

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTO: ACIONANDO ESQUEMAS ATRAVÉS DE PROTOCOLO DE LEITURA PARA ALUNO SURDO

Leandra Ines Seganfredo Santos¹

Izabel Jacinta Magni Hinrichs²

Patrícia Rodrigues³

Rosangela Nunes Miranda⁴

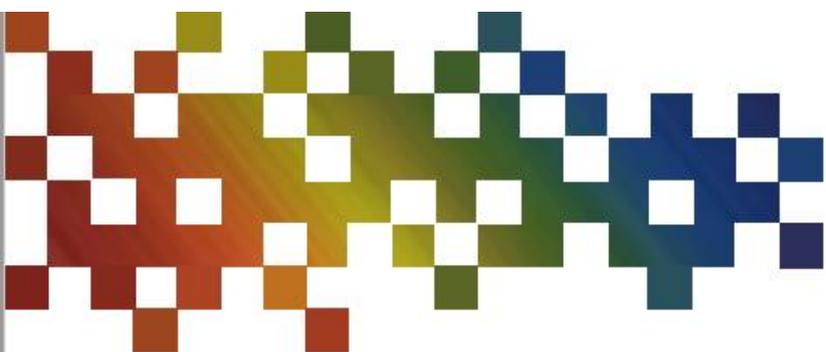
RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar como a leitura é fundamental para a formação dos alunos e é por meio dela que ocorre a abordagem dos conteúdos escolares. Por isso, é necessário ensinar os alunos a lerem com competência, para terem um bom desempenho escolar e uma inserção efetiva da sociedade que é eminentemente letrada. Diante deste contexto, este trabalho teve como objetivo observar a competência de compreensão, através da aplicação de um protocolo de leitura segundo as definições de Leffa (1996), destinado à um aluno surdo, estudante do ensino médio da Escola Estadual Cândido Portinari – Tapurah/MT e participante assíduo da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAIE). Esta atividade teve como objetivo, observar a contribuição da prática pedagógica na leitura e compreensão de texto desenvolvidas por aluno surdo inserido no ensino fundamental de escola pública. O trabalho com o protocolo de leitura aplicado ao aluno demonstrou uma contribuição satisfatória para a melhora do desempenho da compreensão do texto, pois atendeu às especificidades de aprendizagem. Observou-se que a mediação em Língua Portuguesa não foi suficiente para este propósito, sendo essencial para a efetivação desse trabalho a mediação em Libras.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/Rio Preto), pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop. Professora do PROFLETRAS e Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA). Sinop/Mato Grosso. E-mail: leandraines@unemat.br.

² Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (Fecilcam). Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar (ICE). Mestre pelo Profletras (UNEMAT-Sinop), E-mail: izabelmagni@gmail.com. Bolsista Capes.

³ Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (UNIR). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FUNPAC). Mestre pelo Profletras (UNEMAT-Sinop). E-mail: prof.patriciarodrigues01@gmail.com. Bolsista Capes.

⁴ (Intérprete) Professora do Ensino Fundamental e Intérprete Educacional da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental (NEAD-UFMT). Especialista em Educação Infantil (FID) e em Educação Especial (Instituto Americano de Educação). E-mail: kaju_nunes@hotmail.com.



PALAVRAS-CHAVE: protocolo de leitura, aluno surdo, compreensão do texto.

COMMUNICATION SKILLS AND TEXT COMPREHENSION: ACQUAINTING SCHEMES THROUGH A READING PROTOCOL FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT: The purpose of this article is to show how reading is fundamental for the formation of students and it is through it that school contents are approached. Therefore, it is necessary to teach the students to read with competence, to have a good school performance and an effective insertion in a society that is eminently literate. This work was aimed at observing the comprehension competence, by means of the application of a reading protocol according to Leffa's (1996) definitions, intended for a high school deaf student from the Cândido Portinari State School - Tapurah / MT who is an active participant in the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE). The objective of this activity was to observe the contribution of the pedagogical practice to the reading and textual comprehension of a deaf student inserted in an public elementary school. The work with the reading protocol demonstrated a satisfactory contribution to the improvement of text comprehension, as it met the learning specificities. We also observed that the mediation in Portuguese was not sufficient for this purpose, so that the mediation in Libras is essential for the accomplishment of this work.

KEYWORDS: reading protocol, deaf student, text comprehension.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTO: ACCIONANDO ESQUEMAS A TRAVÉS DE PROTOCOLO DE LECTURA PARA ALUMNO SURDO

RESUMEN: El objetivo de este artículo es mostrar cómo la lectura es fundamental para la formación de los alumnos y es por medio de ella que ocurre el abordaje de los contenidos escolares. Por eso, es necesario enseñar a los alumnos a leer con competencia, para tener un buen desempeño escolar y una inserción efectiva de la sociedad que es eminentemente letrada. En este contexto, este trabajo tuvo como objetivo observar la competencia de comprensión, a través de la aplicación de un protocolo de lectura según las definiciones de Leffa (1996), destinado a un alumno sordo, estudiante de la escuela secundaria de la Escuela Estadual Cândido Portinari - Tapurah / MT y participante asiduo de la Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales (APAE). Esta actividad tuvo como objetivo, observar la contribución de la práctica pedagógica en la lectura y comprensión de texto desarrolladas por alumno sordo inserto en la enseñanza fundamental de escuela pública. El trabajo con el protocolo de lectura aplicado al alumno demostró una contribución satisfactoria para la mejora del desempeño de la comprensión del texto, pues atendió a las especificidades de aprendizaje. Se observó que la



mediación en portugués no fue suficiente para este propósito, es esencial para la realización de este trabajo de mediación en Libras.

