirida, porém a escrita é sempre aprendida, pois, como vários autores afirmam, a escrita é fruto da vivência social (fenômeno social), conforme Vygotsky, 1987 e Geraldi, 1997, entre outros.

²⁹ O autor afirma que, sob o ponto de vista da Filogenética — termo comumente utilizado para hipóteses de relações evolutivas de um grupo de organismos —, os gestos foram codificados em forma de escrita pictográfica.

³⁰ Lúria (1983) considera como precursores da escrita apenas os desenhos mnemônicos. Outros desenhos são considerados, por esse autor, apenas como imitação do ato de escrever.

Quanto aos níveis de aquisição da escrita, Ferreiro & Teberosky (1999) consideram que o primeiro nível dessa aquisição é o momento em que a criança percebe que a representação simbólica, e não a icônica, é capaz de representar, amplamente, frases/enunciados e, assim, passam a rejeitar a representação icônica. Para essas autoras, nesse momento a criança resolve o problema de relacionamento entre o desenho e a escrita, passando a considerar as letras objetos substitutos. Esse momento coincide com o reconhecimento e a aprendizagem do próprio nome da criança.

Ainda segundo as propostas de Ferreiro & Teberosky (*op. cit.*), o segundo nível caracteriza-se pelo controle progressivo das variações quantitativas e qualitativas. Nesse momento, a criança desenvolve a capacidade de descobrir como se representam as diferenças no significado, em relação à sequência de letras.

Finalmente, no terceiro nível, ainda segundo as autoras citadas, a criança, por meio de informações de seu próprio nome, relaciona grafemas a fonemas, construindo 3 (três) hipóteses diferenciadas nesse período: a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

Durante a hipótese silábica, a criança passa pela primeira tentativa de lidar com o relacionamento entre o todo e as partes. Após várias invalidações de hipóteses elaboradas nesse período, a criança entra na fase silábico-alfabética, na qual a instabilidade dará lugar à hipótese alfabética.

Descrevi, acima, em linhas gerais, ideias de duas pesquisadoras que atualmente mais se destacam³¹ no campo de estudos sobre a aquisição da escrita; porém, não posso me furtar à necessidade de explorar algumas polêmicas e/ou contradições que o assunto gera.

Há muito tempo, pesquisadores diversos — Piaget e Vygotsky, entre outros — defenderam diferentes teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do processo da escrita pelas crianças, sem, contudo, construírem uma teoria única capaz de, sem alguma dúvida, explicar a maneira por meio da qual se dá o aprendizado da língua em sua modalidade escrita. Sabe-se que, diferentemente da língua oral/falada, a língua escrita não constitui aspecto natural no

³¹ Afirmo isso consoante a realidade brasileira exposta em todo e qualquer debate, artigo e trabalho científico sobre o assunto, disseminados, atualmente, em fóruns especializados e presentes na elaboração de documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC.

desenvolvimento humano e que o aprendizado de qualquer língua deriva de interações sociais em situações discursivas (cf. TEALE, 1989; KATO, 1997; FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; entre outros).

O ponto preponderantemente divergente entre os teóricos (MARTINS, 1996; FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002; entre outros) consiste em evidências que, ao mesmo tempo, corroboram e contradizem afirmações dos estudiosos e pesquisadores acima citados. Basicamente, a discussão concentra-se na defesa de 2 (dois) caminhos diferentes para os processos de desenvolvimento e aprendizado da língua escrita. De um lado, está a ideia de que a identificação da palavra isolada é determinante para a construção do significado textual. Do lado oposto, está a ideia de que esse desenvolvimento e esse aprendizado somente são alcançados por meio de uma intervenção sistematizada, que utiliza o significado textual para alcançar a identificação das palavras isoladas. Em outras palavras, seria o dialogismo entre o que conhecemos como processos *bottom-up* e *top down*³² ou o que mais popularmente se conhece como métodos analíticos e métodos sintéticos de alfabetização.

Defendo a ideia de que um processo não exclui o outro e, de que, usados adequadamente, complementam-se, oferecendo ao aprendiz mais oportunidades de aprendizado. Atrevo-me, porém, a afirmar que apenas a combinação desses “métodos³³” não é suficiente para se alcançar sucesso significativo na alfabetização e no letramento. Considero relevante a combinação de “métodos” de alfabetização com aspectos culturais e sociais aos quais o aprendiz está submetido ou com os quais ele se encontra envolvido.

A necessidade de se conhecer totalmente o processo da escrita deriva do reconhecimento da importância da compreensão desse processo na elaboração de intervenções eficazes no desenvolvimento das várias habilidades/competências necessárias a esse aprendizado

³² *Bottom-up* e *Top down* consistem em dois modelos de leitura que buscam descrever a interação entre o leitor e o texto. Também são denominados modelos Ascendente e Descendente. No modelo Ascendente (*Bottom-up*), o leitor parte da construção de significados menores (fonemas, grafemas, palavras...) para construir o significado do texto; por outro lado, no modelo Descendente (*Top down*), o leitor busca construir significados a partir do texto, ativando seus conhecimentos prévios para a elaboração do significado textual. Ver, respectivamente, Goodman (1988) e Gough (1985).

³³ A palavra “métodos”, utilizada neste trabalho, refere-se tão-somente ao conjunto de práticas/estratégias de ensino, amplamente utilizado por professores/educadores, ancorados na teoria que defendem, para, em sala de aula, facilitar o desenvolvimento do aluno relativamente aos processos de alfabetização e de letramento.

específico, possibilitando, assim, melhores e mais eficazes ações pedagógicas que visem alcançar, mais fácil e rapidamente, índices promissores de alfabetização.

Em outras palavras, basicamente, o que existe, até o momento, relativamente às estratégias que favorecem e disparam o “gatilho” para o desenvolvimento eficiente das habilidades dos alunos, reduz-se, guardadas as proporções que temas amplos como são a alfabetização e o letramento merecem/exigem, a uma oposição teórica entre os pesquisadores (MARTINS, 1996; FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002; entre outros) que, por um lado, defendem a ideia de que o aprendiz necessita partir do reconhecimento da palavra para alcançar a compreensão do texto; por outro lado, pesquisadores que defendem a ideia de que o aprendiz necessita reconhecer, de maneira geral, o texto e, somente após a compreensão textual, iniciar o reconhecimento das palavras ou grafemas, isoladamente.

Em leitura de estudos já realizados, pode-se perceber que a identificação de uma notação escrita é anterior ao domínio do processo de escrever; ou seja, o aprendiz, antes mesmo de saber escrever, consegue diferenciar, por exemplo, uma escrita de um desenho (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Muitos estudos apontam para o fato de ser necessário — alguns estudos chegam a afirmar que é fundamental e imprescindível —, para o aprendizado da escrita, o conhecimento de unidades linguístico-fonológicas de uma palavra (TREIMAN, 1993).

Conforme afirma Kato (1997), porém:

há conceitualizações diversas sobre a relação entre consciência fonêmica e aquisição convencional da leitura e escrita. Uma delas, refletida nos estudos de Bradley & Bryant (1983), vê a consciência fonêmica como precursora causal da alfabetização convencional: a habilidade de segmentar palavras em seus constituintes fônicos seria uma pré-requisito para esta alfabetização. Uma outra conceitualização (Ehri, 1981, 1987; Ehri & Wilce, 1987) vê a consciência fonêmica como consequência do ler e escrever: a habilidade de detectar fonemas em uma palavra é influenciada pelo conhecimento ortográfico. Uma terceira propõe um modelo interativo, de causação recíproca, que estipula não ser a consciência fonêmica precursora nem consequência, pressupondo que certas habilidades de consciência fonêmica seriam básicas a certas habilidades de leitura e escrita, e que outras habilidades de leitura e escrita, por sua vez, estimulariam determinadas outras habilidades relacionadas à consciência fonêmica. (KATO, 1997, p. 30-31)

Nesse sentido, cabe aos pesquisadores do processo de alfabetização dos surdos em Língua Portuguesa escrita, questionar esse fundamento e perguntar: se a característica que diferencia a comunidade surda dos demais cidadãos baseia-se justamente na surdez — elemento essencial para o reconhecimento e a identificação de elementos sonoros —, como é possível, então, alfabetizar os surdos na língua-alvo, a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita?

Não acredito na existência de uma única resposta que contemple e ilumine o caminho necessário para solucionar essa questão. Acredito, porém, firmemente, na possibilidade de se alcançar melhores resultados na alfabetização dos surdos, tendo em vista a quantidade, cada vez mais expressiva, de sujeitos surdos profundos³⁴ que, por meio de uma educação adequada,³⁵ superam todos os obstáculos criados pelo difícil e complexo processo de escrever, além do fato de a diversidade de ideias quanto a esse fundamento ser tão ampla, conforme assinalado por Kato (1997), citada anteriormente, que sugere possibilidades infinitas como matéria indefinida no campo teórico-científico.

A ideia vigente atualmente, conforme Treiman (*op. cit.*), afirma que o aprendiz, quando não consegue estabelecer uma relação direta entre a palavra e o léxico mental, segmenta a palavra em suas unidades linguístico-fonológicas. Em se tratando de aprendiz surdo, deve-se refletir sobre estratégias substitutas, uma vez que esse aprendiz não conta com o recurso fonológico. Seria relevante, portanto, pesquisar/perguntar: Como o aprendiz surdo substitui essa estratégia? Uma vez que optei pela estratégia contrastiva/comparativa entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita, como ocorrem os processos de leitura e de escrita desse aprendiz? Quais estratégias foram utilizadas pelos surdos que alcançaram excelentes níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa? Essas e outras perguntas permearam todo o meu trabalho e refletirei sobre elas, enquanto tentarei sugerir algumas respostas.

³⁴ É conhecida por surdez profunda a incapacidade de ouvir qualquer som, podendo ser de nascença ou não, em um ou nos dois ouvidos. Quando a surdez está no ouvido médio ou externo, é possível que o indivíduo volte a ouvir com um aparelho auditivo comum; mas, quando a surdez é profunda, a única forma de passar a ouvir é utilizando-se um aparelho auditivo implantado cirurgicamente conhecido como implante coclear.

³⁵ Basta observar o aumento significativo de surdos que apresentam/apresentaram dissertações e teses nas várias instituições de ensino pelo País, na última década. Além disso, essa é uma questão que merece ser pesquisada, pois há, hoje, farta bibliografia sobre os aspectos linguísticos envolvidos na alfabetização de ouvintes, sobre as diferenças culturais entre surdos e ouvintes; porém, quando se trata de processo de alfabetização, de estratégias utilizadas pelos surdos para aprenderem outra língua, a bibliografia é quase inexistente.

Ainda sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita — “complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento” (BRASIL, 1997, p. 53) —, percebe-se que o aprendiz, ao não estabelecer adequada relação entre a palavra e o seu significado, comete erros.

Consoante Bechara (2002) o conceito de *erro* linguístico abrange a transgressão de qualquer norma esperada para determinada situação de emprego da língua; nesse sentido, “nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua” (BECHARA, 2002, p. 15). Portanto, segundo esse linguista, o erro reside na inobservância à norma esperada para o contexto específico de uso da língua e ocorre na transgressão à norma esperada para a situação de fala ou de escrita específica. Assim, conclui o autor que “a mistura de normas também implica erro, a não ser que ela ocorra por motivações estilísticas” (*idem, ibidem*).

Entre várias denominações do que se configura como erro, optei por uma denominação simples de erro: as diferenças de registro da escrita do aprendiz ante a escrita ortográfica da palavra, segundo convenção do idioma e a inadequação de significados em relação ao texto e ao gênero textual serão aceitas, desde que não comprometam significativamente a compreensão dos textos produzidos pelos informantes. Tenho consciência de que tal conceito de erro caracteriza-se mais pela simplificação do que pela ampla possibilidade que as variações de erros podem suscitar, mas considereei que essa simplificação atende aos objetivos desta pesquisa.

Devo, porém, realizar a tarefa de análise dos dados coletados nesta pesquisa consciente da situação específica de que trata esse trabalho e, por isso, pautarei, na medida do possível, minhas análises pelas diretrizes definidas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu capítulo 14, preconiza que se deve: “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” (BRASIL, 2005, p. 28).

Entendo ser essa a melhor forma de contribuir, efetivamente, para a compreensão dos fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de L2 para alunos surdos, indicando elementos que possam melhorá-lo, tornando-o mais eficiente e eficaz.

2. METODOLOGIA

2.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Em 2005, o Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da sua Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), instituiu o Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização, cuja finalidade era evidenciar o conjunto de capacidades/habilidades desenvolvidas pelos alunos em um ano de escolarização, visando à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Nesse esforço, “[a] pergunta básica para a qual se buscavam respostas era: Após um ano de escolaridade, como se caracteriza o desempenho dos alunos no domínio da língua escrita, na alfabetização” (CADERNO DE RESULTADOS INDIVIDUAIS, 2006, p. 1) e, nesse ano, uma avaliação amostral foi realizada com os alunos que se encontravam na Fase I do Ciclo de Alfabetização; ou seja, crianças de 7 (sete) anos de idade.

Em 2006, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) ampliou seu Programa de Avaliação e realizou 2 (duas) avaliações: uma amostral e uma censitária. A avaliação amostral foi aplicada a 33.200 (trinta e três mil e duzentos) alunos pertencentes à Fase I. Como essa foi a mesma fase avaliada em 2005, os dados obtidos mediante a análise dos resultados podem permitir não só uma comparação dos níveis de alfabetização desses grupos, mas também constante aprimoramento dos instrumentos utilizados pela mesma.

Segundo o Governo do Estado de Minas Gerais, esse é um ponto muito importante, porque, graças a uma ação conjunta entre a SEE-MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais) e o CEALE / GAME - UFMG (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita / Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), o instrumento de avaliação testado permitirá a elaboração de um instrumento de avaliação mais aprimorado, mais aperfeiçoado.

Para esta pesquisa, foi utilizado um teste adaptado,³⁶ semelhante ao utilizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no censo educacional denominado Proalfa, que visa especificamente, avaliar o nível de alfabetização em Língua Portuguesa dos

³⁶ O teste original, composto de 20 (vinte) questões, utilizado pela SEE-MG, encontra-se disponível no ANEXO A deste trabalho.

alunos de escolas da rede pública do Estado (esse teste avaliativo é aplicado em todas as escolas do Estado de Minas Gerais).

O instrumento utilizado para a avaliação do desempenho dos informantes surdos neste trabalho foi adaptado a partir do instrumento aplicado, pela SEE-MG, em sua avaliação amostral para alunos da Fase I do Ciclo de Alfabetização. Tal escolha deveu-se ao fato de já haver um instrumento de avaliação testado em duas ocasiões — 2005 e 2006 — e por ser um instrumento oficializado, pela SEE-MG, em suas avaliações censitárias referentes ao desenvolvimento de algumas habilidades necessárias para a alfabetização em Língua Portuguesa.

Além disso, essa escolha foi influenciada pelo fato de esse teste ser padronizado e elaborado por uma equipe de pesquisadores e professores conceituados, pertencentes ao quadro docente da Faculdade de Educação dessa universidade - UFMG.

As questões seguem graus crescentes de complexidade e possibilitam uma análise de dados fundamentada em uma matriz³⁷ de desempenho já desenvolvida pela SEE-MG, em parceria com o CEALE/GAME-UFMG.

No projeto oficial, cada questão do instrumento de avaliação utilizado corresponde a uma habilidade analisada ou a um grupo delas. Algumas questões apresentam uma única resposta correta; outras apresentam possibilidades, gradações entre as possíveis respostas.

Neste trabalho, houve manutenção do aceite de respostas que apresentam as gradações expostas no parágrafo anterior apenas na Questão 13. Nas outras questões, a referência baseia-se em apenas uma resposta válida.

³⁷ A matriz utilizada pela SEE-MG está disponível no ANEXO B deste trabalho.

Dando voz, neste trabalho, a alguns professores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de avaliação original, transcrevemos, abaixo, as concepções que orientam o Programa de Avaliação executado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG:

as concepções que orientam o Programa de Avaliação da Fase Introdutória de Alfabetização 2005 são as mesmas que norteiam a coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (Ceale, 2004-2005), indicada como referência para o trabalho dos professores alfabetizadores de todo o Estado. Nessa coleção, a língua é entendida como um sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. Nela se entende, também, que uma condição básica para o uso escrito da língua é o aprendizado do sistema de escrita, isto é, do modo pelo qual representamos a fala. O domínio desse sistema de representação envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, os quais concernem aos componentes do sistema fonológico da língua (os sons da língua) e às suas relações com o sistema de escrita, isto é, às relações entre a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita.

Assume-se, para fins do Programa de Avaliação, a concepção de que o aprendizado da língua escrita envolve, pelo menos, quatro grandes dimensões cognitivas, passíveis de serem medidas numa avaliação em larga escala e de acordo com as limitações impostas pela metodologia selecionada:

- i. o domínio de competências que tendem a contribuir para o processo inicial de aprendizado do sistema de escrita, servindo de base tanto ao desenvolvimento do processo de leitura quanto ao de escrita;
- ii. o desenvolvimento da capacidade de decifração, quer dizer, de transformar sinais gráficos (as “letras” ou grafemas) em “sons” (ou fonemas), com maior ou menor nível de fluência;
- iii. o desenvolvimento da capacidade de escrita, especificamente aquelas de escrever desde palavras memorizadas (ainda que estas sejam capacidades muito iniciais) até de codificar palavras e sentenças;
- iv. o desenvolvimento do processo de compreender pequenos textos que circulam no mundo contemporâneo, no quadro de práticas sociais. (CAFIERO; ROCHA; SOARES, 2007, p. 3)

A avaliação aqui utilizada³⁸ foi composta por um caderno único, com 13 (treze) questões, escolhidas/adaptadas entre as 20 (vinte) oferecidas pelo censo realizado, em 2006, pela SEE-MG, e foi aplicada a 2 (duas) turmas de alunos surdos de uma escola municipal de Belo Horizonte - MG,³⁹ sendo uma com 11 (onze) alunos concluintes do Ensino Fundamental e a

³⁸ A avaliação utilizada neste trabalho está integralmente disponível no APÊNDICE B.

³⁹ O nome da escola foi omitido, por questão ética.

outra composta por 9 (nove) alunos concluintes do Ensino Médio. Todos os alunos surdos que fizeram parte dessa pesquisa estudavam no ensino noturno — 3º turno — da referida escola.

O fato de o Censo Educacional Proalfa ter contemplado crianças de 8 (oito) anos de idade e de o instrumento de avaliação desse Censo ter sido fonte de adaptações do instrumento de avaliação aplicado aos informantes deste trabalho deveu-se à afirmações apresentadas/defendidas em diversas pesquisas (QUADROS, 2004; GÓES, 1999; entre outros) e confirmadas neste trabalho (Ver TAB. 1) atestando que a maioria dos sujeitos surdos apresenta histórico de contato com sua língua natural e/ou com a Língua Portuguesa tardiamente.

Em cada turma, o(a) professor(a)-intérprete de Libras foi encarregado(a) de aplicar a avaliação e foi instruído(a) a ler seus enunciados apenas em Libras, sem a utilização de Língua Portuguesa sinalizada⁴⁰ ou de digitalização.⁴¹

O instrumento de avaliação utilizado, neste trabalho, para coleta de dados, foi alterado, comparativamente ao instrumento oficial usado pela SEE-MG, nas seguintes características/formatação:

- A quantidade de questões: 20 (vinte) questões no teste oficial e 13 (treze) questões no teste aqui utilizado. A eliminação de algumas questões deveu-se ao fato de as mesmas sugerirem, de alguma forma, capacidades/habilidades relativas ao aspecto sonoro da língua e/ou identificação do informante. Além disso, algumas questões avaliariam conhecimentos/habilidades que já eram privilegiadas em outras questões;
- Em algumas questões, acrescentei ilustração inexistente no teste oficial, como, por exemplo, nas questões 7, 8 e 9, onde a ilustração escolhida referia-se ao animal tema do texto apresentado nessas questões. A ideia de que essas ilustrações auxiliariam a compreensão textual dos informantes por meio de um apelo visual motivou essas alterações;

⁴⁰ Entendo, neste trabalho, que Língua Portuguesa sinalizada seja aquela que utiliza a estrutura da língua oral para transmitir as mensagens em Língua de Sinais.

⁴¹ Digitalização consiste, em geral, na utilização do alfabeto de uma língua oral em uma língua de sinais.

- Na questão 1, substituí a ilustração relativa ao “telhado” nas opções “c” e “d”. Essa atitude originou-se da constatação de que a ilustração original apresentava legibilidade inferior, fato que poderia gerar incompreensão por parte dos informantes; e
- A questão 7 (numeração do teste original) foi eliminada por apresentar algumas dificuldades na correção, já detectadas pelas professoras envolvidas no censo estadual.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a SEE-MG utilizou o teste avaliativo, originalmente, no censo relativo aos alunos que cursavam a Fase I do Primeiro Ciclo de Alfabetização, diferentemente dos informantes desta pesquisa, que cursam o último ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; ou seja, são alunos com mais idade e, portanto, mais experientes em situações de interação social. Essa escolha deveu-se ao fato de os alunos surdos, geralmente, vivenciarem o contato linguístico tardiamente, tanto em sua língua natural, quanto na língua-alvo, como já foi exposto anteriormente neste trabalho.

2.1.1 MATRIZ E DESCRITORES

Segundo Cafiero & Coscarelli (2007),

[n]uma matriz, prevê-se um conjunto de saberes necessários para que se possa, efetivamente, considerar um sujeito capaz de resolver determinados problemas. No caso da alfabetização, uma matriz precisa prever que conhecimentos os aprendizes devem possuir e que ações devem realizar na leitura e na escrita. Nessa matriz, não há como prever todas, mas é possível destacar uma boa parte das ações necessárias ao processo do alfabetizando. (CAFIERO & COSCARELLI, 2007, p. 5)

Assim, a matriz⁴² de leitura e escrita organizada por uma equipe de profissionais em Educação, a partir de uma demanda do Governo do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de avaliar o processo de alfabetização nas diversas instituições de ensino do Estado, foi utilizada como referência na análise aqui proposta.

⁴² Tanto a matriz quanto o teste utilizado no censo estadual foram elaborados/aplicados a partir de à totalidade dos alunos de escolas públicas do Estado de Minas Gerais; ou seja, não foi elaborada direcionada aos alunos surdos.

Tendo em vista que essa matriz foi elaborada com finalidade diagnóstica, para atender às necessidades específicas de um censo educacional promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), cujos objetivos eram, entre outros, verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do Estado promotor (Minas Gerais), constatei a necessidade de promover alterações específicas, tanto na matriz, quanto no instrumento de avaliação utilizados neste trabalho, para que pudesse adequá-los ao propósito e ao perfil dos informantes desta pesquisa; ou seja, adequiei matriz e instrumento ao perfil dos sujeitos surdos.

Da mesma maneira que foram necessárias algumas alterações nas características/formatação do instrumento de avaliação utilizado na coleta de dados desta pesquisa, adequações outras também se fizeram necessárias na referida matriz elaborada para a SEE-MG. O descritor referente à identificação de sons, sílabas e outras unidades sonoras (consciência fonológica e consciência fonêmica) foi excluído, bem como o descritor relativo ao conhecimento sobre a escrita do nome. A capacidade de avaliação e posicionamento e seus descritores também foram excluídos da matriz. Essas exclusões deveram-se, principalmente, a três fatores: a) sujeitos surdos não apresentam sensibilidade aos sons de qualquer natureza; b) questões éticas que pautaram este trabalho impediram-me a manutenção de questões/situações que permitissem qualquer identificação sobre os informantes; e c) inexistiram, a meu ver, elementos nos dados coletados que justificassem/permitissem análise da capacidade de avaliação e posicionamento dos informantes.

Minha opção pela utilização dos parâmetros e instrumentos adaptados de um censo geral deveu-se, principalmente, a dois fatores. Primeiramente, os sujeitos surdos, além de participarem de um programa de educação inclusiva, como já descrevi anteriormente, vivenciam e estão submetidos aos mesmos modelos de ensino e de avaliação que os demais alunos (ouvintes). Além disso, preferi utilizar, nesta pesquisa, um instrumento elaborado, aprovado e testado por profissionais e instituições educacionais competentes, atuantes e, por esses motivos, promotores de influências e mudanças no contexto geral da vida educacional não só no Estado de Minas Gerais, mas em todo o Brasil. E, finalmente, pelo fato de que os alunos surdos são submetidos aos mesmos testes/avaliações que os demais alunos e, portanto, o desempenho deles é considerado no cômputo geral desses censos/levantamentos.

No sentido de oferecer melhor compreensão do momento de realização, dos objetivos e dos fundamentos que nortearam a construção do instrumento de avaliação utilizado neste trabalho, farei um pequeno retrospecto, situando e identificando, panoramicamente, as condições que culminaram com a realização do censo educacional em Minas Gerais.

O SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – foi criado com o objetivo de entender as dimensões do sistema público de Educação de Minas Gerais, buscando seu aperfeiçoamento e eficácia. Três programas diferentes se articulam nesse sistema: PROALFA,⁴³ PROEB⁴⁴ e PAAE.⁴⁵

Interessa-me, particularmente, o SIMAVE/PROALFA, cujo objetivo é o fornecimento de informações que orientem a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções necessárias para se alcançar a alfabetização eficiente.

