

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA



LUCIANA PIMENTEL FERNANDES DE MELO

**Compreensão de textos por adolescentes surdos:  
o estabelecimento de inferências de previsão**

Recife  
2006

---

---

LUCIANA PIMENTEL FERNANDES DE MELO

**Compreensão de textos por adolescentes surdos:  
o estabelecimento de inferências de previsão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de  
Pernambuco para obtenção do título de Doutor em  
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.  
Orientadora: Alina Galvão Spinillo.

Recife  
2006

---

**M528c Melo, Luciana Pimentel Fernandes de**

**Compreensão de textos por adolescentes surdos: o estabelecimento de inferências de previsão. – Recife: O Autor, 2006.**

**211 folhas: il., tab., fig.**

**Orientadora: Alina Galvão Spinillo**

**Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Recife, 2006.**

**Inclui bibliografia.**

**1. Psicologia cognitiva. 2. Compreensão de leitura. 3. Inferência de previsão. 4. Surdez – Adolescentes surdos. I. Título.**

**159.9  
153**

**CDU (2.ed.)  
CDD (22.ed.)**

**UFPE**

**BCFCH2007/03**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciana Pimentel Fernandes de Melo

Compreensão de Textos em Adolescentes Surdos: o estabelecimento de Inferências de previsão.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2006

## Banca Examinadora

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Profa. Dra. Clay Rienzo Balieiro  
Instituição: PUC-SP

Assinatura: Clay Rienzo Balieiro

Profa. Dra. Virginia Colares Soares Figueiredo Alves  
Instituição: UNICAP

Assinatura: Virginia Colares

Profa. Dra. M<sup>a</sup> da Graça Bompastor Borges Dias  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: M<sup>a</sup> da Graça Bompastor Borges Dias

Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Glória Carvalho

Para meus três filhos, **Gustavo, André e Leonardo.**

Se vocês não vêm comigo, nada disso tem valor, do que vale o Paraíso sem o amor.



## AGRADECIMENTOS

---

À **Profª Dra. Alina Galvão Spinillo**, em primeiro lugar, por ter acreditado em mim, por ter ficado ao meu lado em todos os momentos, pela paciência nos meus momentos mais difíceis, pelas palavras sempre meigas e verdadeiras, pela dedicação ao meu trabalho.

À **Profª Dra. Maria da Graça Dias** e **Profª Dra. Virgínia Colares** pelas valiosas contribuições fornecidas no exame de qualificação.

A **Ivo José Vanderley** pela contribuição na análise estatística e pelo acolhimento.

Às minhas companheiras de Pós-Graduação **Emmanuelle Chaves**, **Symone Melo**, **Sylvia Chiaro**, **Tícia Ferro**, **Fátima Brandão**, **Isabel Hazin**, **Waleska Camboim** e **Isabel Possatti** (*in memoriam*) por ter alegrado meu caminho, pelas aulas divididas, pelos trabalhos compartilhados e por me ajudarem a decifrar a Psicologia Cognitiva.

À minha amiga **Beatriz Mendes** por tudo e por ser ela quem é: a pessoa mais importante na minha formação profissional. Companheira de todas as horas, do Mestrado ao Doutorado, sempre me oferecendo a mais verdadeira amizade e o acolhimento especial.

À **Érika Mahon** por ter lançado a pedra fundamental deste trabalho, pelo exemplo de pesquisadora a ser seguido e pela tranquilidade transmitida invariavelmente.

Às amigas de todas as horas e de sempre **Ana Nery Araújo**, **Karina Advíncula**, **Úrsula Gusmão** e **Silvana Griz** pela amizade incondicional, pelo colo sempre disponível e simplesmente por existirem no meu caminho e, a cada uma em especial: à Ana pela força, pelos empurrões e pela alegria, uma constante na minha vida; à Karina, pela meiguice, pelo cuidado e pelo carinho sempre presentes; a Úrsula, pelas trocas, pelo incentivo e pela serenidade transmitida em todos os momentos; e à Silvana pela insistência em me colocar e me manter no processo, por não me deixar desanimar nunca, por ter enxugado todas as minhas lágrimas derramadas e por ter compartilhado de todos os meus momentos do Doutorado.

Às amigas **Ana Lúcia Leal**, pela parceria acima de tudo, mas também pela amizade conquistada e cultivada com muito respeito e consideração, e pelas pontas seguradas quando mais precisei, à **Cláudia Marina Araújo** pelo simples olhar, pela atenção sempre dispensada, pelo abraço nas horas difíceis, pelo exemplo profissional admirável e à **Cleide Teixeira**, minha madrinha na profissão que escolhi, pelo exemplo de persistência e vitória, pela amizade ímpar e por ter estado sempre perto em todas as horas.

À amiga e parceira **Rochelle Ferraz**, pela ajuda na coleta dos dados, pelo exemplo de coragem e fidelidade, pela amizade dedicada e pelos muitos momentos de alegria proporcionado. O melhor do Doutorado está, sem dúvida, associado a você!

Aos meus pais, **Anita e Wolder**, por tudo que representam para mim, pelo que sou e pela formação sólida, ética e, acima de tudo, feliz que me proporcionam até hoje.

À minha querida tia **Conceição Pimentel** pelo incentivo dado desde minha graduação em Fonoaudiologia, nunca deixando que eu esquecesse que o sucesso depende apenas de nós mesmos e do caminho que traçamos para alcançá-lo.

Ao meu “batalhão” de fé, **Dalmares** (Dal), **Fátima** (Fal), **Maria** (Mary), **Luzinete** (Neta) e **André** por terem sido verdadeiras “mães” dos meus tesouros, pela paciência dispensada, pelo carinho oferecido sempre que necessário, pelo mais precioso apoio.

À minha amiga **Fernanda Travassos** por simplesmente estar perto, oferecendo a mais valiosa de todas as amizades, compartilhando minhas conquistas sempre com alegria, comemorando, apoiando, compreendendo e me incentivando.

E, por último, mas nem por isso menos importante, a **Carlinhos** por me lembrar constantemente que, além do Doutorado, existe um lugar tão lindo e tranquilo: **minha família**. Obrigada por sempre me trazer para terra firme, ainda que me deixando tantas vezes nadar sozinha!

## RESUMO

---

MELO, L.P.F. **Compreensão de textos por adolescentes surdos: o estabelecimento de inferências de previsão.** 2006. 211f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

Este estudo objetivou investigar o processo de compreensão textual em adolescentes surdos oralizados e adolescentes ouvintes, a partir das inferências de previsão. Três aspectos a respeito da previsão foram considerados: a capacidade de fazer previsões a respeito de informações veiculadas num texto, a capacidade de explicar as bases geradoras de suas previsões (informações intratextuais ou extratextuais) e a habilidade em verificar se as informações previstas ocorreram ou não no texto. Participaram deste estudo dois grupos de adolescentes (13 a 17 anos): Grupo 1 - 20 surdos oralizados, cursando da 4ª a 8ª séries do ensino fundamental; e Grupo 2 - 20 ouvintes, cursando da 6ª a 8ª séries do ensino fundamental. Adotou-se neste estudo, a metodologia *on-line* utilizada em outras investigações. Esta metodologia por envolver a leitura interrompida de um texto, possibilita investigar as inferências de previsão. Os participantes deveriam ler um texto narrativo subdividido em partes e, após a leitura de cada uma das partes, deveriam responder a perguntas de previsão (“sobre o que você acha que vai ser essa história?”, por exemplo), logo em seguida a perguntas de explicação (“por que você pensa assim?”) e, ao final da leitura completa do texto, responder a perguntas de verificação (“esta história falava sobre o que você imaginou quando leu o título?”, por exemplo). As respostas obtidas foram analisadas levando em consideração categorias básicas: não responde, respostas prováveis e respostas improváveis para as perguntas de previsão; não responde, respostas adequadas e respostas inadequadas para as perguntas de explicação; e respostas corretas e incorretas para as perguntas de verificação. Em relação à previsão, os resultados demonstraram os surdos e os ouvintes se assemelham quanto ao estabelecimento de inferências de previsão coerentes com o texto. No entanto, a principal diferença entre esses grupos é que os surdos, quando comparados aos ouvintes apresentaram maior número de respostas consideradas incoerentes e improváveis. Isso indica que apesar dos surdos serem capazes de estabelecer previsões de forma adequada, ainda demonstram limites em relação aos ouvintes. Em relação à explicação, tanto os surdos como os ouvintes tendem a dar explicações adequadas, sejam elas baseadas no texto (intratextuais) ou no conhecimento de mundo do leitor (extratextuais). No entanto, explicações inadequadas e vagas foram muito mais frequentes entre os surdos do que entre os ouvintes. Os surdos, de certa forma, parecem ter dificuldades em declarar as bases geradoras de suas inferências de previsão. Em relação à verificação, os ouvintes fazem verificações apropriadas em quase todos os casos, enquanto os surdos apresentaram dificuldades quanto a isso. Os surdos tendiam a desconsiderar o que foi anteriormente previsto e em assumir fatos ocorridos no texto como sendo previstos inicialmente. Diante disso, pode-se concluir que, o pouco acesso ao mundo da escrita e a conhecimentos de mundo parece contribuir para as dificuldades encontradas, embora as mesmas não apontem para um grande distanciamento entre surdos e ouvintes. Por conseguinte, faz-se necessário implementar práticas pedagógicas inovadoras voltadas para os surdos, no sentido de privilegiar situações e propor intervenções que aumentem as oportunidades de leitura dos leitores aprendizes surdos.