PALABRAS CLAVE: protocolo de lectura, alumno sordo, comprensión del texto.

Introdução

A palavra texto é bastante usada na escola e também em outras instituições sociais que trabalham com a linguagem e geralmente ele é visto como um conjunto de frases, algo que foi feito para ser lido. Mas a definição de texto não é tão simples quanto parece. Apesar de ser muito usada, a palavra “texto” não é fácil de ser entendida. Um dos principais conceitos é de que o texto é uma ocorrência linguística, que tem um sentido completo, dotada de certas formalidades que lhe permite estabelecer uma comunicação entre o seu produtor e o destinatário.

Denomina-se, portanto, como um evento comunicativo, que tem uma estrutura e que se deve a um contexto social e cultural. Não são apenas escritos, eles também podem ser orais e imagéticos. Não são simples amontoados de palavras ou frases, eles necessitam fazer sentido. Para Cavalcante (2003, p. 17) “a interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem”. E também nos diz Marcuschi (2008, p. 88) que “o texto é uma unidade máxima de funcionamento da língua”, portanto na compreensão de um texto o leitor utiliza o conhecimento adquirido ao longo da sua vida, seu conhecimento prévio.

Esses textos verbais ou não verbais devem constituir uma unidade de significado e cumprir um propósito comunicativo e serem direcionados a determinado público com uso específico em épocas e culturas, situando os participantes da enunciação. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Koch (2002) e Costa Val (1999) refletem sobre isso, destacando que a atividade interativa textual não se



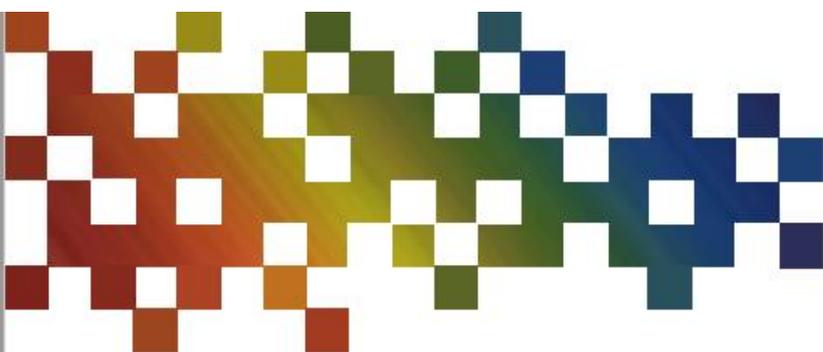
realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento comunicativo.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo verificar e analisar a compreensão de leitura e os processamentos estratégicos de compreensão de texto, feitas por um aluno surdo do ensino médio de escola pública do estado do Mato Grosso, com mediação de professoras de Língua Portuguesa e de Libras. Foi utilizado para a realização desse trabalho um protocolo de leitura embasado, em sua maioria, nas teorias de Leffa (1996) e como suporte para leitura o texto imagético retirado do livro ZOOM do autor Istavan Banyai.

Para tanto, primeiramente, abordamos alguns aspectos teóricos sobre leitura, suas práticas e processos de compreensão para alunos ouvintes e surdos, modelos de leitura, estratégias de leitura e os tipos de conhecimentos prévios. Passamos em seguida, ao detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo seu participante, o contexto que foi realizada e o protocolo aplicado. Por fim, apresentamos, analisamos e discutimos os principais resultados encontrados, bem como a contribuição dessa pesquisa. Este trabalho encontra-se gravado em áudio e vídeo que estão disponíveis no endereço: <https://youtu.be/sLgXV3S2t5Q>

Leitura: passaporte para a cidadania

Parece-nos que ao falarmos de leitura, estamos nos referindo a algo intangível. Apesar dessa impressão que causa, a leitura nos permite ter acesso a informações e ao conhecimento produzido no mundo. De acordo com Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra. Seria então o próprio ato de ver, na sua concretude ou representação na escrita, do som, da arte, dos cheiros, das imagens



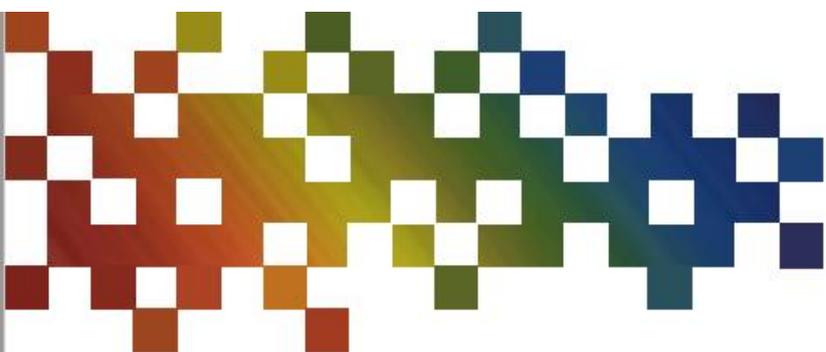
como uma experiência cotidiana e pessoal representativa para cada pessoa. Temos teorias que defendem a leitura centrada sobre o leitor, dizendo que o ato de ler

[...] começa no momento em que o leitor se dirige ao texto...Várias dessas teorias pressupõem que o texto nem sequer existe sem o leitor. É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta. (COSSON, 2014, p. 37).

De acordo com essas teorias, a leitura se realiza no processo de interação entre o leitor e o texto. Nada é estático, nada é absoluto e as verdades se constroem e se reconstroem ao longo da trajetória. Ler é estar conectado recebendo e enviando informações, é *logar* na realidade do outro, é saber que o seu ponto de vista é apenas um ponto de vista. A leitura, então, é fundamental para a formação dos alunos, uma vez que, é por meio dela, que se dará a abordagem de conteúdo das diversas disciplinas. Por esse motivo, Cagliari (1990) afirma que aprender a ler é mais importante do que saber escrever, pois para ele, essa é a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos.