Segundo o Boletim Pedagógico PROALFA 2007,

dois conceitos são importantes: o de alfabetização, processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita; e o de letramento, processo de inserção e participação na cultura escrita, que diz respeito ao acesso e aos usos que um sujeito ou grupo de sujeitos faz da palavra escrita num determinado local, em determinado contexto social historicamente determinado. Isso significa que não se alfabetiza primeiro para letrar depois. Alfabetização e letramento são considerados processos distintos, cada um com suas especificidades, porém são processos complementares e inseparáveis, sendo ambos indispensáveis. Ao se apropriar das regras do sistema lingüístico, o alfabetizando deve também aprender a aplicá-las a situações de uso social em que a escrita acontece. (PROALFA, 2007, p. 5)

⁴³ Programa de Avaliação da Alfabetização, que verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados.

⁴⁴ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica: avaliação em larga escala que verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais, a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino.

⁴⁵ Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar que realiza diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar e do ensino, fornecendo subsídios para fundamentar planos de intervenção pedagógica durante o ano letivo.

Ainda segundo o mesmo boletim:

a matriz PROALFA 2007 inclui habilidades que são verificadas nas três séries: 2o ano, 3o ano e 4o ano. Contempla conhecimentos, competências e habilidades que são bem iniciais no processo e também os que são mais complexos. A partir da matriz, são construídos itens de teste por professores e especialistas. Esses itens são organizados em cadernos de teste. Todo o processo de avaliação é orientado por uma metodologia⁴⁶ específica que define a organização dos cadernos de teste, a posição e distribuição dos itens nos cadernos, a quantidade de itens no teste como um todo. Além disso, a metodologia prevê também critérios estatísticos para análise e interpretação dos dados. (PROALFA, 2007, p. 10)

O teste aplicado aos alunos surdos tem como objetivo fornecer um levantamento do nível de desenvolvimento das habilidades essenciais no processo de aprendizagem da língua escrita baseados na matriz⁴⁷ adaptada daquela idealizada para a aplicação de testes de verificação da alfabetização no Estado de Minas Gerais - PROALFA,⁴⁸ conforme o QUAD. 1,⁴⁹ ressaltando que, relativamente à Teoria da Resposta ao Item, o parâmetro “probabilidade de acerto ao acaso” não foi considerado.

⁴⁶ A metodologia do PROALFA ancora-se na Teoria de Resposta ao Item - TRI, a qual se vale de modelos que representam a relação entre a habilidade de um sujeito avaliado e a probabilidade que essa pessoa tem de acertar o item. Nesse modelo, analisam-se três parâmetros dos itens: grau de dificuldade, grau de discriminação e probabilidade de acerto ao acaso.

⁴⁷ A matriz e descritores utilizados nesta pesquisa foram adaptados para estarem em conformidade com as questões escolhidas no teste aplicado aos informantes; capacidades e descritores referentes às questões excluídas foram também excluídos.

⁴⁸ Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SIMAVE/PROALFA - SEE-MG), essa avaliação diagnóstica visa apurar informações sobre o quadro da alfabetização no Estado. Mais informações: <http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>.

⁴⁹ Alguns itens — referentes à sonoridade da língua — foram excluídos do quadro exposto, uma vez que esta pesquisa tem como informantes sujeitos surdos.

QUADRO 1
Matriz Adaptada do PROALFA 2007 – 2º, 3º e 4º anos.

MATRIZ ADAPTADA PROALFA 2007 - 2º, 3º E 4º ANOS		
CONHECIMENTOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE HABILIDADES
CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA	C1 - Domínio de conhecimentos/capacidades que concorrem para apropriação das convenções da escrita e sua tecnologia	D1 - Identificar letras do alfabeto;
		D2 - Conhecer as direções e o alinhamento da escrita na LP;
		D3 - Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
		D4 - Identificar o número de sílabas (consciência silábica);
		D5 - Identificar o conceito de palavra (consciência de palavra);
		D6 - Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras;
		D7 - Escrever palavras;
COMPREENSÃO	C2 - Recuperação de informações	D8 - Escrever frases / textos;
		D9 - Identificar elementos que constroem a narrativa;
		D10 - Compreender palavras lidas silenciosamente;
		D11 - Localizar informações em uma frase / texto;
		D12 - Inferir uma informação;
		D13 - Identificar o assunto;
		D14 - Estabelecer relações lógico-discursivas;
USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	C3 - Domínio das implicações do modo de organização do texto no suporte e do gênero na compreensão	D15 - Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia
		D16 - Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética;
		D17 - Identificar gênero de textos, sua finalidade e suportes;
		D18 - Antecipar informações do texto;
		D19 - Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo à eficiência de um texto ao seu objetivo, finalidade ou suporte;
		D20 - Identificar o efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical, repetição.

Fonte: Adaptado de *Boletim Pedagógico PROALFA 2007*, p. 11.

A análise qualitativa dos dados coletados será de cunho interpretativista, com base na fundamentação teórica, e possibilitará a complementação da verificação do desempenho dos participantes em cada uma das questões dos testes aplicados.

2.2 PERFIL DOS INFORMANTES

Participaram dessa pesquisa vinte alunos⁵⁰ concluintes de ciclos; ou seja, 8ª série do Ensino Fundamental⁵¹ e 3º ano do Ensino Médio.

Quanto ao Ensino Fundamental, contei com a colaboração de 11 (onze) informantes, pertencentes a uma turma denominada “agrupamento especial⁵²”, composta por alunos surdos de 7ª e 8ª séries. No Ensino Médio, contei com a colaboração de 9 (nove) informantes pertencentes a uma turma mista; ou seja, turma composta por alunos surdos e ouvintes.

A escola⁵³ onde esses alunos estudam pertence à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e seu discurso pedagógico é pautado pelos princípios da Escola Plural,⁵⁴ onde pode-se perceber, claramente, a ideia de inclusão e respeito ao tempo do aprendiz como um dos pilares dessa filosofia. Tem 10 (dez) turmas no turno (terceiro) frequentado pelos alunos surdos informantes dessa pesquisa, sendo que 2 (duas)⁵⁵ turmas são denominadas especiais, pelo fato de uma delas ser composta por alunos de 5ª e 6ª séries e, a outra, por alunos de 7ª e 8ª séries; 6 (seis) turmas de Ensino Médio, sendo que em 3 (três) delas há alunos surdos e ouvintes (turmas mistas) e 2 (duas) turmas de Ensino Fundamental, compostas apenas por alunos ouvintes, totalizando, aproximadamente, no turno, 55 (cinquenta e cinco) alunos surdos. Somente os(as) professores(as) de Língua Portuguesa e de Libras dedicam-se, exclusivamente, aos alunos surdos. Os demais professores atendem a todas as turmas, indistintamente.

Em cada turma composta por alunos surdos, ou turma mista, há um professor-intérprete de Libras que acompanha todas as aulas e auxilia os professores, na comunicação com os alunos

⁵⁰ A identificação dos alunos que participaram deste trabalho não será fornecida por motivos éticos. Tal identificação foi substituída por numeração, como, por exemplo, 1M, 2M... 12F, 13F, etc., com as letras maiúsculas identificando o nível de ensino dos alunos: “M” para Ensino Médio e “F” para Ensino Fundamental.

⁵¹ A denominação atual utilizada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte é 3º ano do 3º ciclo.

⁵² Participaram, como informantes, desta pesquisa, apenas os alunos da 8ª série.

⁵³ A identificação da escola onde os dados foram coletados não será fornecida por motivos éticos.

⁵⁴ Escola Plural é a denominação dada, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH, ao conjunto de princípios norteadores da prática pedagógica adotada pela Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 1995. Para mais detalhes, acesse o portal da PBH: www.portalpbh.pbh.gov.br.

⁵⁵ São as únicas turmas da escola compostas, exclusivamente, por alunos surdos.

surdos, uma vez que eles não dominam a Libras. Mesmo durante as aulas de Língua Portuguesa, há a necessidade desse acompanhamento, uma vez que o(a) professor(a) realiza sua primeira experiência com alunos surdos e nunca teve contato com a Libras.

A carga horária de aulas dos alunos surdos é idêntica à carga horária válida para os demais alunos, diferenciando-se apenas na quantidade de aulas de Língua Portuguesa, uma vez que uma aula foi substituída por aula de Libras. Assim, de uma maneira geral, eles assistem a duas aulas de cada disciplina (Língua Portuguesa,⁵⁶ Física, Química, Biologia e Matemática) e a uma aula das demais disciplinas (Língua Inglesa, História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

A escola tem em seu quadro de pessoal um instrutor surdo,⁵⁷ cuja função é ensinar Libras aos alunos surdos e a todos os membros da comunidade escolar⁵⁸ que desejam aprender essa língua. A contratação⁵⁹ desse instrutor é feita, pela escola, por meio da Associação dos Surdos de Belo Horizonte. Seus honorários são pagos, via fundos do caixa escolar, a essa associação, que os repassa ao instrutor. Como a Associação não tem, geralmente, profissionais graduados em Educação disponíveis e interessados em desempenhar essa função nas escolas públicas, ocorrem contratações de instrutores sem qualificação profissional para atuarem no campo educacional, que oferecem simplesmente sua experiência como sujeitos surdos proficientes em Libras.

Quanto ao espaço físico, não há adaptação para atender ao aluno surdo, como, por exemplo, utilização de sinais luminosos para indicação de início e término das aulas. Além disso, as aulas de Língua Portuguesa e Libras são realizadas ora na cantina, ora em uma salinha no porão da escola, uma vez que a escola não tem outros espaços disponíveis para utilização

⁵⁶ Os alunos surdos assistem, semanalmente, apenas a uma aula dessa disciplina e complementam a carga horária com uma aula de Libras. Somente nessas aulas os surdos formam uma turma sem a presença de alunos ouvintes.

⁵⁷ A presença de um instrutor surdo nas escolas atende a uma conquista da comunidade surda, que conseguiu ver aprovada a lei que privilegia o ensino da Língua de Sinais, por indivíduos surdos.

⁵⁸ O aprendizado de Libras, nessas aulas, é muito restrito, por vários motivos: significativa rotatividade de alunos e professores que frequentam as aulas; interrupção constante na rotina das aulas, e, também, pelo fato de a metodologia utilizada atender apenas a traduções do léxico, sem contextualização nem atuação em situações reais.

⁵⁹ A contratação do instrutor é feita pela escola, porque a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, apesar de incluir alunos surdos em sua rede de ensino, não realiza concurso para provimento de cargo relativo a essa função. Como, por força de lei federal, as administrações públicas não podem contratar profissionais sem concurso, a alternativa encontrada foi deliberar que os caixas escolares se responsabilizassem por essa contratação e pelos devidos pagamentos.

durante as aulas cujas turmas, por algum motivo, são divididas. Nenhum aluno surdo usa implante coclear e 3 (três) alunos usam prótese auditiva.⁶⁰

Em conversas informais que tive oportunidade de estabelecer com alguns alunos, pude perceber que boa parte deles não conhece, em profundidade, seu histórico clínico: causa da surdez, época em que adquiriu a surdez, entre outras informações médicas.

Além disso, pude perceber que a grande maioria desconhece nomes de familiares, bem como profissão ou nível de escolaridade dos pais e/ou irmãos. Por esse motivo, não estendi a conversa para outros membros da família fora do núcleo/residência familiar.

Pude perceber, também, que a maioria dos alunos surdos não é proficiente em Língua de Sinais - L1. É possível que tal fato possa ser explicado pela característica geral de constituição familiar dos surdos, uma vez que 95% deles pertencem a famílias de ouvintes ou não-surdos,⁶¹ o que gera, por parte dos pais e familiares de surdos, desconhecimento quanto às necessidades linguísticas diferenciadas dessas crianças, além de certo preconceito quanto ao ser surdo. Essa possível explicação é compartilhada por Skliar (1990), Quadros (1997) e Bernardino (1999), entre outros, e confirmada em levantamento realizado junto aos informantes desta pesquisa, na qual 60% deles não apresentam incidência de outro surdo na família e 10% não souberam responder, conforme mostra TAB. 1.

Além disso, o levantamento realizado com esses alunos informantes, ainda conforme TAB 1, demonstrou que 100% deles tiveram seu primeiro contato com a Língua de Sinais em idade relativamente avançada, variando entre 4 (quatro) e 33 (trinta e três) anos de idade, sendo que os informantes do Ensino Médio experimentaram seu primeiro contato com Libras mais jovens do que os do Ensino Fundamental. Outro dado relevante, em relação ao aspecto linguístico dos informantes desta pesquisa, refere-se ao conhecimento que têm de sua língua

⁶⁰ Um dos alunos afirmou que usa a prótese auditiva somente para evitar transtornos na rua, pois as pessoas não percebem, com facilidade, a surdez; então, ele já se encontrou em confusão, pelo fato de as pessoas considerarem que ele “fingia” que a conversa não era com ele. O aluno contou, a título de ilustração, que, em um determinado dia, estando ele dentro do ônibus, voltando para casa, o trocador dirigiu-lhe a palavra em um momento em que o aluno não estava “face to face” e, portanto, não percebeu a situação de comunicação. O trocador, sem perceber que o aluno era surdo, empurrou-o agressivamente, pois pensou que o aluno estava sendo deseducado. O aluno assustou-se e, usando gestos, explicou ao trocador que ele era surdo. Nesse momento, o trocador sentiu-se constrangido, pediu desculpas e “fez cara de piedade”.

⁶¹ Ver Skliar, 1997.

natural — Libras: 30% afirmam, em autoavaliação, que conhecem pouco ou muito pouco a Língua de Sinais, enquanto 70% afirmam conhecer bem ou muito bem essa língua.

Apesar do resultado obtido pela autoavaliação, o desempenho desses alunos nas aulas de Libras e a opinião dos(as) professores(as)-intérpretes de Libras responsáveis pelos informantes sugerem resultados diferentes, levando-nos a formular a hipótese de que o conhecimento dos informantes, em Libras — com poucas exceções —, não corresponde, necessariamente, ao que os mesmos informaram.

Interessante perceber, também, que 55% dos informantes expressaram o desejo de aprender a falar. Não obstante a busca pelo padrão da normalidade que pode justificar tal desejo, pode-se supor, por hipótese, que esse desejo seja a manifestação da influência ideológica de alguns médicos e fonoaudiólogos sobre os pais/responsáveis por esses surdos.

Abaixo, ilustramos, utilizando uma tabela (TAB. 1), com a finalidade de expor os resultados obtidos nessa coleta, as informações fornecidas pelos alunos mediante uma autoavaliação.

INFORMANTE	IDADE	SURDEZ CONGÊNITA?	IDADE CONTATO COM LIBRAS	PARENTE SURDO?	SABE LIBRAS?	MOTIVO P/ APRENDER LP
01M	21	D	11	N	B	L/E
02M	34	N	12	S	MB	L
03M	30	S	8	N	MB	L/E
04M	26	S	9	N	B	L
05M	22	S	8	N	P	L
06M	28	S	4	S	MB	L/E/F
07M	42	N	11	S	MB	L/E
08M	24	N	10	N	B	L/E/F
09M	23	S	14	N	B	E
10F	32	S	6	N	B	L/E/F
11F	37	S	20	N	MB	L/E/F
12F	25	S	9	N	MB	L/E/F
13F	49	S	17	N	P	L/E/F
14F	25	S	13	S	MB	L/E/F
15F	29	S	5	N	MB	L/E/F
16F	34	S	33	S	P	E
17F	40	S	15	S	B	E/F
18F	34	S	15	N	MB	L/E
19F	23	S	12	S	B	E/F
20F	24	N	16	D	B	L/E/F

TABELA 1

Dados sobre os perfis dos alunos informantes.

LEGENDA:

N = Não S = Sim D = Desconhece P = Pouco B = Bem MB = Muito Bem
L = Ler E = Escrever F = Falar LP = Língua Portuguesa

2.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de uma escola que oferece cursos para o 3º ciclo (equivalente ao Ensino Fundamental) e para o Ensino Médio. Funciona em 3 (três) turnos; porém, somente o terceiro turno recebe alunos surdos.

Esses alunos, normalmente, são enturmados em salas mistas (surdos + ouvintes), nas quais sempre há a figura do professor-intérprete de Libras. Existem duas turmas exclusivamente de alunos surdos, nas quais são agrupados (a escola denomina de agrupamento especial) alunos

surdos de 5^a e 6^a séries, em uma turma, e, na outra, alunos de 7^a e 8^a séries (Ensino Fundamental).

Em uma conversa com os(as) professores(as)-intérpretes de Libras responsáveis pelas duas turmas-alvo deste trabalho — do 3^o ano do Ensino Médio e do 3^o ano do 3^o ciclo do Ensino Fundamental —, combinei a estratégia que deveria ser utilizada por eles(elas) no momento da aplicação do teste (leitura, em Libras, apenas do enunciado das questões e não utilização de datilologia, nem de Língua Portuguesa sinalizada) e a provável data da aplicação desse teste.

Durante a conversa que tive com os(as) professores(as)-intérpretes, reiterei meu desejo de me encontrar com os alunos que participariam da pesquisa, para que pudéssemos informar, adequada e eticamente, o motivo, a função e a finalidade da aplicação do teste.⁶² Além disso, gostaria de esclarecer aos alunos questões relativas ao anonimato dos informantes, ao caráter voluntário do trabalho e à garantia de que seus dados não seriam utilizados com finalidade diferente daquela que estava sendo proposta naquele momento.

Surpreendeu-me bastante o fato de que alguns alunos (aproximadamente, 60%) só se dispuseram a colaborar após se certificarem, e de maneira bem enfática, de que o seu anonimato seria preservado. Tal atitude parece transmitir algumas mensagens, talvez um receio de serem rotulados e desqualificados como usuários proficientes na língua pátria. Esse aspecto será oportunamente explorado no momento em que eu apresentar a análise dos dados coletados neste trabalho.

Os(As) professores(as)-intérpretes aplicaram o teste durante uma aula de Educação Física da turma, uma vez que, por serem surdos, são dispensados⁶³ dessa aula. Então, a aplicação do teste durou 60 (sessenta) minutos, aproximadamente.

Algum tempo depois (aproximadamente, dois meses), os(as) professores(as)-intérpretes pediram aos alunos que preenchessem a ficha cadastral, para que pudéssemos obter mais

⁶² O termo de consentimento livre e esclarecido, lido e assinado pelos informantes, encontra-se disponível no APÊNDICE C deste trabalho.

⁶³ Os alunos surdos são dispensados da aula de Educação Física. Percebe-se, porém, facilmente, que eles possuem um desejo muito grande de participar dessa aula e sentem prazer nas atividades físicas.

detalhes sobre a surdez, a família, a utilização da Libras e da Língua Portuguesa (ver o APÊNDICE A).

Além disso, solicitei aos(às) professores(as)-intérpretes que utilizassem o espaço reservado a eles(elas), nesse cadastro, comentando algumas características de cada aluno surdo, pessoais ou não, que elas considerassem relevantes para esse trabalho. Essa iniciativa teve como fundamento minha percepção de que os(as) professores(as)-intérpretes acumulam conhecimento muito grande sobre particularidades desses indivíduos, que poderiam ajudar nesse trabalho, uma vez que eles(elas) são, para esses alunos, o elo entre eles e o restante da comunidade escolar. Tal iniciativa, porém, mostrou-se infrutífera, uma vez que não responderam essa questão.

2.4 PROCEDIMENTOS

O teste foi aplicado, em uma única noite, pelos(as) professores(as)-intérpretes de Libras responsáveis pelas turmas. Eles(Elas) foram orientados(as) a proceder à leitura do enunciado apenas das questões, sendo proibido o uso de datilologia (uso do alfabeto manual). Caso alguma palavra do enunciado não tivesse o sinal correspondente em Libras, eles(elas) poderiam utilizar sinais sinônimos, jamais o alfabeto manual.

Posteriormente, foi encaminhada aos(às) professores(as)-intérpretes de Libras responsáveis pelas respectivas turmas de informantes uma solicitação de análise do desempenho linguístico em Libras dos alunos, para possibilitar uma análise mais completa do papel da alfabetização em Língua de Sinais com a alfabetização em Língua Portuguesa.

Os(As) professores(as)-intérpretes de Libras optaram por uma autoavaliação sobre o desempenho dos alunos em Libras, cujos resultados estão disponíveis na TAB. 1.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O instrumento de avaliação utilizado neste trabalho foi composto de 13 (treze) questões que visavam medir o desempenho de leitura e escrita dos sujeitos surdos informantes da pesquisa realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte - MG.

As questões que compõem o teste aplicado para coleta de dados deste trabalho visavam possibilitar-me descoberta de indícios das capacidades/habilidades dos informantes na leitura e na escrita em L2 — Língua Portuguesa — em níveis de complexidade. Nesse sentido, as questões foram organizadas respeitando-se uma escala ascendente de complexidade. Dessa maneira, o teste se inicia com uma questão de baixa complexidade e termina com uma questão que exige do aluno conhecimento consolidado de leitura e escrita em L2.

As capacidades e habilidades que fundamentam a avaliação são as mesmas apresentadas na matriz de referência já apresentada neste trabalho e foram selecionadas a partir da matriz original utilizada, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, em 2005, por ocasião da realização do Censo Escolar Estadual PROALFA.

Algumas adaptações foram realizadas por mim, tanto na apresentação das questões quanto na matriz de referência das capacidades/habilidades de alfabetização e letramento, tendo em vista a identidade surda dos sujeitos informantes da pesquisa, conforme já explicado anteriormente.

O teste foi aplicado em uma aula, pelos(as) professores(as)-intérpretes de Libras responsáveis pelas duas turmas, sendo uma turma composta de alunos surdos concluintes do Ensino Médio, com 09 (nove) informantes, e, outra, composta de alunos surdos concluintes do Ensino Fundamental, com 11 (onze) informantes.

Coube a esses(as) professores(as), em um primeiro momento, a função de distribuir o material e ler os enunciados das 13 (treze) questões do teste, utilizando para, essa leitura, apenas a Libras, sendo-lhes vedado o uso de quaisquer outros recursos, como a Língua Portuguesa sinalizada, a datilologia, apontamentos, mímicas, gestos; enfim, qualquer recurso não pertencente à língua natural dos informantes.

Os resultados agora apresentados serão organizados de maneira a oferecer ao leitor deste trabalho uma visão geral dos dados coletados. Uma análise mais detalhada desses dados será apresentada a partir do **Capítulo 4** deste trabalho.

Começo a apresentação dos dados, expondo os resultados gerais obtidos pelos informantes, cuja média de acertos foi de 45% das 13 (treze) questões aplicadas para o grupo de informantes; ou seja, uma média de 5,85 questões acertadas por informante. Separadamente, os informantes concluintes do Ensino Médio responderam adequadamente a 41,88% das questões, significando a adequação a 5,44 questões por indivíduo. Relativamente, os informantes concluintes do Ensino Fundamental apresentaram resultados superiores à média do grupo. Conseguiram responder adequadamente a 47,55% das questões propostas, o que equivale a 6,18 questões. O GRÁF. 1, abaixo, mostra o desempenho alcançado pelo grupo de informantes desta pesquisa relativo às treze questões do teste aplicado.

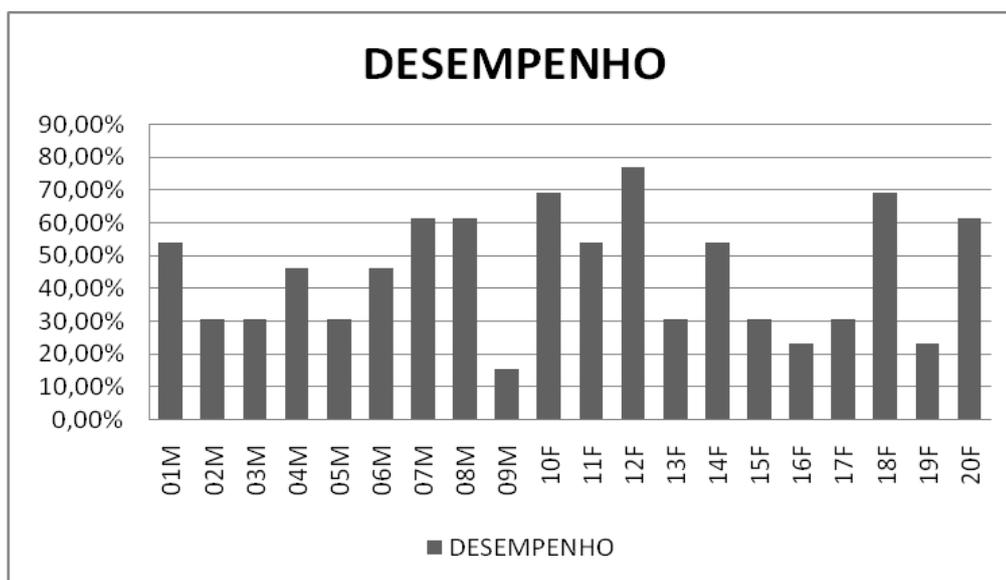


GRÁFICO 1 – Desempenho geral dos informantes quanto ao teste aplicado.

