

## SURDEZ, LÍNGUA DE SINAIS E LEITURA: INTERSECÇÕES

Tatiana BOLIVAR LEBEDEFF <sup>(1)</sup>

Universidad de Passo Fundo (Brasil)

Atualmente o homem vê-se submerso num mundo de letras. De certa maneira, é via leitura que são captadas as informações: jornais, livros, revistas, *internet*, legendas de televisão a cabo etc. possibilitam um acesso ilimitado ao conhecimento. A habilidade de leitura significa o poder de acesso à educação de alto nível, ocupação científica e industrial e à profissionalização tanto na sociedade industrializada como na de informação (Paul, 1998). A informação está disponível, depende apenas de que aquele que se interessar por ela seja um leitor hábil que a decodifique.

Neste sentido, o objetivo dos processos específicos de leitura segundo Morais (1996), é processar o material escrito sob uma forma utilizável pelo resto do sistema cognitivo. O autor afirma ainda que a capacidade de leitura é uma transformação de representações (entrada) em outras representações (saídas). A representação de entrada na leitura é um padrão visual, correspondendo (a grosso modo) a uma palavra escrita. A representação de saída é uma representação fonológica. Neste caso, cada palavra conhecida, quer saiba-se lê-la ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia. Já a significação pode ser obtida tanto pela forma fonológica como pela forma ortográfica.

Apesar de Buer (1995) salientar que a compreensão da leitura não se restringe à esta decodificação fonológica, ou seja, requer também habilidades de compreensão de linguagem, é inegável a importância fonológica para seu sucesso. Desta maneira cabe perguntar como pessoas surdas, que se pressupõe tenham dificuldades em acessar a pista fonológica, adquirem a habilidade de leitura.

Sabe-se que aprender a ler traz profundas implicações no desenvolvimento educacional e social. Esta tarefa é ainda mais difícil para crianças que são surdas, pois segundo Musselman (2000) o desenvolvimento tardio da linguagem, que para a autora é a marca da surdez, aumenta o desafio de adquirir esta habilidade. De acordo com Wilbur

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo  
Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS

(2000), no período que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já criança surda não chega na escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam na escola sem uma base lingüística, e são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura lingüística da língua oral, fala, leitura, e, muitas vezes Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo. Portanto, o ensino de leitura e escrita dos surdos tem sido realmente um desafio para os próprios surdos, para pais e professores.

Desde o início das tentativas formais de educação do surdo, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita foram prioridades. A história educacional das iniciativas nesta área está entrelaçada com a história de atitudes e práticas relacionadas à tentativa de minimizar o impacto da surdez no desenvolvimento das crianças surdas. Neste sentido, questionamentos sobre a possibilidade do input visual substituir o input oral, e, se os educadores poderiam diminuir os efeitos das características especiais de linguagem dos surdos que aprendem a ler, de acordo com Power e Leigh, (2000), orientaram as práticas educativas. Esses autores salientam que, conseqüentemente, a maioria das práticas educativas de ensino de leitura limitou-se com a preocupação da remediação de leitores fracos em sintaxe da língua. Esta preocupação geralmente levou a confusões sobre o objetivo do ensino de leitura e escrita para surdos.

Esta ênfase na remediação teve dois caminhos: o primeiro foi um intensivo esforço dirigido a como aumentar as habilidades sintáticas dos estudantes através da língua oral, ou representações sinalizadas da língua oral. O segundo, e talvez o que tenha ocorrido com mais freqüência, é o uso extensivo do chamado controle textual, ou seja, a prática de reescrever materiais de leitura na tentativa de simplificar a sintaxe, retendo materiais mais complexos dos estudantes até que a sintaxe seja dominada em outros contextos. O que não deixa de ser uma apresentação empobrecida da língua.

Diversos estudos demonstram o baixo desempenho de crianças e adolescentes surdos em testes de leituras quando comparados a ouvintes (Kuntze, 1998; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1984; Perfetti & Sandak, 2000; Power & Leigh, 2000). No entanto, os pesquisadores da área realmente ainda não sabem como o surdo aprende a ler (Musselman,

2000), as pesquisas apenas indicam algumas estratégias utilizadas pelo aprendiz surdo, que serão discutidas a seguir.