**Palavras-chave:** inferência, previsão, surdos, compreensão.

## ABSTRACT

---

MELO, L.P.F. **Textual comprehension among deaf adolescents: the establishment of inference predictions.** 2006. 211f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

The aim of the present study was to investigate the textual comprehension process using prediction inferences among deaf adolescents with speaking skills and non-deaf adolescents. Three prediction aspects were considered: the ability to make predictions regarding information found in a text; the ability to explain the basis of the predictions (intra-textual and extra-textual information); and the ability to verify whether such the predicted information occurred in the text. Two groups of adolescents (13 to 17 years of age) participated in the study: Group 1 – 20 deaf adolescents with speaking skills in the 4<sup>th</sup> through 8<sup>th</sup> grade of elementary education; and Group 2 – 20 non-deaf adolescents in the 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade of elementary education. The on-line methodology used in other investigations was adopted in the present study. As this methodology involves the interrupted reading of a text, it enables the investigation of prediction inferences. The participants were to read a narrative text sub-divided into parts. Before reading each part, participants answered prediction questions, such as "What do you think this story is going to be about?"). Next, there were explanation questions, such as "Why do you think that?" At the end of the complete reading of the text, there were verification questions, such as "Was this story about what you imagined it would be when you read the title?" Answers were classified into basic categories: no answer, probable answers and improbable answers to the predictions questions; no answer, adequate answers and inadequate answers to the explanation questions; correct and incorrect answers to the verification questions. The results demonstrated that the deaf and non-deaf adolescents were similar with regard to the establishment of coherent inference predictions with the text. However, the deaf group presented a greater number of incoherent and improbable answers in comparison to the non-deaf group. This indicates that despite the deaf adolescents being able to establish predictions adequately, they still exhibit limitations in relation to non-deaf adolescents. Both the deaf group and the non-deaf group tended to give adequate explanations whether based on the text (intra-textual) or on the reader's knowledge of the world (extra-textual). However, inadequate and vague explanations were much more frequent among the deaf than the non-deaf adolescents. To some extent, the deaf group appeared to have difficulties in declaring the basis of their prediction inferences. The non-deaf group performed appropriate verifications in nearly every case, whereas the deaf group exhibited difficulties regarding verification. The deaf adolescents tended not to consider what was previously predicted and to assume facts occurring in the text as having been initially predicted. From this, we may conclude that restricted access to writing and knowledge of the world appear to contribute toward the difficulties observed, even though such difficulties do not indicate a great distance between deaf and non-deaf adolescents. Consequently, it is necessary to implement innovative teaching practices addressing the deaf so as propose interventions that increase reading opportunities for deaf readers in the learning process.

**Key-words:** inferences, prediction, deaf, comprehension

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1	Perguntas de previsão, de explicação e de verificação apresentadas ao longo da leitura do texto .....	125
----------	---	-----

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de previsão em cada grupo .....	<b>153</b>
Tabela 2	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas incorretas e corretas nas perguntas de previsão em cada grupo .....	<b>155</b>
Tabela 3	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de previsão em função da localização da pergunta no texto .....	<b>157</b>
Tabela 4	Número de respostas para as perguntas de previsão por participantes surdos .....	<b>159</b>
Tabela 5	Número de respostas para as perguntas de previsão por participantes ouvintes .....	<b>160</b>
Tabela 6	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de explicação em cada grupo .....	<b>161</b>
Tabela 7	Número e porcentagem (entre parênteses) de respostas incorretas e corretas nas perguntas de explicação em cada grupo .....	<b>163</b>
Tabela 8	Número e porcentagem (entre parênteses) de respostas nas perguntas de explicação em função da natureza da informação mencionada em cada grupo .....	<b>164</b>
Tabela 9	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de explicação em função da localização da pergunta no texto .....	<b>167</b>
Tabela 10	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de verificação em cada grupo .....	<b>168</b>
Tabela 11	Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de erros nas perguntas de verificação .....	<b>170</b>
Tabela 12	Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos de acertos nas perguntas de verificação .....	<b>170</b>

Tabela 13	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas corretas nas perguntas de previsão e nas de explicação em cada grupo .....	<b>172</b>
Tabela 14	Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas corretas nas perguntas de previsão e nas de verificação em cada grupo .....	<b>173</b>

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: Compreensão de textos e inferências</b> .....	21
1.1. Compreensão de textos: definição.....	22
1.2. Compreensão de textos: o modelo de Construção-Integração.....	24
1.3. Compreensão de textos: fatores envolvidos.....	28
1.3.1. A decodificação .....	29
1.3.2. A sintaxe .....	32
1.3.3. O vocabulário .....	37
1.3.4. O conhecimento específico .....	40
1.3.5. A memória .....	42
1.3.6. O monitoramento .....	46
1.4. As inferências .....	53
1.4.1. As inferências de previsão .....	57
<b>CAPÍTULO 2: Pesquisas com surdos, a comunicação dos surdos e o conhecimento dos surdos sobre textos</b> .....	67
2.1. Estudos realizados com surdos: uma visão geral sobre a produção científica na área .....	68
2.2. A comunicação dos surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo .....	71
2.3. O conhecimento do surdo sobre textos: a produção e a compreensão de textos escritos .....	82
2.3.1. A produção de textos escritos.....	84
2.3.2. A compreensão de textos .....	94

<b>CAPÍTULO 3: Método</b> .....	115
3.1. Objetivos .....	116
3.2. Método .....	119
3.2.1. Participantes .....	119
3.2.2. Material .....	120
3.2.3. Procedimento .....	121
3.2.3.1. As perguntas endereçadas aos participantes .....	122
<b>4. Sistema de análise</b> .....	126
4.1. Análise das respostas às perguntas de previsão.....	127
4.2. Análise das respostas às perguntas de explicação .....	134
4.3. Análise das respostas às perguntas de verificação .....	145
<b>5. Resultados</b> .....	151
5.1. Resultados obtidos em relação às perguntas de previsão .....	152
5.1.1. Grupos e categorias de respostas nas perguntas de previsão.	153
5.1.2. As perguntas de previsão em relação às partes do texto .....	156
5.1.3. Os tipos de perguntas de previsão: gerais e específicas .....	158
5.2. Resultados obtidos em relação às perguntas de explicação .....	161
5.2.1. Grupos e categorias de respostas nas perguntas de explicação .....	161
5.2.2. As informações intratextuais e extratextuais nas explicações fornecidas .....	164
5.2.3. As perguntas de explicação em relação às partes do texto .....	165
5.3. Resultados obtidos em relação às perguntas de verificação .....	168
5.3.1. Grupos e categorias de respostas nas perguntas de verificação .....	168

5.3.2. Os tipos de erros e os tipos de acertos na verificação .....	169
5.4. Comparações entre a previsão e a explicação .....	172
5.5. Comparações entre a previsão e a verificação .....	173
<b>6. Discussão e conclusões.....</b>	<b>175</b>
6.1. A capacidade de estabelecer inferências de previsão .....	177
6.2. A capacidade de explicar as bases geradoras das inferências de previsão: o papel das informações intratextuais e extratextuais .....	180
6.3. A capacidade de verificação: o que foi lido e o que foi previsto .....	186
6.4. As relações entre previsão, explicação e verificação .....	188
6.5. As principais dificuldades dos adolescentes surdos oralizados .....	188
6.6. Pesquisas futuras .....	191
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>192</b>
<b>Anexos</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

---

A compreensão e a produção de textos escritos, enquanto habilidades lingüísticas do indivíduo, têm sido consideradas como relevantes tanto na pesquisa em Psicologia, como em Lingüística e Educação. Da mesma forma que são consideradas essenciais para o domínio da língua oral entre indivíduos ouvintes, também devem ser consideradas cruciais para indivíduos surdos. No entanto, investigações específicas acerca dessas habilidades são ainda pouco freqüentes, visto que a grande maioria das pesquisas e discussões acerca das habilidades lingüísticas dos surdos se concentra no exame de suas habilidades de comunicação, seja oral ou gestual.