Com o objetivo de facilitar a compreensão da apresentação a seguir, cabe ressaltar que as questões serão apresentadas na mesma ordem em que foram aplicadas aos informantes. Além disso, apresentarei, após cada uma das alternativas das questões, o resultado percentual das respostas coletadas. Abaixo de cada questão, oferecerei um gráfico onde disponibilizarei os

resultados isolados de cada grupo de informante, sendo que a letra “M” refere-se aos alunos concluintes do Ensino Médio e, a letra “F”, aos alunos concluintes do Ensino Fundamental.

A habilidade exigida na Questão 1, apresentada na FIG. 1, abaixo, consiste na capacidade de identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba.

Questão 1

Veja os desenhos: DADO E CAMA; DADO E CHAVE; TELHADO E DADO; TELHADO E MARTELO

 Risque o quadrinho com o nome de coisas que terminam com a mesma sílaba.

(A)	<input type="checkbox"/>			15%
(B)	<input type="checkbox"/>			10%
(C)	<input type="checkbox"/>			25%
(D)	<input type="checkbox"/>			50%

FIGURA 1 - Questão 1.

No levantamento de dados relativos a essa questão, percebe-se forte predominância pela escolha da alternativa (d). Metade dos informantes escolheu essa opção, enquanto apenas 25% dos informantes (GRÁF. 1) responderam corretamente, apontando certa dificuldade quanto à ideia do que vem a ser uma sílaba e à identificação/ao reconhecimento de sílabas em uma palavra, uma vez que a alternativa mais escolhida por eles apresenta semelhança apenas quanto às últimas letras das palavras.

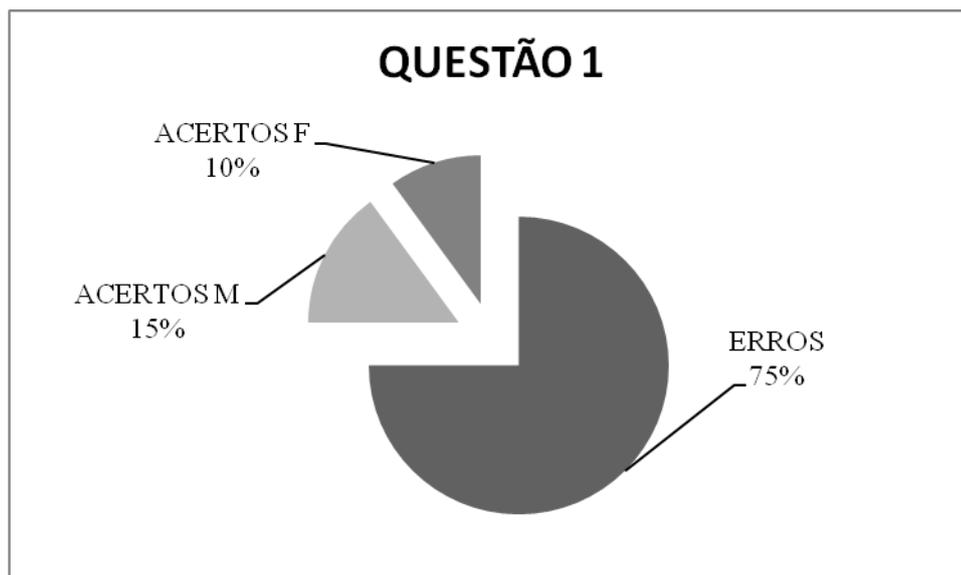


GRÁFICO 2 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 1, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Cabe ressaltar, ainda quanto à FIG. 1, a relação semântica entre as imagens apresentadas na alternativa de maior incidência nas respostas dos informantes (alternativa d): martelo apresenta forte relação semântica com a ideia de construção de uma casa. Parece que essa relação semântica influenciou a escolha dos informantes, uma vez que a “intimidade” dos sujeitos surdos com a realização sonora dos vocábulos é nula, acarretando dificuldade na aprendizagem de que a palavra é segmentável; ou seja, o sujeito surdo apresenta forte tendência a “ler” a palavra como um bloco, um todo indivisível, conforme já demonstrado nos resultados apresentados na pesquisa de Góes (1999).

A noção silábica, então, parece constituir uma deficiência na alfabetização desses alunos, apontando para a necessidade de uma prática pedagógica específica para surdos, que atenda ao objetivo de desenvolver, satisfatoriamente, as habilidades/capacidades de compreensão e de assimilação da noção de sílaba e/ou de unidades menores, na formação da palavra. Embora se possa argumentar que essa dificuldade pode ser compensada por meio da elaboração sob a perspectiva semântica, os resultados obtidos com as Questões 4 e 13 (FIG. 4 e 13) desta pesquisa parecem argumentar, favoravelmente, que o aspecto visual é fundamental na escolha das respostas. Essa conclusão pode ser confirmada por meio da análise de dois dados: 1) os resultados obtidos nesta pesquisa referentes à Questão 4, cuja base é formada somente por imagens verbais e não-verbais (imagem ilustrativa + imagem linguística) e para a qual não há necessidade de outros conhecimentos linguísticos de cunho lexical e/ou semântico para se

fazer a escolha da alternativa correta, mostram que a maioria dos informantes — 90% (noventa por cento) — obteve êxito, respondendo adequadamente; 2) os pequenos textos produzidos por alguns informantes na Questão 13, também confirmam a força dos elementos visuais nas escolhas realizadas pelo sujeito surdo, como podemos perceber nos textos onde o autor-informante refere-se ao “capacete de onça” (10F – “*O Chico Bento usando Roupa de onça, onça estava dormir no Jardim, O menino viu onça ai ele ficou medo Resolveu fugiu, ai o Chico Bento abriu capacete de onça, ele ir muito... FIM..*”) (grifo meu) e quando depreendem da ilustração o acento circunflexo no nome de um dos personagens (13F – “*Chico Bentô menino vê medo onça menino vê amigo*”) (grifo meu).

A Questão 2 (FIG. 2), por sua vez, apresenta uma imagem e solicita ao informante que ele escreva corretamente a palavra correspondente à imagem; nesse caso, “formiga”.

Questão 2

 Escreva a palavra 

FIGURA 2 - Questão 2.

Pode-se perceber que essa palavra — formiga — apresenta três sílabas com as seguintes estruturas:

for → consoante + vogal + consoante (CVC);

mi → consoante + vogal (CV); e

ga → consoante + vogal (CV).

Assim sendo, ao responder adequadamente a questão, o aluno revela sua capacidade de escrever palavras que apresentam estrutura silábica simples, indicando que ele está em início de alfabetização para palavras com sílabas canônicas, constituídas pelo padrão CV.

Conforme se vê no GRÁF. 3, apenas 35% dos informantes conseguiram escrever corretamente a palavra, 20% sequer escreveram alguma coisa e, entre os 45% restantes, encontramos, entre outras, estas construções:

FORMUGA – FORMINGA – FORMIGO – FOMIGA.

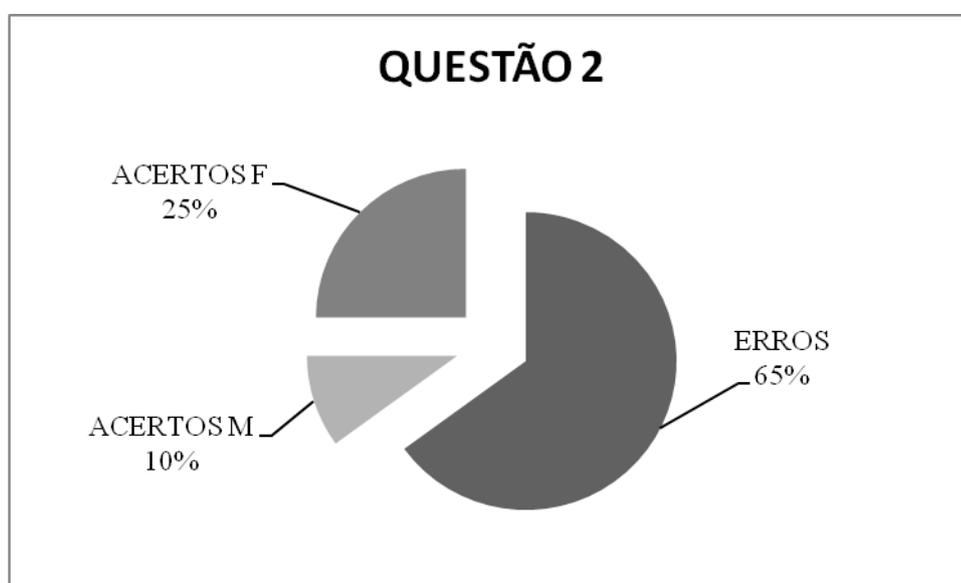


GRÁFICO 3 - Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 2, com os acertos especificados por níveis de ensino (F - Ensino Fundamental; M - Ensino Médio).

Os erros encontrados nas respostas de 45% dos informantes sugerem que esse grupo encontra-se em fase de desenvolvimento, no que se refere à noção silábica, aspecto que será mais detalhadamente discutido no próximo capítulo.

A Questão 3 (FIG. 3), exibida a seguir, é semelhante à anterior; porém, a imagem utilizada designa uma palavra com padrão silábico diferente, com um nível maior de dificuldade; ou seja, com menor frequência de ocorrência no uso linguístico diário.

Questão 3



Escreva a palavra



•	
•	
•	
•	
•	
•	
•	
•	

FIGURA 3 - Questão 3.

A imagem utilizada refere-se à palavra “bicicleta”, constituída de 3 (três) sílabas, sendo que uma delas apresenta estrutura silábica menos frequente na Língua Portuguesa - padrão CCV. A estrutura silábica da palavra “bicicleta” é a seguinte:

- bi → consoante + vogal (CV);
- ci → consoante + vogal (CV);
- cle → consoante + consoante + vogal (CCV); e
- ta → consoante + vogal (CV).

O resultado encontrado na pesquisa confirma a visão generalizada entre os estudiosos da língua (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999 e KATO; 2004, entre outros) de que existem padrões silábicos com diferentes níveis de dificuldade e de que o padrão silábico CCV apresenta nível de dificuldade maior do que o padrão da questão anterior (CVC).

Apenas 25% dos informantes conseguiram escrever corretamente a palavra (GRÁF. 4), enquanto 30% sequer escreveram alguma coisa e, entre os 45% restantes, encontrei, entre outras construções, estas:

BICILETA – BICICHETA – BICLILETA – BICLETA –
BIBLICIA – BICILLA – BIISCETE – BICILA.

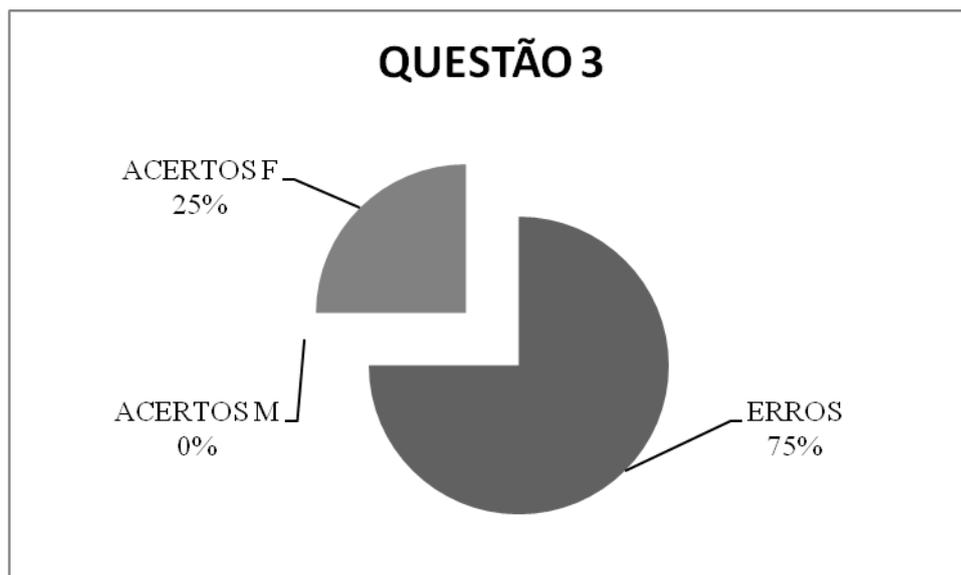


GRÁFICO 4 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 3, com os acertos especificados por níveis de ensino (F - Ensino Fundamental; M - Ensino Médio).

Os resultados encontrados nessas duas Questões (2 e 3) parecem apontar para o fato de que a maioria dos informantes ou não domina a ortografia dessa palavra, especificamente, ou não são ainda alfabéticos. Essa hipótese será testada nos outros itens de avaliação.

Já a Questão 4 (FIG. 4) utiliza somente imagens. Apesar de ainda existir controvérsias quanto à nomenclatura e à definição relacionadas à leitura grafêmica e “leitura de imagens”, conforme nos explicam Smith (1999), Soares (2000) e Martins (2005), entre outros, optei por considerar, para análise dessa questão, uma perspectiva interacionista e significativa de leitura e, concordando com Smith (1999), aceitar que tanto a imagem quanto a escrita são códigos que, sob a perspectiva interacionista, encontram-se em constante interação e que, portanto, a recepção desses bens simbólicos pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto.

Assim, uma vez que essa questão apresenta apenas códigos visuais, os alunos surdos, para responderem corretamente a questão, deveriam relacionar uma imagem à outra; ou seja, relacionar a imagem ilustrativa com a imagem grafêmica adequada.

Questão 4



Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

ABACAXI

ABELHA

ELEFANTE

EDIFÍCIO



90%

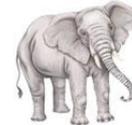


FIGURA 4 - Questão 4.

Tendo em vista tratar-se de uma atividade primordialmente visual, a identificação correta foi realizada pela maioria dos informantes: 18 (dezoito), representando 90% de acertos (cf. o GRÁF. 5).

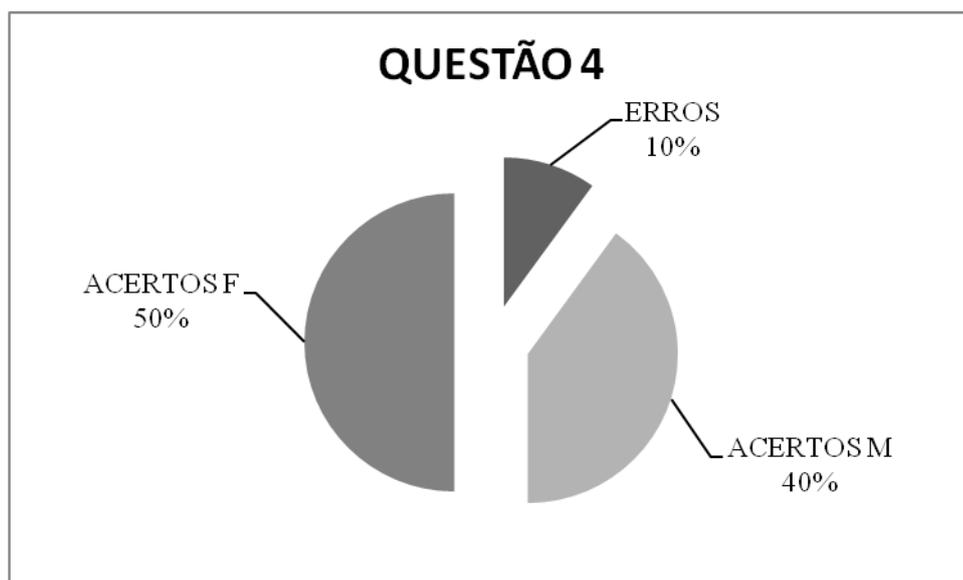


GRÁFICO 5 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 4, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

A habilidade exigida na Questão 5 (FIG. 5) está relacionada ao conhecimento sobre usos e funções dos conectivos, do papel dos adjetivos e, naturalmente, de conhecimento de mundo.

Questão 5



Leia atentamente as frases.



Risque a placa que vende duas coisas

- | | | | |
|-----|--------------------------|-----------------------------------|------------|
| (A) | <input type="checkbox"/> | VENDO FRANGO
ASSADO | 15% |
| (B) | <input type="checkbox"/> | VENDO FRANGO
DE GRANJA | 10% |
| (C) | <input type="checkbox"/> | VENDO FRANGO
E OVOS | 45% |
| (D) | <input type="checkbox"/> | VENDO FRANGO
CAPIRA | 5% |

FIGURA 5 - Questão 5.

Responderam adequadamente essa questão 45% dos informantes (vide, a propósito, o GRÁF.

6.

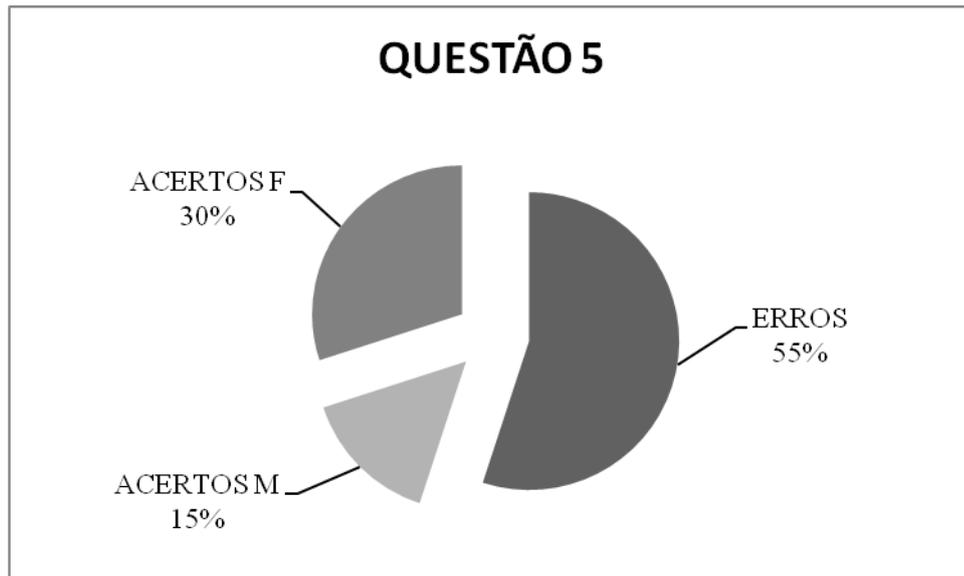


GRÁFICO 6 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 5, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Semelhantemente à questão anterior, a tarefa, na Questão 6 (FIG. 6), consiste na localização de 2 (duas) ou mais informações em uma sentença ou texto.

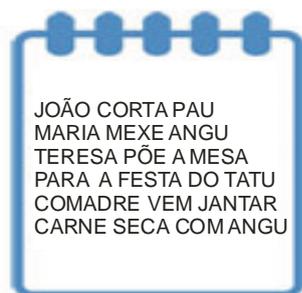
Questão 6



Leia atentosamente o texto



Risque o quadrinho que mostre quem corta pau e quem mexe angu



- (A) JOÃO E MARIA. (55%)
- (B) JOÃO E TERESA. (10%)
- (C) MARIA E COMADRE. (30%)
- (D) MARIA E TERESA (5%)

FIGURA 6 - Questão 6.

A quantidade de acertos dessa questão superou, em 10%, o resultado apresentado na questão anterior: 55% dos informantes acertaram essa questão (GRÁF. 7), enquanto, na questão anterior (FIG. 5), o percentual de acertos foi de 45% (GRÁF. 6).

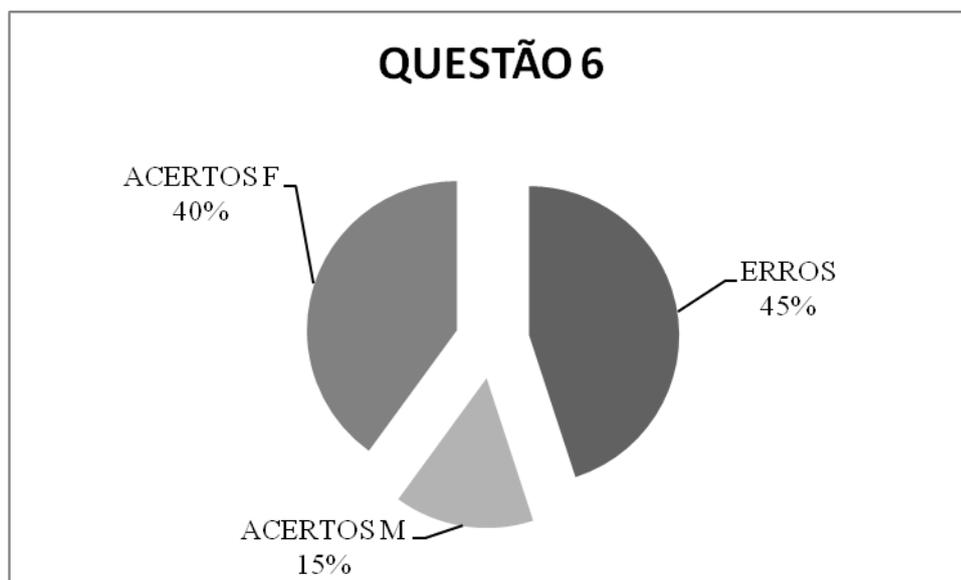


GRÁFICO 7 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 6, organizados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Chama-me a atenção o fato de que, nessa questão, o texto utilizado apresentar-se no estilo das cartilhas.⁶⁴ Esse estilo é muito familiar aos surdos escolarizados, porque é amplamente utilizado em seu processo de alfabetização, nas escolas.

Outro dado que merece destaque é o fato de 30% dos informantes escolheram a alternativa (c). Essa preferência parece apontar para o reconhecimento de esquemas sociais predominantes na convivência familiar, uma vez que um dos nomes que aparece com maior frequência nas certidões de nascimento de mulheres, em nosso País, é justamente “Maria” e, além disso, “comadre” é um título frequentemente utilizado nas relações familiares e/ou de amizade, nas camadas sociais menos favorecidas.

Identificar o assunto é o objetivo na Questão 7 (FIG. 7), mostrada a seguir.

⁶⁴ Ver, a propósito, Cagliari, 1998.

Questão 7



Leia o texto



Risque o quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.

GIRAFÁ
A girafa é o único animal
que consegue
alcançar própria
orelha com a língua



Marcelo Duarte. *A arca dos bichos. São Paulo Companhia das letrinhas, 1999 (Adaptação)*

- (A) Tamanho da língua da girafa. **35%**
- (B) Tamanho das orelhas da girafa. **35%**
- (C) Tamanho das pernas da girafa. **5%**
- (D) Tamanho do pescoço da girafa. **25%**

FIGURA 7 - Questão 7.

As respostas coletadas mostram enorme diversidade, uma vez que 35% (GRÁF. 8) responderam adequadamente, outros 35% escolheram a alternativa (b), e 25% optaram pela alternativa (d).

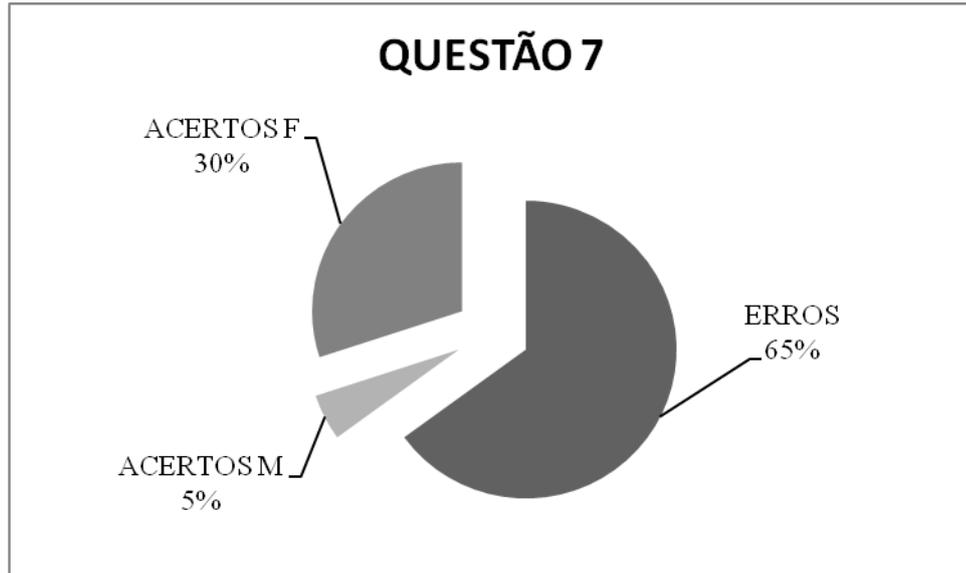


GRÁFICO 8 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 7, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Esse resultado quase aleatório encontrado nas respostas parece ser consequência de 2 (dois) fatores. O primeiro fator refere-se à ilustração presente na questão, na qual as orelhas da girafa, pelo seu tamanho, parecem destacar-se de outras partes do corpo do animal. Outro fator e, talvez, o mais relevante, tendo em vista o reconhecimento visual dos informantes em detrimento da compreensão da mensagem, parece ter relação com a disposição das palavras “orelha” e “língua”, no texto estampado na questão. Ambas as palavras aparecem na última linha do texto e são as únicas palavras que se referem a partes do corpo da girafa.

Na Questão 8 (FIG. 8), mais uma vez, o objetivo da tarefa é a identificação do assunto. Agora, porém, o texto utilizado é mais longo que o anterior, e é de natureza expositiva.

Questão 8



Risque o quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.