Entretanto, na educação para os surdos, por muito tempo foi valorizada apenas a decodificação das palavras como condição para atingir a compreensão. Pereira (2009, p. 25-27) defende que um dos fatores contribuintes para que isso acontecesse, foi o fato de o ensino da leitura ter observado apenas a “ênfase na palavra, associada ao pouco conhecimento do português por parte do aluno, o que provocou uma supervalorização do léxico na educação dos surdos”. É claro que observamos a importância do conhecimento do vocabulário, mas sem deixar de dar importância a significação da palavra no contexto.

O ensino da língua então deixou de obedecer a padrões e passou-se a exhibir os alunos surdos à língua, sem a preocupação de ensiná-los. Buscou-se assim o objetivo de inseri-los na língua em funcionamento, para que se construíssem como interlocutores e

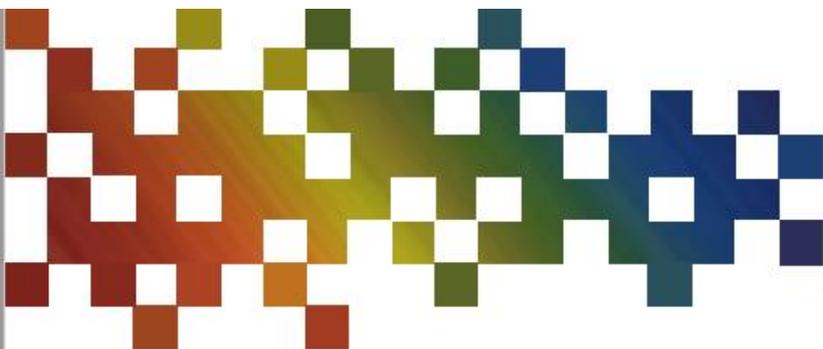


agentes perante colegas e professores. O resto, que diz respeito à aprendizagem do vocabulário e da gramática, vai ocorrer mais tarde, quando do uso da língua. A partir deste ponto, surge a Língua de Sinais sendo reconhecida como mediadora no desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, socioafetivo-emocional e linguístico, levando as instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação de surdos.

Passando para a questão da compreensão da leitura por alunos surdos, devemos levar em consideração os mesmos conceitos, sem nos esquecermos que a maior parte deles chega à escola sem língua, pois, para a maioria das crianças surdas, aprender a ler e escrever significa aprender uma língua. Para tanto, tínhamos uma proposta Curricular para Deficientes Auditivos (1979) que recomendava que o trabalho vocabular fosse apresentado juntamente com a representação concreta, assim podendo as crianças surdas vivenciar a situação, usando todos os seus sentidos: visuais, táteis, auditivas, olfativas, gustativas.

Do aspecto restrito da leitura podemos obter duas definições antagônicas, que são: extrair significado e atribuir significado ao texto. Segundo Leffa (1996), o antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir e explica que o primeiro é do texto para o leitor e o segundo é do leitor para o texto. E que ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor. Deixando claro que, todas as duas definições restritas de leitura, tem seus pontos positivos como também apresentam problemas no seu desenvolvimento.

Quando lemos, algo acontece em nosso interior, movimentos que são necessários para que possamos concretizar o ato da leitura. Temos que contribuir com nossos conhecimentos de mundo para que haja a compreensão necessária do texto. Na teoria de esquemas, como é denominada por Leffa (1996), o autor afirma que para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo. Para explicar esse fenômeno que nos leva a compreensão do conhecimento O autor argumenta que



A aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento já existente. O conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. Na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo. (LEFFA, 1996, p. 26).

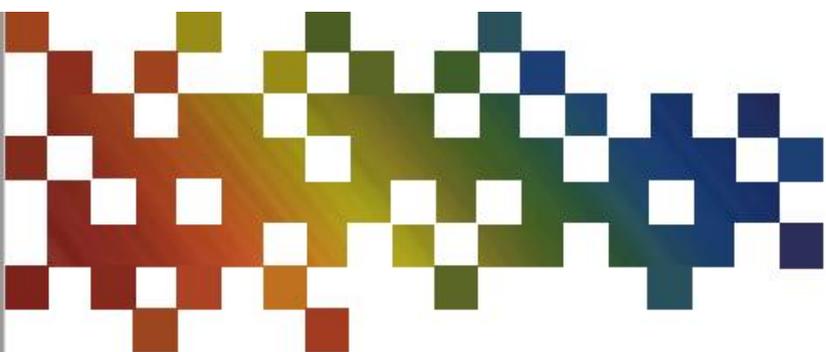
Esquemas então, na concepção de Leffa (1996) são “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”. O autor faz uma divisão dessas atividades observando que existem esquemas e subesquemas que se entrelaçam, fazendo parte de uma rede. Afirma ainda que não apenas se ramificam em diversas direções, mas também evoluem na sua estrutura básica de acordo com as experiências do indivíduo.

Portanto, é a partir da interação entre indivíduo, esquemas e texto que haverá a compreensão e o aprendizado necessários para o crescimento e acúmulo de mais informações, para que assim o indivíduo possa cada vez mais aumentar sua proficiência na leitura.

Percebemos que a reflexão do leitor sob o aspecto da sua compreensão do texto, também é muito importante para o desenvolvimento da sua leitura. Quando o leitor consegue verificar suas próprias dificuldades quanto a leitura, pode ao mesmo tempo resolvê-las. Leffa observa que

O leitor eficiente sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados. (LEFFA, 1996, p.45).

