
Análise da compreensão do texto narrativo por surdos

Analysis of the comprehension of the narrative text by deaf

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2574-4183>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

José Anchieta de Oliveira Bentes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: jose.bentes@uepa.br

Rita de Cássia Almeida Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-0825>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: rita.almeida@uepa.br

Ronielson Santos das Mercês

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-0376>

Universidade Federal de Roraima, Brasil

E-mail: roniuepa2020@gmail.com

Angélica Bittencourt Galiza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1553-8511>

Secretaria de Educação do Estado do Pará, Brasil

E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

Leidiane Monteiro Duarte de Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-3899>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: leidianemdmoraes@gmail.com

Maria Catarina Wanzeler Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6343-6528>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: wanzelercatarina@gmail.com

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0900-6893>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: cyntiafranca2@gmail.com

RESUMO

Neste estudo discutimos a compreensão textual de alunos surdos, por meio da análise de seus textos escritos em Língua Portuguesa, motivados pela leitura de textos e por imagens. Essa análise evidencia o processo de constituição das categorias da estrutura composicional das narrativas. Tomamos como base para organização e análise dos dados os estudos de Wallin (1987); Ferreira-Brito (1993) e Giasson (1993). Os resultados mostram que, nesse processo, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais aparece como condição necessária para que o aluno surdo adquira estratégias discursivas imprescindíveis para a compreensão da Língua Portuguesa escrita, como fator indispensável para a integração real dos surdos, garantindo dessa forma que tenham acesso às informações e às experiências necessárias para seu melhor desempenho escolar e participação na sociedade.

Palavras-chave: Compreensão textual; Libras; surdos.

ABSTRACT

In this study, we discuss the textual comprehension of deaf students, through the analysis of their texts written in Portuguese, motivated by reading texts and images. This analysis highlights the process of constituting the categories of the compositional structure of the narratives. We took Wallin's studies (1987) as a basis for organizing and analyzing the data; Ferreira-Brito (1993) and Giasson (1993). The results show that, in this process, learning the Brazilian Sign Language appears as a necessary condition for the deaf student to acquire essential discursive strategies for understanding the written Portuguese language, as an indispensable factor for the real integration of the deaf, thus guaranteeing that have access to the information and experiences necessary for their better school performance and participation in society.

Keywords: text Comprehension; Libras; Deaf.

INTRODUÇÃO

A habilidade de ler e compreender textos é essencial na sociedade moderna. Entretanto, é uma habilidade que um número bem significativo de pessoas não consegue dominar completamente. Essas pessoas encontram-se desprotegidas diante da necessidade de leitura de contratos, da necessidade de obter informações em jornais, revistas e livros, ou até da necessidade de estabelecer relações sociais no uso de gêneros discursivos formais ou acadêmicos. Como então sobreviver em um mundo em que o que vale são os documentos escritos?

Dizemos, também, que não basta ler o texto escrito ou escutar o texto falado, o fundamental é compreender o que está sendo dito. A habilidade de compreender a fala do interlocutor parece ser natural, já que normalmente essa habilidade se desenvolve por meio da interação social. A habilidade de compreender a escrita pode ter semelhante desenvolvimento: valendo-se da interação com o texto escrito, a criança desenvolve habilidades de compreensão da leitura. Ocorre que, para um número bem significativo de pessoas, esse processo não se desenvolve de maneira tão natural.

Ao lado das pessoas que possuem todos os sentidos em pleno potencial, existem as que não estão com todos os sentidos anatômica e funcionalmente constituídos e, entre estas, encontramos os surdos¹, que estão privados de ouvir e, por conseguinte, de compreender auditivamente discursos realizados na fala corrente.

¹ Entre toda a terminologia utilizada para nomear os indivíduos com ausência de audição – distúrbio da fala, deficiência, retardo e afasia de linguagem –, escolhemos utilizar o termo “surdo”, utilizando-o sem a “carga” semântica de inferior, incapaz, não-eficiente ou doente.

Isso posto, nosso olhar se deteve sobre as formas de estudo para a compreensão de textos, tendo como foco o trabalho com surdos, em razão de haver um senso comum entre os professores de que estes sujeitos geralmente apresentam incapacidade de compreensão de textos escritos.

Defendemos aqui que essa dificuldade de compreensão de textos decorre, em parte, do fato deles terem uma língua própria, a língua de sinais², e viverem em uma cultura maior, que usa fundamentalmente a fala para a interação social. As línguas de sinais usadas pelos surdos possuem características distintivas das línguas orais³. A diferença básica é: as línguas orais fazem uso do aparelho fonador e suas unidades mínimas sucedem linearmente, no tempo. Já as línguas de sinais fazem uso das mãos e do corpo em um espaço multidimensional e suas unidades mínimas se dão de forma simultânea, no tempo.

A Língua Brasileira de Sinais é completa como qualquer outra língua oral-auditiva, uma vez que apresenta todos os níveis linguísticos – “fonológico”, morfológico, sintático, semântico e discursivo, permitindo a tradução de qualquer assunto e conceito (expressa conceitos concretos e abstratos), bem como refletir sobre a realidade, criar metáforas e criar fatos fictícios.

Admitir a língua de sinais poderia ser o primeiro passo para uma real integração dos surdos. É necessário, pois, que se trabalhe a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua no ensino de surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua, empregadas em situações diferenciadas de comunicação, culminando esse processo com o chamado bilinguismo diglósico (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 65), uma vez que os surdos, desde que nascem e

durante os primeiros anos de vida, têm necessidade constante de aumentar seus meios de se expressar. Se não conseguem, tornam-se impacientes, hostis, frustrados e têm acessos frequentes de raiva. Isso é algo de que a grande maioria das pessoas surdas se lembra. Sem acesso a língua, a criança sentirá dificuldades em se expressar. Poderá ser difícil dizer aos pais as razões de se sentirem tristes ou alegres, e será difícil ter respostas a todas as perguntas. Se os pais se

² As línguas de sinais são reconhecidas como língua por teóricos da lingüística e em outras áreas, como a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia. Além desse reconhecimento, e com base nos critérios de Stewart (1966), dizemos que as línguas de sinais são línguas porque existem regras e estruturas, que já começam, inclusive, a ser descritas. Possuem uma autonomia em relação as línguas orais, possuem história e vitalidade, pois inúmeras pessoas surdas, fluentes, estão compreendendo o mundo e interagindo socialmente em uma verdadeira integração social, não sendo mais possível, então, considerá-las como “não tendo língua”.