O bicho-pau é um inseto bem curioso. Ele se parece com um graveto voador, o que permite que fique “escondido” entre os galhos das árvores, enganando, por exemplo, um passarinho que está à procura de alimento. Como passarinhos não comem gravetos, o bicho-pau não é incomodado. Quando finge que é um graveto, ele pode passar quase o dia inteiro imóvel, movimentando-se apenas para se alimentar.

Ciência Hoje na Escola 2: bichos, sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro 1996 (fragmento)



- | | | | |
|-----|--------------------------|--------------------------------|------------|
| (A) | <input type="checkbox"/> | Como o bicho-pau se disfarça. | 15% |
| (B) | <input type="checkbox"/> | Como o bicho-pau se movimenta. | 40% |
| (C) | <input type="checkbox"/> | O que o bicho-pau come. | 30% |
| (D) | <input type="checkbox"/> | Os tipos de bicho-pau. | 15% |

FIGURA 8 - Questão 8.

A capacidade exigida, aí, é a compreensão mais ampla do texto, e apenas 15% dos informantes conseguiram identificar corretamente o assunto, como se vê no GRÁF. 8.

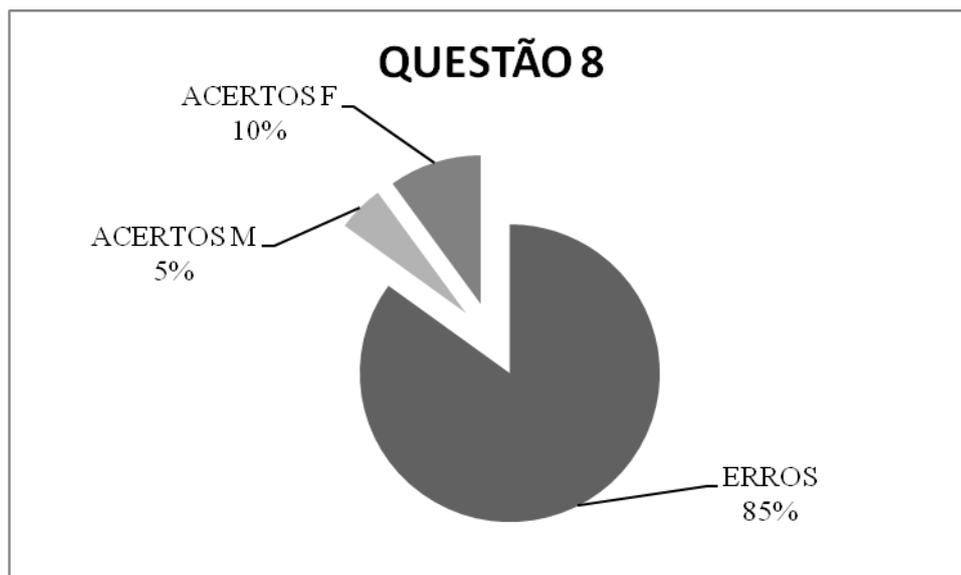


GRÁFICO 9 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 8, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Por outro lado, 40% dos informantes optaram pela alternativa (b). Aparentemente, essa escolha está relacionada ao reconhecimento visual que o texto possibilita, uma vez que traz a palavra “movimentar”.

O mesmo não ocorre com a palavra “disfarça”, uma vez que nem ela nem outra palavra dessa família lexical aparecem no texto utilizado, exigindo do informante não só a identificação do assunto, mas também a construção de significados por meio de sinônimos. Para acertar essa questão, é necessário, portanto, que o surdo conheça e saiba identificar palavras sinônimas. O resultado apresentado aponta, por conseguinte, a existência de uma dificuldade para a aprendizagem e a utilização de sinonímia.

Um aspecto interessante da Questão 9 (FIG. 9) está relacionado à habilidade exigida para a sua correta solução: recuperar elementos da cadeia referencial do texto, com o objetivo de estabelecer relações de continuidade temática.

Questão 9



Leia o texto



Risque o quadrinho que mostra QUEM É QUE SE ENCOLHE no texto.

Tamanduá-bandeira

A pelagem do tamanduá-bandeira é bastante espessa e sua cauda é longa. Ao dormir, este animal deita-se de lado, encolhe-se e coloca sua cauda sobre o corpo, como se fosse um cobertor. Entretanto, em dias mais frios, o tamanduá-bandeira prefere deitar em área aberta, sob o sol, mantendo a cauda estirada no chão para aumentar sua superfície de exposição ao calor e aquecer-se.

Ciência Hoje na Escola 2: bichos, sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro 1996 (fragmento)

- (A) A cauda do tamanduá **35%**
- (B) A pelagem do tamanduá **5%**
- (C) O focinho do tamanduá **10%**
- (D) O tamanduá-bandeira **50%**

FIGURA 9 - Questão 9.

Uma estratégia muito utilizada pelos surdos, em se tratando de Língua Portuguesa escrita, consiste justamente no reconhecimento visual das palavras; ou seja, o surdo procura, nos textos, palavras ou imagens grafêmicas idênticas, para “compreender” o texto e/ou identificar/localizar informações. Esse reconhecimento visual realizado pelo surdo não implica, necessariamente, construção de significado da palavra identificada.

Talvez, pelo motivo exposto acima, o desempenho dos informantes nessa questão tenha sido de 50% (GRÁF. 10); destacamos, porém, o fato de 35% deles terem optado pela alternativa (a). Esses dados serão discutidos, com mais detalhes, no próximo capítulo.

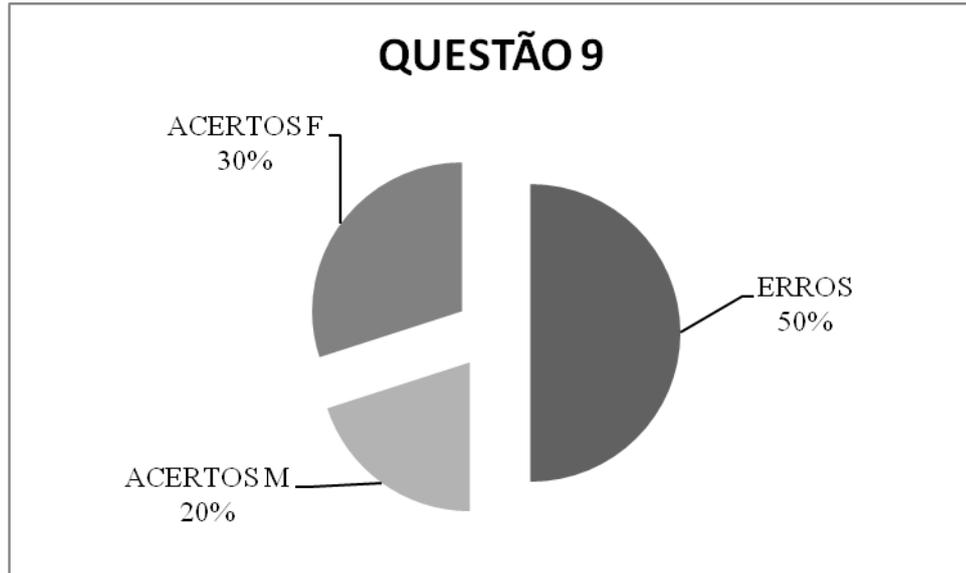


GRÁFICO 10 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 9, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Os informantes demonstraram bom desempenho em relação à identificação de gêneros ou tipos textuais que circulam em nossa sociedade. O gênero textual a ser identificado na Questão 10 (FIG. 10) foi notícia jornalística.

Questão 10

Observe os textos.

 Risque a notícia.

(A)  10%

(B) **Professora conduz viagem ao espaço**

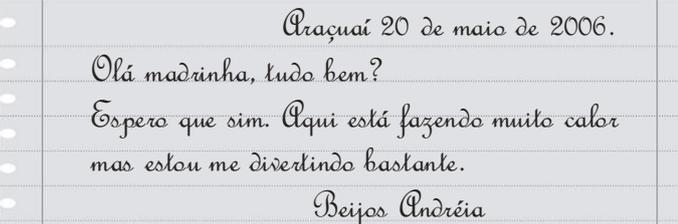
DA REPORTAGEM LOCAL

Outro livro conta história de alunos, professoras e espaço sideral, mas sem o pequeno alienígena. É “As Aulas da Professora Galáxia” (Cia. das Letras, R\$ 23). Nessa história, o narrador é humano mesmo: ele se chama Bernardo Simões e está na quinta série. A professora se chama Galáxia, e dá umas aulas de ciências bem animadas na Escola Picles de Ensino Fundamental.

Bernardo é o menino mais engraçado da turma, aquele que faz piada sobre tudo e sobre todos. E é ele quem vai contar sobre como a professora Galáxia conduziu uma turma toda rumo ao espaço. Os alunos descobriram por que existem dia e noite, caminharam como se estivessem na Lua e ainda aprenderam como é que funciona um satélite de comunicação! Além de engraçada, a história maluca do Bernardo também ensina coisas interessantes.

65%

(C)  15%

(D)  0%

Piraquai 20 de maio de 2006.

Olá madrinha, tudo bem?

Espero que sim. Aqui está fazendo muito calor mas estou me divertindo bastante.

Beijos Andréia

FIGURA 10 - Questão 10.

A maioria dos informantes — 65% — fez a identificação correta nessa questão, demonstrando reconhecimento do gênero textual envolvido (vide o GRÁF. 11).

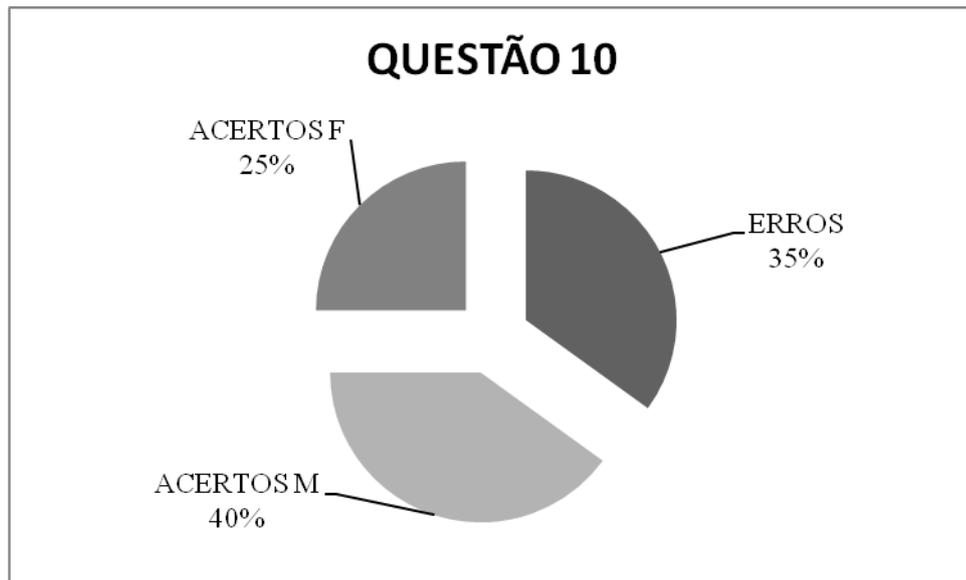


GRÁFICO 11 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 10, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Com relação à Questão 11 (vide a FIG. 11, a seguir), mais uma vez, os informantes demonstraram familiaridade com gêneros textuais. Nessa questão, eles deveriam identificar a finalidade de um texto, a partir de informações verbais e não-verbais presentes, nesse caso, na capa de um livro.

Questão 11

Observe a capa.



Risque o quadrinho que mostra para que o livro foi escrito.



- (A) Apresentar regras. (5%)
- (B) Contar histórias. (95%)
- (C) Dar informações. (0%)
- (D) Ensinar receitas. (0%)

FIGURA 11 - Questão 11.

O resultado, conforme pode ser visto no GRÁF. 12, foi ótimo, e 95% dos informantes identificaram corretamente a finalidade do livro cuja capa lhes foi apresentada, conforme consta do GRÁF. 11.

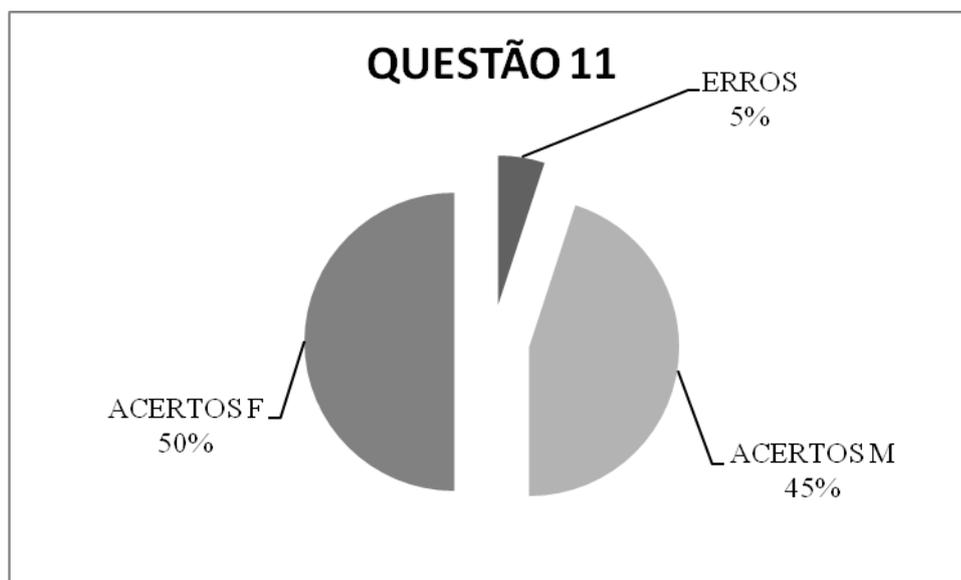


GRÁFICO 12 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 11, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

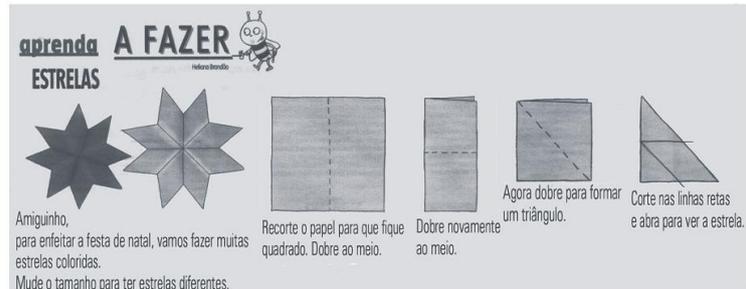
O resultado dessa questão, portanto, foi melhor que o resultado da questão anterior (10). Esse desempenho corrobora a ideia de que os informantes apresentam facilidade no reconhecimento dos dois gêneros apresentados nessas 2 (duas) Questões (10 e 11).

A Questão 12, apresentada a seguir (FIG. 12), é outra que envolve gêneros textuais. Dessa vez, entretanto, a habilidade avaliada consiste na capacidade de formulação de hipóteses sobre um assunto, a partir de um gênero específico.

Questão 12

Observe as imagens e o título do texto.

 Risque o quadrinho que mostra o que o texto ensina.



- (A) Desenhar estrelas. 15%
- (B) Como é a vida das estrelas. 15%
- (C) Fazer estrelas de papel 65%
- (D) Porque as estrelas brilham. 5%

FIGURA 12 - Questão 12.

Mais uma vez, também, o resultado foi positivo, e 65% dos informantes responderam corretamente a questão (GRÁF. 13).

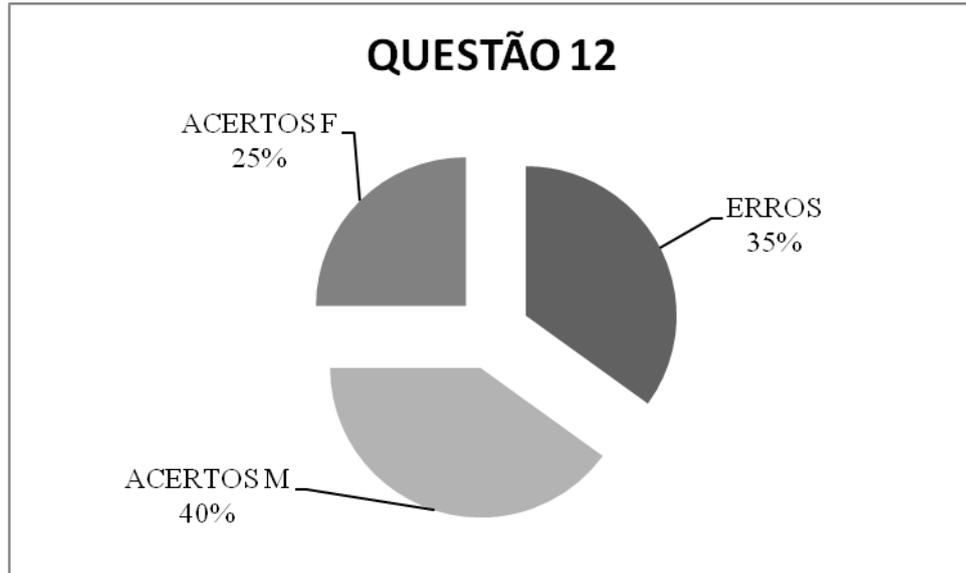


GRÁFICO 13 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 12, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Cabe ressaltar, porém, a hipótese de que o auxílio visual exercido pela expressão em destaque “A FAZER”, presente na questão (FIG. 12), pode ter influenciado no resultado apresentado.

A Questão 13 (FIG. 13), exibida e analisada a seguir, exige que o informante escreva um pequeno texto que demonstre sua compreensão da imagem (texto imagético) apresentada.

Questão 13

Observe, com atenção a capa da revistinha.

-  Escreva, como souber, o que acontece na capa da revisitinha.
Escreva do melhor jeito que puder, para a pessoa que ler, entender.



FIGURA 13 - Questão 13.

Assim, percebemos, no GRÁF. 14, a seguir, que 50% dos informantes não compreenderam o texto apresentado e 25% apresentaram compreensão parcial da mensagem e/ou estrutura apresentada(s) na imagem (FIG. 13), conforme se vê no GRÁF. 14.

Apenas 25% dos informantes demonstraram compreensão total da mensagem e/ou da estrutura narrativa apresentada na imagem. Mesmo entre esses informantes que apresentaram resposta satisfatória; porém, apenas 5% apresentaram resposta com estrutura narrativa considerada adequada e outros 5% apresentaram resposta com estrutura narrativa próxima à considerada adequada, nesta pesquisa. Esse resultado aponta para um desenvolvimento mais satisfatório na capacidade de leitura do que na da escrita.

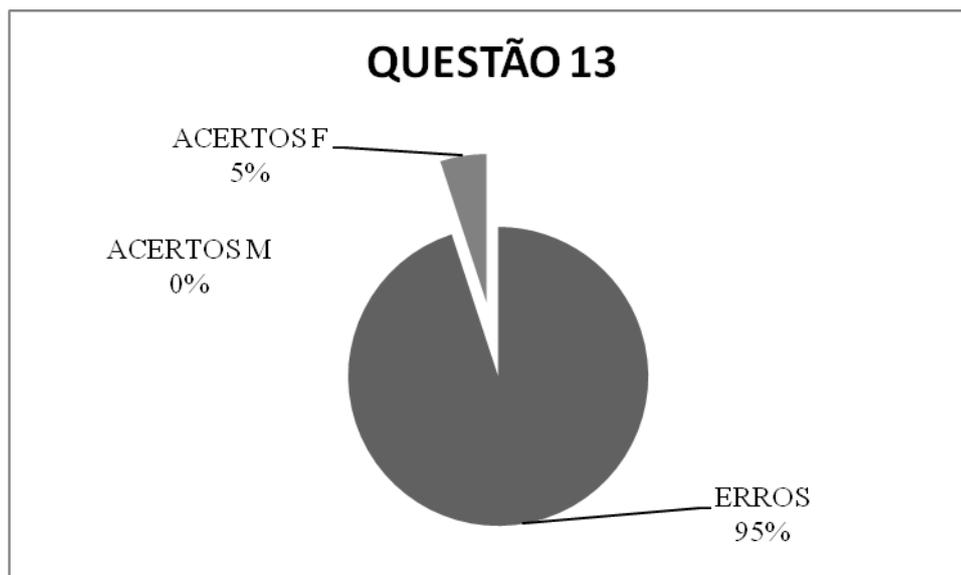


GRÁFICO 14 – Percentuais de acertos e erros referentes à Questão 13, com os acertos especificados por níveis de ensino (F – Ensino Fundamental; M – Ensino Médio).

Por se tratar de uma atividade com inúmeras possibilidades avaliativas, escolhi alguns critérios que representam as características básicas relacionadas às exigências da questão, favorecendo a demonstração de aprendizagem por parte do informante de habilidades para reconhecer os recursos e as técnicas utilizadas na produção desse gênero (história em quadrinhos) e para compreender o significado desses recursos e técnicas no desenvolvimento da história apresentada, bem como a utilização adequada da estrutura narrativa na produção textual, demonstrando capacidade de recapitulação de experiências passadas, comparando uma sequência de proposições com a sequência de eventos que realmente ocorreram, foram selecionados entre aqueles que considerei básicos e necessários para que o leitor/escritor possa demonstrar sua capacidade/habilidade na leitura e na escrita dos gêneros contemplados na questão.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Vários estudos demonstram que a escrita em L2 de surdos, sejam eles oralizados ou não, apresentando ou não o domínio da Língua de Sinais, é permeada de construções atípicas em relação às construções predominantes na Língua Portuguesa. Gesuelli (1988 *apud* GÓES, 1999, p. 1) relata, em sua pesquisa, que a ordem das palavras tende a desrespeitar a ordem convencional da língua L2 escrita, que os enunciados são compostos, predominantemente, por nomes, e que, muitas vezes, esses nomes substituem os verbos. Além disso, ela percebeu que “o desempenho de alunos surdos geralmente é inferior ao dos ouvintes, em relação a indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a restringir o texto a informação simplificada” (*idem, ibidem*).

Fernandes (1989) percebeu características peculiares na escrita em L2 dos surdos, tais como: limitação do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação; e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso.

No mesmo sentido, Rampelotto (1993) percebeu, nos textos produzidos pelos surdos na atividade de recontar histórias, baixa capacidade quanto à recuperação de proposições diante de histórias simples e complexas.

Diante dos dados coletados em sua pesquisa, Gesuelli (1988) acredita que a qualidade das experiências escolares oferecidas ao surdo é “pobre” e ineficiente, com experiências restritas pouco propícias ao domínio da L2 escrita.

Geralmente, a escrita dos surdos é caracterizada, pela maioria dos professores de Língua Portuguesa (e também pela maioria das pessoas que, por algum motivo, tenham possibilidade de ler algum texto produzido por eles), como uma escrita fora dos “padrões”, atípica, de difícil compreensão ou mesmo de compreensão nula, uma aberração sem coesão e sem coerência e vários outros atributos que só fazem diminuir a produção escrita dos surdos, diminuindo sensivelmente, a confiança dos mesmos, a ponto de haver, entre os surdos, um

sentimento de “vergonha”,⁶⁵ medo de serem humilhados diante dos demais colegas. Essa realidade contribui para que os surdos evitem toda situação linguística que envolva produção de textos em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para que os obstáculos existentes em qualquer situação de aprendizagem de uma segunda língua alcancem *status* de intransponíveis.

Como afirma Beaugrande (1997), entretanto, todo texto é como uma ponta de um *iceberg*, uma pequena quantidade de matéria ou energia na qual se encontra uma pequena quantidade de informação “condensada” por um escritor e pronta para ser “ampliada”, desvendada por um leitor.

Evidentemente, a produção textual dos surdos é fruto de interferências culturais que, mais do que justificar um “erro”, explicam seu produto. Em outras palavras, o sujeito surdo traz consigo a bagagem cultural de sua comunidade e de sua identidade surda e é, também, “influenciado” pela cultura da comunidade onde vive, pela “cultura do sujeito ouvinte”. Essa mescla de culturas o influencia e se repercute em sua maneira de se expressar e de construir significados.

Nesse sentido, saliento a pesquisa realizada por Góes (1999), que identificou alguns problemas geradores de diferentes graus de prejuízo na interpretação/compreensão dos textos produzidos pelos surdos e que poderiam ser explicados a partir da análise das diferentes influências culturais a que os surdos são expostos, tais como:

- Referencialidade ambígua, devido ao uso de nomes e pronomes, gerando prejuízo para a interpretação do referente;
- Escolha lexical indevida — inclusão de palavras com significados não-convencionais ou de palavras “criadas”;
- Ordenação não-convencional de constituintes no enunciado, demandando certos ajustamentos para sua interpretação;
- Omissão, no enunciado, de constituintes necessários à plena construção de sentidos; e

⁶⁵ Percebi que esse sentimento de “vergonha” pode explicar e/ou justificar a necessidade de anonimato manifestada, contundentemente, pelos informantes, durante a realização desta pesquisa, conforme relatado anteriormente.

- Presença, no enunciado, de inadequações que afetam o inter-relacionamento de suas partes; ou seja, os constituintes estão articulados de modo a limitar uma interpretação plena.

Essa autora afirma, ainda, que “as construções desviantes podem ou não permitir pistas para ajustamentos na tentativa de construção de sentido” (GÓES, 1999, p. 7).