É a partir do momento que o indivíduo começa a monitorar a qualidade de compreensão de leitura que está fazendo a metacognição. Ele próprio, durante um Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 01-192, maio-agosto.2018.



determinado momento passa a questionar que processos está utilizando para adquirir o conteúdo, que são estratégias que o leitor utiliza, e que Brown (1980 apud LEFFA, 1996) define como “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”. Entre essas atividades destacam-se: definir o objetivo de uma determinada leitura; identificar os seguimentos mais e menos importantes de um texto; distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes; avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura; determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados; tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas; corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Muitas vezes, a ambiguidade também se torna um problema quando é confundida com imprecisão. Mas, estes são conceitos distintos. A diferença está na interpretação que o indivíduo formula para a mensagem. No texto ambíguo existem duas ou mais possibilidades de compreender o que está sendo apresentado. Já na mensagem imprecisa, há uma dificuldade de entendimento, unida a uma imprecisão no que diz respeito à interpretação. Outro ponto importante que diferencia a ambiguidade da imprecisão é a intenção utilizada na construção da mensagem.

Deve-se distinguir, porém, ambiguidade de imprecisão: quando algo é ambíguo, há dois ou mais modos possíveis de interpretação; quando é impreciso ou vago, o receptor não pensa em nenhuma interpretação definitiva, podendo ficar inseguro e confuso a respeito do significado. (CARVALHO, 2006, p. 58).

Quanto à utilização de textos ambíguos para leitura de estudantes, Leffa (1996) trata como uma forma de medir o comportamento metacognitivo feita pelo próprio indivíduo de sua própria compreensão. A partir de pesquisas analisadas, o autor chega a duas conclusões: na primeira ele diz que a habilidade metacognitiva desenvolve-se com



a idade e na segunda conclui que a instrução específica pode melhorar o comportamento metacognitivo da criança. Mas adverte:

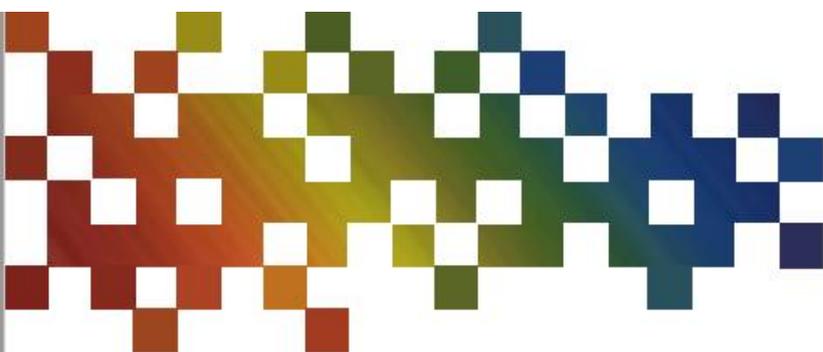
Uma limitação dos estudos com textos ambíguos é de que eles se restringem ao paradigma referencial, isto é, embora o objetivo de muitos estudos fosse avaliar a compreensão auditiva, o aspecto sociolinguístico da interação não foi levado em consideração. (LEFFA, 1996, p.56).

Por esse motivo, ao utilizarmos textos ambíguos na atividade de leitura, é necessário haver certo cuidado quanto a sua aplicação. A metacognição do indivíduo pode ser confusa quanto a compreensão do texto como justifica Leffa (1996), afirmando que pesquisas realizadas com crianças nas primeiras séries têm demonstrado que elas se acham capazes de entender uma tarefa quando, na verdade, precisavam ainda mais de dados que as conduzam à compreensão mais profunda do texto, e não apenas a seu entendimento superficial, portanto, é necessário que aconteça interação entre texto e leitor.

Metodologia

Este trabalho está ancorado no suporte teórico e metodológico da pesquisa qualitativa que se volta para as particularidades de grupos situados em contextos específicos, focando “teorias mais locais, de pequena escala, que se ajustem a problemas e a situações particulares” (MINAYO, 2006, p. 59).

O estudo de caso foi realizado na Escola Estadual Cândido Portinari, na cidade de Tapurah/MT. Nesta escola, os alunos surdos que necessitam de apoio pedagógico recebem o suporte da Secretaria de Estado de Educação que oferece professores intérpretes educacionais que os acompanham durante todo o período letivo. As atividades psicopedagógicas são ministradas na sala de apoio que recebe o nome de



“Sala de Articulação”. Ela tem por objetivo trabalhar com o processo de ensino/aprendizagem de forma individualizada.

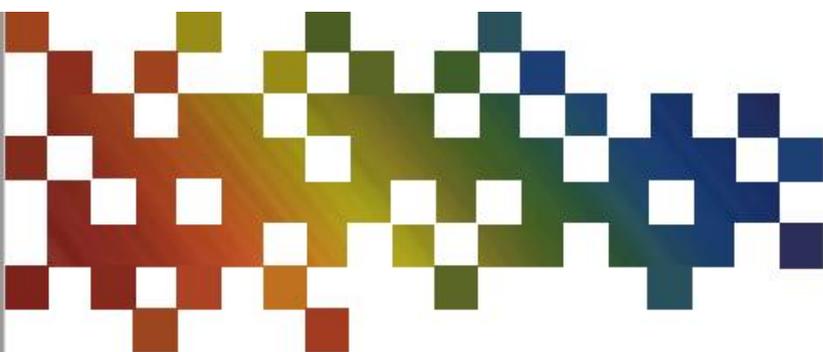
A aplicação do protocolo de leitura foi realizada em uma sala anexa à Coordenação Pedagógica, fora do horário de aula. No dia escolhido para a atividade, o aluno encontrava-se na APAE e, com a autorização da entidade e da família, foi trazido para a Escola Cândido Portinari para a realização da pesquisa. Estava na presença da professora intérprete e das pesquisadoras.