Comparando-se os estudos sobre compreensão e sobre produção, verifica-se, ainda, que há um maior volume de publicações na área da produção de textos escritos por surdos, do que a respeito das habilidades de compreensão de textos escritos. Considerando a relevância da compreensão de textos, torna-se necessário conduzir-se investigações que contribuam para a construção de um quadro de informações mais preciso acerca dos limites e das possibilidades que a população apresenta frente a essa habilidade. Neste sentido, o presente estudo trata da compreensão de textos por adolescentes surdos, focalizando um aspecto particular: a capacidade de estabelecer as inferências de previsão. Esse tipo de inferência tem sido pouco investigado na literatura, seja em relação a ouvintes ou à população de surdos.

Por se tratar de um tipo de inferência que requer do leitor a necessidade de antecipar fatos que ainda não foram veiculados no texto, é possível supor que os surdos poderão apresentar dificuldades em lidar com informações dessa natureza. Há, na literatura, autores que apontam dificuldades dos surdos em interpretar a linguagem figurada e abstrata, normalmente presentes em textos

escritos, e de interpretar informações que não estão explicitadas nos textos (e.g. MARSHARK; HARRIS, 1996; QUIGLEY; KING, 1985). Segundo esses autores, essa tendência em interpretar literalmente o texto escrito reflete a falta de acesso da criança surda ao domínio completo da língua, o que lhe permitiria pensar com todas as complexidades necessárias para uma boa compreensão textual.

Pesquisas sobre compreensão de textos com surdos indicam que essa população apresenta dificuldade relativa em estabelecer inferências, especialmente quando se trata de surdos oralizados, não sendo as inferências um problema para os surdos usuários de Língua de Sinais (SANTOS; DIAS, 1998).

No tocante às informações que estão veiculadas no texto, é possível supor que a compreensão do surdo parece estar fortemente baseada nas informações nele veiculadas. De fato, quando há informação suficiente, o surdo pode não apresentar tanta dificuldade na compreensão textual, uma vez que as informações veiculadas encontram-se acessíveis e passíveis de serem facilmente localizadas no texto. Mas estaria essa compreensão comprometida se as informações não estivessem presentes no texto, tendo que ser inferidas a partir de uma previsão a respeito da ocorrência de eventos futuros ainda não declarados no texto?

Por conta disso, origina-se a questão geradora desta investigação. Se o surdo necessita, entre outras coisas, do maior número de informações para se apropriar do sentido de um texto e, assim, compreendê-lo, como ocorreria essa compreensão se as informações não estivessem presentes no texto, tendo que ser previstas, ou seja, antecipadas pelo leitor?

Sabe-se que a capacidade de antecipar fatos de um texto escrito requer do leitor habilidades em considerar indicadores textuais, como as informações e conteúdos fornecidos, e associá-los ao conhecimento de mundo. Enfim, requer que o leitor construa hipóteses, crie expectativas a respeito de fatos que estão por vir, a partir de informações intratextuais e extratextuais (sua experiência pessoal, conhecimento de mundo). Por conta disso, interessa também a este estudo conhecer a partir de que informações esses indivíduos geram suas previsões diante de um texto. Eles se apóiam em informações intratextuais ou em informações extratextuais? Devido a isso, além das previsões propriamente ditas, o presente estudo investigou a capacidade de leitores surdos em explicar as bases geradoras de suas inferências de previsão.

Um outro aspecto, que também foi investigado nesta pesquisa, é a capacidade do leitor surdo de verificar se as informações por ele previstas, de fato ocorreram ou não no texto. Essa capacidade de verificação está associada ao que a literatura na área de compreensão de textos denomina de monitoramento da leitura, habilidade esta que, por sua vez, se relaciona à metacognição.

Assim, a presente investigação trata a previsão em leitores surdos oralizados a partir de três aspectos distintos, porém complementares: previsão propriamente dita, a explicação das bases geradoras das previsões feitas e a verificação da ocorrência ou não da informação prevista pelo leitor. A fim de atender os objetivos propostos, foi adotado o procedimento de leitura interrompida, também denominada metodologia *on-line*, exatamente por se tratar de uma forma eficaz de investigar o estabelecimento de inferências durante a leitura (Mahon, 2002).

Por conseguinte, o presente estudo é formado por seis capítulos. O **Capítulo 1** aborda considerações teóricas sobre o processo de compreensão de textos propriamente dito, tratando de definições, do modelo teórico adotado e dos fatores lingüísticos e cognitivos envolvidos na compreensão de textos. As considerações sobre a geração de inferências e as inferências de previsão na compreensão de textos também serão referenciadas nesse capítulo.

Considerações teóricas importantes são apresentadas e discutidas no **Capítulo 2**, em que se apresenta um quadro geral de estudos realizados com a população surda e, em seguida, apresentam-se estudos sobre comunicação e surdez, tema que se concentra a maioria das pesquisas com surdos. Em um terceiro momento, serão discutidos estudos sobre produção de textos escritos por surdos; e, para finalizar, apresentam-se pesquisas sobre a compreensão de textos em surdos, tema tratado nesta investigação.

O **Capítulo 3** é dedicado ao método e os objetivos do estudo. Nesse capítulo são descritos os participantes e os procedimentos adotados durante a coleta de dados. A descrição do sistema de análise é apresentado no **Capítulo 4**, em que se descreve os tipos de respostas apresentados, sendo fornecidos exemplos que ilustram cada um dos tipos de respostas fornecidos às perguntas de previsão, de explicação e de verificação. O **Capítulo 5** apresenta os resultados obtidos, onde são feitas comparações entre surdos oralizados e os ouvintes, quanto aos diferentes aspectos investigados neste estudo, a saber: previsão, explicação e verificação. O **Capítulo 6** trata das discussões e conclusões derivadas neste estudo, relacionando os resultados obtidos e os achados na literatura e concluindo sobre o desempenho de surdos oralizados no estabelecimento de inferências de previsão.

## CAPÍTULO 1

### Compreensão de textos e inferências

---

Este capítulo trata do objeto de estudo da presente investigação: a compreensão de textos. No entanto, este é o tema geral da pesquisa que versa, especificamente, sobre um tópico particular da compreensão de textos: as inferências de previsão. Assim, o capítulo se inicia com uma definição de compreensão de textos e apresentação do modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998), passando a uma breve apresentação dos diversos fatores (lingüísticos e cognitivos) envolvidos no processo de compreensão; concentrando-se, ao final, nas inferências, fornecendo atenção especial às inferências de previsão.

### **1.1. Compreensão de textos: definição**

A compreensão é um processo complexo, de natureza lingüística e cognitiva, em que o leitor torna-se um participante ativo de uma atividade que envolve muito mais que a simples decodificação daquilo que está escrito e explicitamente veiculado no texto. Se, por um lado, compreender textos envolve a compreensão de palavras, frases e parágrafos; por outro lado, também envolve a compreensão de argumentos, intenções e motivações como mencionam autores diversos (e.g. KLEIMAN, 2002a; KINTSCH, 1998; MARCUSCHI, 1996; OAKHILL; YUILL, 1996; SOLÉ, 1998; YUILL; OAKHILL, 1991).

Ao compreender um texto, o leitor realiza um movimento de “ruminação” que, como enfatizado por Marcuschi (1996), caracteriza-se por movimentos de avanços e recuos, envolvendo previsões e correções ao longo do texto, não se

reduzindo a um caráter linear. Essa “ruminação”, como será visto adiante, está presente no modelo de compreensão proposto por Kintsch (1998).

Solé (1998, p.22) enfatiza que:

[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

Compreender um texto, portanto, não consiste em uma recepção passiva de informação, mas numa composição ativa da mensagem, em que o leitor pode utilizar informações advindas de diversas fontes: o próprio texto e seu conhecimento de mundo.

Spinillo (em fase de elaboração)<sup>1</sup>, com base em uma ampla revisão da literatura, afirma que a compreensão de textos envolve três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles. O leitor possui um conjunto de habilidades cognitivas e lingüísticas (capacidade de memória, habilidades de decodificação de palavras, domínio do vocabulário e da sintaxe etc.), e um conjunto de conhecimentos prévios relevantes para a compreensão do texto com o qual interage (conhecimento de mundo, informações específicas sobre o tema tratado no texto etc.). O texto, por sua vez, versa sobre um assunto específico, um conjunto de informações (conteúdo) que são apresentadas lingüisticamente (forma). A interação entre o leitor e o texto envolve integrar as informações contidas no texto e relacioná-las ao conhecimento de mundo do leitor, que é acionado no momento em que ele se depara com o texto.

---

<sup>1</sup> SPINILLO, A.G. Compreensão de textos: da pesquisa para a prática escolar. A ser editado em 2006.

## **1.2. Compreensão de textos: o modelo de Construção-Integração**

Segundo Spinillo e Mahon (submetido), os modelos de compreensão de textos presentes na literatura têm por objetivo explicar como as informações textuais e as informações derivadas do conhecimento de mundo do leitor se integram e se conectam em uma representação mental coerente, bem como procuram explicar a forma em que os fatores lingüísticos e cognitivos contribuem para a compreensão de um texto.