O trabalho de Góes (*op. cit.*) apresentou resultados baseados em dados coletados em meados da década de 1990. Hoje, duas décadas após a sua pesquisa, após a legalização da Libras, após várias pesquisas científicas realizadas, mundo afora, sobre a temática da alfabetização de surdos em L2, após várias conquistas alcançadas pela comunidade surda, após o movimento de inclusão dos surdos em escolas regulares e tantos outros fatos, conforme exposto anteriormente nesse trabalho, pergunto-me: Na prática, como anda a alfabetização dos surdos em Língua Portuguesa como L2?

A análise dos dados coletados nesse trabalho poderá indicar algumas pistas na busca por resposta para essa pergunta.

4.1 AVALIAÇÃO

Avaliar não é tarefa fácil e, geralmente, é motivo de tensão entre os envolvidos, principalmente, porque envolve questões de ordens política, econômica, cultural, ideológica e pedagógica. Além disso, do ponto de vista pedagógico, surgem questões técnicas, dado o caráter incipiente dos estudos dessa natureza, no Brasil. Avaliar, porém, é necessário, quando queremos conhecer, analisar alguma coisa ou algum estado de coisas para aperfeiçoar nossas práticas, nossas ações e alcançar, com elas, melhores resultados.

Podemos avaliar de maneira objetiva ou subjetiva, podemos ter uma atitude positivista ou marxista, podemos desejar diagnosticar, prognosticar ou mensurar; enfim, podemos caminhar no campo da avaliação seguindo nossas crenças, nossas ideologias, os modismos. Qualquer que seja nossa opção na questão avaliativa, devemos estar cientes de que sempre haverá um “fantasma” nos assombrando, questionando nossas escolhas e gerando o vislumbre de outras

possibilidades, pois me parece impossível “cercar” todas as possibilidades, todas as ideologias, todos os princípios filosóficos e sociais que rondam o ato de avaliar. Por isso, minha tarefa, nesse trabalho, consistiu em elaborar uma avaliação do desenvolvimento relacionado ao aprendizado da leitura e escrita em Língua Portuguesa (L2) alcançado pelo aluno surdo no ano em que, supostamente, ele concluirá o Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Não me interessa ser condescendente ou prepotente em relação aos alunos que foram avaliados, tampouco interessa-me rotular esta avaliação. A mim, interessa-me apenas explorar as diversas possibilidades analíticas a que remetem os dados colhidos e/ou que limitam meu próprio conhecimento.

Acho necessário, no entanto, proporcionar tratamento legal aos dados, uma vez que, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,⁶⁶ artigo 14, parágrafo 1º, ao avaliar um aluno surdo, devemos: “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”.

Orientando-me, então, também, pela ênfase dada pelo referido decreto ao aspecto semântico, tratarei, agora, da análise dos dados coletados.

4.1.1 ANALISANDO OS DADOS

Baseando-me nas capacidades/habilidades que fundamentam a elaboração da matriz utilizada no PROALFA e adaptada especialmente para este trabalho (ver o QUAD. 1), iniciarei, agora, a análise dos dados coletados para esta pesquisa, seguindo a mesma ordem apresentada na matriz.

⁶⁶ Decreto completo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>.

4.1.1.1 CARACTERÍSTICAS DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA E SUA TECNOLOGIA

Nesta subseção, analisarei as características das convenções da escrita e sua tecnologia; serão analisados, portanto, os elementos inerentes ao processo e ao produto da escrita.

Entre as diversas habilidades que concorrem para o domínio das capacidades/habilidades de ler e escrever, destaco: a identificação das letras do alfabeto; o conhecimento das direções e do alinhamento da escrita; a diferenciação dos vários sistemas de representação (letras, números, sinais de pontuação, entre outros); a identificação do número de sílabas; a identificação do conceito de palavra; e a distinção entre os vários tipos de letras (cursiva, de forma, minúscula, maiúscula, etc.).

O aprendiz surdo apresenta grande dificuldade na construção do conhecimento de que a palavra é segmentável em unidades sonoras sequenciais (cf. FERNANDES, 1989; KARNOPP, 1994; QUADROS, 2006, entre outros), uma vez que, por ser surdo, não possui o sentido necessário para assimilar aspectos relativos à sonoridade. Por apresentar essa dificuldade, o aprendiz surdo sente a necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas que o levem a alcançar uma consciência sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa escrita. Para tanto, ele cria hipóteses, como todo e qualquer aprendiz,⁶⁷ tanto de língua natural quanto de L2. Como sua língua natural é a Língua de Sinais, parece-me lógico que o surdo baseie a criação de hipóteses no aprendizado de uma segunda língua a partir daquilo que ele já domina⁶⁸ (ou deveria dominar): a estrutura e o funcionamento da Língua de Sinais. Devo ressaltar, porém, que, conforme dados obtidos por Fernandes (1989), Góes (1999), Quadros (2004, 2006), entre outros, e corroborados nas informações dos informantes deste trabalho (ver a TAB. 1), a aquisição de Libras pelos sujeitos surdos, como já afirmado anteriormente, é realizada tardiamente, sugerindo que o aprendizado de LP seja efetivado, cronologicamente, de maneira quase coincidente com a aquisição de Libras, uma vez que o espaço escolar é notadamente, ao mesmo tempo, o lugar e a hora onde os sujeitos surdos aprendem/adquirem seus conhecimentos linguísticos.

⁶⁷ Sobre aprendizado de L2, ver Dell'Isola, 2000.

⁶⁸ O levantamento, realizado nesta pesquisa, mostra que 11% não são proficientes em Libras; 30% dominam parcialmente sua língua natural; 30% declararam-se proficientes em sua língua natural e 40% encontram-se entre os dois estágios anteriores (dados obtidos por meio de autoavaliação).

A partir dessa consideração, pode-se perguntar: 1) o caminho percorrido por esse aprendiz específico, em linhas gerais, segue o mesmo caminho⁶⁹ utilizado pelo aprendiz ouvinte na aprendizagem da leitura e da escrita em LP?; 2) quais adequações devem ser elaboradas pelo professor e pelo aluno surdo no processo de alfabetização e letramento em LP como segunda língua?; e 3) Como o sujeito surdo, aprendiz de LP-L2, constroi as estratégias linguísticas necessárias e suficientes para, satisfatoriamente, tornar-se alfabetizado e letrado?

Para se saber um pouco mais sobre as possíveis estratégias que esse aprendiz pode e deve criar para alcançar com sucesso a alfabetização na Língua Portuguesa escrita, deve-se conhecer um pouco sobre a estrutura e o funcionamento de sua L1; ou seja, a Língua de Sinais.

Uma grande pesquisa desenvolve-se na Universidade de São Paulo - USP, onde Leland Emerson McCleary,⁷⁰ em parceria com vários outros pesquisadores, realiza a construção da primeira gramática completa de Libras. Seu grupo de estudos — denominado *Estudos da comunidade surda: Língua, Cultura e História* — tem como objetivo a formação de *corpus* da Libras, buscando viabilizar a descrição da Libras. Atualmente, muitas descobertas⁷¹ já foram realizadas e podemos conhecer um pouco mais as características dessa língua natural⁷² dos surdos brasileiros.

Sabe-se, por exemplo, que a ordem das sentenças segue a ordem considerada convencional na Língua Portuguesa – SVO⁷³ (Sujeito – Verbo – Objeto); não possui artigos e as conjunções, preposições e outras categorias, denominadas funcionais, raramente são utilizadas. Também é sabido que os textos construídos em Língua Portuguesa pelos surdos são, normalmente, curtos, “telegráficos”, conforme afirmado anteriormente; além de terem outras características, que serão apresentadas, neste trabalho, na medida em que os dados coletados forem analisados.

⁶⁹ Ver Ferreiro & Teberosky, 1999.

⁷⁰ Ver <http://mccleary.futuro.usp.br/>.

⁷¹ Para mais informações, sugiro leitura de *Língua Brasileira de Sinais - Estudos lingüísticos*, de Quadros & Karnopp, 2004.

⁷² Reitero a ideia de que, apesar de os dados expostos por diversos autores já citados neste trabalho e pelos dados apontados nesta pesquisa demonstrarem que o sujeito surdo adquire — bem ou mal — tardiamente a Libras, por convenção, a Libras recebe a denominação de língua natural dos surdos, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

⁷³ Ver Quadros & Karnopp, 2004.

Analisando os dados obtidos neste trabalho e, ao mesmo tempo, buscando compreender a trajetória percorrida/construída pelo surdo informante dessa pesquisa em seu processo de alfabetização e letramento na língua-alvo — Língua Portuguesa escrita —, vislumbrei a possibilidade de a maioria desses sujeitos encontrarem-se, sob a perspectiva do processo de alfabetização descrito anteriormente, em um nível denominado alfabético, ou em fase de transição entre o nível silábico e alfabético, uma vez que eles demonstram capacidade de identificar letras do alfabeto, conhecer as direções e o alinhamento da escrita, diferenciar letras de outros sinais gráficos, segmentar sílabas e escrever palavras. Os dados coletados e analisados neste trabalho, porém, apontam uma possível ausência na percepção, em sequências de letras, das representações de diferentes significados. Além disso, quanto à consciência silábica, os mesmos dados apontam para uma possível falha na identificação das sílabas e no reconhecimento de sua segmentação padrão, como se percebe, por exemplo, em:

09M	BICLETA
12F	BIBLICIA
13F	BICILLA
15F	BIISCETE
16F	BICILA

Chamou-me especial atenção uma ocorrência de nasalização, qual seja:

06M	FORMINGA
-----	----------

Considero, porém, em uma análise sob a perspectiva visual, a possibilidade de tal ocorrência dever-se à existência da letra “m” na sílaba em questão, gerando, assim, um processo de contaminação; ou seja, a presença da letra “m” na sílaba em questão “sugeri” a escrita da letra “n”. A presença de nasal no nome do informante seria outra hipótese possível na explicação da construção acima, conforme hipóteses já elaboradas em pesquisas semelhantes como a realizada por Moreira (1991). Em se tratando de sujeitos surdos, porém, acredito na força da primeira hipótese; ou seja, na hipótese visual, pois ela me parece mais harmoniosa com as “pistas” linguísticas utilizadas pelos surdos, conforme atestam várias pesquisas já realizadas, como, por exemplo, Góes (1999), como o fato de que o sujeito, surdo ou não, utiliza, em seu aprendizado da língua, construção de suas hipóteses linguísticas

fundamentadas em seu conhecimento prévio e em construções já assimiladas anteriormente por ele (QUADROS, 1997; GÓES, 1999; FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; entre outros).

Utilizando outra estratégia comum a todos os aprendizes, os surdos parecem também fundamentar seu aprendizado de L2 experimentando hipóteses linguísticas em suas produções textuais. Assim, cada hipótese linguística é testada. Quando a hipótese é confirmada, o aprendiz surdo consolida o aprendizado de L2, caso contrário, a hipótese é descartada e ele cria novas hipóteses linguísticas até obter a confirmação desejada.

Outras ocorrências, na Questão 2, relacionam-se, geralmente, à desinência de gênero, como em 03M, 16F e 19F, onde os informantes escreveram “FORMIGO”. Tal ocorrência sugere a facilidade de utilização de uma palavra no gênero que não apresenta marcação, além do fato de que a utilização do gênero masculino apresenta maior frequência, em situações discursivas da Língua Portuguesa.

Vale lembrar que existe uma diferença substancial no grau de dificuldade na escrita da palavra “formiga”, que apresenta sua formação em sílabas canônicas CVC e CV (Questão 02) e “bicicleta”, que apresenta, em sua formação, uma sílaba no padrão CCV – “CLE” – (Questão 3). As falhas encontradas na escrita de “bicicleta” recaem, em 40% das respostas, sobre a sílaba “CLE”, conforme pode ser observado nas transcrições acima. Por outro lado, a análise dos dados da Questão 2 apresentou variação relevante apenas na escrita da última letra da palavra “formiga”, onde se pode perceber certa tendência dos informantes na utilização da letra “o”, mostrando-nos a existência de alguma dificuldade na compreensão das motivações e/ou usos das letras “a” e “o” presentes no fim das palavras.

Além disso, em função das idades dos informantes, o grau de complexidade das palavras envolvidas nessas questões não apresentam obstáculo substancial que possa justificar/explicar as ocorrências “diferentes” elaboradas pelos mesmos, uma vez que são palavras supostamente familiares e presentes nas experiências sociais rotineiras a que estão sujeitos. As diferentes ocorrências e a ausência de resposta para essas questões poderiam ser justificadas pela presença de um problema nos paradigmas pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem relativos à alfabetização dos informantes, dada a ampla ocorrência social das palavras envolvidas nas questões e à faixa etária dos informantes.

Outro dado relevante consiste na confirmação de teorias⁷⁴ que afirmam ser a sílaba inicial de uma palavra a sílaba perceptualmente mais saliente para a criança. Todos⁷⁵ os informantes que responderam às Questões 2 e 3 apresentaram facilidades na escrita inicial das palavras requisitadas.

Algumas hipóteses podem ser formuladas quanto ao resultado obtido em algumas questões utilizadas no teste aplicado aos informantes surdos sob a perspectiva da cultura surda; ou seja, considerando a estrutura e funcionamento da língua natural dos surdos, Libras, como fonte de possíveis explicações/justificativas do trabalho mental realizado pelos informantes deste trabalho na elaboração de suas respostas.

A característica visuoespacial⁷⁶ da Língua de Sinais, cuja realização ocorre no espaço, com articuladores visuais como, por exemplo, as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização, fundamenta a hipótese aqui apresentada, uma vez que as imagens ilustrativas e linguísticas constituem a base da formulação da questão. A título de exemplificação do que acabamos de afirmar, gostaria de discorrer um pouco sobre a Questão 4, cujo desempenho apresentado pelo grupo de informantes alcançou o percentual de 90% de aproveitamento.⁷⁷

⁷⁴ Teorias defendidas por Contini Jr. (1985), entre outros.

⁷⁵ Exceto o informante 20F que escreveu “TORMIGO”, trocando, assim, “F” por “T”. Se fizermos, porém, uma análise sob a perspectiva visual das letras em caixa alta, perceberemos que a semelhança entre elas pode justificar tal ocorrência.

⁷⁶ É uma característica representacional da língua de sinais que se manifesta, fundamentalmente, em relação à visão e ao espaço, onde a língua é realizada/construída.

⁷⁷ Caso os critérios de correção utilizados neste trabalho fossem os mesmos utilizados na avaliação oficial aplicada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - SEE-MG, o percentual de aproveitamento dessa questão seria de 100%.

Questão 4



Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

ABACAXI

ABELHA

ELEFANTE

EDIFÍCIO



90%

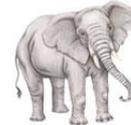


FIGURA 14 - Questão 4.

Trata-se de uma questão que envolve exclusivamente o uso de imagens linguísticas e/ou ilustrativas, como podemos perceber acima. Sabemos que o sujeito surdo possui uma memória visual extraordinariamente desenvolvida (GÓES, 1999; e GESUELLI, 2004; entre outros) pelo fato da visão constituir o sentido no qual ele mais realiza/constrói sua leitura de mundo e por ser o meio através do qual ele consegue extrair mensagens e elaborar significados e, nesta questão específica, essa capacidade aprimorada dos surdos foi crucial para o estabelecimento da estratégia utilizada pelos informantes.

Se considerar o resultado apresentado nas questões que não se relacionam tão diretamente com imagens,⁷⁸ posso, como hipótese, afirmar que o critério, a estratégia mental utilizada pelos informantes na solução da Questão 4 baseou-se, preponderantemente, na imagem ilustrativa, que, uma vez compreendida, ligou-se à imagem da palavra memorizada pelo informante. Em outras palavras, o informante surdo tinha em sua memória visual a imagem, a “fotografia” da palavra correspondente à imagem ilustrativa.

⁷⁸ Como ocorre nas questões que exigem a identificação do assunto ou da cadeia referencial do texto apresentado como nas Questões 7, 8 e 9 do teste aplicado.

Outro argumento que considero confirmar a hipótese da memória visual do surdo está no desempenho apresentado na questão 1 (FIG. 15), onde a estrutura na formulação da questão é idêntica à estrutura da Questão 4 (apresentação de imagens ilustrativas e de palavras, cf. a FIG. 14). A solicitação feita ao informante, porém, é diferente, pois exige do mesmo um conhecimento silábico-alfabético. Sendo assim, somente a utilização da aprimorada memória visual do sujeito surdo parece não favorecer a construção de estratégias adequadas à solução da Questão 1, a qual apenas 25% dos informantes responderam satisfatoriamente. A incidência relevante de respostas para a alternativa (d) da Questão 1 parece sugerir que a estratégia utilizada pelos informantes consistiu na identificação das imagens por meio do campo semântico comum — mapa mental; ou seja, o campo mental referente à ideia de “construção” permite englobar as ideias de “casa” e de “martelo” —, ocasionando, assim, a elaboração de uma sequência lógica de ideias relacionadas que os levou a escolher a alternativa (d).

Questão 1

Veja os desenhos: DADO E CAMA; DADO E CHAVE; TELHADO E DADO; TELHADO E MARTELO

 Risque o quadrinho com o nome de coisas que terminam com a mesma sílaba.

(A)	<input type="checkbox"/>			15%
(B)	<input type="checkbox"/>			10%
(C)	<input type="checkbox"/>			25%
(D)	<input type="checkbox"/>			50%

FIGURA 15 - Questão 1.

Seguindo a proposta explicitada anteriormente, continuo a análise dos dados coletados nesta pesquisa, apresentando, a seguir, os resultados obtidos referentes à capacidade/habilidade de compreensão dos textos escritos pelos informantes.

4.1.1.2 COMPREENSÃO

A compreensão de textos escritos está relacionada com a capacidade de recuperar informações de um texto e, entre as habilidades que constituem esse conhecimento, destaco: identificação de elementos que constroem a narrativa; localização de informações em uma frase/texto; produção de inferências; identificação do assunto; estabelecimento de relações lógico-discursivas; e, por fim, o estabelecimento de relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.

As questões do teste aplicado aos informantes que melhor servem ao propósito de analisar a consolidação ou não do conhecimento relativo à leitura, à realização de inferências e à compreensão textual são as Questões 7, 8, 9 e 12 (ver FIG. 7, 8, 9 e 12). Nessas questões, é solicitado ao informante que identifique os assuntos dos textos geradores de cada uma delas.

Na Questão 7, os informantes dividiram suas respostas, majoritariamente, entre as alternativas “a” (35% - alternativa correta) e “b” (35% - alternativa errada), justamente as alternativas que reproduziam as palavras utilizadas no texto motivador da questão. A ordem com que essas palavras surgiram pode ter influenciado na escolha da alternativa errada, uma vez que a palavra “orelha” aparece no texto antes da palavra “língua”. Outro fator que pode ter concorrido para a escolha dos informantes parece ter sido a ilustração presente na questão, na qual, além do pescoço, as orelhas da girafa também se destacam.

Observando a Questão 8, percebe-se que 70% dos informantes escolheram, incorretamente, as alternativas “b” (40%) e “c” (30%). Ambas as alternativas reproduziam palavras presentes no texto gerador da questão. Por outro lado, a palavra “disfarça” presente na alternativa correta (“a”) não é contemplada no texto, sendo sinônima das palavras “escondido”, “enganando” e “finge”, que dariam as pistas para o leitor-informante escolher a alternativa correta.

Os resultados das 2 (duas) questões elencadas acima sugerem que as escolhas dos informantes foram fortemente influenciadas pelo aspecto visual das questões, demonstrando que a estratégia utilizada por eles não priorizou os aspectos verbais, léxico-semânticos ou quaisquer outras habilidades envolvidas no processo de compreensão de uma frase ou de um texto, geralmente utilizadas por sujeitos letrados não-surdos na construção de significados, mas que

fundamentaram suas escolhas na busca visual de “imagens” presentes/ausentes ou repetidas no texto escrito.

Diferentemente dos resultados das Questões 7 e 8 cujas respostas dadas pelos informantes foram, geralmente, incorretas, agora, na Questão 12, a maioria (65%) escolheu a alternativa correta “c”. Esse resultado, porém, também não demonstra que houve envolvimento semântico-linguístico na estratégia utilizada pelos informantes para realizar a escolha da alternativa correta. Mais uma vez, parece que a estratégia dos informantes baseou-se no aspecto visual, uma vez que a expressão “A FAZER” destaca-se no texto gerador da questão e é reproduzida na alternativa correta.

Finalmente, a análise dos resultados da Questão 9 parece apontar, também, para a utilização de aspectos visuais na estratégia dos informantes em busca de sua solução. A alternativa correta “d” foi escolhida por 50% dos surdos e ela reproduzia o título do texto gerador da questão. Porém, 35% deles escolheram a alternativa “a”, que reproduzia a palavra “cauda”, cuja presença no texto foi repetida 3 (três) vezes. Os resultados dessa questão, analisados isoladamente, parecem não oferecer argumentos que induzam a uma afirmação de que os informantes surdos basearam suas escolhas apenas na utilização dos aspectos visuais – estratégia também utilizada por ouvintes – ou se eles, efetivamente, leram/interpretaram o texto gerador da questão, ativando informações relevantes e necessárias para que pudessem, efetivamente, ler, realizando inferências e construindo significados. Por outro lado, ousou, ainda, “apostar” na hipótese visual, tendo em vista o relevante índice de informantes que optaram pela alternativa “a” (35%).

Assim, em todas as 4 (quatro) questões que envolvem a capacidade de recuperação de informações em textos — e, conseqüentemente, as habilidades dela constituintes — apresentaram resultados que sugerem deficiências no aprendizado de leitura, bem como no desenvolvimento e consolidação das habilidades necessárias a esse aprendizado. Acrescente-se a isso “que na análise de leitura e de escrita dos surdos, a quantidade de acertos refere-se, geralmente, a respostas relacionadas a perguntas que não envolvam inferências.” (GUARINELLO *et al.*, 2009, p. 118)

4.1.1.3 USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Entre as habilidades que concorrem para o uso social da leitura e da escrita destaco: identificação de gêneros textuais, suas finalidades e suportes e antecipação de informações do texto, entre outras.

As soluções das Questões 10, 11 e 12 do teste aplicado aos informantes deste trabalho apresentam aspectos relevantes relativos ao conhecimento agora destacado (ver FIG. 10, 11 e 12).

Na Questão 10, a solicitação consistia na identificação do gênero textual notícia. As alternativas disponíveis apresentavam diversos gêneros, tais como tirinhas (alternativa “a”), notícia (alternativa “b”), capa de um livro (alternativa “c”) e um fragmento de uma carta pessoal (alternativa “d”). A maioria dos informantes (65%) identificou corretamente o gênero solicitado, sendo que 40% deles eram concluintes do Ensino Médio.

Identificar a finalidade do gênero livro de histórias era a solicitação da Questão 11, que 95% dos informantes acertaram ao identificar a alternativa “b”. Diferentemente do que ocorreu na questão anterior, os resultados não apresentaram diferenças relevantes entre os informantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ressalto, mais uma vez, a frequência, na prática escolar e familiar, com que esse gênero ocorre, resultando em certa familiaridade com esse gênero, por quase todos os indivíduos da sociedade, escolarizados ou não.

A Questão 12, além de demandar a identificação do assunto (como já foi analisado na subseção 4.1.1.2. deste trabalho), realiza essa solicitação por meio de um gênero semelhante ao manual de instruções. Daí a relevância dessa questão nessa análise relativa aos usos sociais da leitura e da escrita. Mais uma vez, a maioria das escolhas feitas pelos informantes foi positiva: 65%. E, semelhantemente ao que ocorreu na Questão 10, 40% dos acertos foram identificados nos informantes pertencentes ao Ensino Médio.

Pelo que foi exposto nos parágrafos anteriores, pode-se afirmar que os informantes apresentam bons conhecimentos relativos aos elementos inerentes ao letramento;

especificamente, a usos sociais da leitura e da escrita nos gêneros utilizados na elaboração dessas questões analisadas.

4.1.1.4 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS INFORMANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

Caminhando a análise em direção à ideia de que a aprendizagem da escrita consiste, sobretudo, em uma aprendizagem social, exigindo um contexto social (TEALE, 1989, entre outros), percebi uma variação positiva relevante no desempenho dos informantes concluintes do Ensino Médio, nas questões relacionadas à função/ao uso social da linguagem, em detrimento ao desempenho desse mesmo grupo de informantes relativamente às questões de caráter linguístico; mais especificamente, de (de)codificação linguística.

Assim, consideramos que as Questões 10, 11 e 12 do teste aplicado nesta pesquisa apresentam caráter essencialmente de uso social e o desempenho, nessas questões, do grupo de informantes concluintes do Ensino Médio superou, positivamente, o desempenho apresentado pelo grupo de informantes concluintes do Ensino Fundamental, conforme mostram os dados da TAB. 2:

TABELA 2
Desempenho dos alunos nas Questões 10, 11 e 12.