O aluno escolhido para participar desta pesquisa é surdo e do sexo masculino, que aqui será identificado como WWB para preservar o seu anonimato. Cursa o primeiro ano do ensino médio regular, período matutino, na Escola Estadual Cândido Portinari. A sala é composta por 25 alunos: 09 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, sendo 02 alunos com deficiência: 01 com deficiência auditiva e 01 com deficiência física e intelectual.

Também frequenta a APAE, no período vespertino, em uma turma de EJA Profissionalizante com 11 alunos (03 do sexo masculino e 08 do sexo feminino). Todos apresentam deficiências diversas (01 com deficiência visual, 02 com síndrome de Down e 08 com deficiência intelectual).

Infelizmente, o participante dessa pesquisa não apresenta laudo para diagnosticar o grau de perda na audição e além da deficiência auditiva também tem diagnóstico de esquizofrenia. Mora com os avós ouvintes e hoje em dia comunica-se através da Libras. Tem contato com outros pares surdos na escola estadual e na APAE utilizando a língua de sinais brasileira com os amigos surdos do grupo e para se comunicar com os ouvintes.

O material utilizado foi um texto imagético chamado “O ser humano e sua incrível imaginação” (retirado do livro ZOOM de Istavan Banyai) para analisar as inferências e a capacidade de interpretação do aluno.



Para a coleta de dados, o momento da leitura e da interação foram integralmente gravados, por meio de vídeo-gravação, utilizando a câmera de um celular. Uma das pesquisadoras ficou de frente para o aluno, a professora intérprete e a outra pesquisadora para gravar a aplicação do protocolo de leitura.

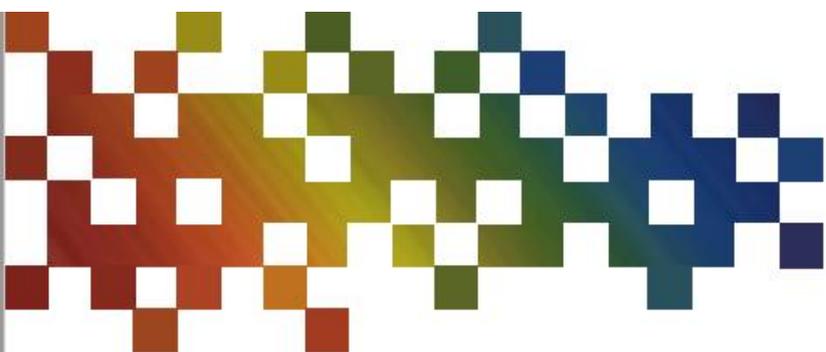
A coleta de dados iniciou-se a partir do momento em que o aluno começou a leitura das imagens. Foi solicitado, através da intérprete que ele observasse as figuras e dissesse o que estava retratado nelas. Após as respostas, uma das pesquisadoras fazia alguns questionamentos com o auxílio da intérprete para ajudar na compreensão das estratégias de leitura usadas pelo aluno.

A língua de negociação era a língua de sinais brasileira, tanto no que se referia às perguntas, quanto às respostas. Os mediadores intervieram sempre que o aluno solicitou ou quando acharam que deviam fornecer informações e esclarecimentos para a compreensão das imagens.

Análise do protocolo de leitura

A análise de protocolos, aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo principal da entrevista é fazer o sujeito refletir o máximo possível e fazê-lo verbalizar de modo espontâneo e completo o seu conceito de leitura. A orientação e seleção das perguntas vai depender naturalmente do objetivo da pesquisa e da maturidade dos sujeitos.

A análise de protocolos, como técnica de pesquisa em leitura, é a que põe maior ênfase nos aspectos qualitativos do processo da compreensão. Não tem um procedimento rígido, como a análise dos desvios orais; a sondagem feita na análise de protocolos deixa o pesquisador mais solto, conseqüentemente exigindo mais de sua criatividade. (LEFFA, 1996, p.86-87)



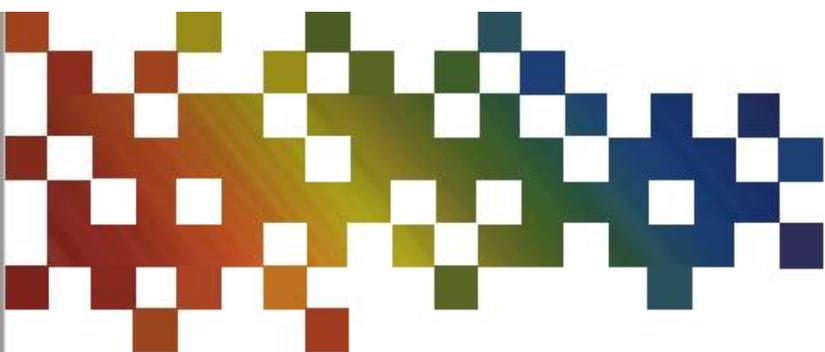
A análise desse protocolo de leitura foi realizada com objetivo de observar a compreensão das imagens pelo aluno com deficiência auditiva. Leffa (1996, p.10) afirma que: “Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos (...). Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca.”