Estudos recentes com crianças surdas provenientes de famílias onde a primeira língua é a Língua de Sinais (LS) trazem à tona a possibilidade de equiparar os níveis de leitura de crianças surdas fluentes em LS e crianças ouvintes (Wilbur, 2000). Esses achados provocaram uma série de pesquisas que buscam encontrar as relações entre LS e leitura. As atenções direcionadas ao estudo dessas relações (entre leitura e LS) provêm, portanto, de trabalhos que demonstram a correlação entre exposição precoce à LS e desenvolvimento normal da linguagem e habilidades cognitivas (Nelson 1998; Padden & Ramsey, 1998; Prinz & Strong, 1998; Stuckless, 1997). Esses trabalhos, como já comentado, foram realizados comparando níveis de leitura entre crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos, demonstrando a alta performance das últimas. O que esses trabalhos não respondem é de que maneira a fluência em LS pode ser responsável por uma maior habilidade em leitura, visto que muitas pessoas ouvintes fluentes em sua língua podem apresentar dificuldades na leitura; ou seja, questiona-se se é realmente a LS que cria este diferencial ou se são outros fatores co-ocorrentes com a exposição precoce à LS que contribuem para o bom desempenho em leitura.

Padden & Ramsey (1998) salientam alguns fatores de porque esta relação entre LS e leitura pode existir. Primeiramente, crianças surdas filhas de pais surdos crescem em um ambiente de aceitação, com menos estresse em função da surdez da criança, e os pais são aptos a focalizar recursos parentais e familiares no desenvolvimento lingüístico precoce da criança. Além disso, pais surdos são hábeis em detectar precocemente a surdez na criança, e também costumam colocá-la antes na escola. A exposição à primeira língua funciona como uma plataforma de lançamento para o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas. Desta forma, os autores propõem que a exposição precoce e longa à escolarização e instruções de leitura, além de outros fatores (não apenas a LS), podem predizer o desenvolvimento de leitura da criança surda.

Os autores também argumentam que a LS é composta por unidades gestuais que não possuem correspondência com a língua oral, e os sistemas alfabéticos são baseados em fonemas da língua oral. Neste caso, eles questionam como podem dois sistemas tão diferentes influenciar um ao outro. Musselman (2000) argumenta que existem evidências de

que o conhecimento de leitura e escrita em uma primeira língua transfiram-se para a segunda, mas não há evidências que as habilidades interpessoais em uma primeira língua sejam transferidas para habilidades de leitura e escrita numa segunda língua. Em função de que o que se aprende na escola não é a forma impressa da LS, não há satisfação das condições de interdependência lingüística. A argumentação desenvolvida por Nelson (1998) e Padden & Ramsey, (1998) é de que as correlações que existem entre LS e leitura não são naturais, mas derivadas do conhecimento de associações cultivadas entre a escrita e a LS.

Entre essas associações encontradas em professoras de alunos hábeis em leitura estão as estratégias de “sanduíche” e “encadeamento”. O “sanduíche” consiste em “soletrar” uma palavra com alfabeto manual entre dois sinais. Já o encadeamento consiste em “traduzir” uma palavra nos diferentes sistemas: sinal, alfabeto manual e escrita. Outra diferença relevante é encontrada no ensino de estratégias de leitura: crianças que fazem uma leitura decodificando cada palavra em sinal apresentam níveis mais baixos de leitura do que crianças que buscam não o significado individual, mas o entendimento do texto como um todo.

Nelson (1998) argumenta que, além do desenvolvimento dessas associações e estratégias de leitura adequadas, deve-se incrementar o ensino da LS. Para ele, quanto maior o domínio da LS, maior será o número de conceitos semânticos e dispositivos lingüísticos de que a criança disporá para a aprendizagem do léxico e sintaxe da língua escrita. A fluência em LS incrementa a compreensão dos materiais de ensino e exercícios propostos pela professora (se ela é razoavelmente fluente em LS). Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem, pela possibilidade de interações, *feedbacks*, aumento de auto-estima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e alunos com relação ao resultado da aprendizagem, e maior nível de atenção e motivação.