QUESTÃO	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
10	Identificar uma notícia entre outros gêneros textuais.	45%	89%
11	Identificar a finalidade de um livro através de sua capa.	91%	100%
12	Identificar a instrução de um texto.	45%	89%

Percebemos, na TAB. 2, acima, que a Questão 11 apresentou resultados semelhantes nos dois grupos, sugerindo, inicialmente, uma discrepância na análise apresentada no parágrafo anterior. Vale ressaltar, porém, a ampla utilização escolar, familiar e social de textos/livros pertencentes ao gênero apresentado na elaboração da questão: livro de histórias. Talvez, a intimidade provocada pela frequência com que as crianças são expostas ao gênero textual em questão, tanto em horários de lazer, quanto em atividades escolares, possa explicar a

identificação correta apresentada pela maioria dos informantes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Em contrapartida, nas Questões 10 e 12, o resultado apresentado pelos informantes do Ensino Médio parece confirmar a ideia de que o aprendizado da escrita consiste, sobretudo, em uma aprendizagem social (TEALE 1989; entre outros), uma vez que a posição ocupada pelos informantes do EM na organização/distribuição escolar pressupõe um tempo e um acúmulo maior de experiências/interações sociais/escolares do que aquelas vivenciadas pelos informantes do EF, considerando-se apenas o nível escolar a que pertencem — Ensino Fundamental e Ensino Médio — uma vez que as idades em ambos os grupos são semelhantes e, por esse motivo, não justificaria o resultado apresentado.

Por outro lado, nas questões relativas a (de)codificação lingüística — ou seja, nas questões de caráter mais alfabético —, ocorreu o oposto: o desempenho do grupo de informantes concluintes do Ensino Fundamental apresentou melhores resultados quando comparados ao desempenho do grupo de informantes concluintes do Ensino Médio.

Consideremos, na TAB. 3, abaixo, as Questões 5 e 6 do teste aplicado nesta pesquisa representantes do aspecto que ora quero demonstrar.

TABELA 3
Desempenho dos alunos nas Questões 5 e 6.

QUESTÃO	IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO	FUNDAMENTAL	MÉDIO
5	Compreensão da função do conectivo “e”	55%	33%
6	Compreensão textual	73%	33%

Conforme dados mostrados na tabela acima, os informantes concluintes do Ensino Fundamental apresentaram desempenho positivo relevante nas Questões 5 e 6, sugerindo uma adequação das atividades escolares propostas a esses alunos às características dos mesmos; ou seja, os professores, ao elaborar as atividades escolares de aprendizagem da LP, consideraram as peculiaridades dos alunos surdos e, aparentemente, adequaram-nas, de alguma maneira, favorecendo, assim, o aprendizado das características alfabéticas da LP pelos sujeitos surdos. Essa adequação pode ser resultado do aperfeiçoamento de experiências anteriores dos profissionais da escola onde os dados foram coletados, acarretando melhorias durante o processo de ensino-aprendizagem, ou, por outro lado, pode estar relacionada às experiências anteriores em outras instituições de ensino dos próprios informantes deste trabalho.

Tendo exposto as análises relativas às 12 (doze) questões do teste aplicado aos informantes, exponho agora a análise da última questão do teste, na qual poderei explicitar, por meio de textos produzidos pelos informantes surdos,⁷⁹ uma visão mais detalhada da sua produção linguística.

4.1.2 ANALISANDO A QUESTÃO 13

Esta questão mostra-nos a capa de uma revista em quadrinhos do personagem Chico Bento. A história que a ilustração dessa capa apresenta versa sobre uma brincadeira que o Chico Bento faz com seu amigo Zé Lelé. Chico Bento, usando calçados nos pés, imprime, no chão, pegadas semelhantes às pegadas de uma onça. Ao passar pelo lugar, Zé Lelé vê as pegadas no chão e pensa que uma onça passou ou está por ali. Então, ele fica com medo da onça e Chico Bento ri da reação de seu amigo. A tarefa do informante consiste em demonstrar que compreendeu a história mostrada pela ilustração (FIG. 16).

Escolher e organizar critérios que viabilizem uma avaliação completa e sem enganos da Questão 13 torna-se uma tarefa quase impossível. Por isso, faz-se necessário escolher algumas referências existentes e, conseqüentemente, abandonar outras tantas referências tão importantes quanto as escolhidas.

Optei, neste trabalho, pela abordagem sociolinguística desenvolvida por Labov (2001). Para esse pesquisador, a narrativa é um método de recapitulação de experiências passadas, comparando uma seqüência de proposições com a seqüência de eventos que realmente ocorreram. Ainda segundo Labov (2001), a narrativa desempenhará 2 (duas) funções consideradas fundamentais: uma função de referência — presente na transmissão de informações encontradas na narrativa, como lugar, tempo, personagens, eventos (o que, onde e como os fatos ocorreram) — e uma função de avaliação, que transmite o motivo da criação da narrativa (juízos de valor, importância da história, etc.).

Os aspectos analisados nessa questão serão a relação entre a imagem e a escrita e as características da imagem de uma capa de revista apresentada. A seqüência e a organização espacial da ilustração são partes essenciais da compreensão da história, construindo um fluxo

⁷⁹ O conjunto dos textos produzidos pelos informantes está disponível no APÊNDICE D.

da narrativa que permite à imaginação do leitor o preenchimento das “lacunas”. Para Paz (1982, p. 138), "a imagem não explica: convida-nos a recriá-la e literalmente revivê-la".

Quanto ao primeiro aspecto — a relação entre a imagem e a escrita —, recorro, ainda, a Ferreiro & Teberosky (1999), que afirmam que:

a escrita também é um objeto simbólico, é um substituto (significante) que representa algo. Desenho e escrita - substitutos materiais de algo evocado – são manifestações posteriores da função semiótica mais geral. No entanto, diferem. Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos aos quais se refere; a escrita não. [...] Tanto a natureza como o conteúdo de ambos os objetos substitutos são diferentes. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 70)

Quanto ao segundo aspecto — as características das histórias em quadrinhos —, Franco & Oliveira (2009) afirmam que:

a leitura dos quadrinhos desencadeia um processo duplo: leitura de textos e de imagens em sua maioria. Além do que, o enredo é repleto de surpresas. De acordo com Fogaça (2002, p. 212), o argumento no decorrer da narrativa é completo, tem problemas a serem solucionados, e existem obstáculos à solução desses problemas e ao final a solução é uma surpresa.

A HQ tem a vantagem de poder, ao mesmo tempo, mostrar a cena e fazer as personagens falar, pronta a fazer com que o dito contrarie a imagem, trabalhando, assim, com o humor e também com a ironia. Assim, Melo (2003) expõe que uma das características marcantes dos quadrinhos é seu caráter lacunar, uma vez que, por trás do dito, há toda uma instância do dizer, a evidenciar que a significação da tira vai muito além da simples manifestação verbal.

Desse modo, uma das funções do leitor é o preenchimento do que não foi dito pela recuperação dos implícitos e pela percepção dos efeitos de sentido desejados pelo autor. As inferências são processos mentais de decodificação, enriquecimento, reconhecimento, pressuposição, processamento, validação e conclusão de uma palavra e/ou enunciado, em um contexto. .Sempre podemos fazer muitas inferências a partir dos elementos de um texto, uma vez que os textos mostram uma quantidade mínima de coesão formal, abrindo muitas linhas de possíveis inferências. (Melo, 2003), o que normalmente requer que o leitor faça quantas inferências forem necessárias para obter a compreensão do texto.

O leitor é sempre responsável pela projeção do sentido que melhor lhe convier, a partir da posição política, social, econômica e pessoal que ocupe. Portanto, a interpretação das tiras depende também das inferências, ou seja, das conexões que as pessoas fazem, quando tentam estabelecer a compreensão do que lêem. Os textos dúbios, como são os textos de humor exigem que o leitor realize várias inferências para construir o sentido, e o resultado dessas inferências leva ao riso. (FRANCO & OLIVEIRA, 2009, p. 423)

Assim, a característica básica de uma história em quadrinhos⁸⁰ está no fato de ela agregar dois códigos distintos para a transmissão de uma mensagem: um código linguístico, presente nas palavras utilizadas, nos elementos narrativos, na expressão dos diversos personagens e na representação dos diversos sons; e um código pictórico, constituído pela representação de pessoas, objetos, meio-ambiente, ideias abstratas e/ou esotéricas, entre outras.

Outros elementos compõem a linguagem desse gênero textual, tais como os balões, as onomatopéias, as parábolas visuais, entre outros. Todos concorrem para expressar uma narrativa, independentemente de sua extensão (SARACENI, 2003). Cabe ressaltar, porém, que, na questão apresentada aos informantes, havia apenas a capa de uma revista de histórias em quadrinhos e, por esse motivo, não apresentava todos os recursos que caracterizam uma história em quadrinhos, como os balões verbais, por exemplo.

A sequência e a organização espacial da ilustração são elementos essenciais para a compreensão da história, construindo um fluxo da narrativa que permite à imaginação do leitor o preenchimento de “lacunas” da história. Para Paz (1982), a imagem não explica a história: convida-nos a recriá-la e a, literalmente, revivê-la.

A utilização de diversos formatos de balões nas histórias em quadrinhos, então, auxilia o leitor a construir uma narração necessária ao desenvolvimento da leitura, e eles variam de acordo com as intenções do contador de histórias. Estilística e iconicamente, eles são capazes de expressar os sentimentos e os pensamentos dos seus personagens. A importância dos balões (que podem ser verbais ou pictóricos) é tão grande, para os quadrinhos, que constituem o elemento constituinte da linguagem que os indivíduos mais associam a esse gênero textual.

Especificamente nessa questão, o balão de pensamento pode ser entendido como uma intromissão do narrador-onisciente, informando ao leitor o que eles pensam. Vale lembrar que todos estes elementos são aprendidos, como: qual o significado do balão de pensamento, as falas dos personagens, os barulhos onomatopéicos, etc., e, portanto, devem ser ensinados pelos professores/educadores (nos âmbitos escolar e familiar); caso contrário, o aluno/sujeito

⁸⁰ Apesar de estar presente na questão apenas a capa de uma revista em quadrinhos, as características da imagem dessa capa remetem às mesmas características das histórias em quadrinhos, diferenciando-se apenas sua funcionalidade, podendo caracterizar uma sub-espécie de história em quadrinho. Por esse motivo, neste trabalho, as expressões “capa de revista em quadrinhos” e “histórias em quadrinhos” serão utilizadas concomitante e sinonimicamente.

apresentará dificuldades na compreensão do código utilizado na produção desse gênero textual.

O tempo entre as ações é outra característica essencial para se entender a imagem da capa de revista apresentada na questão, pois é necessário entender o que aconteceu antes e o que acontecerá depois, para que o leitor possa compreender o fluxo da história. Nessa questão, a ideia temporal é transmitida ao leitor por meio do posicionamento dos personagens no quadrinho; ou seja, por meio da visão espacial, conforme a imagem (FIG. 16) abaixo:



FIGURA 16 – Capa da revista *Chico Bento* nº 454.
Fonte: SOUSA, 2005, capa.

Na análise das produções textuais dessa questão elaboradas pelos autores-informantes, procurei utilizar critérios compatíveis com as características inerentes aos sujeitos surdos, tais como:

- a forma da linguagem (nível morfosintático) foi analisada com mais flexibilidade, não sendo tão exigente no que diz respeito aos elementos coesivos; e
- o conteúdo (nível semântico), o aspecto cognitivo da linguagem, a coerência e a sequência lógica de ideias foram considerados os fatores mais relevantes nessa análise.

Nessa análise, portanto, procuro analisar a competência comunicativa⁸¹ que, segundo Hymes (1972 *apud* PAIVA 2005), ocorre no momento em que o autor do texto falado/escrito faz uso do seu conhecimento das normas sociais que definem a adequação do texto. Assim, o falante não deve apenas dominar estruturas linguísticas, mas também ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto (cf. PAIVA, 2005).

Competência comunicativa, então, é a capacidade do sujeito de interagir em diferentes situações, produzindo/compreendendo textos. Essa capacidade engloba pelo menos três grandes sistemas de conhecimento: a) conhecimentos lingüísticos relativos às regras de funcionamento da língua, no nível fonológico, morfológico, sintático e semântico; b) conhecimentos textuais-pragmáticos relativos aos gêneros e tipos textuais; e c) conhecimentos referenciais relativos à experiência, à representação de mundo, ao conhecimento prévio do sujeito.

Quanto à análise da compreensão textual (da capa da revista de história em quadrinhos), minha observação baseou-se na análise da própria produção textual dos informantes. Procurei, então, na produção textual dos informantes, observar os seguintes aspectos:

- a utilização das pistas textuais presentes no texto lido;
- o conhecimento dos elementos que compõem o gênero textual apresentado; e
- fluxo narrativo.

Assim, seguindo esses critérios, a análise das produções textuais dos autores-informantes desta pesquisa aponta, em alguns casos, algumas falhas no reconhecimento de pistas e na elaboração de estratégias de leitura que possibilitem ao surdo/informante atingir o letramento nesse gênero textual — história em quadrinhos —, favorecendo uma compreensão mais ampla da mensagem transmitida pela ilustração, uma vez que, entre outras pistas fornecidas pelos elementos que compõem a imagem, ele apresentou dificuldade para a percepção de que o balão utilizado representava o pensamento do personagem, confundindo o recurso do balão com um capacete (10F = “*abriu capacete de onça,*”), ora com um sonho (04M = “*esmo SONHO SORRIOS*” /12F = “*O onça é sonHo.*” /18F = “*ajuda não medo sonho ornca*”), ora como realidade (10F = “*onça estava dormir no Jardim*”).

⁸¹ A noção de competência surgiu nos estudos gerativos, com Chomsky. Com os estudos desenvolvidos por etnometodologistas, como Hymes, essa noção foi redimensionada, de forma a relacionar os conhecimentos linguísticos a outros tipos de conhecimentos e ampliada para a noção de competência comunicativa.

Os dados também sugerem que a noção de tempo, essencial para a compreensão da narrativa, ainda não está totalmente absorvida pelo informante 13F, que parece ter considerado que as ações eram simultâneas, quando, na realidade, eram sequenciais: “*Chico Bentô menino vê medo onça menino vê amigo*”. A simultaneidade aqui apresentada relaciona-se ao momento em que o “menino vê medo onça menino vê amigo”; ou seja, a visão que o menino teve do amigo parece ter sido simultânea ao momento em que surge o medo da onça; fato, aliás, que não pode ser comprovado pela ilustração, uma vez que ela não sugere que “os amigos” tenham se visto, nem tampouco que o menino que sentiu medo da onça tenha, de fato, visto a onça. Como foi dito anteriormente neste trabalho, a simultaneidade é uma característica muito presente na Língua de Sinais e, talvez, essa característica possa ter influenciado a produção textual do autor-informante que, utilizando-se de aspectos de sua língua natural, construiu seu enunciado sem a presença de léxico favorável à transmissão da ideia temporal presente na ilustração em questão, apontando, talvez, para a hipótese de que a falha do informante está na produção e não na compreensão textual.

Percebe-se que 40% dos informantes conseguiram expressar suas ideias razoavelmente bem, as quais, mesmo causando alguma estranheza, possibilitam ao leitor uma compreensão da história narrada, como podemos perceber nos textos transcritos abaixo:

- 04M** *o Paulo esmo SONHO SORRIOS taNto de menio pé terra Esta Menino veR susto ACHO FALO COMO tenHo onça come procurA OLHO piAdA!!!* (Tradução possível;⁸² O Paulo mesmo sonha e ri do menino de pé no chão. Esse menino viu (a onça) e se assustou: "Acho que tem uma onça aqui, (ela) pode me procurar e me comer". Veja (que) piada!).
- 06M** *A Natureza, Chico estar rindo, esconde na árvore. ver o ele corre medo por pensar onça.* (Tradução possível: Título – A Natureza. Chico está rindo e se esconde na árvore, para ver o amigo que corre de medo por pensar que ali havia uma onça.)
- 07M** *chico fazer medo seu amigo. Bento viu pés Onça* (Tradução possível: Chico fez medo em seu amigo. Bento viu os pés de onça.)
- 08M** *Ele ficou méido pensou parece moça por pessoa homem e bincar sapato igual moça no chão.* (Tradução possível: Ele ficou com medo. (porque) Pensou que a pessoa parecia onça e (essa pessoa) brincava com um sapato que imitava pegadas de onça no chão.)

⁸² Neste trabalho, a expressão “Tradução possível” refere-se a uma leitura possível do texto do autor-informante. Várias leituras são possíveis; porém, o critério utilizado para construir essa tradução baseou-se em meu desejo de manter, o máximo possível, as escolhas linguísticas dos autores.

- 10F** *O Chico Bento usando Roupa de onça, onça estava dormir no Jardim, O menino viu onça ai ele ficou medo Resolveu fugiu, ai o Chico Bento abriu capacete de onça, ele ir muito... FIM...* (Tradução possível: Chico Bento estava usando uma roupa que imitava onça. A onça dormia no o jardim. O menino viu a onça e ficou com medo. Resolveu fugir. Então, Chico Bento tirou a parte superior de sua fantasia de onça e riu muito... Fim...)
- 12F** *O onça é sonHo. Chico ua...ua...ua...* (Tradução possível: A onça não existe, ela é um sonho. Chico deu gargalhadas ua...ua...ua...)
- 14F** *O menino deu assustar que pensar era onça, mas não é! Nome é Chico Bento* (Tradução possível: O menino se assustou porque pensou que era uma onça, mas era Chico Bento.)
- 18F** *Eu vou vc presica ajuda não medo sonho onca nada. Chico Bento rir muito.* (Tradução possível: Eu estou caminhando. (Chico Bento pergunta) Você precisa de ajuda? Não precisa ter medo – é um sonho, não é onça. Chico Bento ri muito.)

Todos os textos acima, mesmo contendo algumas falhas relativamente à estrutura padrão da Língua Portuguesa, ensejam, via preenchimento relativamente “fácil” de lacunas — com pistas que favorecem a construção do léxico desejado pelo autor-informante e com um conhecimento prévio do leitor sobre alguns elementos dos quadrinhos brasileiros —, o entendimento da sequência narrativa que deu origem aos textos dos informantes.

Ressaltamos, no entanto, que o conhecimento prévio da imagem que orientou/gerou a produção textual do autor-informante é fundamental para que o leitor possa efetivar compreensão, de fato, dos textos produzidos pelos surdos. O desconhecimento do contexto em que o texto do autor-informante foi gerado pode dificultar ou até inviabilizar, em alguns casos, a sua compreensão.

Tendo esclarecido isso, pode-se afirmar que em todos os textos transcritos acima, o leitor consegue compreender a mensagem transmitida, com algum esforço, diferentemente do que acontece quanto ao texto transcrito abaixo, cuja compreensão é relativamente difícil, constituindo semântica inaceitável, segundo nosso conhecimento de mundo.

- 19F** *O menino e teve senhor gato silencio*

Ou, ainda, diferente do texto produzido pelo informante e transcrito abaixo que, aparentemente, não efetivou a leitura da imagem. Além disso, o autor-informante faz uso de várias expressões aprendidas, na escola, pertencentes à Língua Portuguesa, usando-as sem realizar referência direta ao texto e sem conectá-las devidamente, para garantir possibilidades interpretativas ao leitor, como se pode perceber, por exemplo, em:

09M *Chico Bento agora de Começou Ler. Com na caderno. que Coisa faz Mônico duas se junto. Muito atenção estuda só precisa é palavra pode aprende. se o que importante escreva do troco para união com melhor. (Tradução possível: Chico Bento começou a ler. Como no caderno. Que coisa faz as duas Mônicas juntas. Estudar precisa de muita atenção para poder aprender a palavra. Se o que é importante é escrever melhor para união com os outros). (Grifo e negrito meus.)*

O traço de humor presente na imagem da capa da revista, por outro lado, foi identificado por 35% dos informantes. A maioria deles — 4M, 5M, 10F, 12F e 18F — faz parte do grupo que conseguiu produzir textos razoavelmente bem, conforme discriminado anteriormente. Os demais informantes que perceberam tal traço foram:

6M *A Natureza, Chico estar rindo, esconde na árvore. ver o ele corre medo por pensar onça. (Tradução possível: Chico está rindo escondido na árvore. Quando vê ele (pode ser o amigo) corre de medo pensando que é uma onça.)*

8M *Ele ficou méido pensou parece moça por pessoa homem e bincar sapato igual moça no chão. (Tradução possível: Ele ficou com medo, porque pensou que o homem brincando de marcar o chão com um sapato igual ao de onça, fosse realmente uma onça.)*

Os textos produzidos por esse grupo expressam traço humorístico utilizando verbos expressivos da reação esperada diante de uma piada, como: “rir” / “rindo” / “ir”⁸³; onomatopéias/imitações do som produzido por uma risada, aprendido socialmente pelo informante, como: “cá cá cá”/“ua...ua...ua”; ou verbos que remetem à ideia de brincadeira, característica de uma piada, como: “bincar” e mesmo a utilização da própria palavra “piAdA”.

Aproveitando a transcrição do texto do informante 6M, gostaria de destacar a possibilidade de que o mesmo tenha utilizado o desenho do personagem Chico Bento, localizado no título da revista, como mais um personagem da história em quadrinhos. Em outras palavras, quando ele

⁸³ O informante escreveu “ir”, desejando escrever “rir”.

escreve que Chico Bento está escondido na árvore, pode estar se referindo a essa imagem do título da revista, e não ao personagem localizado na parte de baixo da ilustração (FIG. 16).

Ao considerar o padrão da estrutura sintático-semântica da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como critério de análise, os dados apontam para o fato de que apenas um informante; ou seja, o equivalente a 5% dos informantes, conseguiu produzir um texto razoavelmente bem quanto a esse critério:

10F *O Chico Bento usando Roupa de onça, onça estava dormir no Jardim, O menino viu onça ai ele ficou medo Resolveu fugiu, ai o Chico Bento abriu capacete de onça, ele ir muito... FIM...*

Mesmo assim, pode-se perceber algumas incongruências, em relação à história original apresentada pela imagem, como, por exemplo, o fato de o autor-informante acreditar que a onça era real e estava dormindo no jardim, contradizendo o seu próprio texto, em que, anteriormente, afirmava saber que Chico Bento “usava” roupa/fantasia de onça e, posteriormente, que “o menino” havia, de fato, visto uma onça. Ao final do texto, porém, o autor-informante demonstra compreender que tudo não passava de uma brincadeira, apesar de incluir a ideia de “capacete”, como se Chico Bento usasse mais algum acessório além dos “sapatos” que imitavam as pegadas de uma onça.

Além disso, o autor-informante utiliza artigos, verbos flexionados, pontuação, preposições; enfim, faz uso de elementos lexicais organizados de maneira similar à da Língua Portuguesa padrão. Podemos perceber, também, a utilização de léxico inerente ao gênero narrativo (“FIM”), apontando que o informante já processa aspectos lógicos que, provavelmente, o guiarão, com êxito, ao letramento.

A análise do texto produzido pelo autor-informante transcrito acima sugere a possibilidade de que ele tenha realizado adequadamente a leitura da imagem, pelas características textuais já descritas. A deficiência desse informante, portanto, recairia sobre a realização linguística; ou seja, sobre sua produção textual, demonstrando que ele é proficiente na leitura, mas que ainda precisa elaborar, conscientemente, as características relativas à ordenação das palavras em uma frase, à coerência e à coesão textuais, à materialidade linguística, entre outras características específicas da escrita.

Quanto à estrutura narrativa, chamou-me a atenção a utilização estratégica de pequenas frases nas quais o *continuum* narrativo é expresso, basicamente, pela flexão verbal, uma vez que, pelas pesquisas apresentadas anteriormente, neste trabalho, pudemos notar que a flexão verbal caracteriza-se como elemento de dificuldade para os surdos, como se pode perceber no texto do informante 01M, transcrito abaixo, em que verbos no passado e no presente se mesclam:

01M ele viu onça. Ele anda pe, vê (viu) que é onça correu medo.
viu → *anda* → *vê/viu* → *correu*

Em outra situação, a ambiguidade presente no texto produzido pelo informante 13F parece causar no leitor certa dificuldade na compreensão, não só do aspecto temporal, como também do aspecto informacional. Vejamos o texto abaixo:

13F *Chico Bentô menino vê medo onça menino vê amigo*

Nesse caso, o autor-informante parece dizer que o menino viu alguma coisa, e que sente medo da onça – nesse momento o leitor descobre que a “coisa” que o menino vê é uma onça –; a seguir, o menino vê o amigo. Nesse momento, o leitor (desde que tenha conhecimento prévio da imagem que inspirou o texto) pode deduzir que o menino percebeu que o amigo era quem se “fingia” de onça, mas tais informações não são claras e tornam-se possíveis diante de uma cooperação do leitor, com a constante tentativa do leitor de preencher lacunas que tornem o texto possível, coerente. Outra interpretação possível seria a de que o menino vê a onça ao mesmo tempo em que vê o amigo. Esta interpretação aponta para a exclusão da possibilidade de o autor-informante ter compreendido a função do balão no texto imagético (FIG. 16) apresentado a ele para a atividade.

A ideia temporal no texto acima (do autor-informante 13F) também requer do leitor certa cooperação, uma vez que os verbos utilizados estão todos no presente. Como vimos anteriormente, o tempo é uma característica fundamental em um texto narrativo, pois é por meio dele (ou de outros elementos que possam transmitir ideia temporal) que o leitor pode compreender o fluxo narrativo, a sequência narrativa.