As estratégias de mediação utilizadas pelas pesquisadoras e pela professora intérprete foram analisadas seguindo os critérios dos pesquisadores das áreas de construção da narrativa oral, letramento e alfabetização de Surdos. Estas são: pergunta eliciadora de clarificação (McCabe e Peterson, 2001); pergunta eliciadora de orientação (Motta et al. 2006); estratégia de reformulação ou repetição variante da pergunta (Ferreira, 2008); ativação do conhecimento de mundo da criança, para que ela faça inferência e chegue ao significado textual (Mendes e Novaes, 2003); ativação do conhecimento linguístico da criança, para que ela amplie seu conhecimento no social (Mendes e Novaes, 2003); ativação dos processamentos descendente e ascendente (Mendes e Novaes, 2003); regulação à Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1982).

Para análise da entrevista foi utilizado um recorte do material que foi transcrito e será exposto em fragmentos. O vídeo tem 34 minutos e 38 segundos e serão analisados 08 minutos e 26 segundos. Na análise serão observadas e discutidas a compreensão da história apresentada através de imagens e as estratégias mediadoras utilizadas pelos profissionais.

A gravação iniciou-se com a professora Rosangela Nunes Miranda (intérprete de libras) explicando ao aluno WWB (com deficiência auditiva) que nós, as pesquisadoras Izabel e Patrícia, iríamos fazer algumas perguntas a ele. Disse também que ele deveria observar as imagens que mostrássemos e dizer o que entendeu sobre elas.

FRAGMENTO 01



1. IZABEL: Boa tarde, WWB.
2. ROSÂNGELA: (sinais e WWB repetindo com ela todos os sinais) Boa tarde. As duas professoras... fazer perguntas... pra você... As duas professoras... cursando... estudando... pesquisando... mestrado... lá, município... Sinop. Isso...certo.
3. IZABEL: Professora Rosângela pergunta pra ele, esta parte da imagem (SLIDE 01) o que ele acha que pode ser?
4. ROSÂNGELA: (sinais) Qual animal... desenho... mostra no note?
5. WWB: (sinais) responde.
6. ROSÂNGELA: (sinais) Galinha ou galo, né?
7. IZABEL: Professora, pergunta pra ele por que que ele acha que é um galo?
8. ROSÂNGELA: (sinais) Por que... que você... viu um galo? O que você acha? Galo ou galinha. Por quê?
9. WWB: (sinais) responde.
10. ROSÂNGELA: (sinais) Porque o galo e a galinha tem bico, né?
11. IZABEL: Olha lá (SLIDE 02), é um galo então? Onde você acha que este galo está?
12. WWB: (sinais) responde.
13. ROSÂNGELA: (sinais) Isso... o galo... está onde... em qual lugar? Ovo... está botando ovo.
14. IZABEL: Por que você achou isso?
15. ROSÂNGELA: (sinais) A professora perguntou pra você. Por que que você viu... que você acha que é o galo ou a galinha botando ovo... aonde? Por que está batendo as asas....

No turno 2, observa-se que a intérprete usou repetições variantes para explicar ao aluno que tipo de trabalho estava sendo realizado (*cursando, estudando, pesquisando*), na tentativa de que ele compreendesse qual a nossa atividade.

Quando estava sendo montando o equipamento para a gravação, o aluno viu a 2º imagem no computador antes de começarem as perguntas. Então ao passar do 1º para o 2º slide e como ele já tinha visto a imagem seguinte (um galo), respondeu prontamente à pergunta da professora Rosângela.

As perguntas eliciadoras de orientação serviram como estratégia de mediação para questionamentos e redirecionamentos, a fim de organizar a elocução e facilitar a interpretação da imagem. Funcionaram como um caminho que o aluno poderia seguir para a sua compreensão (turnos 3,4,7,8, 11, 12 e 14).

WWB usou uma estratégia de processamento descendente, que permitiu que se apoiasse nas informações advindas do contexto e do seu conhecimento de mundo ao fazer a relação do galo (ou galinha) com o bico (turno 10) e que esses animais botam Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 01-192, maio-agosto.2018.



ovos (turno 15). Por outro lado, no turno 15, respondeu à pergunta da pesquisadora sem compreendê-la.

FRAGMENTO 02

16.	IZABEL: (SLIDE 03) Quem está olhando para o galo?
17.	WWB: (sinais) interpreta antes da professora perguntar, somente vendo a imagem.
18.	ROSÂNGELA: (sinais) Ó... ele fez a janela... abriu... e tá em cima da cerca.
19.	IZABEL: E quem está olhando pra o galo?
20.	ROSÂNGELA: (sinais) Pessoa... olhando... pro galo? É homem ou é uma mulher? Olha lá (aponta para a imagem) Uma mulher... um homem? O qual?
21.	WWB: (sinais) aponta para o computador e responde
22.	ROSÂNGELA: (sinais) Um homem... é homem. Homem?... É isso.
23.	IZABEL: O que levou ele a pensar isso? Por que que ele acha que é homem?
24.	ROSÂNGELA: (sinais) Você viu que é um homem... por quê? Deste tamanho... mas por quê? Galo... o desenho (apontando para a imagem)... homem ou mulher? Ah, ... no desenho ele mostra, né... que é um .. que é um menino...menino...menino. Que homem seria maior, né... menino.
25.	IZABEL: De onde que eles estariam olhando?
26.	ROSÂNGELA: (sinais) Ó... o homem está olhando da onde? Porta?... Ou da janela?... Escolhe um... da onde? (ao ver a dificuldade, aponta para a imagem no computador) Aqui ó...
27.	WWB: (sinais) responde.
28.	ROSÂNGELA: (sinais) Porta... porta... porta.... porta. A porta abriu.
29.	IZABEL: Como você chegou a essa conclusão? Por que ele acha que é porta?
30.	ROSÂNGELA: (sinais) Você olhou porta... por quê? Porta igual janela? Não... diferente. Porta (aponta para a porta)... janela (aponta para a janela)... fechou.... É igual? (aponta para a imagem no computador) O qual?
31.	WWB: (sinais) responde.
32.	ROSÂNGELA: (sinais) Ahhh... janela... é.