De acordo com Spinillo e Mahon (submetido), a partir da revisão da literatura, o modelo teórico de maior aceitação na área é o de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998). Este considera que, ao construir o modelo mental essencial para a compreensão de leitura, o leitor forma conexões entre aspectos previamente distintos, a saber: as idéias expressas no texto e o conhecimento prévio do leitor, o que implica a formação de um todo coerente. Em outros termos, o modelo mental constituído resulta da construção de significados em cada passagem do texto e da integração entre as diversas informações veiculadas neste, acrescidas do conhecimento de mundo do leitor. Assim, compreender textos requer que o leitor vá além da informação explícita apresentada, no sentido de derivar significado do texto enquanto o lê. O processo relativamente automático de decodificar palavras e sentenças num texto é, portanto, seguido de maior deliberação construtiva, incluindo a adição de informações, o que resultaria na criação de um modelo mental referente aos acontecimentos descritos no texto (KINTSCH, 1998).

Na tentativa de explicar o processo, Kintsch (1998) preconiza que a compreensão é guiada por um esquema que serve como uma estrutura de

controle que regula o processo de compreensão em toda sua extensão. Este esquema, segundo o autor, de um lado assemelha-se a um filtro perceptual, em que o leitor admite, apreende informações consistentes e bloqueia aquelas consideradas irrelevantes. Por outro lado, o esquema também serve como uma máquina de inferência, suprimindo as lacunas que, inevitavelmente, surgem no material a ser compreendido. Isso é o que define a compreensão humana como flexível e sensível ao contexto, por permitir a integração e construção permanente de informações.

Kintsch (1998) refere que se deve conceber a compreensão como um processo estruturado, inicialmente de forma imprecisa, mas que por ser altamente sensível e flexível ao contexto, acaba por tornar-se ordenado e bem conduzido, à medida que se torna um processo consciente. Tal percurso, segundo o autor, pode ser modelado por um processo construtivo e por um processo de integração, considerados como duas fases distintas de processamento.

Spinillo e Mahon (submetido), baseadas em Kintsch (1998), especificam essas duas fases da seguinte forma: no processo construtivo o modelo mental é construído em nível local, partindo do significado das palavras e das proposições. Essa construção ocorre por meio de interconexões entre passagens do texto, tendo a memória de trabalho papel fundamental nesse processo. Já a fase de integração ocorre de forma local e global, quando o leitor adiciona novas informações, constrói novos sentidos e detecta as inconsistências do texto através das informações textuais e da relação dessas com seu conhecimento de mundo, permitindo a construção de uma representação mental organizada e coerente do texto. Dessa forma, a

construção correta, ou seja, a apreensão de significados contextualmente apropriados resulta de um processo de integração que, rapidamente, desativa construções inapropriadas.

Esta teoria, portanto, considera a compreensão de texto como processamento cíclico, levando em consideração que a representação do texto pode ser construída seqüencialmente. Kintsch (1998) acredita que cada segmento do texto (palavras, sentenças etc) é processado de imediato e integrado ao restante do texto, que vem sendo continuamente apreendido na memória de trabalho. A integração que toma lugar na fase subsequente tem um *status* especial, porque vem integrar todas as informações advindas e cria uma representação mental que proporciona a compreensão. Em outras palavras, a memória de trabalho funciona como uma lanterna que se move através do texto, sentença por sentença, construindo e integrando uma representação mental dentro de uma estrutura coerente.

Segundo esse modelo, para que seja possível estabelecer essas representações mentais, são necessárias duas instâncias: o texto-base e o modelo situacional. O texto-base, segundo Kintsch (1998), consiste no conjunto de elementos e relações que são diretamente derivados do próprio texto, fornecendo representações fortemente baseadas na integração das proposições explicitadas no texto. Podem-se distinguir dois componentes no texto-base: a estrutura superficial, composta por palavras e frases do texto; e a estrutura proposicional, constituída pelos significados que as palavras e frases detêm. O modelo situacional refere-se à representação mental que corresponde às elaborações do leitor a partir das informações textuais apresentadas. O leitor pode adicionar informações e relações diversas, a fim de tornar a estrutura

coerente, seja para completá-la, para interpretá-la ou para integrá-la com seu conhecimento anterior. Nesse processo, várias fontes de conhecimento podem ser utilizadas para a construção do modelo situacional: conhecimento geral (sobre: linguagem, mundo e situação específica abordada) e experiência pessoal (KINTSCH, 1998).

Graesser e Zwaan (1995) citam que o texto-base contém proposições textuais explícitas que permitem a preservação do significado expresso textualmente, mas que não necessariamente se referem aos termos exatos e à sintaxe do mesmo. Complementam afirmando que o texto-base inclui, embora que em pequeno número, inferências que são necessárias para o estabelecimento da coerência textual. Em relação ao modelo situacional, esses autores afirmam que se trata de uma representação mental de pessoas, contextos, ações e eventos que são mencionados ou inferencialmente sugeridos pelo texto, e que o mesmo varia de acordo com graus de abstração desenvolvidos pelos leitores.

Graesser e Zwaan (1995) relacionam a geração de inferências, considerada fundamental para o processo de compreensão de textos e foco de interesse deste trabalho, com a construção de modelos situacionais, afirmando que a maioria das inferências geradas pelo leitor, durante a compreensão de um texto, é parte do modelo situacional construído. Em outras palavras, as inferências são geradas potencialmente, enquanto os leitores constroem o modelo situacional baseado em seu conhecimento.

É importante salientar que a representação mental de um texto é a soma de ambas as instâncias, não significando que a contribuição de cada uma delas ocorra em partes iguais. Kintsch (1998) refere que há casos em que tanto o

texto-base, quanto o modelo situacional podem dominar a situação de leitura, excluindo o outro, e influenciando na compreensão textual.

A fim de complementar esta perspectiva teórica, é relevante explorar a perspectiva empírica, tratando dos fatores envolvidos na habilidade de compreensão de texto, o que será tratado a seguir.

### **1.3. Compreensão de textos: fatores envolvidos**

Compreender textos envolve fatores lingüísticos e cognitivos. Diversos pesquisadores procuram identificar quais são esses fatores e a participação deles no processo de compreensão (e.g. COSTA, 1998; OAKHILL; YUILL, 1996; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; YUILL; OAKHILL, 1991). Os fatores lingüísticos referem-se ao domínio dos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de decodificação do leitor. Os fatores cognitivos referem-se à memória de trabalho, ao monitoramento de leitura e à capacidade de estabelecer inferências.

Perfetti, Marron e Foltz (1996) e Costa (1998) listam alguns dos fatores considerados responsáveis pela compreensão de um texto, a saber: habilidade de decodificação, sintaxe, vocabulário, domínio de conhecimento prévio, memória, capacidade de monitoramento da leitura e o estabelecimento de inferências.

Oakhill e Yuill (1996) agrupam os fatores em duas categorias: de alto nível e de baixo nível. Os fatores de baixo nível envolvem os processos considerados básicos, tais como: a identificação de letras, reconhecimento de palavras e acesso a informações na memória de trabalho. Os fatores de alto nível, por sua

vez, referem-se a processos mais amplos, de caráter global, que envolve o texto com um todo (sua estrutura, por exemplo) e o conhecimento prévio do leitor, tais como: a capacidade de integração de informações textuais, associação dessas informações com conhecimentos prévios do leitor e o monitoramento da compreensão.

Todos esses fatores, em maior ou menor grau, participam de maneira integrada do processo de compreensão. Tais fatores serão abordados a seguir, conferindo-se, em seção separada, maior ênfase às inferências, por serem estas o cerne da presente investigação.

### **1.3.1. A decodificação**

A relação entre a habilidade de decodificação e compreensão de texto vem sendo estudada por alguns teóricos (e.g. PERFETTI, 1985; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; STOTHARD, 1994), os quais propõem que muitos dos problemas de compreensão podem originar-se nas dificuldades apresentadas pelos leitores em identificar palavras.

Denominada como fator cognitivo de baixo nível, a habilidade de decodificação é considerada um dos mecanismos necessários para a compreensão de leitura, exatamente por permitir a identificação de palavras e sentenças que compõem um texto, fator fundamental para que o leitor tenha acesso às informações veiculadas no mesmo.

Alliende e Condemarin (2005) ressaltam que nos textos, de fato, há uma série de microestruturas que são consideradas muito importantes para a leitura

inicial e para a compreensão básica do que se lê. No entanto, a verdadeira compreensão dos textos está ligada a estruturas maiores (macroestruturas) que, inclusive, podem ir além do próprio texto.