³ Utilizamos neste trabalho o termo língua oral-auditiva em oposição ao termo língua de sinais.

tornam felizes ou irritados a criança não entende o porquê. Quando, por exemplo, a criança faz algo errado terá explicações escassas do porquê aquilo era errado. A transmissão de valores e normas é dificultada pela visão oralista de língua e raciocínio. Isto tem destruído a infância de muitas crianças surdas (WALLIN, 1987, p. 5).

Todos esses problemas apontados por Wallin, linguista surdo que vivenciou essa situação, poderiam ser evitados se os surdos não tivessem sido privados, por mais de um século, das línguas de sinais e, conseqüentemente, de uma língua materna⁴.

Com uma língua de sinais como língua materna, o surdo terá acesso a uma interação linguística tão natural quanto aquela a que têm acesso os ouvintes⁵. E isso é fundamental para o processo de aquisição de uma segunda língua, visto que a constituição de mecanismos interacionais são a base para a compreensão de textos.

Com base na distinção entre surdos congênitos que praticamente só utilizam a língua oral e surdos que são fluentes na língua de sinais, verificarmos de que modo a ausência ou proibição de aquisição de uma língua de sinais, desde a mais tenra idade, influencia na expressão de conhecimentos para recontar uma narrativa.

Temos como hipótese que a aquisição da leitura e da escrita, em geral, não é a aquisição de uma outra língua, mas sim é a extensão da aquisição da fala, tendo em vista ser a transposição, para a forma escrita, de estruturas linguísticas e de habilidades sócio-interacionais. No caso do surdo, isso também deve ser levado em consideração, apesar de as estruturas gramaticais e de o léxico da Língua Portuguesa serem específicos de uma língua que não dominam naturalmente. De toda maneira, é necessário, para o surdo, um anterior domínio de uma língua, a de sinais, conformado em uma “fala”, possível de fornecer-lhe os mecanismos discursivos acima mencionados.

Isso posto, podemos formular duas questões que permeiam esta pesquisa: em que medida o domínio limitado e a impossibilidade de interação comprometem a compreensão dos textos narrativos de uma pessoa surda? O uso de recursos visuais como as gravuras ajudam na compreensão de textos?

⁴ A língua é considerada materna quando é adquirida nos primeiros meses de vida. Nos surdos, em geral, essa aquisição é atrasada: o surdo, que foi proibido de usar a língua de sinais quando criança, só começa a efetivamente aprendê-la, na idade adulta, quando convive com a comunidade surda.

⁵ O termo ouvinte é usado aqui em oposição ao termo surdo e não ao termo falante.

Não é pretensão deste trabalho explicar toda a complexidade que envolve a compreensão e de todo processamento fonético, morfológico, sintático e léxico-semântico da Língua Portuguesa para surdos. Também não delinearemos informações, tais como crenças ou opiniões. Nem todas as informações contextuais de processamento de discurso receberão tratamento específico. O que se pretende é analisar textos “falados” ou escritos por surdos, com base na leitura de imagens, verificando, assim, possíveis características diferenciais entre surdos filhos de surdos e surdos filhos de ouvintes e, ainda, surdos que usam fluentemente Libras e surdos que não a utilizam ou sabem/conhecem pouco a Libras.

AS ABORDAGENS PARA COMPREENSÃO DO TEXTO

A compreensão de textos, em virtude de envolver aspectos mentais, não pode ser observada diretamente em si. Resta observar os comportamentos e as habilidades a ela associados e o produto da compreensão, algo que explicitamente indique subjetivamente que o leitor/intérprete compreendeu o texto.

O modelo tradicional de compreensão concebia a leitura como um conjunto de habilidades que deveriam ser ensinadas pelos mestres aos seus aprendizes, das quais se identificam as letras formadoras de palavras, a composição de frases, a substituição de frases por sinônimos, a sequenciação das ações e a identificação da ideia principal. A identificação da ocorrência ou não de compreensão era (ou ainda é) medida unicamente por meio de perguntas, colocadas com os títulos de “interpretação do texto”, “compreensão do texto”, “trabalhando o texto” etc., que têm como único objetivo estudar o vocabulário e partes do texto em forma de transcrições de enunciados presentes nestes. Quando não, os textos são somente utilizados como pretextos para se estudar assuntos da nomenclatura gramatical.

O que estava – ou está – errado nesse processo metodológico? O erro estava (ou está) na desconsideração dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, com a não utilização dos entimemas presentes nas entrelinhas de um texto, que o leitor ativa por intermédio de inferências, e ainda na compartimentação das habilidades, como algo sequencial e fechado.

E o que está colocado como novo fundamento da compreensão? A ideia básica que se tem atualmente é que a interpretação é um processo global que exige do intérprete

um conjunto de habilidades, tais como: identificar fonemas, palavras, estruturas sintáticas. Exige um conhecimento do léxico da língua, um conhecimento a respeito de como se estabelece a referenciação etc., e exige também a participação (interação em outras palavras) do intérprete na criação do sentido, verificação dos implícitos, dos personagens da interação, do contexto, e tudo isso conforma o conhecimento prévio que o intérprete necessita ter para compreender um texto.