Um dado interessante que vale a pena ressaltar e que sugere a confirmação da força do apelo visual na construção de significados pelos surdos consiste na presença de um acento circunflexo na palavra “Bentô” (“Bentô”), no texto produzido pelo informante 13F. Se

observarmos a imagem utilizada na atividade, perceberemos que, sobre a palavra “Bento”, há o desenho de um chapéu (ícone que remete ao personagem Chico Bento, uma vez que ele usa chapéu idêntico). O desenho do chapéu transformou-se em acento circunflexo, no texto do informante, sugerindo, assim, a confirmação da força do apelo visual para o surdo. Essa relação também está presente no texto do informante 16F, abaixo:

16F *O Chico Bentô historia A professoras e estrelas. Ouro em leão brincam. ir...fum avorer Chico Bentô* (Tradução possível: A história de Chico Bento. O outro com o leão brincam. (Ele) ri. Chico Bento (está) em uma árvore.)

No texto transcrito acima, podemos perceber outras construções que sugerem uma marca na escrita dos surdos que compõem o universo deste trabalho e que já foram encontradas em pesquisas anteriores (GESUELLI, 1988 e 2004; e GÓES, 1999; entre outros). Uma dessas construções relaciona-se à ordenação não convencional de constituintes do enunciado, que, conforme afirma Góes (*op. cit.*), caracterizam construções desviantes que podem ou não permitir pistas para os ajustamentos necessários à tentativa de construção de sentido.

Para compor uma interpretação do texto acima que satisfaça a necessidade do leitor de obtenção de sentido, torna-se útil recorrer a informações oferecidas no contexto de produção; ou seja, é necessário que o leitor conheça o contexto, o “ambiente” em que o autor-informante apreendeu os elementos básicos que são geradores de sua produção textual.

Nesse sentido, podemos perceber que a informação, aparentemente estranha ao texto, oferecida pelo autor-informante em sua produção, oferece-nos elementos que, uma vez contextualizados, deixam de causar estranheza. Trata-se da informação presente na passagem *A professoras e estrelas*.

Aqui, ao lembrarmos que o teste foi aplicado pela professora-intérprete de Libras e que a questão anterior (Questão 12) refere-se a estrelas (como fazer estrelas), poderemos relacionar o texto produzido ao contexto de produção do mesmo. Mesmo considerando, porém, o contexto da produção textual, as presenças dos elementos “professoras” e “estrelas” não são justificáveis no texto elaborado pelo autor-informante, cuja instrução explícita limita a questão à imagem da capa de revista oferecida.

A partir desse dado, podemos “descobrir”, no texto produzido pelo autor-informante, alguns elementos que sugerem a possibilidade de que houve compreensão, por parte do autor-informante, da mensagem/história transmitida pela ilustração/imagem que lhe foi apresentada. O autor-informante demonstrou conhecimento de vários elementos presentes na ilustração/imagem, tais como os personagens (Chico Bento, leão e o outro), o aspecto humorístico (brincam/“ir...fum”); ou seja, o informante percebeu o eixo da narrativa apresentada e, apesar de sua construção textual desviante, é possível, para o leitor consciente do contexto a partir do qual se deu a atividade, construir algum significado.

Outro exemplo de texto que, apesar de toda a aparente incongruência, pode, graças ao conhecimento contextual, permitir ao leitor uma compreensão, uma significação nos textos produzidos pelos autores-informantes, é este:

20F *Eu viu Acha Onca de Socorro Ai.* (Tradução possível: Eu vi algo que parecia uma onça e fiquei com medo. Socorro! Ai!)

Outra característica dos textos produzidos por surdos em Língua Portuguesa como L2, já apontada em pesquisas anteriores (GESUELLI, 1988 e 2004; e GÓES, 1999; entre outros) e também encontrada nesses dados, consiste no fato de apresentarem uma tendência a restringir os textos a informações simplificadas devido a falhas/dificuldades em sua alfabetização/letramento em LP; ou seja, eles utilizam palavras/expressões nucleares, como, por exemplo, substantivos e verbos, na produção textual, conforme se depreende dos textos transcritos abaixo:

01M *Ele viu onça. Ele anda pe, vê (viu) que é onça correu medo.*

07M *Chico fazer medo seu amigo. Bento viu pés Onça*

13F *Chico Bentô menino vê medo onça menino vê amigo*

14F *O menino deu assustar que pensar era onça, mas não é! Nome é Chico Bento*

17F *O menio medo*

20F *Eu viu Acha Onca de Socorro Ai.*

Além das características já apontadas neste trabalho, gostaria de acrescentar a presença/ausência dos sinais de pontuação nos textos produzidos pelos autores-informantes, como bem ilustra o texto transcrito abaixo:

10F *O Chico Bento usando Roupa de onça, onça estava dormir no Jardim, O menino viu onça ai ele ficou medo Resolveu fugiu, ai o Chico Bento abriu capacete de onça, ele ir muito... FIM...*

Nesse texto, percebemos que o autor-informante utiliza vírgulas desempenhando a função do ponto-final (*de onça, onça estava dormir no Jardim / no Jardim, O menino viu onça*) e que, após os sinais de pontuação, utiliza, de maneira aleatória, letras maiúsculas e minúsculas (*fugiu, ai o Chico Bento abriu / capacete de onça, ele ir muito*). Também observamos que são utilizadas letras maiúscula (*ele ficou medo Resolveu fugiu*) e minúscula (*menino viu onça ai ele ficou medo*), sem a devida pontuação anterior, sinalizando início de um novo período.

Além disso, podemos perceber, acima, uma utilização adequada de reticências.

Em outro texto, transcrito abaixo, podemos encontrar, novamente, adequada utilização de reticências:

12F *O onça é sonHo. Chico ua...ua...ua...*

O ponto de exclamação ocorre em apenas um texto; considere, porém, sua utilização adequada. Vejamos:

14F *O menino deu assustar que pensar era onça, mas não é! Nome é Chico Bento*

Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), a distinção das marcas gráficas é rapidamente percebida pelas crianças; ou seja, elas sabem distinguir o que são letras daquilo que acompanha as letras. Ferreiro (1991) considera os sinais de pontuação marcas estranhas ao sistema alfabético. Para essa autora, a dificuldade apresentada pelas crianças para utilização adequada desses sinais está relacionada a esse “estranhamento”. Ela ainda considera que as crianças, inicialmente, preocupam-se em compreender a representação alfabética e, posteriormente, quando engajadas na aprendizagem da ortografia, dedicam-se à compreensão e à utilização dos sinais de pontuação.

Como podemos perceber, os textos produzidos pelos autores-informantes apresentam algumas inadequações na utilização dos sinais de pontuação, que podem ser “explicadas/justificadas” pelos mesmos critérios/parâmetros expostos por Ferreiro & Teberosky (1999).

A pontuação, portanto, tomada, nos termos do gramático Júlio Ribeiro, como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar de modo mais claro as relações que existem entre as partes” (RIBEIRO, 1910 *apud* ALMEIDA, 1956, p. 453), ou “como um dos recursos mais necessários para o domínio da respiração e mesmo do descanso, na exteriorização do discurso escrito ou falado, seja ele longo ou breve” (PASSOS, 1967, p. 15), capaz de dar ao leitor “a ordem do pensamento” (*idem, ibidem*), deve ser ensinada aos surdos, por mediação da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Por isso, acredito que a mediação proporcionada pelo convívio social, que se consubstancia na narrativa e se expressa também na escrita, e implica as funções de referência e de avaliação (nos termos labovianos de 2001, já apresentados nesta seção), é fundamental para a redução dessa sensação de “estranhamento” e das falhas na produção textual (já que a compreensão textual do surdo, conforme já apontei nesta seção, apresenta nível menor de falhas, comparativamente à textual), para a compreensão dos sentidos dos sinais de pontuação, para sua adequada utilização, pelos surdos, haja vista que, conforme afirma Kato (1997):

de modo geral, as pesquisas, quer etnográficas, quer antropológicas ou psicolinguísticas, têm mostrado a natureza social da aquisição da leitura e escrita. Para aprender a ler e a escrever é necessário primeiramente aprender que a linguagem escrita serve de mediadora numa diversidade de atividades sócio-culturais da vida cotidiana, ou aprender como participar de um conjunto de práticas socialmente organizadas que envolvem o uso de materiais escritos. (...) o papel do adulto é essencialmente o de ser “andaime” para a criança. (KATO, 1997, p. 42-43)

Assim, a criança surda, por todas as particularidades já apresentadas neste trabalho, necessita, como também necessitam as crianças ouvintes do convívio⁸⁴ com adultos ouvintes, do convívio com outros surdos adultos, que lhe proporcionem o aprendizado da Libras, e do convívio com adultos ouvintes bilíngues,⁸⁵ que lhe proporcionem o aprendizado da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, especialmente em termos de produção textual.

⁸⁴ Refiro-me à ideia de “andaime” (*scaffolding*), usada por Bruner (1997).

⁸⁵ Referimo-nos, aqui, ao bilinguismo que envolve Libras e Língua Portuguesa.

Vale ressaltar, mais uma vez, que se tornou consenso entre professores, pesquisadores e sociedade em geral, amparados pela legislação brasileira (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005), considerar a Língua de Sinais (L1) uma língua natural para a comunidade surda, implicando a ideia de que a Língua Portuguesa (no caso brasileiro), nesse caso, assume posição de segunda língua (L2 ou língua-alvo).

Encontrei, então, uma problematização para a situação singular dos surdos, porque sua língua natural não coincide com a língua oficial do país onde vivem, nem com a língua utilizada na/pela família desse surdo que, como já citado anteriormente, é formada, em sua maioria quase absoluta, por pais ouvintes. Por maiores que sejam as defesas do uso diferenciado da Língua Portuguesa pelos surdos, há que se reconhecer que uma questão permanece sem solução: a da forma pela qual se estabelece a comunicação e a interação dos surdos com os ouvintes.

A cidadania plena pressupõe, entre outras atitudes, a comunicação e a interação em diversas situações sociais: de amizade, emprego, família, escola, lazer e outras situações diversas. A língua, nesse aspecto, é o meio de realizar/vivenciar concretamente essas situações; daí a necessidade de se tornar o surdo um ser bilíngue, desenvolvendo as habilidades necessárias para que o surdo seja tão competente em Língua Portuguesa, em termos de leitura/escrita (defendo a ideia de que o surdo não deve focar seu aprendizado na Língua Portuguesa oral; deve priorizar o aprendizado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita e utilizar sua língua natural na modalidade oral), quanto os demais brasileiros, posto, ainda, que, conforme se preconiza na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997):

[o] domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

Assim, a escola deve, fundamentalmente, priorizar a introdução da criança surda⁸⁶ nas mais variadas funções sociais da língua, tanto na Língua de Brasileira de Sinais quanto na Língua Portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita.

⁸⁶ Considero essa a prioridade da escola para as crianças ouvintes também.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estão a alfabetização e o letramento dos surdos em L2; ou seja, em Língua Portuguesa?

Procurei, neste trabalho, responder essa pergunta, baseando-me na análise dos dados coletados e utilizando algumas habilidades que fundamentaram a elaboração da matriz proposta e utilizada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, em 2005, por ocasião da realização do Censo Escolar Estadual PROALFA.

Após análise dos dados, percebi que os informantes apresentaram bom desempenho em relação ao conhecimento das tecnologias envolvidas na prática da escrita, uma vez que todos eles demonstraram, por meio da escrita de palavras, frases e textos exigidos no teste aplicado, conhecer a direção da escrita, distinguir letras de números e de outros sinais gráficos. Além disso, os dados demonstraram que o conhecimento de que a palavra é segmentável parece ser de difícil consolidação para os sujeitos surdos.

Quanto à habilidade de codificação das palavras, embora eles tenham apresentado algumas falhas na escrita das palavras pedidas no teste aplicado (ver resultados das Questões 2 e 3), demonstraram boa incorporação da ortografia. Esse resultado parece estar relacionado ao refinamento da capacidade visual do sujeito surdo. Assim, eles demonstraram, também, que já começaram a estabelecer os critérios que os levarão à adequada definição da escrita e, conseqüentemente, que os guiarão na elaboração e na testagem das hipóteses linguísticas por eles elaboradas durante seu processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que os informantes deste trabalho apresentam idade bem superior aos alunos para quem o teste de avaliação do censo estadual foi elaborado e aplicado, conforme demonstrado na TAB. 1, e que a escolha de utilizar um instrumento de avaliação elaborado especificamente para alunos de 8 (oito) anos de idade – desconsiderando possíveis diferenças – como referência para a formulação das questões nesta pesquisa deveu-se ao conhecimento sobre o tardio contato linguístico a que os surdos são expostos e ao fato de que eles, juntamente com os alunos não-surdos, compõem o universo educacional avaliado na maioria dos censos/testes oficiais realizados neste país, influenciando, assim, os resultados apresentados nesses índices.

Quanto à habilidade de compreensão — recuperação de informações no contexto de práticas sociais de leitura —, a análise dos dados sugere que, apesar de terem apresentado desenvolvimento importante no aprendizado da língua escrita, a sua capacidade de localizar informações em uma frase ou texto e o estabelecimento de relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto ainda constituem capacidades que merecem mais atenção e dedicação, para que alcancem desempenho satisfatório.

Quando, porém, os dados relativos à capacidade referente aos usos sociais da leitura e da escrita — implicações do suporte e do gênero na compreensão do texto — foram analisados, pude perceber diferença significativa no ‘desempenho’ apresentados pelos 2 (dois) grupos (informantes do Ensino Fundamental x informantes do Ensino Médio). Os informantes do Ensino Médio demonstraram estar mais familiarizados com os usos sociais da leitura e da escrita, identificando, com mais facilidade do que os informantes do Ensino Fundamental, os textos de diferentes gêneros e suportes e/ou suas finalidades. Além disso, demonstraram ser mais capazes de formular algumas hipóteses relativamente ao texto lido, com a finalidade de testá-las, e, assim, construir um sentido adequado/coerente.

Ao analisar, entretanto, a capacidade de escrita, realizada mediante a produção de um pequeno texto, percebi que os resultados não apontam diferenças significativas entre os dois grupos analisados. Os dados analisados parecem sugerir que essa capacidade nos informantes está se consolidando, se o critério de análise for aquele proposto pelo Decreto nº 5.626/2005;⁸⁷ isto é, for o critério semântico, uma vez que, a maioria dos resultados aqui apresentados aponta para o fato de que os surdos informantes ainda não conseguem se expressar em Língua Portuguesa de forma clara, seguindo o padrão convencional da língua.

Por outro lado, se adotados os mesmos critérios que fundamentaram a matriz de referência utilizada pela SEE-MG para a análise dos resultados do Proalfa, os dados sugerem que a capacidade de escrita — produção de pequenos textos — dos informantes ainda não está consolidada, demandando mais um período no processo de aprendizado; ou seja, a escrita não

⁸⁷ Em seu capítulo 14, recomenda: “VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

alcançou os graus de estabilidade e de convencionalidade necessários para que eles possam consolidar os atributos referentes à escrita. O aprendizado desses sujeitos, portanto, deverá ser realizado de maneira diferenciada, para que atenda à finalidade de formar leitores e escritores surdos proficientes em sua língua pátria, tal como deveria acontecer com os leitores e com os escritores ouvintes brasileiros.

Enfim, a construção linguística dos surdos em Língua Portuguesa escrita é fruto de uma específica e longa história que não só auxilia na explicação e compreensão da mesma, como também nos remete às perspectivas históricas da comunidade surda, em busca de maior clareza e entendimento dos fatos.

Não posso, porém, desprezar o fato de que, mesmo analisando os dados coletados neste trabalho sob a ótica do respeito, não só à cultura da comunidade surda, englobando sua língua natural, como também às diferenças resultantes da mesma, o indivíduo dessa comunidade surda pertence, também, a outra comunidade — a comunidade formada por todos nós, brasileiros ouvintes — com a qual interage, constante e simbioticamente, nas esferas social, política e profissional. Nesse sentido, considero fundamental que se busquem novos paradigmas que, repito, respeitando as diferenças culturais, desenvolva instrumentos eficazes para a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa desses indivíduos, permitindo que possam usufruir todas as oportunidades que uma sociedade organizada e democrática oferece aos seus indivíduos e que possam dela participar, de maneira efetiva e autônoma, conquistando mais espaços em sua vida social, política e profissional.

Nesse sentido, a visão do ensino de Língua Portuguesa escrita, para os surdos, deve contemplar uma visão bilinguista de ensino, uma vez que esses aprendizes fundamentam o aprendizado da língua-alvo em sua língua natural, como todos nós, aliás. A visão bilinguista defende a utilização da Língua de Sinais em toda prática pedagógica relacionada ao ensino não só de uma outra língua, mas de todas as disciplinas/habilidades pertinentes ao ensino formal/informal, posicionando-se a favor da ideia de que a Língua de Sinais é fundamental para o desenvolvimento pleno dos surdos, enquanto a Língua Portuguesa constitui ferramenta importante para a sua inclusão social.

Assim, o foco deve voltar-se, urgentemente, para um novo paradigma de ensino da Língua Portuguesa que evite os enganos do passado⁸⁸ e promova novas práticas pedagógicas fundamentadas nas características específicas do aprendiz surdo, respeitando e divulgando sua cultura, sua língua, inserindo viés visual que não só estimule, mas também facilite o aprendizado desse sujeito, tendo em vista sua refinada capacidade visual. Deve-se buscar novos caminhos, não só para o ensino de língua para os surdos, mas também para os ouvintes, uma vez que o desempenho linguístico de ambos deixa muito a desejar, conforme atestam os resultados⁸⁹ de avaliações sistematizadas realizadas pelo Ministério da Educação - MEC e pela Organização das Nações Unidas - ONU.⁹⁰

No caso específico tratado aqui, cumpre ressaltar a importância da formulação de um processo pedagógico de ensino que elimine a necessidade de todo e qualquer conhecimento prévio que, obviamente, o surdo não possui, como, por exemplo, o conhecimento fonológico/fonético da Língua Portuguesa. Para tanto, deve priorizar — volto a ressaltar! — o uso, nas atividades escolares, de experiências que apresentem, fundamentalmente, aspectos visuais, não só como fator facilitador do aprendizado desejado, mas também como fundamento a partir do qual o sujeito surdo poderá compreender, construir e consolidar os conhecimentos adquiridos.

Diante disso, justifica-se a necessidade de ampliação dos estudos sobre a educação dos surdos, uma vez que, geralmente, toda a sua vivência escolar é realizada em ambiente cuja língua de transmissão de conteúdos é a Língua Portuguesa, em patente situação de desconhecimento e de desrespeito à cultura surda e à Língua de Sinais, numa concepção preconceituosa, biológica e patológica do ser surdo.

Defendo, aqui, portanto, o desenvolvimento de um novo paradigma educacional para os surdos, que sistematize o ensino de Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, utilizando uma perspectiva contrastiva/comparativa com a Língua de Sinais, alinhada aos enfoques do bilinguismo e do biculturalismo, proporcionando ao sujeito surdo comunicação plena, com o uso da Língua de Sinais, e uma oportunidade efetiva, eficiente e eficaz de compreender, com mais facilidade, o mundo e de participar ativamente da comunidade em que vive.

⁸⁸ Como aqueles anteriormente citados no *corpus* deste trabalho: oralismo, visão clínica da surdez, etc..

⁸⁹ Para mais detalhes, ver o portal do INEP: www.inep.gov.br.

⁹⁰ Referimo-nos aos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Mais informações: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. Curso Único e Completo. 8. ed.. São Paulo: Saraiva, 1956.

ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECHARA, Evanildo. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENVENISTE, E. "Da subjetividade na linguagem", Em: Problemas de linguística geral. Editora da Universidade de São Paulo, Série 5ª, *Letras e Linguística*, v. 8. São Paulo, 1976.

BERNARDINO, E.. *A construção da referência por surdos na Libras e no Português escrito: a lógica no absurdo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras - FALE, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 1999.

BICKERTON, D.. *Language & Species*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1990.

BICKERTON, D.. The Language Bioprogram Hypothesis. *The Behavioral and Brain Sciences*, Cambridge, n. 7, p. 173-188, 1984.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Portal Língua Brasileira de Sinais. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.Libras.org.br/leiLibras.php>>. Acesso em: 17 set. 2009.

BRASIL. Palácio do Planalto. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC/INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. *Prova Brasil*. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC / Secretaria de Educação Especial – SEESP. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC / Secretaria de Educação Especial - SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288:secretaria-de-educacao-especial-&catid=192:seesp-esducacao-especial&Itemid=824>. Acesso em: 25 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Lucinda Ferreira. Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Languages. *Sign Language Studies*, Burtonsville/Linstok Press, n. 42, p. 45-56, 1984.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRUNER, J. S. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla Viana. Competências e Habilidades na Alfabetização: Como Construir uma Matriz de Desempenho para um Jogo? *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em 17 dez. 2008.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco. Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em: 17 dez. 2008.

CAGLIARI, L. C.. A cartilha e a leitura. *Jornal do Alfabetizador*, São Paulo, v. s/n, n. 54, p.12-14, ago. 1998.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

CARDOSO, A. S.. *Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes Adolescentes*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, São José do Rio Preto, 2002.

CARRETERO, M. *et al.* (Orgs.). *Learning and Instruction: European Research in an International Context*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, 2004 (v. 1, 2, 3 e 4); 2005 (v. 5 e 6).

CHOMSKY, N. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed.. Coimbra: Armênio Amado Editor, Sucessor, 1978.

CHOMSKY, N.. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Prager, 1986.

CONTINI, JR., J.. *A Concepção do Sistema Alfabético para Crianças em Idade Pré-Escolar*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 1985.

CORDEIRO, A. A.; DIAS, M. G. B. B.. O raciocínio lógico-dedutivo do surdo que se utiliza da linguagem gestual ou oral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, v. 11, n. 3, p. 193-202, 1995.

COSCARELLI, C. V.. Um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, UFMG, ano 4, n. 3, v. 2, p. 5-20, 1995.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P.. (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros - Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A construção do sentido durante a leitura em Português LE. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português / Língua Estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000. v. 1, p. 37-44.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2009.

FELIPE, Tanya Amara. Bilingüismos e Surdez. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 14, p. 101-112, 1989.

FELIPE, Tanya Amara. *Introdução à Gramática da Libras*. 1997. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/ines_livros/37/37_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 17 dez. 2008.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

FERNANDES, E.. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, E.. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

FERREIRO, E.. Los procesos constructivos de apropiación de La escritura. In: FERRERO, E.; PALÁCIO, M. G.. (Orgs.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982. p. 128-154.

FERREIRO, E. Psychological and epistemological problems on writte Learning and Instruction – European research in an International context. n representation of language. In: CARRETERO, M. *et al.* (Orgs.). *Learning and Instruction: European Research in an International Context*. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 157-173.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Miraco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FRANCO, Kátia Regina; OLIVEIRA, Mônica Lopes S. As Histórias em Quadrinhos como Gênero Textual: características de um gênero híbrido. *Anais... Cadernos do CNLF*, v. XIII, n. 04, p. 414 -425. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GESUELLI, Z. M.. Aquisição da escrita pela criança não-ouvinte. 1988. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1988.

GESUELLI, Z. M.. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. *et. al.*. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GÓES, M. C. R.. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOODMAN, K.. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 11-21.

GOUGH, P. B.. One second of reading. In: SINGER, H; RUDDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1985. p. 661-686.

GUARINELLO, A. C.. Surdez e Letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan.-abr. 2009.

HYMES, D.. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2000. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia Censo 2000.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia%20Censo%202000.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2008.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2008.

JÚDICE, Norimar (Org.). *Português / Língua Estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000.

KARNOPP L. B.. *Aquisição do Parâmetro de Configuração de mão dos Sinais da Libras: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Porto Alegre, 1994.

KATO, Mary A.. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. 5. reimp.. São Paulo: Ática, 2004.

KATO, Mary A.. *Estudo em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística*. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

LABOV, W.. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001. v. 2.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

LODI, A. C. B. et. al.. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 9. ed.. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MACHADO, P. C.. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 39-75.

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Capítulo 2, p. 38-75.

MACHADO, Paulo César. *A Política Educacional de Integração/Inclusão: um olhar sobre o egresso surdo*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MARCATO, S.; ROCHA, H.; LIMA, M.. *Um ambiente para a aprendizagem da língua de sinais*. Campinas. 2000. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/SBC2000/eventos/wie/wie030.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Claudia Cardoso. *Consciência fonológica & alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINS, João Batista. *Vygotsky & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

McCLEARY, Leland Emerson. Uma perspectiva sociolingüística sobre educação de surdos: *pidgins* e crioulos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, 2. 1999, Florianópolis. Caderno de Resumos. Florianópolis: ABRALIN, 1999.

McCLEARY, L; VIOTTI, E.. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). *Bilingüismo e surdez*. Questões lingüísticas e educacionais. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007. Disponível em: <<http://mccleary.futuro.usp.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Caderno de Resultados Individuais, Avaliação Externa do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE-MG. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2007. Disponível em: Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE-MG. *Boletim Pedagógico PROALFA*, Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG. Portal da Educação. SIMAVE. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG. *Sistema mineiro de Avaliação da Educação Básica - SIMAVE*. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. *O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal*. Orientadora: Mary Aizawa Kato. 1991. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 1991.

MORROW, L. M.; SMITH, J. K. (Orgs.). *Assessment for Instruction in Early Literacy*. Englewood, Cliffs: PrenticeHall, 1989.