Outros autores já mencionavam que a decodificação é necessária, porém insuficiente para garantir a compreensão de um texto (e.g. FERREIRA; DIAS, 2002a; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; SOLÉ, 1998; SMITH, 1999; YUILL; OAKHILL, 1991), uma vez que a mera identificação de palavras não garante uma compreensão e habilidade de leitura.

Yuill e Oakhill (1991) citam que muitas pesquisas que abordam compreensão de leitura têm focalizado, especificamente, a importância da decodificação de palavras. Afirmam que esses estudos compreendem leitura como um processo que depende da suficiência na decodificação, enfatizando a importância do reconhecimento rápido e eficaz da palavra, tornando-a automática e dispensando o esforço na habilidade de processamento de informações e integração de significados transmitidos.

Smith (1999), por sua vez, afirma que a habilidade de decodificar, analisada isoladamente, seria o mesmo que realizar uma leitura classificada como automática, como se as palavras não apresentassem conexão entre si.

Yuill e Oakhill (1991) referem que a fluência em leitura adquirida pela automaticidade na decodificação de palavras não pode servir, necessariamente, como bom guia para avaliar a habilidade de compreensão. A existência de bons compreendedores, que não são leitores fluentes, mostra que a fluência não é um pré-requisito para uma boa compreensão. Um exemplo disso pode ser visualizado no estudo desenvolvido por Yuill e Oakhill, que compararam duas crianças com idades próximas (entre 7 e 8 anos) e mesmo nível de

escolaridade, que se diferenciavam por suas habilidades de compreensão e fluência de leitura. Em sua investigação as crianças deveriam ler um pequeno texto (de origem narrativa) retirado de um teste de leitura (o *Neale Analysis of Reading Ability*) e, após sua leitura oral, deveriam responder a algumas perguntas relativas ao mesmo. Na transcrição dessa leitura, foram utilizadas marcações específicas (pontos) para identificar as hesitações apresentadas pelas crianças, e as palavras que não haviam sido reconhecidas, identificadas, foram colocadas entre parênteses, para que a habilidade em decodificação e automaticidade da mesma pudesse ser visivelmente observada. Após a leitura do texto, foram realizadas as perguntas acerca do mesmo, sem que o texto estivesse disponível para consulta e, então, foram comparados os desempenhos das crianças, relacionando fluência e compreensão textual.

Os resultados obtidos mostraram que uma das crianças teve um desempenho bem superior em relação à fluência de leitura, apresentando poucas hesitações e, praticamente, nenhuma dificuldade em decodificar as palavras do texto, enquanto que a outra criança apresentou níveis de decodificação e fluência bem inferiores. No entanto, ao comparar a habilidade de compreensão das mesmas, verificou-se que a criança, que havia apresentado melhor desempenho em decodificar as palavras do texto, apresentou habilidade de compreensão bem reduzida, quando comparada com a criança que não havia apresentado bons resultados na decodificação. A criança que se mostrou hábil em decodificar conseguia se lembrar de alguns detalhes da história. No entanto, na maioria de suas respostas, as falhas de memória, as confabulações confusas e simples repetição de fragmentos do texto sem sentido, demonstraram uma dificuldade significativa em compreendê-lo. Não obstante, os

autores que desenvolveram essa investigação não correlacionam o déficit de compreensão à dificuldade na decodificação. Eles atribuem a falta de compreensão desta criança muito mais à dificuldade que a mesma apresentou em lembrar de informações importantes, divulgadas no texto, e a uma falha de integração de informações veiculadas e monitoramento de leitura. Segundo os autores, a criança combinou informações de forma idiossincrática e incorreta, resultando numa falha de compreensão grave (YUILL; OAKHILL, 1991).

Perfetti, Marron e Foltz (1996) também enfatizam a relação efetiva entre a capacidade de decodificação e a compreensão de textos, chamando atenção para o fato de que o ineficiente acesso ao léxico exigiria mais recursos dos processos de decodificação, o que, por sua vez, reduziria a capacidade de memória de trabalho, diminuindo, assim, a disponibilidade dos conteúdos nesta e, portanto, o encadeamento das proposições, comprometendo a compreensão.

No que diz respeito à decodificação e o estabelecimento de inferências, Perfetti, Marron e Foltz (1996) referem a existência da relação entre uma decodificação deficitária e a conseqüente dificuldade na geração de inferências. De fato, uma dificuldade no processo de decodificação, de acordo com esses autores, implicaria uma geração de inferências insuficiente, dificultando, sobremaneira, o processo de compreensão textual.

### **1.3.2. A sintaxe**

Outro fator cognitivo que também tem merecido destaque na área diz respeito à sintaxe ou, mais especificamente, o domínio - por parte do leitor - da

estrutura sintática das sentenças que compõem o texto, considerado importante para garantir a compreensão de leitura.

Estudos diversos buscam relacionar a compreensão de leitura com este aspecto e entre eles podemos citar os trabalhos de Vidal-Abarca e Rico (2003); Kleiman (2002a) e Yuill e Oakhill (1991).

Yuill e Oakhill (1991) argumentam que, uma vez identificadas as palavras e apreendidos seus sentidos, a estrutura da sentença como um todo tem que ser compreendida. Para isso, os leitores necessitam usar seus conhecimentos das categorias sintáticas, semânticas e das regras gramaticais, a fim de derivar o significado das sentenças.

Vale salientar que muitos desses conhecimentos só serão desenvolvidos nos anos escolares, mas não se deve deixar de considerar que, antes mesmo de ter acesso às estruturas gramaticais formais, fornecidas pela escola, uma gramática interna já foi construída a partir do contato e troca com o mundo dos “falantes”, permitindo ao leitor iniciar o processo de identificação e significação das estruturas sintáticas empregadas nos textos. Aqui se ressalta a importância da estocagem de material a ser organizado como unidade significativa na memória, evitando que o leitor se preocupe em armazenar palavra por palavra, dificultando sua boa fluência em relação à leitura.

A sintaxe, então, torna-se fundamental para o processo de compreensão de textos, especialmente por poder servir como mais uma estratégia a ser utilizada pelo leitor no processo de compreensão de leitura. Isso se deve ao fato de, uma vez conhecendo normas gramaticais e sabendo aplicá-las, o real sentido do que está sendo veiculado pode ser acessado de forma mais coerente. Yuill e Oakhill (1991) explicam que, muitas vezes, o sentido de uma

sentença pode ser entendido sem que seja necessário se fazer uma análise sintática total da sentença. No entanto, isso pode gerar interpretações inadequadas e impossíveis, ocorrendo uma compreensão falha. Neste aspecto, o domínio da estrutura sintática torna-se crucial para a compreensão adequada do significado de uma sentença. Um entendimento inadequado da sintaxe pode favorecer, como consequência, o que Yuill e Oakhill denominam de “engarrafamento” nos processos de alto nível, entre eles a memória, as estratégias metacognitivas e o estabelecimento de inferências.

De fato, o conhecimento lingüístico é fundamental para o processo de compreensão de leitura uma vez que, a partir dele, o leitor teria condição de ativar outros tipos de conhecimentos, ao se deparar com uma organização de estrutura sintática confusa. Entre os referidos tipos de conhecimento pode-se citar o conhecimento prévio do leitor que poderia ser acionado, assim que se instalasse qualquer dúvida sobre uma organização estrutural inadequada do texto. Assim sendo, o autor conclui que o conhecimento lingüístico é parte integrante do conhecimento prévio do leitor e, por conta disso, essencial à compreensão de leitura (KLEIMAN, 2002a).

A maioria dos estudos realizados acerca da relação sintaxe e compreensão textual objetivam estabelecer a importância da organização sintático-semântica de sentenças no processo.

Com o intuito de exemplificar essa tendência, pode-se citar o estudo desenvolvido por Yuill e Oakhill (1991), que investigou dois grupos distintos (um composto por bons compreendedores e outro por maus compreendedores), tentando encontrar diferenças entre os mesmos, no que diz respeito ao

desempenho em identificar alterações semânticas e sintáticas e, conseqüentemente, compreender um texto.

Partindo do pressuposto de que maus compreendedores, que não apresentam dificuldades na decodificação, são menos sensíveis em identificar alterações sintáticas e semânticas no texto, os autores realizaram um experimento com vinte e três crianças consideradas compreendedores hábeis e vinte e seis consideradas menos hábeis, com idades que variavam entre 7 e 8 anos. Foram oferecidas doze sentenças, sendo quatro consideradas corretas, quatro semanticamente erradas e quatro semântica e sintaticamente erradas, todas contendo vocabulário simples, evitando qualquer dificuldade de decodificação por parte dos sujeitos.