As categorias da estrutura composicional e a divisão em episódios são uma representação do que é compreendido pelo leitor. O que será basicamente investigado é o processo da compreensão com base nos entimemas que os participantes demonstrarão ao recontarem as histórias. As informações contextuais não serão delineadas de forma completa, limitando a verificar se os surdos constroem a representação do cenário, dos atores e do tempo em que ocorrem os fatos narrados.

Para a verificação da estrutura composicional, foram adotadas as seguintes categorias: causas, consequências, ações, reações, objetivos, avaliações e as informações a respeito do elenco, do cenário e do tempo em que ocorre a história.

Consideramos que:

1) A ação ou o fato é marcado (GIASSON, 1993, p. 193) por enunciados que relatam acontecimentos do que existe ou existiu. Ex. O pescador jogou o arpão; e por enunciados que podem ser verificados, mesmo podendo revelarem-se falsos. Ex. O homem derrubou todas as árvores da colina, em um dia;

2) As relações de causa e consequência se estabelecem entre proposições em um parágrafo ou em parágrafos distintos de um mesmo texto. O evento “x” pode ter sido consequência de um evento “p” (que pode ser o principal), expresso no parágrafo ou interligado de forma recursiva até em episódios distintos de um texto.

3) Os objetivos são os propósitos das personagens, explicitados no texto, ao realizarem uma determinada ação. Os objetivos são os “complementos” de esquemas, como vontade de; necessidade de; verbos, como desejar (algo); pedir (algo); ter (algo); querer (algo); pensar em (algo); dizer (algo); fazer (algo); ir a; chegar a etc.

4) Por avaliação ou opinião (GIASSON, 1993, p. 193) consideramos: enunciados que possuem marcas de aprovação ou desaprovação de algum fato ou a respeito de alguma personagem. Ex. Nasrudin era um trabalhador aplicado; enunciados de difícil veracidade ou de difícil demonstração a respeito de fatos ou personagens. Ex. Nasrudin era uma verdadeira máquina; e vocábulos,

particularmente os adjetivos, que sugerem avaliação ou opiniões. Ex. Nasrudin era sobrenatural.

5) Por elenco, cenário e tempo consideramos a citação das personagens da trama, do espaço em que aconteceu e do tempo cronológico e sequencial dos fatos (depois, em seguida, era uma vez...).

As categorias da estrutura composicional, inclusas no quadro-resumo dos episódios, podem representar o “sobre o que o autor está falando” e contextual de compreensão, expresso no texto. Essas categorias podem representar o que é considerado pelo autor como mais relevante ou importante; representam, no que diz respeito ao item avaliação, os valores, crenças e ideologias do autor ou da personagem da narrativa; e, ainda, mostram a estratégia de apresentação do discurso narrativo.

Buscamos então compreender e interpretar a dinâmica de como os surdos entendem e produzem textos, a fim de se confirmar ou não a importância da Libras ou da Língua Portuguesa, na modalidade oral, para o processo de aquisição da leitura do português.

OS PARTICIPANTES

O *corpus* deste trabalho é constituído de transcrições de textos falados – em língua portuguesa ou em Libras – e de textos escritos, de 06 surdos com idade de 13 a 30 anos, todos com surdez congênita e profunda. Os textos falados foram construídos a partir de relatos e narrativas que os surdos efetivaram, tendo como estímulo as gravuras, intituladas “História de Nasrudin”. A filmagem⁶ desses relatos e narrativas foi feita por um aparelho celular e depois transcrita para a Língua Portuguesa.

Todos os participantes autorizaram o uso dos seus textos para a pesquisa, tendo seus nomes substituídos por pseudônimos como forma de preservar a identidade, conforme se pode visualizar no quadro:

Quadro 01: Pseudônimo, sexo, idade e escolaridade dos participantes

Número	Pseudônimo	Sexo	Idade	Escolaridade
01	MARA	F	13	2ª ano
02	ROSA	F	22	6ª ano

⁶ O período de realização das filmagens transcorreu de janeiro a abril de 2023.

03	ARI	M	30	2ª ano
04	BETO	M	29	4ª ano
05	LÉO	M	16	5ª ano
06	EVA	F	18	8ª ano

FONTE: Elaborado por autores da pesquisa: CARDOSO; BENTES (2023)

Consideramos para a escolha dos participantes dois (2) critérios básicos:

a) filiação - ser surdo filho de pais surdos ou ser surdo filho de pais ouvintes.

Efetivamos entrevistas com dois surdos filhos de surdos (só existe uma família em Belém nessa situação, o casal de surdos tem 2 filhos e 1 filha): o participante 05 - Léo e a participante 06 - Eva. Os demais entrevistados são filhos de pais ouvintes (Mara, Rosa, Ari e Beto).

b) Predominância do uso e fluência em Libras - surdos que predominantemente usam a língua oral e demonstraram não saber ou ter pouca fluência na língua de sinais *versus* surdos que demonstraram ter boa fluência em Libras e a usam predominantemente, para a narração de história por meio das gravuras. No primeiro grupo estão dois surdos: Mara e Rosa. No segundo grupo estão os quatro restantes: Ari, Beto, Léo e Eva.

Esses dois critérios conformam o seguinte quadro resumo:

Quadro 02: As variáveis utilizadas

Variáveis	Participantes					
	Mara	Rosa	Ari	Beto	Léo	Eva
Filhos de pais surdos					*	*
Filhos de pais ouvintes	*	*	*	*		
Uso predominante da língua oral	*	*				
Uso predominante da língua de sinais			*	*	*	*

FONTE: Elaborado por autores da pesquisa: CARDOSO; BENTES (2023)

Não se considerou como variável nem o uso simultâneo da Língua Portuguesa e da Libras, nem a escolaridade, nem o nível social dos participantes, nem o sexo. O uso simultâneo da Língua Portuguesa ou da Libras não foi analisado nesta pesquisa em virtude da maleabilidade dos participantes – em determinados vocábulos o uso era simultâneo, em outros não – e por não constituir um grupo representativo (apenas um participante usa para todos os vocábulos). O não uso da escolaridade devemos ao fato de acreditarmos que não há diferença significativa entre a expressão do surdo

praticamente sem escolaridade, um de 4º ano e um de 8º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à leitura do texto escrito. O que vale é ter ou não conhecimento de mundo por intermédio de uma língua materna e saber expressar-se por meio dela. O item classe social não foi considerado em razão de acreditarmos na hipótese de que mesmo sendo de uma classe social alta, se não aprender Libras, o surdo congênito e de surdez profunda dificilmente desenvolverá habilidades para sua leitura.