A pesquisadora inicia com pergunta de orientação e a utiliza outras vezes com apoio nas gravuras apresentadas (turno 16,19, 20, 25, 26 e 30). Observa-se que no turno 23 além da pergunta de orientação também houve a reformulação da pergunta, numa tentativa de esclarecer melhor o que estava perguntando.

A mediadora usa perguntas eliciadoras de clarificação (turnos 20, 24 e 26) para facilitar a compreensão sobre a imagem. Na maioria das vezes, ela apresenta duas opções de escolha para delimitar o campo de interpretação, ajudando a assimilação do conhecimento pelo aluno.



No turno 30, além da pergunta de clarificação também percebemos que houve a necessidade da utilização de comparações entre os elementos citados para que houvesse maior compreensão. Isso confirma as palavras de Leffa (ibid, p.11) quando ele diz que “primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”.

Outra estratégia de mediação utilizada nos turnos 20, 22 e 24 são as repetições variantes. Inicialmente ocorrem pela ausência de resposta de WWB e, num segundo momento, para confirmar as respostas dadas.

A metacognição é perfeitamente observada no turno 24 quando o aluno reflete sobre a própria resposta e em seguida faz uma nova interpretação. Pode-se confirmar esse fato através de Leffa (ibid, p.46): “A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”.

FRAGMENTO 03

33.	IZABEL: (SLIDE 04) É uma janela. Onde fica essa janela?
34.	ROSÂNGELA: (sinais) Você acertou... é igual janela.
35.	IZABEL: Onde fica essa janela?
36.	ROSÂNGELA: (sinais) Janela... fica onde? No quarto de dormir? Na sala... mesa... cadeiras... pra sentar... pra almoçar?... Aonde?... Aonde?
37.	WWB: (sinais) responde.
38.	ROSÂNGELA: (sinais) Na mesa... na sala de jantar.
39.	IZABEL: Por que que ele acha que é na sala de jantar?
40.	ROSÂNGELA: (sinais) Perguntando pra você... Por que que é no lugar... que é na mesa... de jantar? Por quê? (apontando para a imagem)
41.	WWB: (sinais) responde.
42.	ROSÂNGELA: (sinais) Fez o quadrado que é a sala... pra comer (sinais).
43.	IZABEL: (SLIDE 05) Essa casa... pergunta pra ele... é na cidade ou na fazenda?
44.	WWB: (sinais) ao ver a próxima imagem, responde antes de a intérprete perguntar.
45.	ROSÂNGELA: (sinais) Porco... falei porco...sim.... ah,... a casa tem a porta... Isso... olha (apontando para a imagem) ah, ...tem... isso.... pato.... pato... patos, né? ... Outro... outro animal... cavalo... cachorro... galinha...
46.	IZABEL: Pergunta pra ele se esta casa está na cidade ou na fazenda?
47.	ROSÂNGELA: (sinais) Esta casa... casa... aqui na cidade... no município... ou loooonnge...lá... casa... fazenda? Aonde?
48.	WWB: (sinais) responde.
49.	ROSÂNGELA: (sinais) Casa... longe... fazenda? Fazenda?... Fazenda.



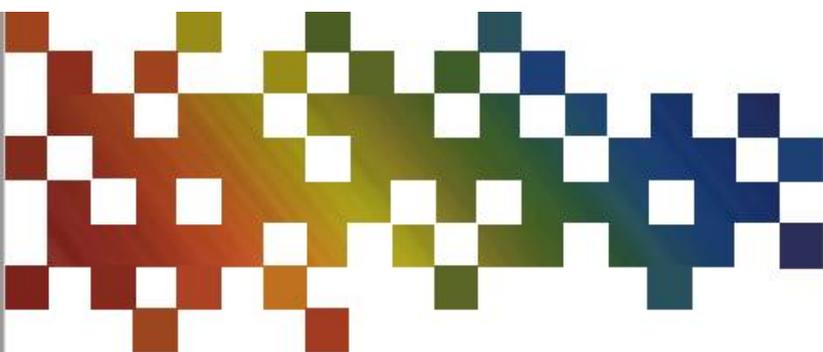
50.	IZABEL: Pergunta pra ele porque que ele acha que é uma fazenda?
51.	ROSÂNGELA: (sinais) As duas professoras perguntando pra você... Por que que a casa é longe... lá na casa da fazenda? Por quê... (apontando para a imagem)
52.	WWB: (sinais) responde.
53.	ROSÂNGELA: (sinais) Casa... janela... hum... janela... de madeira... a janela de madeira... assim (fazendo sinais em diagonal) as ripinhas, né...

Neste fragmento, também foram utilizadas perguntas de orientação (turnos 33, 35, 39, 43, 46 e 50). Percebeu-se ainda que no turno 36 a intérprete construiu uma encenação em conjunto, do tipo dramatização, como exemplo (pergunta de orientação) junto com a criança, usando exemplos simples, baseados no conhecimento de mundo. A imagem não trazia detalhes sobre o cômodo da casa onde a cena se passava. Então a intérprete utilizou-se de elementos do cotidiano do aluno para fazê-lo compreender melhor a pergunta.