Musselman (2000) segue na mesma linha de raciocínio, argumentando que, embora as características específicas da LS não possam ser transferidas para a língua escrita ela promove estratégias semânticas e sintáticas, aumenta o conhecimento de mundo, possibilita o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e metacognitivas e promove uma comunicação compreensiva e eficiente. A autora salienta ainda que habilidades em LS

estão cientificamente relacionadas à compreensão de leitura, e questiona a pouca utilização do contexto e conhecimento do mundo (adquiridos pela LS) por leitores surdos ao retirar significado do texto. Esta pouca utilização é atribuída ao fracasso de professores em encorajar seu uso, uma vez que é dada muita atenção à decodificação do texto escrito.

Outra situação que envolve a relação entre LS e leitura, é a de que alguns leitores surdos acessam uma estratégia de recodificação baseada em sinais. Esta recodificação pode ajudar na representação e reforçar a informação semântica (Oakhill & Cain, 2000). Esses autores ainda salientam que a compreensão não é desenvolvida automaticamente uma vez que a decodificação de palavra seja eficiente, mas depende de diferentes habilidades que necessitam ser ensinadas. Habilidade de realizar inferências e produzir histórias coerentes podem estar implicadas no desenvolvimento da compreensão textual para os surdos que são fluentes em LS. Torna-se possível, então, apresentar textos escritos via LS com o objetivo de ensinar estratégias tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão, e planejar e estruturar histórias. Essas estratégias podem ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em LS, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos.

Além dessas questões, Wilbur (2000) argumenta que a LS desenvolve cognição, socialização, e um conhecimento básico apropriado para a idade. Para esse autor, o uso da LS em conversas modelaria importantes características da linha do discurso de LS e discursos de maneira geral. Crianças que aprendem LS como a primeira língua estariam preparadas com uma completa fluência conversacional antes de começar a tarefa de aprender outro idioma fluentemente. A fluência conversacional completa inclui a responsabilidade de assegurar que o destinatário possa seguir o tópico da conversa e permitir perceber quem está fazendo o que e para quem. Além disso, o autor salienta que o conhecimento precoce da LS permitiria aos estudantes surdos o acesso a sua história e cultura.

Alguns pesquisadores, como Musselman (2000) e Perfetti & Sandak (2000), argumentam que surdos também fazem uso do processamento fonológico durante a leitura. Entretanto, Musselman (2000) salienta que existe uma limitação nas pesquisas de processamento fonológico com surdos: é o fato de que a maioria dos estudos foi realizada com adolescentes e alunos universitários. Então, é possível que a codificação fonológica

seja o resultado da aprendizagem de leitura muito mais do que um pré-requisito. Além disso, argumenta que a evidência de informação fonológica disponível durante leitura não prova que ela seja requerida.

Outra questão sobre o processamento fonológico é de como pessoas surdas adquirem esta informação. Uma parte chave da resposta, para Perfetti e Sandak (2000) é que o acesso à fonologia pode ser obtido por meios diferente que da audição/fala. Aparentemente, a informação sobre o movimento e formato dos lábios na fala pode afetar diretamente o desenvolvimento da representação fonológica, mesmo em pessoas ouvintes. As pessoas surdas, apesar de não poderem ouvir, podem aprender a interpretar a fala que eles vêem, este processo visual pode contribuir para desenvolvimento de algumas representações da articulação fonológica. Neste caso, segundo Musselman (2000), os surdos convertem os grafemas em movimentos articulatorios, armazenando a informação de forma espacial, em contraste com leitores ouvintes que convertem fonemas armazenando-os de maneira acústica.

Perfetti e Sandak (2000) também chamam a atenção para os diversos estudos que encontraram em pessoas surdas treinadas com *cued speech* um aumento de sua habilidade em identificar corretamente palavras faladas, reduzindo a ambigüidade da informação da leitura labial.