VISÃO GERAL DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Para estudar a compreensão, por parte de surdos, de textos em português escrito, tomamos como base um texto, a “História de Nasrudin”, extraído e traduzido de Fillmore (1983:01).

Um auxiliar de pesquisa (surdo) interage com os participantes pedindo que procurem criar uma história tendo por base o que é visualizado nas gravuras. Para mediar a comunicação e interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa utilizamos a Libras, para surdos que a sabem usar, e o português falado, para surdos oralizados. Esse primeiro passo foi filmado em câmera de vídeo.

O segundo passo foi pedir a cada participante surdo que fizesse a leitura do texto e o terceiro passo foi solicitar uma redação em que expressasse sua compreensão do texto.

Esse roteiro tem a seguinte fundamentação:

a) Apresentação de gravuras referentes ao texto, pedindo ao surdo que conte uma história. O objetivo ao se apresentar gravuras é transmitir ao surdo uma série de informações visuais do cenário, das personagens e do evento em si, fazendo com que ele perceba a trama e retransmita em Libras ou em Língua Portuguesa Oral os desenhos.

Esse procedimento é um recurso metodológico muito útil na compreensão, visto que as gravuras representam informação espacial, expressam ideias explícitas e inferenciais que podem ser usados na posterior apresentação do texto escrito. As gravuras são vistas como elemento essencial, como um apoio, uma primeira visão espacial e contextual do texto escrito.

O efeito maior das gravuras em relação ao texto é propiciar um roteiro inicial da narrativa, mostrar uma representação parcial, em forma de desenhos, do conteúdo

do texto impresso, e isso, para os surdos, é relevante em seu processo de compreensão. Além disso, as gravuras fornecem o referente concreto para o processo de imaginação. Elas representam também uma economia de informação: uma gravura requer um amplo número de palavras para explicá-la, literalmente; além de ajudar na reconstrução do cenário que vai ser ativado, posteriormente, durante a leitura do texto (SHALLERT, 1980, p. 520-1).

Com esse procedimento metodológico, todos os participantes apreciaram e tentaram retransmitir as informações referentes às gravuras. Essas informações foram realizadas em razão da numeração dos quadros: de 01 a 08 na gravura intitulada “História de Nasrudin”.

b) Apresentação do texto escrito para leitura. São dadas explicações das possíveis palavras desconhecidas, por intermédio da tradução em língua de sinais, sobre o esquema que ativa ou a que se refere uma determinada palavra em determinado contexto.

Destinamos a uma avaliação da compreensão, uma vez que propicia uma reconstituição das informações da narrativa, apoiando-nos em elementos dos textos. De certa forma, os participantes criam uma história nova, já que recontam a história valendo-se da interpretação do que consideram importante ou do que é assimilado.

E ainda, é com a análise do texto escrito que verificamos se os surdos chegam a reconstituir todos os episódios do texto proposto, ativando seus conhecimentos prévios de vocabulário, de sentenças e de combinação destas para compor a estrutura composicional do texto.

A PRÁTICA DA COMPREENSÃO DOS EPISÓDIOS⁷ DA “HISTÓRIA DE NASRUDIN”

Apresentamos o texto “História de Nasrudin” para que os participantes efetivassem a leitura.

História de Nasrudin

O carpinteiro ficou perplexo com o fato que uma criatura sobrenatural de aparência fraca como Nasrudin estivesse procurando

⁷ Os episódios são variáveis para cada texto produzido, já que os informantes variam nas informações postas, usam estratégias diferentes para cada ponto de vista exposto. Dessa forma, nos textos dos surdos, podemos observar algumas variações em relação ao temário do episódio e na quantidade de informações colocadas.

trabalho. “Ok, darei a você uma chance”, disse finalmente o carpinteiro duvidoso. “Pegue este machado e corte madeira, tanta quanto você puder”. Ao entardecer, Nasrudin retornou.

“Quantas árvores você derrubou?” Perguntou o carpinteiro. “Toda a madeira da floresta” respondeu Nasrudin.

Chocado, o carpinteiro olhou pela sua janela. Não havia árvore alguma em pé na colina. Nasrudin havia destruído a floresta inteira. “Onde você aprendeu a cortar madeira?” Perguntou o perplexo carpinteiro. “No deserto do Saara”. Respondeu Nasrudin. “Isto é ridículo!” Bravejou o carpinteiro. “Não há nenhuma árvore no deserto”. “AGORA não há nenhuma”. Respondeu Nasrudin calmamente (FILLMORE 1983, p. 1).

Observamos como os surdos efetivaram a leitura: se leram silenciosamente, se emitiam sons tentando oralizar as palavras, se usaram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como suporte para ajudar na ativação do significado, ou se relacionaram simultaneamente a língua oral com a língua de sinais.

Obtivemos o seguinte resultado: i) nenhum surdo leu silenciosamente; ii) usaram predominantemente a língua oral: *Mara e Rosa*); iii) usou só Libras como suporte da leitura: *Ari*. iv) usaram Libras e, simultaneamente, oralizaram palavras da Língua Portuguesa na leitura: *Beto, Léo e Eva*.