As crianças eram solicitadas a ler, em voz alta, as sentenças numa mesma ordem. Caso não entendessem alguma parte ou palavra da sentença, deveriam passar, imediatamente, para a próxima sentença, sem que os experimentadores as ajudassem no processo de compreensão. Na leitura das frases, era identificado se a criança percebia ou não a incoerência dos termos empregados na medida em que ela apresentava interrupções no fluxo da leitura. Além das interrupções, as crianças também poderiam apresentar repetições das frases, omissões e substituições dos termos mal empregados, inserção de novos termos que garantissem o sentido das mesmas ou ainda poderiam continuar sua leitura como se nada tivesse inadequado. E assim, foi observado o desempenho dos grupos frente à tarefa de identificar ou não as inadequações sintáticas e semânticas das sentenças utilizadas.

Essas inadequações referiam-se a preposições, pronomes e artigos, empregados de maneira inadequada, como também os verbos que poderiam ser

apresentados de forma inadequada, do ponto de vista da concordância ou de posição dentro da sentença.

Foi considerado, então, o número de erros de leitura identificado pelos sujeitos da pesquisa, levando em consideração a seguinte classificação: (1) erros de leitura em duas palavras localizadas antes do verbo e duas palavras depois do verbo; (2) erros de leitura em uma palavra localizada antes do verbo e uma palavra depois do verbo; (3) erros de leitura do verbo; (4) erro total da sentença. Os autores ainda enfatizam que consideraram instrutivo acessar erros de leitura ocorridos antes dos verbos, separadamente daqueles ocorridos após o emprego do verbo, por considerarem que alguns leitores se guiam fundamentalmente pelo verbo utilizado para compreender o sentido das frases, não sendo capazes de antecipar erros ocorridos no início da sentença. De fato, os autores referem que os erros de leitura ocorreram mais freqüentemente em torno do verbo do que em torno de outros termos utilizados nas sentenças. Ou seja, as crianças apresentaram mais dificuldades em identificar alterações de concordância e posição dos verbos, do que no emprego de preposições, pronomes e artigos, muitas vezes lendo as frases sem se dar conta das inadequações.

Em relação aos tipos de sentenças apresentadas, os erros surgiram muito mais nas frases com ambas as alterações semânticas e sintáticas do que nas demais categorias consideradas. Em relação à comparação dos desempenhos entre os dois grupos, foi observado que o grupo de maus compreendedores cometeu substancialmente mais erros que o grupo de bons compreendedores, ratificando a hipótese levantada, inicialmente, pelos autores. Em relação ao tipo de erros mais encontrado, como citado anteriormente, ambos os grupos

cometeram mais erros nos verbos do que nas sentenças propriamente ditas, apresentando dificuldades em encontrar incoerências na estrutura sintática e semântica, não garantindo boa compreensão das sentenças apresentadas. Os autores ainda apontam para o fato de que as crianças consideradas menos hábeis apresentaram mais restrições em reconhecer anomalias sintáticas e semânticas, e que isso provavelmente pode estar mais relacionado ao fato de não apresentarem conhecimento adequado de vocabulário e habilidade em reconhecer palavras do que pelo domínio das estruturas sintáticas propriamente dito.

Dessa forma, apesar da maioria dos estudos defenderem a existência de uma possível relação entre o desenvolvimento da consciência sintática e compreensão de leitura, Yuill e Oakhill (1991) discordam da possibilidade de um papel causal direto da sintaxe nos problemas de compreensão de leitura, embora reconheçam sua extrema importância como facilitador do processo.

### **1.3.3. O vocabulário**

Para compreender um texto faz-se necessário que o leitor tenha conhecimento lexical básico que o auxilie na identificação de palavras. Uma vez armazenadas na chamada memória a longo prazo, essas palavras tornam-se unidades que possuem significado, facilitando assim, a atribuição de sentido às mesmas, no momento em que reaparecem em um texto qualquer.

Alguns estudos correlacionam conhecimento de vocabulário e habilidade de compreensão de leitura (e.g. KLEIMAN, 2002b; YUILL; OAKHILL, 1991).

Kleiman (2002b) chama a atenção para o fato de que, quando o leitor faz um movimento de previsão em relação às palavras que podem surgir no texto, tem a condição de ler com maior facilidade, uma vez que pode reconhecê-las sem, necessariamente, ocupar-se delas como um conhecimento que ainda necessita se estruturar. Em outras palavras, o leitor se atém ao significado que vai encontrar e não aos itens lexicais de forma individualizada. Isso só é possível por conta da retenção de significados por parte do leitor, o que possibilita um armazenamento, na memória de trabalho, de um número maior de unidades de significado que vão além das palavras. Além disso, o vocabulário já armazenado, na memória de longo prazo, permite que o mesmo, ao identificar palavras no texto, não as armazene mais como palavras, mas como unidades que já possuem um significado por si só.

Fulgêncio e Liberato (2001) também concordam que é, a partir do significado das palavras, que ocorre a previsão das informações que poderão surgir em nível de texto. Caso algumas palavras consideradas essenciais a essa compreensão forem desconhecidas ao sujeito, isto se tornará um obstáculo à compreensão. Sem a compreensão do léxico, portanto, a leitura não ocorrerá com sucesso, uma vez que não será possível uma construção de significado suficiente. A partir daí, necessariamente, o leitor deverá utilizar estratégias de compreensão de leitura, entre elas, as estratégias de inferência lexical referidas por Kleiman (2002b).

Oakhill e Yuill (1996) afirmaram que é evidente que um leitor que não conhece o significado de algumas palavras no texto apresenta falhas na compreensão. Inclusive, referem que, por muito tempo, o tamanho do vocabulário das crianças foi, em muitos casos, fator determinante para indicar se

as mesmas poderiam ou não ser consideradas hábeis em compreender textos escritos.

Yuill e Oakhill (1991) referem que os professores normalmente associam os problemas de compreensão de leitura à falta de compreensão dos significados das palavras. Dessa forma, as crianças não teriam condições de apreender o significado de sentenças, em virtude da lacuna deixada pelo não entendimento de uma ou mais palavras e do que elas podem representar para a compreensão do significado veiculado.

Essa relação entre compreensão e vocabulário foi investigada por Yuill e Oakhill (1991) ao desenvolverem um estudo com crianças, também agrupadas em maus e bons compreendedores. Foram investigados vinte e oito crianças (entre 9 e 12 anos de idade), sendo quatorze em cada grupo, que receberam oito tipos de sentenças diferentes, dispostas em cartelas. As sentenças podiam ser lidas oralmente, pelo investigador, ou lidas silenciosamente, pelos participantes. A partir disso, os sujeitos eram solicitados a repetir as sentenças da mesma forma que haviam escutado ou lido e, após esse procedimento, o investigador realizava uma questão sobre a sentença a fim de verificar sua compreensão. O desempenho na repetição das frases e as respostas fornecidas pelos sujeitos foram gravados para análise. Os resultados mostraram que os leitores investigados, independentemente de serem considerados maus ou bons compreendedores, apresentaram desempenhos equivalentes ao repetir as frases, utilizando as mesmas palavras empregadas nas sentenças apresentadas, demonstrando que ambos os grupos não apresentaram falhas na decodificação de nenhuma palavra utilizada. No entanto, esse achado não pode representar, segundo os autores, que os mesmos sujeitos entenderam os

conteúdos plenos das sentenças apresentadas. Os leitores mais hábeis foram mais capazes de captar o sentido de mais sentenças do que de lembrar propriamente delas, provavelmente porque eles têm mais capacidade ativa de entender as sentenças do que simplesmente lembrar das palavras que as compõem. Ao final da investigação, os autores concluíram que o estudo não proporcionou dados suficientes para se chegar à conclusão que ter um bom vocabulário ajudaria na compreensão, muito embora tenham observado evidências que aqueles que lêem mais – considerados, por isso, bons compreendedores - tendem a melhorar e ampliar seu vocabulário, auxiliando na compreensão de novos textos.

#### **1.3.4. O conhecimento específico**

Um outro componente considerado importante para a compreensão refere-se ao conhecimento prévio que o leitor detém a respeito do tema e das informações tratadas especificamente no texto. Embora seja considerado um componente externo, no sentido de não estar representado literalmente no texto, é sabido que a falta deste conhecimento pode fazer com que ocorra falha no processo de compreensão. O domínio do conhecimento específico e prévio em relação ao conteúdo apresentado no texto, sem dúvida, viabiliza a construção de sentido por parte do leitor, constituindo a base da compreensão.

Pode-se afirmar que o conhecimento prévio do leitor tem sido indicado, por diversos autores, como fator de extrema influência para a leitura (e.g. KLEIMAN,

2002a; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; STOTHARD, 1994; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003).

De acordo com Perfetti, Marron e Foltz (1996), a falta de conhecimento prévio pode ser associada a dificuldades no processamento do léxico (vocabulário, reconhecimento de palavras) e dificuldades na memória de trabalho (em armazenar significados, mais especificamente). Para os autores o conhecimento prévio funciona como um processo desencadeador importante para a compreensão, requerido, inclusive, para monitorar a leitura e para a construção de um modelo mental coerente.