NOGUEIRA, Marilene de A.. Eventos de lectoescrita e surdez. *Revista Integração*, São Paulo, n. 18, p. 53-55, 1997. Disponível em: <<http://www.usjt.br/prppg/revista/index.php>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

OSAVA, Mario. *A inclusão de crianças surdas ao sistema educacional*. Tradução de Aaron Rudner. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo13.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

PAIVA, V. L. M. O.. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PASSOS, Alexandre. *Arte de pontuar* (notações sintáticas). Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967. (Biblioteca Línguas Vivas)

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Sawary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. *Escola Plural*. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/escola-plural.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

PETITTO, L.. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In: *Cognition*. Elsevier Science Publisher B. v. 27, 1987. p. 1-52.

PETITTO, L.. A. Knowledge of language in signed and spoken language acquisition. In: WOLL, B.; KYLE, J. (Eds.). *Language development and sign language*. Bristol: University of Bristol, 1989.

PETITTO, L. A.. The transition from gesture to symbol in language acquisition. In: VOLTERRA, V.; ERTING, C. (Eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Heidelberg, Germany: Springer-Verlag, 1989. p. 153-161.

QUADROS, Ronice M.. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M.. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Orientador: Jorge Campos da Costa. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page1280.htm>. Acesso em: 24 jul. 2009.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, Ronice M.; SCHMIEDT, Magali L. P. (Orgs.). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M.. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

RAMPELOTTO, E. M.. *Processo e produto na educação de surdos*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, RS, 1993.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portuguesa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Companhia, 1910.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. A questão da educação de surdos. In: _____. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc>. Acesso em: 06 dez. 2009.

_____. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc>. Acesso em: 06 dez. 2009.

SALLES, H.. (Org.). *Bilingüismo e surdez*. Questões lingüísticas e educacionais. Goiânia: Cânone, 2008.

SALLES, H. (Org.). *Bilingüismo e surdez*. Questões lingüísticas e educacionais. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007. Disponível em: <<http://mccleary.futuro.usp.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

SACKS, O.. *Vendo Vozes uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução de Alfredo Barcellos P. Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, L. H. M.; DIAS, M. G. B. B.. Compreensão de textos em adolescentes surdos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, v. 14, n. 3, p. 241-249, 1998.

SARACENI, Mario. *The language of comics*. London & New York: Routledge, 2003.

SAUSSURE, F.. *Curso de Língua Geral*. 14. ed.. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHELESINGER, H. L.; MEADOW, K.. *Sound and sign: childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California Press, 1972.

SILVA, Marília da P. Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Shirley; VISIM, Marli (Orgs.). *Educação Especial*. Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. v. 1, p. 85-110.

SKLIAR, C. B.. (Org.). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. B.. Il problema della relazione pensiero-linguaggio nei bambini sordi: una metodologia de valutazione dei contesti comunicativi. In: FABIANI, Mario (Org.). *Le ipocusie in età pediatrica*. Prevenzione, diagnosi e terapia. 1. ed.. Roma: Acumetron, 1990. v. 1, p. 235-252.

SKLIAR, C. B.. Bilingüismo e Biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na Educação dos Surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambú. *Anais... Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, v. 8, p. 44-57, mai./jun./jul./ago., 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_06_CARLOS_SKLIAR.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2008.

SKLIAR, C. B.. A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. In: _____. *Surdez, cidadania e educação*. Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Surdos - INES, 1999. v. 1, p. 180-192.

SKLIAR, C. B.. *Surdez, cidadania e educação*. Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: INES, 1999.

SKLIAR, C. B.. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley; VISIM, Marli (Orgs.). *Educação Especial*. Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. v. 1, p. 85-110.

SMITH, F.. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SURDO.ORG.BR. Portal Surdo.Org.br. Disponível em: <<http://www.surdo.org.br/informacao.php?info=Historia&lg=pt>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

SOARES, M.. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUSA, Maurício de (Ed.). *Chico Bento*, Rio de Janeiro, Globo, n. 454, nov. 2005.

STOKOE, W.. *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*. Maryland: Linstok Press, 1960.

SURDO.ORG.BR. Disponível em: <<http://www.surdo.org.br/informacao.php?info=Historia&lg=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

TEALE, W. H.. The promise and challenge of informal assessment in early literacy. In: MORROW, L. M.; SMITH, J. K. (Orgs.). *Assessment for Instruction in Early Literacy*. Englewood, Cliffs: PrenticeHall, 1989. p. 45-61.

TEBEROSKY, A.. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

TERVOOT, B. (Ed.). Signs of Life; Proceedings of the second European Congress on Sign Language Research. The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam, publication n. 50, 1986. Disponível em: <http://labspace.open.ac.uk/file.php/2467/D251_1%20Blk1.26.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2008.

TREIMAN, R. *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press, 1993.

VALENTINI, C. B.. *A apropriação da leitura e escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1995.

VOLTERRA, Virginia. *What sign language research can teach us about language acquisition*. In: TERVOOT, B. (Ed.). *Signs of Life; Proceedings of the second European Congress on Sign Language Research*. The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam, publication n. 50, 1986. Disponível em: <http://labspace.open.ac.uk/file.php/2467/D251_1%20Blk1.26.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2008.

VOLTERRA, V.; ERTING, C. (Eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Heidelberg, Germany: Springer-Verlag, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cippola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.. *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha cadastral.

Cadastro Pessoal

Número do cadastro na pesquisa: _____

1. Data de nascimento: ____ / ____ / ____

2. Nasceu surdo? SIM NÃO

3. Quando aprendeu a Língua de Sinais? (idade) _____

4. Onde aprendeu a Língua de Sinais?

Na escola, com os amigos Na escola, com a professora

Na escola, com um instrutor surdo Na igreja

Em outro lugar (qual?) _____

5. Na sua família tem outros surdos? SIM NÃO

6. Se tem outro surdo, quem?

Pai Mãe Irmão ou irmã Tio ou tia

Outra pessoa (quem?) _____

7. Você sabe Língua de Sinais?

Pouco Mais ou menos Sabe bem Sabe muito bem

8. Você gosta de usar a Língua de Sinais?

Não gosto Às vezes gosto Gosto muito

9. O que você quer aprender na Língua Portuguesa?

Só ler Só escrever Só falar Ler e escrever

Ler e falar Escrever e falar Ler, escrever e falar

10. Por que você quer aprender Língua Portuguesa?

11. Outras observações que você considera importante:

Obrigada pela sua contribuição para essa pesquisa.

Maria Teresa Abrahão de Araújo

ESPAÇO RESERVADO PARA ANOTAÇÕES DO PROFESSOR(A) INTÉRPRETE
RESPONSÁVEL PELA TURMA

APÊNDICE B – Avaliação – Caderno de Atividades.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
PESQUISADORA: MARIA TERESA ABRAHÃO DE ARAÚJO
ORIENTADORA: PROF. DRA. CARLA VIANA COSCARELLI

Caderno de Atividades

Informante: código: _____

Nome:

Obrigada por aceitar nosso convite e contribuir para esta pesquisa. Temos certeza de que sua participação ajudará dezenas de surdos, que desejam aprender Língua Portuguesa, a realizar e construir cidadania.

Professoras: Carla Viana Coscarelli e

Maria Teresa Abrahão de Araújo

Belo Horizonte, 24 de abril de 2009

Questão 3



Escreva a palavra



•	
•	
•	
•	
•	
•	
•	

Questão 4

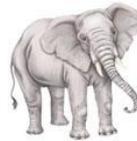


Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

ABACAXI



ABELHA



ELEFANTE



EDIFÍCIO



Questão 5



Leia atentamente as frases.



Risque a placa que vende duas coisas

- A) **VENDO FRANGO
ASSADO**
- B) **VENDO FRANGO
DE GRANJA**
- C) **VENDO FRANGO
E OVOS**
- D) **VENDO FRANGO
CAIPIRA**

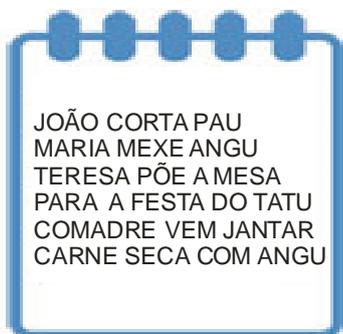
Questão 6



Leia atentamente o texto



Risque o quadrinho que mostre quem corta pau e quem mexe angu



- A) JOÃO E MARIA.
- B) JOÃO E TERESA.
- C) MARIA E COMADRE.
- D) MARIA E TERESA

Questão 7

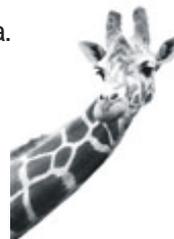


Leia o texto



Risque o quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.

GIRAFA
A girafa é o único animal
que consegue
alcançar própria
orelha com a língua



Marcelo Duarte. *A arca dos bichos. São Paulo Companhia das letrinhas, 1999 (Adaptação)*

- A) Tamanho da língua da girafa.
- B) Tamanho das orelhas da girafa.
- C) Tamanho das pernas da girafa.
- D) Tamanho do pescoço da girafa.

Questão 8



Risque o quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.

O bicho-pau é um inseto bem curioso. Ele se parece com um graveto voador, o que permite que fique “escondido” entre os galhos das árvores, enganando, por exemplo, um passarinho que está à procura de alimento. Como passarinhos não comem gravetos, o bicho-pau não é incomodado. Quando finge que é um graveto, ele pode passar quase o dia inteiro imóvel, movimentando-se apenas para se alimentar.

Ciência Hoje na Escola 2: bichos, sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro 1996 (fragmento)

- A) Como o bicho-pau se disfarça.
- B) Como o bicho-pau se movimenta.
- C) O que o bicho-pau come.
- D) Os tipos de bicho-pau.



Questão 9



Leia o texto



Risque o quadrinho que mostra QUEM É QUE SE ENCOLHE no texto.

Tamanduá-bandeira

A pelagem do tamanduá-bandeira é bastante espessa e sua cauda é longa. Ao dormir, este animal deita-se de lado, encolhe-se e coloca sua cauda sobre o corpo, como se fosse um cobertor. Entretanto, em dias mais frios, o tamanduá-bandeira prefere deitar em área aberta, sob o sol, mantendo a cauda estirada no chão para aumentar sua superfície de exposição ao calor e aquecer-se.

Ciência Hoje na Escola 2: bichos, sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro 1996 (fragmento)

- A) A cauda do tamanduá
- B) A pelagem do tamanduá
- C) O focinho do tamanduá
- D) O tamanduá-bandeira

Questão 10

Observe os textos.

 Risque a notícia.

A)



B)

Professora conduz viagem ao espaço

DA REPORTAGEM LOCAL

Outro livro conta história de alunos, professoras e espaço sideral, mas sem o pequeno alienígena. É “As Aulas da Professora Galáxia” (Cia. das Letras, R\$ 23). Nessa história, o narrador é humano mesmo: ele se chama Bernardo Simões e está na quinta série. A professora se chama Galáxia, e dá umas aulas de ciências bem animadas na Escola Picles de Ensino Fundamental.

Bernardo é o menino mais engraçado da turma, aquele que faz piada sobre tudo e sobre todos. E é ele quem vai contar sobre como a professora Galáxia conduziu uma turma toda rumo ao espaço. Os alunos descobriram por que existem dia e noite, caminharam como se estivessem na Lua e ainda aprenderam como é que funciona um satélite de comunicação! Além de engraçada, a história maluca do Bernardo também ensina coisas interessantes.

C)



D)

	Praçaui 20 de maio de 2006.
	Olá madrinha, tudo bem?
	Espero que sim. Aqui está fazendo muito calor mas estou me divertindo bastante.
	Beijos Andréia

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 FACULDADE DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 PESQUISADORA: MARIA TERESA ABRAHÃO DE ARAÚJO
 ORIENTADORA: PROF. DRA. CARLA VIANA COSCARELLI

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar como voluntário, da pesquisa sobre linguagem e tecnologia, com o objetivo de investigar alfabetização/ letramento e interação em ambientes virtuais realizados por surdos. Sua contribuição consiste na permissão para arquivo das mensagens postadas por você no ambiente virtual para uso posterior em atividades de pesquisa bem como pelo uso para análise diagnóstica de suas respostas no teste aplicado. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, em teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada e em momento nenhum você será identificado. Você poderá a qualquer época, solicitar a retirada de suas informações/colaborações da nossa pesquisa. Esteja à vontade para tirar qualquer dúvida com os coordenadores do projeto.

aso esteja de acordo com as condições acima, solicitamos que preencha a ficha anexa.

Contato: Maria Teresa Abrahão de Araújo – teresaabrahao@globocom

Contato Coep: Av. Antônio Carlos, 6627
 Unidade Administrativa II - 2º andar
 Campus Pampulha
 Belo Horizonte, MG – Brasil
 31270-901

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a utilização das respostas dadas por mim no teste escrito e de minhas mensagens e textos postados em ambiente virtual em pesquisas sobre linguagem e tecnologia, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade das professoras Carla Viana Coscarelli e Maria Teresa Abrahão de Araújo.

Autorizo também sua publicação na WEB, ou por meio impresso. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de inserção desses dados em algum livro.

Data: Belo Horizonte, 24 de abril de 2009

Assinatura: _____

Testemunha: _____

Endereço: _____

MSN ou E-MAIL: _____

APÊNDICE D – Textos produzidos pelos autores-informantes na questão 13.

- 01M** *Ele viu onça. Ele anda pe, vê (viu) que é onça correu medo.*
- 02M** *Onça*
- 03M** *Onça*
- 04M** *o Paulo esmo SONHO SORRIOS taNto de menio pé terra Esta Menino veR susto ACHO FALO COMO teHo onça come procurA OLHO piAdA!!!*
- 05M** *onça falou Chico Bento vê cá cá cá onça corre corre pega.*
- 06M** *A Natureza, Chico estar rindo, esconde na árvore. ver o ele corre medo por pensar onça.*
- 07M** *Chico fazer medo seu amigo. Bento viu pés Onça.*
- 08M** *Ele ficou méido pensou parece moça por pessoa homem e bincar sapato igual moça no chão.*
- 09M** *Chico Bento agora de Começou Ler. Com na caderno. que Coisa faz Mônico duas se junto. Muito atenção estuda só precisa é palavra onde aprende. se o que importante escreva do tronco para união com melhor.*
- 10F** *O Chico Bento usando Roupa de onça, onça estava dormir no Jardim, O menino viu onça ai ele ficou medo Resolveu fugiu, ai o Chico Bento abriu capacete de onça, ele rir muito... FIM...*
- 11F** *Não respondeu.*
- 12F** *O onça é sonHo. Chico ua... ua... ua...*
- 13F** *Chico Bentô menino vê medo onça menino vê amigo*
- 14F** *O menino deu assustar que pensar era onça, mas não é! Nome é Chico Bento*
- 15F** *Momcia*
- 16F** *O Chico Bento historia A professoras e estrelas. Ouro em leão brincam. ir... fum avorer Chico Bentô*
- 17F** *O menino medo*
- 18F** *Eu vou vc presica ajuda não medo sonho ornca nada. Chico Bento rir muito.*
- 19F** *O menino e teve senhor gato silencio*
- 20F** *Eu viu Acha Onca Ai.*

Questão 2

 Risque o texto que tem SOMENTE letras.

(a)

**CUIDADO
CACHORRO BRAVO**

(b)

**Felixlândia MG
GYC 9493**

(c)

*Lista de compras
5 kg arroz
4 kg feijão
5kg açúcar
2 pacotes macarrão*

(d)

**PESQUE E PAGUE
R\$ 7,00 o quilo**

Questão 3

 Risque o quadrinho que mostra quantas sílabas (ou pedaços) tem a palavra ABACAXI.

(a) **4**

(b) **3**

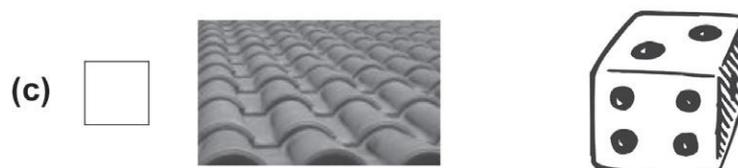
(c) **2**

(d) **1**

Questão 4

Veja os desenhos: DADO E CAMA; DADO E CHAVE; TELHADO E DADO; TELHADO E MARTELO.

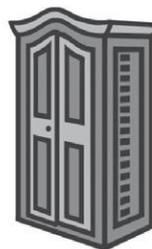
 Risque o quadrinho com o nome de coisas que terminam com a mesma sílaba.



Questão 5

Veja os desenhos: ABELHA E AMBULÂNCIA; ABELHA E ARANHA; AMBULÂNCIA E ARMÁRIO; ARANHA E ARMÁRIO.

 Risque o quadrinho com o nome de coisas que começam com a mesma sílaba (ou pedaço).

(a) (b) (c) (d) 

Questão 6

Leia e observe a palavra **CAMELO**.

 Reescreva essa palavra **SEPARANDO-A EM SÍLABAS**.

•	
•	
•	
•	
•	
•	
•	

Questão 7

Observe, com atenção, a palavra **SERRA**.

 Risque todas as vezes que a palavra **SERRA** aparece no texto.

SERRA, SERRA, SERRADOR. SERRA O PAPO QUE NUNCA SERROU. SERRA, SERRA, SERROTE. DAS BANDAS DO NORTE QUANTAS SERRAS SERROU.

Questão 11



Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

Fique atento! Não vale ler em voz alta.

ABACAXI



ABELHA



ELEFANTE



EQUILIBRISTA



Questão 12



Leia silenciosamente as frases.



Risque a placa que vende duas coisas.

Fique atento! Não vale ler em voz alta.

- (a) **VENDO FRANGO
ASSADO**
- (b) **VENDO FRANGO
DE GRANJA**
- (c) **VENDO FRANGO
E OVOS**
- (d) **VENDO FRANGO
CAIPIRA**

Questão 13



Leia silenciosamente o texto.



Risque o quadrinho que mostra quem corta pau e quem mexe angu.

Fique atento! Não vale ler em voz alta.

JOÃO CORTA PAU MARIA MEXE ANGU TERESA PÕE A MESA PARA A FESTA DO TATU COMADRE VEM JANTAR CARNE SECA COM ANGU

- (a) **JOÃO E MARIA.**
- (b) **JOÃO E TERESA.**
- (c) **MARIA E COMADRE.**
- (d) **MARIA E TERESA.**

Questão 14



Leia o texto.



Risque o quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.

Fique atento! Não vale ler em voz alta.

Girafa

A girafa é o único animal que consegue alcançar a própria orelha com a língua.

Marcelo Duarte. A arca dos bichos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999. (Adaptação).

- (a) Tamanho da língua da girafa.
- (b) Tamanho das orelhas da girafa.
- (c) Tamanho das pernas da girafa.
- (d) Tamanho do pescoço da girafa.

Questão 15

Risque o quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.

O bicho-pau é um inseto bem curioso. Ele se parece com um graveto voador, o que permite que fique "escondido" entre os galhos das árvores, enganando, por exemplo, um passarinho que está à procura de alimento. Como passarinhos não comem gravetos, o bicho-pau não é incomodado.

Quando finge que é um graveto, ele pode passar quase o dia inteiro imóvel, movimentando-se apenas para se alimentar.

Ciência Hoje na Escola 2: bichos, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Rio de Janeiro, 1996. (Fragmento).

- (a) **Como o bicho-pau se disfarça.**
- (b) **Como o bicho-pau se movimenta.**
- (c) **O que o bicho-pau come.**
- (d) **Os tipos de bicho-pau.**

Questão 16



Leia o texto.



Risque o quadrinho que mostra QUEM É QUE SE ENCOLHE no texto.

Fique atento! Não vale ler em voz alta.

Tamanduá-bandeira

A pelagem do tamanduá-bandeira é bastante espessa e sua cauda é longa. Ao dormir, este animal deita-se de lado, encolhe-se e coloca sua cauda sobre o corpo, como se fosse um cobertor. Entretanto, em dias mais frios, o tamanduá-bandeira prefere deitar em área aberta, sob o sol, mantendo a cauda estirada no chão para aumentar sua superfície de exposição ao calor e aquecer-se.

Ciência Hoje na Escola 2: bichos, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Rio de Janeiro, 1996. (Fragmento).

- (a) A cauda do tamanduá.
- (b) A pelagem do tamanduá.
- (c) O focinho do tamanduá.
- (d) O tamanduá-bandeira.

Questão 17

Observe os textos.

 Risque a notícia.

CASCÃO

(a)



(b)

Professora conduz viagem ao espaço

DA REPORTAGEM LOCAL

Outro livro conta história de alunos, professoras e espaço sideral, mas sem o pequeno alienígena. É “As Aulas da Professora Galáxia” (Cia. das Letras, R\$ 23). Nessa história, o narrador é humano mesmo: ele se chama Bernardo Simões e está na quinta série. A professora se chama Galáxia, e dá umas aulas de ciências bem animadas na Escola Picles de Ensino Fundamental.

Bernardo é o menino mais engraçado da turma, aquele que faz piada sobre tudo e sobre todos. E é ele quem vai contar sobre como a professora Galáxia conduziu uma turma toda rumo ao espaço. Os alunos descobriram por que existem dia e noite, caminharam como se estivessem na Lua e ainda aprenderam como é que funciona um satélite de comunicação! Além de engraçada, a história maluca do Bernardo também ensina coisas interessantes.

(c)



(d)

	Araçuaí, 20 de maio de 2006.
	Olá, madrinha, tudo bem?
	Espero que sim. Aqui está fazendo muito calor,
	mas estou me divertindo bastante.
	Beijos, Andréia

Questão 18

Observe a capa.

 Risque o quadrinho que mostra para que o livro foi escrito.



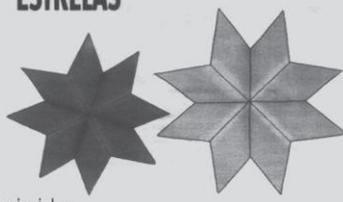
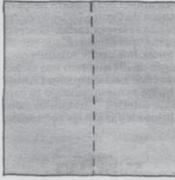
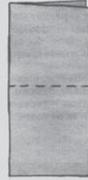
- (a) Apresentar regras.
- (b) Contar histórias.
- (c) Dar informações.
- (d) Ensinar receitas.

Questão 19

Observe as imagens e o título do texto.

 Risque o quadrinho que mostra o que o texto ensina.

aprenda A FAZER 
ESTRELAS Hélcara Brandão



Amiguinho,
para enfeitar a festa de natal, vamos fazer muitas
estrelas coloridas.
Mude o tamanho para ter estrelas diferentes.

Recorte o papel para que fique
quadrado. Dobre ao meio.

Dobre novamente
ao meio.

Agora dobre para formar
um triângulo.

Corte nas linhas retas
e abra para ver a estrela.

- (a) **Desenhar estrelas.**
- (b) **Como é a vida das estrelas.**
- (c) **Fazer estrelas de papel.**
- (d) **Porque as estrelas brilham.**

Questão 20

Observe, com atenção a capa da revistinha.

 Escreva, como souber, o que acontece na capa da revistinha.
Escreva do melhor jeito que puder, para a pessoa que ler, entender.



AValiação EXTERNA DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Realização: CEALE/FAE/UFMG

Participação: CAEd/UFJF

Secretaria de Estado de Educação

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação

Superintendência de Educação

Superintendência de Estudo, Pesquisa e Avaliação

agosto 2006

ANEXO B – Matriz PROALFA – 2007, da SEE-MG.

Matriz PROALFA 2007 – 2º, 3º e 4º ano		
Conhecimentos	Competências	Descritores de habilidades
Características da tecnologia da escrita	C1. Domínio de conhecimentos e capacidades que concorrem para a apropriação da tecnologia de escrita	D1. Identificar letras do alfabeto
		D2. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita na língua portuguesa
		D3. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
		D4. Identificar o número de sílabas (consciência silábica)
		D5. Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras (consciência fonológica e consciência fonêmica)
		D6. Identificar o conceito de palavra (consciência de palavra)
		D7. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras
Escrita	C2. Domínio das convenções da escrita	D8. Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do nome
		D9. Escrever palavras
		D10. Escrever frases/ textos
Decifração e fluência	C4. Domínio da Leitura oral	D11. Ler palavras em voz alta
		D12. Ler em voz alta uma frase
Compreensão	C5. Recuperação de informações	D13. Identificar elementos que constroem a narrativa
		D14. Compreender palavras lidas silenciosamente
		D15. Localizar informação em uma frase/texto
		D16. Inferir uma informação
		D17. Identificar o assunto
		D18. Estabelecer relações lógico-discursivas
		D19. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto
Usos sociais da leitura e da escrita	C6. Domínio das implicações do modo de organização do texto no suporte e do gênero na compreensão	D20. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética
		D21. Identificar gênero de textos, sua finalidade e suportes
		D22. Antecipar informações do texto
Avaliação e posicionamento	C7. Julgamento e crítica	D23. Distinguir fato de opinião sobre o fato
		D24. Identificar tese e argumentos
		D25. Avaliar adequação da linguagem usada à situação, sobretudo à eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade
		D26. Determinar o ponto de vista do enunciador ou de personagens sobre fatos, apresentados explicita e implicitamente
		D27. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical, repetição