Os surdos Mara e Rosa utilizaram a oralização de palavras na leitura, da forma como “aprenderam” os fonemas da Língua Portuguesa: silabando. Não pronunciavam e substituíam sílabas, quando tentavam apressar a leitura. Além disso, leram com muita lentidão.

Além disso, Mara e Rosa emitiram na leitura sons que são incompreensíveis para um ouvinte não familiarizado com sua forma de expressão. Já Léo e Eva puderam ser relativamente compreendidos. Verificamos que Léo e Eva falavam vocábulos soltos, esforçando-se ao máximo para a efetivação da pronúncia das palavras.

Beto, na leitura, oralizou os vocábulos sem silabar e fez sinais, simultaneamente. Léo, leu com rapidez, sem silabar e, diferentemente de Mara e Rosa, usou a Libras, demonstrando ser proficiente em sua língua materna. Além disso, demonstrou ser usuário de livros e materiais de leitura.

Os resultados comprovam que o método de silabação na leitura e o ensino desta, sem a necessária ativação de significados, é prejudicial ao ensino de surdos. Se esses aprendessem a ler usando sinais, a leitura fluiria mais rápido e, portanto, possibilitaria melhor compreensão.

Nas sessões realizadas entre pesquisador-surdo e participantes que predominantemente oralizaram, podemos constatar que a fala é de palavras isoladas, o que torna a leitura lenta e dificultosa. Isso faz do aluno surdo que desconhece a Libras e que não é leitor sistemático uma pessoa muito dependente do contexto para ter uma leitura e uma expressividade minimamente compreendida.

Surdos que usam predominantemente língua oral

Mara e Rosa apenas citaram os objetos e as ações que conseguiam inferir. No entanto, histórias não se constituem somente de descrição de ações. Em uma narrativa devem ocorrer, além da descrição de ações, os objetivos dessas ações ou das personagens, as causas ou consequências dessas ações, as reações das personagens, a avaliação de suas atitudes e a especificação do local, das personagens e do tempo em que ocorre a narrativa.

Nesse sentido, Mara, no texto falado, referente às gravuras, não construiu uma história, uma vez que só informou os elementos “casa”, “árvore”, “criança”, “pau”, “homem”, “chapéu bonito” e “dia nublado”. Os verbos por ela citados foram “corta”, “pega”, “coloca”, “fala”, “vê” e “crescer” sem qualquer referência às variáveis ou argumentos relacionados aos esquemas desses verbos. Ela ativa, observando a gravura 04 (quatro) um esquema de comunicação, enfatizando (12 vezes) o termo “fala”, sem informar, contudo, sobre o conteúdo da interlocução nem deixando claro quem é o enunciador do referido termo. Observando as gravuras 05 (cinco) e 07 (sete), diz “ver sol” e “ver estrelas”, criando problemas para construir um relacionamento entre essas atitudes e as anteriormente citadas. Por fim, menciona a palavra “crescer”.

Como se constata, Mara não explicitou completamente os verbos ativados para formar as sentenças e, com isso, deixou que o intérprete adivinhasse pelos desenhos o que ela quis dizer.

Ela faz uma descrição lacônica. Demonstra desconhecer os vocábulos para completar sentenças, uma vez que se utiliza de gestos para evidenciar determinadas

ações, como “CORTAR⁸”, “pegar” e “colocar”. Outro fato é que não demonstra entender que as figuras estão dispostas segundo a ordem dos fatos da história, mesmo tendo todas as explicações em sinais e em língua oral, da auxiliar de pesquisa.

A participante não desenvolveu sentenças no seu texto escrito, nem relatou nenhum evento. Apenas citou, em forma de palavras isoladas, o que conseguiu apreender após a leitura realizada. As palavras que Mara escreveu foram “casa”, “árvore”, “sol”, “procuo”, “estrela”, “dia” e “nublado”⁹.

O outro participante que não conseguiu construir episódios foi Rosa. O texto falado de Rosa é uma enumeração de substantivos: “ÁRVORE, sol, CASA, homem, BICICLETA, velho”. Apresenta poucos sintagmas¹⁰ (“homem velho”, “olha janela”, “homem trabalho”, “CORTAR ÁRVORE”, “casa à noite”). Ocorre ainda no texto de Rosa a não obediência ao princípio da parcimônia¹¹, quando ela refere “BICICLETA” na sua fala.

Em oposição a esse grupo de participantes (Mara e Rosa), destacamos, a seguir, um outro (Ari, Beto, Léo e Eva), que apresenta desempenho diferenciado na compreensão do texto.

Surdos que usam predominantemente Libras

Os surdos proficientes em Libras demonstraram ter conhecimentos prévios e estratégias para interpretar o texto proposto. Isso pode ser decorrência de suas vivências e de suas experiências com algum elemento da narrativa ou com eventos presentes nela.

⁸ As informações em caixa alta referem-se a conceitos expressos em Libras pela surda, as em caixa baixa referem-se a oralização de palavras em Língua Portuguesa (conf. sistema de transcrição).

⁹ Ao selecionar uma palavra o falante nativo deve associar a essa palavra uma série de outras para conformar uma cena inteira. Se um item lexical é um verbo, como “procuo”, no texto escrito de Mara, precisamos saber qual entidade se realizará como sujeito, qual entidade vai aparecer como objeto, e em que “disfarce” gramatical outras entidades aparecerão. Estes itens lexicais, segundo Fillmore, são espontâneos ou naturais de aparecer para o falante nativo. Se não aparecem nessa participante surda é porque ela não construiu efetivamente uma língua materna.

¹⁰ O Sintagma consiste num conjunto de elementos que constituem uma unidade significativa dentro da oração e que mantém entre si relações de dependência e de ordem.

¹¹ A violação ao princípio da parcimônia consiste na inclusão de personagens, de ações ou de cenários dissonantes com o mundo do texto.

No texto falado e no texto escrito dos quatro participantes que usam predominantemente Libras, podemos observar um desempenho satisfatório para a reconstrução dos episódios.