Fulgêncio e Liberato (2001) afirmam que os conhecimentos prévios do leitor são elementos essenciais ao estabelecimento de representações mentais, ou seja, sem conhecimento prévio suficiente sobre o tema veiculado, a construção de pontes de sentido fica prejudicada. Se o leitor não apresenta esses conhecimentos relevantes à compreensão do material, certamente as conexões ficam impossibilitadas de se estabelecer, devido à carência de elementos em nível de memória de trabalho, constituindo-se, assim, um obstáculo à leitura.

Perfetti, Marron e Foltz (1996) enfatizam que o domínio de conhecimento estaria intimamente correlacionado com o domínio de vocabulário. Logo, falhas na aquisição de vocabulário resultaria num domínio relativo de conhecimento e vice-versa.

Segundo Oakhill e Yuill (1996), um leitor que apresente um *background* rico em conhecimentos diversos compreenderão com maior facilidade uma maior variedade de temas abordados, textualmente, do que um leitor com menos possibilidades e vivências.

Para ilustrar essa afirmação, Oakhill e Yuill (1996) citam um estudo realizado com dois grupos de adultos, um com largo conhecimento sobre um tema específico (jogo de *baseball*), e outro grupo com pouco conhecimento. Foi apresentado aos participantes do estudo um texto abordando o tema selecionado e, em seguida, foi solicitado aos participantes de ambos os grupos que recontassem a passagem que haviam lido. Os autores pretendiam observar o desempenho dos sujeitos frente à capacidade de recontar o texto lido, examinando o grau de detalhamento e referência aos fatos e características particulares do texto, e o nível de compreensão apresentado.

Os resultados obtidos mostraram que não só o grupo que apresentava muito conhecimento sobre o tema recordou mais as passagens do texto, como também lembraram de informações mais significativas. Além disso, esse grupo também apresentou melhor desempenho em recordar a ordem dos eventos acontecidos e integraram com maior facilidade os fatos relatados, apresentando recontos mais adequados e completos, enquanto que o grupo de leitores com pouco conhecimento sobre o tema tendiam a recordar de informações mais periféricas e específicas, apresentando recontos mais superficiais e com poucos detalhes.

### **1.3.5. A memória**

A memória tem sido considerada pela literatura como um fator de alto nível, responsável pela adequada compreensão de textos, uma vez que para ler e entender um texto, a informação que entra deve ser dominada na memória e

acessada sempre que necessário. Esse armazenamento de informações se faz necessário à compreensão, porque somente assim as relações semânticas e sintáticas entre sucessivas palavras e sentenças são computadas, possibilitando a construção de uma representação mental coerente do texto.

A relação entre habilidade de memória e compreensão vem sendo estudada por diversos autores que defendem sua extrema importância dentro do processo de compreensão de leitura (e.g. PERFETTI, MARRON E FOLTZ, 1996; STOTHARD, 1994; YUILL; OAKHILL, 1991).

Dois tipos de memória entram em jogo durante a compreensão de textos: a memória de longo prazo e a memória de trabalho. Embora ambas sejam consideradas relevantes, a memória de trabalho tem sido mais associada à capacidade de compreensão do que à memória a longo prazo. Isso pode ser comprovado, tanto na descrição dos modelos teóricos sobre o processo de compreensão, como em termos de estudos que investigam os fatores de compreensão. Em ambas as abordagens é nítida a relevância dada a esse fator, de fato considerado crucial no processo de compreensão de leitura.

Kleiman (2002b) comenta que a memória de longo prazo envolve o conhecimento prévio do leitor e é proveniente de conteúdos armazenados durante a vida, advindos de experiências com outros textos, do conhecimento de mundo, assim como das regras adquiridas a partir da experiência do leitor enquanto falante. O conteúdo armazenado na memória, por sua vez, é solicitado durante a leitura, na medida em que se faz necessária a atribuição de significados. Vale ressaltar que estes conteúdos são armazenados através de um processo de atribuição de sentido que foram obtidos a partir de conexões com conteúdos previamente retidos. A partir daí, novos conteúdos podem ser

armazenados e, sucessivamente, o procedimento se repete sempre que o sujeito precisa lembrá-los, a fim de estabelecer novas conexões.

Já a informação imediata, apreendida durante a leitura, deve ser encaminhada à denominada memória de trabalho. Essa memória tem papel importante na integração das informações veiculadas no texto. De maneira geral, a memória de trabalho refere-se à capacidade do leitor em estocar material que está sendo acessado e que será agrupado em unidades significativas que contribuirão para a construção de sentidos de novas informações veiculadas no texto. Em outras palavras, as informações ficam armazenadas na memória por um período curto de tempo, aguardando que as novas informações sejam adquiridas, para, então, serem integradas (KLEIMAN, 2002b). A autora ainda comenta que o importante não é reter a palavra, mas sim o significado dela. Somente assim haveria mais espaço para uma maior quantidade de unidades a serem armazenadas, otimizando o armazenamento na memória de trabalho e garantindo uma leitura mais fluente.

Smith (1999) relata que a diferenciação entre a atuação dessas duas modalidades de memória é de relevante importância para entender como se processa a compreensão de textos. Esse autor remete-se ao conceito de organização para explicar como ambos os tipos de memória atuam no armazenamento de informações. A memória de trabalho seria aquela responsável pelo armazenamento de elementos que estabelecerão conexões durante a leitura. Estas conexões, por sua vez, são eliminadas em curto espaço de tempo, para que novos elementos sejam retidos e promovam nova integração das informações do texto. Já a memória de longo prazo, responsável pelos conhecimentos prévios do leitor, refere-se à instância onde tudo o que se sabe

tem relação com outras informações já apreendidas e armazenadas, constituindo uma rede de relações, onde informações recentes e passadas se relacionam a todo tempo, providenciando material suficiente para a integração adequada entre informações textuais e pessoais do leitor, garantindo a compreensão.

Considerando a relação entre memória de trabalho e o estabelecimento de inferências, autores como Yuill e Oakhill (1991) referem que as representações construídas a partir do texto - base da construção das inferências - são armazenadas, temporariamente, na memória de trabalho, até que o espaço para novas informações surja à medida que o leitor constrói o sentido do texto e o compreende. Isso mostra que a memória é fundamental, não apenas no que se refere ao armazenamento de informações, mas também no armazenamento de significados construídos na geração de inferências.

Não obstante, embora seja reconhecida sua valiosa contribuição, é importante ressaltar que a memória de trabalho não garante, por si só, a compreensão, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento de inferências. Para ilustrar essa afirmação, é importante citar um outro estudo realizado por Yuill e Oakhill (1991). Neste, os autores utilizaram quatro passagens que formavam um pequeno texto simples, cada uma delas contendo de oito a nove sentenças. Para cada passagem, quatro questões foram realizadas, a fim de coletar informações literais, e quatro a fim de coletar informações inferenciais, não explícitas no texto lido. Foram pesquisados doze leitores adultos considerados hábeis e doze considerados não hábeis, que deveriam responder a algumas perguntas, baseados em sua memória dos fatos transmitidos no texto. Depois de responder às perguntas utilizando informações

retidas em sua memória, as passagens eram novamente lidas pelos sujeitos e as perguntas sobre o texto eram novamente realizadas. Os sujeitos, então, deveriam tentar se lembrar do que a história tratava e responder novamente às questões a respeito. O objetivo do estudo era o de investigar se havia diferenças quanto ao desempenho dos grupos frente à habilidade de utilizar informações memorizadas, a fim de responder às perguntas inferenciais e literais. Para isso, optaram por propor uma leitura e, imediatamente depois de responder às questões propostas, fazer a segunda leitura do texto e, novamente as perguntas, a fim de verificar a influência da memorização de informações na qualidade das respostas fornecidas.

Os resultados mostraram que os leitores hábeis e os não hábeis em compreender textos diferem em suas habilidades de responder aos diferentes tipos de questão (inferenciais e literais), sendo maior a discrepância de respostas inadequadas para as perguntas inferenciais do que para as literais. O desempenho dos sujeitos não apresentou alterações após a releitura do texto, mantendo o mesmo nível de respostas apresentadas após a primeira leitura. Assim sendo, os autores afirmam não ser possível relacionar este padrão de respostas ao fato dos leitores apresentarem déficits de memória. Os resultados são consistentes com a idéia de que, bons compreendedores usam mais comumente de seu conhecimento geral relevante para apreender o sentido da informação do que apenas a memorização das informações implícitas no texto, e que o processo de inferência auxilia não apenas em seu processo de compreensão, mas também na recuperação de sua memória textual, provando que a memória textual pode ser mais completa e consistente se forem feitas inferências a respeito do texto.

### 1.3.6. O Monitoramento

Os estudos que tratam da compreensão de textos e da metacognição, em sua grande maioria, examinam a capacidade de monitoramento dos indivíduos durante a leitura de textos (e.g. OAKHILL; YUILL, 1996; RUFFMAN, 1996, YUILL; OAKHILL, 1991).