Outras rotas são sugeridas por Perfetti e Sandak (2000) para o conhecimento fonológico, uma delas seria o feedback de sua própria articulação. Já o alfabeto datilológico, por exemplo, pode prover um sistema de suporte motor que, embora não análogo à fonologia, pode reforçar representações de soletração. O aprender a escrever também reforça a soletração e pode ser uma ponte para fonologia. Os autores concluem que o conhecimento fonológico que é adquirido pelos surdos é produto de uma combinação de alfabeto datilológico, exposição à escrita, leitura labial, e articulação; muito mais do que a utilização de apenas uma única rota de acesso.

Musselman (2000) e Wilbur (2000) argumentam que surdos também fazem uso da ortografia para codificação da escrita, ou seja, ocorre uma representação interna da letra impressa: a recodificação em grafemas.

Além de ser uma possível rota para o processamento fonológico, o alfabeto datilológico também é considerado um substituto visual para codificação fonológica

(Musselman, 2000). A pesquisadora argumenta que codificação fonológica pode ser importante na leitura porque chama o foco de atenção das crianças para as letras, desta maneira facilitando a indução da estrutura ortográfica. O alfabeto datilológico provê uma compreensiva maneira de representação da estrutura fonética da linguagem de modo que ela é isofônica à do texto escrito. Neste caso, o leitor pode recodificar a escrita via a utilização do alfabeto datilológico.

Musselman (2000) chama a atenção para alguns estudos que demonstram que surdos bons leitores também possuem um bom conhecimento da língua oral. Entretanto, a autora questiona que, embora seja geralmente assumido que o conhecimento da língua oral é um pré-requisito para leitura, também é possível que este seja uma consequência da aprendizagem de leitura. Deste modo, sugere que os surdos podem desenvolver habilidades de língua oral através de sua experiência com a escrita e não adquirindo antes de aprender a ler.

Levando em consideração o que foi discutido acima, corroboram-se os argumentos de Musselman (2000): os pesquisadores não sabem como os surdos aprendem a ler; e o de Wilbur (2000): os surdos utilizam mais do que uma estratégia para aprender a ler, por mais antagônicas que possam parecer. A partir desses argumentos, pode-se imaginar as grandes dificuldades pelas quais passam os surdos neste aprendizado. Dificuldades essas aumentadas pelos problemas encontrados pelos pesquisadores.

Power e Leigh (2000) argumentam que a diferença encontrada nas pesquisas que comparam os desempenhos de leitura entre surdos e ouvintes está relacionada às práticas educacionais inapropriadas, ou pelo menos a um ensino empobrecido da língua. Além disso, Paul (1998) chama a atenção que é necessário perceber qual a concepção de surdez que está subjacente à interpretação dos resultados dessas pesquisas. O mesmo autor critica a pesquisa comparativa entre surdos e ouvintes, e salienta que as pesquisas deveriam colocar seu foco em como os surdos constroem significados a partir da leitura, assumindo que não existe significado certo, pois a construção do significado é pessoal, subjetiva e interpretativa. Desta maneira, o autor considera inapropriado o desenvolvimento de estratégias e técnicas educacionais de ensino de leitura para surdos a partir dos pressupostos de como os ouvintes aprendem a ler. Nesta mesma linha, Paden e Ramsey (1993) questionam os meios pelos quais as crianças surdas são ensinadas a ler e escrever, e

afirmam que o desenvolvimento dessas habilidades requer uma pedagogia que leve em conta a história da escrita e, no caso, do inglês para as pessoas surdas.

Para Wilbur (2000) são vários os problemas na aquisição leitura: habilidades lingüísticas inadequadas devido ao reduzido input lingüístico; metodologias de ensino inadequadas devido às dificuldades de comunicação e a falta de apreciação da complexidade da aquisição de linguagem; os professores focalizam muito mais na estrutura da sentença do que nos aspectos de uso da linguagem, como por exemplo, a realização de inferências, a estrutura do parágrafo e da história, e a conversação como transmissão de informação seqüenciada. O autor também salienta que estudantes surdos são ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, em geral essas estratégias estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem um substantivo, um verbo e objeto direto. Nesta familiaridade os estudantes aprendem a entender a sentença interpretando o primeiro nome como agente o verbo como ação, e o segundo nome como o destinatário da ação, uma estratégia de interpretação chamada “leitura na ordem de superfície” (reading surface order). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, “o caminhão bateu no carro”. Infelizmente, para muitas sentenças esta estratégia produz resultados incorretos como na frase: “o caminhão foi batido pelo carro”. Crianças que lêem na estratégia de leitura na ordem de superfície podem ler como se o caminhão tivesse batido o carro.