Apresentamos, a seguir, a descrição e a análise dos textos falados e escritos que os surdos constituíram. Para isso dividimos o grupo que usa predominantemente Libras em dois subgrupos: o primeiro, constituído de Ari e Beto, que são filhos de pais ouvintes, e o segundo, constituído de Léo e Eva, que são filhos de pais surdos.

O primeiro episódio que Ari reconstitui refere à ajuda de um carpinteiro a um velho. No seu texto falado, Ari descreve a existência de uma colina e de uma casa. Refere que um homem velho locomoveu-se (“HOMEM VELHO ANDAR ÁRVORE”). Esse homem velho encontra-se com um carpinteiro, momento em que os dois estabelecem um diálogo. O carpinteiro autoriza o velho a executar uma tarefa (“EU DEIXAR”). O carpinteiro ainda presta auxílio, dando comida (“EU AJUDAR, COMER, COMER”) e, em seguida, dá a ordem de executar o trabalho de cortar árvores (“MANDAR ÁRVORE CORTAR... HOMEM VELHO DEIXAR CORTAR”). O velho explicitamente obedece, tanto que Ari repete inúmeras vezes o verbo “CORTAR”.

Passamos agora ao segundo participante deste primeiro grupo. O primeiro episódio expresso por Beto refere-se a ajuda de um homem a um velho. Beto inicia seu texto falado descrevendo o que vê: “MONTANHA, CASA, ÁRVORE, MUITA ÁRVORE DEPOIS VELHO”. Evidencia em seguida que o personagem “velho” locomoveu-se (“VELHO CAMINHAR”) para a casa de um “homem” que está “martelando”. O “homem-martelando” oferece comida ao “velho” (“VOCÊ QUERER COMER?”). Em seguida, esse mesmo personagem convida o velho para ver as árvores pela janela, e faz o pedido: “VOCÊ FAZER TRABALHO. IR”.

O tema do segundo episódio de Beto corresponde ao evento em que o homem corta as árvores. Beto inicia seu texto falado com os predicados “CORTAR, CORTAR, CAIR. CANSADO, ANDAR, DEIXAR-MACHADO”, indicando que ocorreu a execução do evento desmatamento. Ao terminar o trabalho, o velho chama o carpinteiro. Esse olha surpreso e não acredita que uma criatura julgada fraca pudesse ter concluído com rapidez o trabalho de desmatamento. Aqui, a surpresa do carpinteiro e a posterior reação do velho são marcados pelo discurso direto (“NÃO

ACREDITAR POR QUÊ? VELHO IDADE. VELHO IDADE. EU NOVO. VELHO MORRER”).

Passamos agora ao segundo subgrupo de participantes: os filhos de pais surdos, Léo e Eva. Léo reconstitui o primeiro episódio em que um homem está à procura de emprego (relação de trabalho). Inicia sua narração com base nas gravuras citando que há uma “CASA [] MELHOR [], LINDA []” e emitindo juízo de valor sobre as árvores: “ÁRVORE [] MUITO [] FEIO []”. Esse valor é que vai justificar o desmatamento da colina: “PENSAR [], MELHOR [] CORTAR []”.

Ainda no texto falado há referência a um homem, provavelmente o empregador, que pergunta ao cortador: “QUER [] TU [] QUER [] TRABALHAR [] CORTAR [] QUER [] VONTADE []”, e estabelece uma relação comercial com o cortador: “QUER [] PAGAR []. QUANTO É []? BARATO []: 20,00. HOMEM [] CLARO []”.

O segundo episódio do texto de Léo corresponde ao evento da volta do velho, após a execução do trabalho. O texto falado inicia com o predicado “VOLTA [] PRA CASA []”, que indica o término do trabalho. O participante diz que o velho é forte, que tem vontade de fazer “algo”, apesar de estar cansado: “VONTADE [], QUER [] FORTE []. ESTAR [] ANDANDO [] CORTAR []”. Esse personagem volta pra casa, fala ao provável empregador que terminou o trabalho e esse último fica admirado (“JÁ HOMEM [], ADMIRADO ACABAR []”). O participante termina sua narração dizendo que tudo está “VAZIO [] ÁRVORE []” na colina e que agora a personagem velho está “FOLGADO”.

A participante que completa o subgrupo ao qual Léo está integrado é Eva. O primeiro episódio do texto de Eva trata da prestação de ajuda de um homem a um amigo. O texto falado inicia com a referência às personagens e ao cenário (“CASA PAU, ÁRVORE MUITO, MONTANHA, HOMEM”). Nesse ambiente, um homem locomoveu-se em direção à casa de um amigo, pedindo comida (“PROCURAR FOME, PROCURAR COMER, FOME”), sem que haja resposta a esse pedido. O homem chega, conversa e anuncia ser bom ver o amigo (“PROCURAR ENCONTRAR HOMEM AMIGO ENCONTRAR, OLHAR TUDO. BOM VER, FALAR, CONVERSAR”).

Presumimos também, com base no texto falado de Eva, que o homem (aquele que foi cortar árvores) volta do trabalho, momento em que há um diálogo entre este e o

outro homem que havia concedido o trabalho. Esse diálogo expressa um confronto entre os personagens, uma vez que o trabalho de cortar todas as árvores não havia sido autorizado (“HOMEM PERGUNTAR CORTAR HOMEM NÃO!”). Reprovamos, então, o trabalho realizado com a assertiva “não foi isso “CORTAR NÃO” (não era isso. Não era para cortar).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na análise dos textos falados e dos textos escritos, temos os seguintes resultados:

Os surdos mais prejudicados no processo de compreensão são os que não sabem ou têm pouca fluência em língua de sinais (Libras). Isso se evidencia pelas seguintes constatações:

1º) Comprovamos que seus textos são uma enumeração de substantivos e de verbos de ação, constituindo-se como fragmentos soltos de uma história. Os possíveis eventos não têm antecedentes, sendo, assim, de difícil recuperação na leitura. Exemplo disso são os textos das participantes Mara e Rosa, que não têm antecedentes, não têm reações, causas e nem consequências. Tratamos de textos fragmentados. A fragmentação do texto dessas participantes repete / reflete o método ‘de empostação de fonemas’ que embasa a proposta oralista de ensino de surdos.