Nos turnos 36 e 47, a mediadora usa pergunta de clarificação e repete a pergunta com apoio da ilustração, para regular o nível de dificuldade da tarefa à Zona de Desenvolvimento Proximal. A apresentação de duas situações colabora para a interpretação.

O aluno usou no turno 45 uma estratégia de processamento descendente, ao fazer uma leitura-compreensão observando primeiramente todos os elementos da imagem que eram do seu conhecimento de mundo. Esta estratégia usada pela mediadora foi eficaz para que o aluno conseguisse observar os elementos que compõem uma fazenda e conseguisse chegar a essa identificação do lugar retratado na imagem. Leffa (ibid, p.13) confirma quando diz que “o aspecto visual da leitura – o papel dos olhos – é de extrema importância nesta acepção de leitura. O significado vai do texto ao leitor, através dos olhos. O raciocínio do leitor é comandado pela informação que entra pelos olhos.”

Neste mesmo turno 45, verificou-se que WWB desconhecia o sinal de PATO e a intérprete interveio para ampliar o conhecimento lexical em Libras. Também cometeu um equívoco ao nomear como cachorro o que na realidade era um gato.



Para auxiliar na compreensão, nos turnos 47 e 49, foram realizadas repetições variantes que serviram para perceber se realmente ele tinha compreendido as perguntas.

Considerações finais

A análise dos resultados da aplicação do protocolo de leitura de imagens com mediação deve ser feita levando em consideração várias condições. Infelizmente constatamos que as escolas não oferecem todo o suporte com métodos e estratégias voltadas para as necessidades dos estudantes com deficiência auditiva. Apesar de o nosso entrevistado ser acompanhado por um intérprete educacional que o auxilia em todas as disciplinas, esse trabalho não é estendido aos demais educadores. Todos fazem o possível, dentro de suas limitações, para ajudá-lo, mas não é o ideal. A falta de formação continuada específica para todo o corpo docente demonstra o descaso dos governantes para com os profissionais e com as pessoas com necessidades especiais.

Em relação ao protocolo, pudemos perceber que o aluno necessitou de estratégias de mediação para a compreensão das imagens exibidas. Elas foram importantes durante toda a atividade, possibilitando modificações na compreensão da leitura. Principalmente a utilização da Libras pela intérprete que oferece ao surdo a possibilidade de ampliar o seu conhecimento linguístico e as relações interpessoais.

Através da Libras, as estratégias de mediação utilizadas foram eficazes para dar significado, adequar o léxico, estruturar sentenças, antecipar fatos, mas, principalmente, para mediar informações implícitas. O que podemos perceber com os dados analisados é que as duas línguas devem ser valorizadas no processo de alfabetização e letramento.

A estratégia de mediação mais usada pelas duas mediadoras foram as perguntas eliciadoras de orientação que consistem em solicitar explicações, exemplos, questionamentos, elogios e redirecionar a fala do outro.



A metacognição também pôde ser percebida quando o aluno refletiu sobre a própria resposta e em seguida fez uma nova interpretação, principalmente nos textos ambíguos. A idade do entrevistado também influenciou na habilidade metacognitiva, pois quanto mais idade maior a capacidade de refletir sobre a própria interpretação.

Sendo assim, as palavras de Leffa (1996, p.13) corroboram com a ideia final ao afirmar que “A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão”.

Muitas mudanças precisam ocorrer, principalmente na metodologia educacional, para que haja uma proposta dirigida às particularidades do surdo.

Referências

BANYAI, Istavan. **Zoom**. Brinque-Book, 2006.

BROWN, Ann, L. Metacognitive development and reading. In: LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. 1ª ed. Porto Alegre: 1996.

CARVALHO, Nely de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1990.

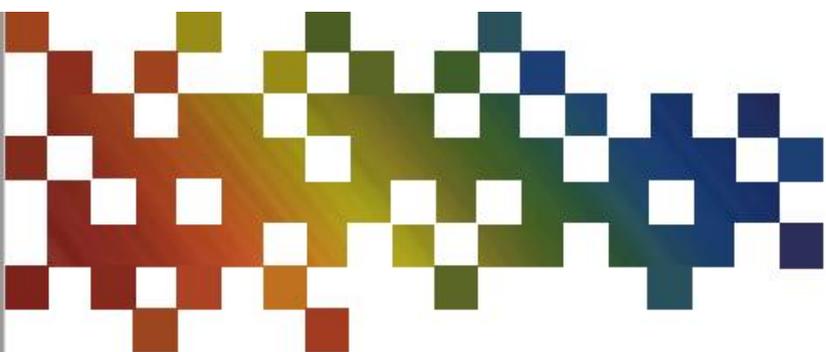
CAVALCANTE, Mônica M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. Caderno de estudos linguísticos. Campinas, n.44, p. 105-118, jan/jun. 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA VAL, Maria G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, C. M. de P. Contagem e recontagem do conto chapeuzinho vermelho: Co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua através da mediação em terapia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras PUC – Rio de Janeiro, 2008.

Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 01-192, maio-agosto.2018.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. 1ª ed. Porto Alegre: 1996.

MARCUSCHI, Luís A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MCCABE, A., PETERSON, C. Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), **Developing narrative structure**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

MENDES, B. C. A. e NOVAES, B. C. A. C. Oficina de Leitura com Adolescentes Surdos: Uma Proposta Fonoaudiológica. In. **Linguagem Escrita** – Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica (Org.) BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A. e GUARINELLO, A. C. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOTTA, A.; ENUMO, S. R. F.; RODRIGUES, M. M. P. e LEITE, L. **Contar histórias**: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. Rev. Interação em psicologia 10 (1), p. 157-167, 2006.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura escrita e surdez**. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2003 [1982].