Outro fator que contribui para as supergeneralizações é que estudantes surdos são frequentemente ensinados a partir de sentenças isoladas, o que não provê adequada informação para aprender todas as situações nas quais a estrutura é usada, e as limitações de seu uso. Apenas algumas estruturas são ensinadas devido ao *input* limitado, e estudantes surdos podem esperar a reconhecer uma estrutura que já foi ensinada. A persistência nas supergeneralizações pode ser grandemente atribuída, segundo o autor, ao reduzido input lingüístico e a reduzidas experiências interativas.

Paul (1998) argumenta também que os problemas que os surdos enfrentam tanto na aquisição da leitura como da escrita estão relacionados à dificuldade em adquirir o que ele chama de “verdadeiro motor da comunicação verbal”, ou seja, a forma social (falada ou sinalizada) da língua a qual eles estão tentando ler ou se expressar via escrita. O autor



chama a atenção de que os alunos muitas vezes entram na escola sem conhecer nenhuma língua convencional. Esta situação é patente nas escolas brasileiras onde os surdos estão integrados e recebem educação em Português antes de serem expostos à Língua de Sinais.

Na busca para sanar esses problemas, o que autores como Erting & Pfau (1999), Kuntze (1998), Prinz & Strong (1998), dentre outros salientam e defendem, é a necessidade urgente de expor precocemente a criança surda à LS e da oferta de programas escolares bilíngües nas escolas de surdos. Afinal, ler e escrever são práticas culturais que pressupõem práticas interculturais, pois apesar de que dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados (Fernandes, 1999).

Sánchez (1999) é um dos autores que questionam o atual modelo educacional estatal para surdos, ou seja, escolas integradas. O autor argumenta que não há nada que impeça os surdos de serem bons leitores. Porém, nas condições atuais de educação não há razão que permita supor que eles possam ser bons leitores. Ou seja, devido às condições dos meios familiar e social (incluindo a escola), não há condições de acesso à língua (LS), criando condições que dificultam o desenvolvimento normal da linguagem e, conseqüentemente, da inteligência; além da não imersão do aprendiz na prática social da língua escrita. Para possibilitar, portanto, o que Paul (1998) chama de pensamento alfabetizado (habilidade de pensar de maneira criativa, reflexiva e crítica), para os surdos, a escola deve oportunizar o acesso à leitura e à escrita em qualquer língua que seja acessível ao estudante, neste caso, a língua de sinais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*.

Barcelona: Paidós.

Fernandes, S. (1999). É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

- Hocevar, S., Castilla, M. & Duhart, S. (1999). Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: the language question. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 1-10
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Unesp.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5(1) 9-31.
- Nelson, K. (1998). Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 73-82.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2000.) Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5 (1) 51-59.
- Padden, C. & Ramsey, C. (1993). Deaf culture and literacy. *American Annals of the Deaf*. 138 (2), 96-99.
- Padden, C. & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 30-40.
- Paul, P.V. (1998). *Literacy and Deafness*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Perfetti, C.A. & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5(1) 32-50
- Power, D. & Leigh, G.R. (2000). Principles and Practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(1), 3-8.
- Prinz, P. & Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 47-56.
- Sánchez, C. (1999). La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

- Stuckless, E. R. (1997). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf*. 142 (3), 71-79.
- Viader, M., Pertusa, E. & Vinardell, M. (1999). Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. PortoAlegre: Mediação.
- Wilbur, R. (2000). The use of ASL to support the development of english and literacy. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*. 5(1) 81-104.
- Yoshinaga-Itano, C. & Snyder, L. (1984). Form and meaning in the written language of hearing- impaired children. *Volta Review*. 87, 75-90.