No caso, Mara e Rosa só sabem nomear coisas, quando na verdade era pedido a elas a forma narrativa, explicando o que se percebe ao visualizar as gravuras. E mais: as participantes demonstraram, além de uma oralização deficiente, um completo desconhecimento tanto de sinais (os usados são os chamados “caseiros”) quanto de palavras da Língua Portuguesa;

2º) Verificamos, quase sempre, a quebra do princípio da parcimônia, ou seja, a citação de fatos e/ou personagens não relacionados com a história;

3º) Constatamos a ausência de inúmeros elementos da estrutura composicional, particularmente não há causas – consequências, objetivos, avaliação e há pouca ou nenhuma contextualização.

O texto escrito de Rosa é bastante reduzido (apenas duas sentenças). Só ocorre o fato de uma personagem “ele” ver um homem cortar madeira na floresta, seguido das avaliações: “muito trabalho” e “cansado cortar madeira”, sem citar o sujeito: quem trabalhou muito? Quem está cansado?

4º) Os surdos que usam predominantemente a língua de sinais (a Libras) e são filhos de pais surdos compreendem melhor o texto, porque conseguem ativar maior quantidade de conhecimentos linguísticos e de mundo para a efetivação da narração. Esse dado é confirmado em função do seguinte:

a) Demonstraram um conhecimento vocabular para traduzir os desenhos, dando uma interpretação semântica, que é expressa na estrutura de superfície de suas falas. Em seus textos escritos há expressão de maior conhecimento gramatical e de outros conhecimentos prévios. Tais textos são mais coerentes e mais completos;

b) Obedeceram ao princípio da parcimônia, uma vez que não há fuga ao enredo;

c) Compuseram uma da estrutura composicional a partir do relato do que viram nas gravuras. Seus textos falados possuem os elementos ou as categorias necessárias para a efetivação de uma história, não sendo, portanto, somente descrição de ação.

Os participantes Ari, Beto, Léo e Eva, que usam predominantemente a Libras, reconstruíram o significado do texto proposto, processando as informações com *input* para a compreensão dos seus textos falados e escritos. Eles constroem uma compreensão da estrutura composicional das histórias. Há a citação das personagens principais (O homem ou o carpinteiro ou o chefe e o homem velho (por Ari), o carpinteiro e o velho ou “Nasrundin” (por Beto), o homem e outro homem (por Léo), e, o homem e o velho (por Eva). Há a citação do cenário (montanha, casa alta, colina, montanha, casa muita árvore). Há a citação do tempo em que ocorre o evento todo ou parte do evento (à noite, escurecer, meio-dia, depois de um dia, entardecer). Aos personagens principais são atribuídos várias ações, objetivos e avaliações. Conseguem, assim, recuperar ou recordar aspectos importantes da história, como a situação de busca do emprego, a ajuda do carpinteiro autorizando a execução do trabalho, a volta do trabalho e a ridicularização do carpinteiro.

Valendo-nos dessas considerações, constatamos que os textos dos surdos que usam fluentemente a Libras na interação social conseguem satisfazer inúmeras condições e exigências pragmáticas. Há, no entanto, conforme se pôde observar nesse grupo, uma diferenciação entre os surdos filhos de pais ouvintes (Ari e Beto) e os surdos filhos de pais surdos (Léo e Eva): enquanto os surdos filhos de pais ouvintes demonstraram desconhecer inúmeros vocábulos existentes no texto “História de

Nasrudin”, desconhecendo como providenciar a sequenciação e a referenciação nos seus textos escritos e não sabendo utilizar algumas categorias da estrutura composicional – como os objetivos e as consequências das ações das personagens –, os surdos filhos de pais surdos, por sua vez, demonstraram conhecer grande quantidade de vocábulos, utilizaram com destreza e de forma completa as categorias da estrutura composicional, tanto no texto falado quanto no texto escrito.

Não obstante essa diferenciação, comprovamos que é fundamental aos surdos um anterior domínio de uma língua de sinais (conforme ficou evidente na análise apresentada anteriormente), a fim de que adquiram o conhecimento prévio e os mecanismos interacionais necessários para aperfeiçoarem a expressão oral e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As línguas de sinais são abstratas, complexas e completas como as orais. São a possibilidade de realização da compreensão textual dos surdos, haja vista proporcionarem as condições necessárias de domínio das diversas áreas do conhecimento. Essa constatação de que a língua de sinais é fundamental para a aquisição de uma língua oral fundamenta outras conclusões, a saber:

1º) Sem a aquisição de uma leitura de mundo e, por conseguinte, sem a aquisição de uma língua materna, não se terá predisposição para o ato de ler e de escrever. O importante, portanto, é a aquisição de mecanismos sócio interacionais, que são constituídos por intermédio da aquisição de uma língua materna, a língua de sinais, no caso dos surdos, para desenvolver uma efetiva inserção social e educacional desses indivíduos. Isso se processa porque é o desenvolvimento sócio interacional que se dá com a aquisição de uma língua materna que propiciará os aprendizados necessários para o ato de ler e de escrever. Em geral, a criança surda, em virtude de bloqueios sensório-auditivos não tem facilidade de aquisição da fala da língua portuguesa, pois a interação não ocorre de forma tão natural, como ocorre entre os ouvintes. É necessário que a aquisição das estratégias discursivas ocorra, num primeiro momento, por meio da aprendizagem da língua de sinais e, depois, seja estendida para a aprendizagem da língua oral;

2º) O conhecimento de como se pronuncia uma palavra é menos importante do que o valor que ela possui em um evento comunicativo.

Aprender palavras isoladas, memorizando-as em seus sons, para depois usá-las, seguramente não faz ninguém ser fluente em uma língua, e isso não favorece o letramento. Essa parece ser a prática das escolas oralistas, tanto é que os surdos oralizados apenas emitem palavras soltas, conhecem poucos vocábulos e quase não usam sentenças. Esse fato ficou demonstrado na expressão das participantes oralizadas: Mara e Rosa. Elas não são proficientes em português, oralizam com extrema dificuldade. Seus textos são fragmentados e desconexos. A língua oral para elas não é plena e natural. Necessitam aprender, portanto, a língua de sinais, para que possam suprir esse *déficit* em relação aos demais surdos proficientes em Libras e aos ouvintes em geral.

No que diz respeito à aquisição do português por parte desses surdos oralizados, como foi constatado, há um conhecimento restrito de vocabulário e de sentenças; o seu repertório da estrutura da Língua Portuguesa é muito reduzido e há pouca ativação do significado e dos esquemas que as palavras evocam. A alternativa é propiciar o ensino de Libras nas escolas em que os surdos se encontram para que possam ser aprendidas as estratégias interativas. A aprendizagem do português deve ocorrer por intermédio da comparação de estruturas e explicação / reconstituição do significado do vocabulário e das sentenças no texto em situações de interação. A socialização de conteúdos de outras áreas do conhecimento que inserimos nessa perspectiva aponta que é necessário o uso da Libras, como interface para a explicação dos assuntos das outras disciplinas, como também para a inclusão do ensino da Libras no currículo da escola bilíngue, ensino este ministrado por um surdo proficiente.

A constatação do papel da Libras no ensino de surdos justificamos pela própria ineficiência com que vem se apresentando o ensino oralista: grande parte dos surdos não usa a Libras, porque foi proibido na escola oralista, nem a Língua Portuguesa, porque não tem uma língua materna. A causa disso, portanto, é o fato de sua educação ter girado unicamente em torno do oralismo, que proíbe o uso da Libras e não a admite como língua materna do surdo: sua primeira língua na interação social e base para a aquisição de outras línguas.

Assim, em geral, o aprendizado apenas da língua oral não desenvolve o potencial linguístico do surdo. O surdo não se realiza na sua comunidade de fala, porque não sabe uma língua de sinais nem terá desempenho satisfatório na língua

oral, uma vez que, na verdade, esta não se efetiva como sua língua materna, estando sua oralização muito relacionada à emissão de palavras soltas.

Como se pode observar, então, o surdo, com surdez congênita, que não sabe língua de sinais e que foi instruído na perspectiva da educação oralista, tem um desempenho fraco na leitura de textos. A preocupação dele está em realizar a identificação de sílabas e o reconhecimento de vocábulos, sendo esse processamento semelhante ao de ouvintes que ficam dependentes da silabação ou que não ultrapassam a leitura da palavra. O fato de ficar preso aos microprocedimentos das letras ou dos vocábulos impede-o de alcançar procedimentos mais amplos e complexos, como a leitura nas “entrelinhas”, de ativação dos entimemas e o processo de inferências.

3º) O procedimento metodológico mobilizado para perceber qual língua foi utilizada pelo surdo quando da execução da leitura, se o uso da fala oral ou em sinais, permitiu visualizar quais os surdos que melhor acessam conhecimentos prévios para narrar uma história. Os que se destacaram melhor na expressão falada são os surdos proficientes em Libras (Ari, Beto, Léo e Eva), sendo que Léo e Eva demonstraram, além da expressividade e competência em língua de sinais, um melhor desempenho na construção completa das categorias da estrutura composicional. A habilidade de ser expressivo em língua de sinais, acrescida do desempenho na língua oral, demonstrou que a Libras é um meio para o aprendizado do português. A Libras é uma mediadora na aquisição da escrita, já que é o meio mais natural de aquisição de conhecimentos de mundo e de conhecimentos de estratégias pragmáticas e interacionais.

4º) O hábito de compreensão textual depende de inúmeros fatores discursivos, tais como a contextualização, os indícios da constituição dos atos de fala, as inferências, a geração de expectativas e a organização textual. Dessa forma, as línguas de sinais são fundamentais para a aquisição de uma língua oral escrita. Isso porque as estratégias discursivas são adquiridas naturalmente.

Por fim, com base nas reflexões supracitadas, asseguramos que a integração do surdo à sociedade depende de vários fatores, um dos quais - considerado relevante - referimos ao investimento no campo educacional para que se possa desenvolver, por exemplo, um trabalho de conscientização do necessário uso da Libras no aprendizado de surdos. Esta é uma possibilidade que garante a integração real dos surdos na escola, tendo em vista garantir que tenham acesso às informações e às

experiências necessárias para participação na sociedade e seu melhor desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação Leitor-Texto: aspectos de Interpretação Pragmática**. Ed. da Unicamp, SP, 1989.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração Social & Educação de Surdos**. Ed. Babel, Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Tempo Brasileiro, UFRJ, Dep. de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro: 1995, p.21-273.

FILLMORE, Charles J. **Ideal Readers and Real Readers**. Proceedings of the 32 nd Georgetown Round-Table on Languages and Linguistics, Berkeley Cognitive Science Program, Institute of Human Learning, University of California - EUA, 1983.

GIASSON, Jocelyne. **A Compreensão na Leitura**. Tradução de Maria José Frias, Coleção Práticas Pedagógicas, Edições ASA, Porto - Portugal: 1993.

STEWART William A. Sociolinguistic Typology for describing national multilingualism. *In*: Fishman J. A. (ed.) **Readings in the Sociology of Language**. The Hague, Mouton, 1966, p. 531-545.