O monitoramento consiste em tomar consciência do que não se compreendeu quando se está lendo, seja o texto todo ou parte dele. Para compreender um texto, o leitor precisa monitorar sua própria compreensão, no sentido de detectar inconsistências (internas/lógica ou externas/empírica), estar consciente de que não entendeu o texto ou uma passagem em particular e precisa saber o que fazer para garantir a compreensão, elegendo novas estratégias de leitura.

Ruffman (1996) aponta a habilidade em reconhecer erros e inconsistências em textos como uma importante habilidade a ser considerada na compreensão de leitura. Refere que, normalmente, as crianças não são muito hábeis em monitorar leitura e considera algumas possíveis fontes dessa dificuldade, a saber: (1) uma fonte conceitual em que o leitor apresenta um conceito inadequado do que constitui um texto problemático ou de difícil leitura; (2) outra metacognitiva, que se refere à capacidade do leitor de entender seu processo de compreensão e reconhecer se compreendeu ou não um texto; (3) conhecimento específico insuficiente, quando o leitor não percebe que não tem conhecimento específico suficiente sobre o tema explorado no texto lido; (4) limitações no processamento de informações, quando o leitor apresenta dificuldades em

integrar informações captadas em sua memória de trabalho; e (5) ausência de processamento construtivo, que se refere à capacidade do leitor em construir um modelo mental do texto coerente enquanto lê<sup>2</sup>. Dessas cinco fontes citadas, o autor chama a atenção para as limitações de processamento de informações como sendo a mais importante para o sucesso na habilidade de monitoramento. Chama atenção também para o fato de que, reconhecer uma inconsistência textual nem sempre representa a compreensão de seu sentido, e esse é um dado importante que merece ser considerado ao se estudar tal habilidade.

Ruffman (1996) diferencia dois tipos de inconsistências: uma empírica, que se refere a proposições individuais que violam o conhecimento de mundo geral da criança (como exemplo, o autor cita a sentença: “a maioria dos cachorros miam”)<sup>3</sup>; e lógicas, que ocorrem quando duas proposições dentro de um texto se contradizem, apresentando-se de forma ilógica (como por exemplo a sentença “a maioria das pessoas que conheço gostam de milho, a maioria das pessoas que conheço não gostam de milho”)<sup>4</sup>. Os textos que contêm inconsistências empíricas não parecem, segundo o autor, exigir maior esforço na capacidade de monitoramento da compreensão textual, tanto quanto textos com inconsistências lógicas. O autor atribui isso à necessidade de um conhecimento de mundo considerável, que forneça ao leitor condições de identificar as inconsistências lógicas, a fim de poder lançar mão das estratégias possíveis na busca da compreensão textual.

Em relação a estas estratégias como componentes da habilidade de monitoramento, Ruffman (1996) refere que, a partir do reconhecimento das

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento destas fontes de dificuldades, sugere-se a leitura de Ruffman (1996).

<sup>3</sup> Exemplo traduzido literalmente do texto *most dogs meow* (Ruffman, 1996, p.35).

<sup>4</sup> Exemplo traduzido literalmente do texto *most people I know like corn, most people I know do not like corn* (Ruffman, 1996, p.35).

inadequações textuais, o leitor hábil deverá implementar estratégias de monitoramento, tais como: releitura, ler mais atentamente, corrigir, selecionar as informações mais relevantes, com o objetivo de corrigir as possíveis falhas na compreensão. Mas não se deve deixar de esclarecer que a atitude por parte do leitor, de conferir se aquilo que foi lido faz sentido ou não, é mais importante do que a simples constatação e localização de inconsistências, que a princípio não garante o monitoramento de leitura (RUFFMAN, 1996).

Para Ruffman (1996), monitorar a compreensão não é suficiente para que o leitor simplesmente reconheça que um texto está errado em algum caminho. O leitor deve entender que isso dificulta a compreensão. Em outras palavras, este autor acredita que essa habilidade é muito importante para um leitor em ascensão, uma vez que reconhecer erros e inconsistência nos textos e entender que essas falhas prejudicam a compreensão são habilidades cruciais para o processo de compreensão de leitura. Os maus compreendedores podem não imaginar que não entenderam um texto ou parte dele ou, ainda, podem não saber o que fazer sobre sua falta de compreensão, mesmo quando não entendem o que estão lendo.

Esta característica fundamental da habilidade de monitoramento de leitura foi considerada em um estudo desenvolvido por Ruffman (1996), cujo objetivo foi examinar a relação entre problemas de monitoramento de compreensão de textos em crianças com conhecimento específico insuficiente. Foram investigadas 40 crianças na faixa etária de 8 a 9 anos, que deveriam ler um texto e depois responder se o mesmo fazia ou não sentido para elas. Foram considerados dois textos que tratavam de temas distintos, ambos contendo cinco linhas. Em uma das histórias, a quarta linha contradizia a segunda,

enquanto que, no outro texto, não havia contradições, sendo a quarta linha consistente com a segunda. As crianças então deveriam ler ambos os textos e responder qual deles apresentava mais sentido para elas.

As crianças deveriam reconhecer que um dos textos apresentava um problema de inconsistência e deveriam identificá-lo, utilizando seu conhecimento específico a respeito. Se a criança realmente entendesse que havia um problema no sentido do texto, ela deveria ser capaz de identificar qual das histórias não apresentava sentido. Para isso, necessariamente, ela deveria utilizar seu conhecimento sobre o assunto veiculado em ambos os textos, para reconhecer qual deles estava incoerente.

Os resultados obtidos revelam que a maioria das crianças pesquisadas, de fato, reconheceram que o texto que apresentava alguma inconsistência, mas não conseguiram reportá-la, em virtude de seus níveis limitados de monitoramento de leitura, de acordo com o autor. Além disso, a falta de conhecimento específico também não permitiu que as mesmas identificassem e reportassem a falta de sentido textual. Em outras palavras, elas aceitavam que um dos textos parecia apresentar inconsistências, mas não sabiam reportar quais eram as inconsistências, nem qual das histórias tinha mais sentido para elas. O autor atribui esta dificuldade à falta de conhecimento específico, uma vez que a maioria identificou a presença de uma inconsistência textual qualquer, no entanto, não conseguiu identificar qual das histórias fornecia mais ou menos sentido. O autor ainda refere que, se as crianças realmente entendessem onde estava o problema, elas deveriam ter sido capazes de identificá-lo em todas as circunstâncias. No entanto, muitas inconsistências nem sequer foram

identificadas e, provavelmente isso ocorreu por falta de conhecimento das crianças sobre o tema explorado nos textos.

Maia (2004) relaciona as estratégias metacognitivas com a habilidade do leitor em manter um controle sobre o material que está sendo lido. O acompanhamento de suas ações sobre o texto permite identificar as mudanças, evoluções ou retrocessos, de acordo com as ambigüidades e discordâncias encontradas, caracterizando o processo de monitoramento. Durante o processo, o leitor, ao perceber dificuldades, pode retomar a leitura, diminuir a velocidade e recorrer a estratégias que permitam compreender o texto. O monitoramento da leitura permite ao leitor ser competente em identificar critérios ou a fonte de informação geradora do processo inferencial, demonstrando no leitor um controle de sua ação sobre o texto e promovendo uma posição mais ativa no processo de compreensão.

Solé (1998) afirma que leitores experientes não só compreendem, mas também sabem quando não o fazem. Esta habilidade permite, então, realizar ações que tornam possível preencher uma possível lacuna de compreensão, a fim de assegurá-la. Esta habilidade de avaliar a própria compreensão, considerada como uma atividade metacognitiva por natureza, garante que a leitura se torne produtiva e eficaz. A autora preconiza que, embora em nível inconsciente, à medida que se processa a leitura o sujeito-leitor prevê, formula perguntas, recapitula a informação e a resume, permanecendo alerta perante possíveis incoerências ou desajustes.

Kleiman (2002b) diz que o leitor é capaz de identificar que não está compreendendo o texto se não estiver alcançando a sua meta a cada leitura

realizada. Os leitores proficientes ou maduros irão buscar, segundo o autor, a melhor forma de superar seus obstáculos.

Para Kato (1985) e Oakhill e Yuill (1996), o monitoramento está presente nos leitores proficientes de forma diferenciada dos compreendedores mais limitados, que apresentam dificuldades de integrar as partes do texto de forma a detectar inconsistências intratextuais.

A fim de avaliar diferenças entre bons e maus compreendedores no uso de estratégias de monitoramento, Yuill e Oakhill (1991) desenvolveram um estudo em que foram avaliadas crianças entre 9 e 12 anos que deveriam ler histórias contendo algumas informações inconsistentes e deveriam detectá-las através de estratégias de monitoramento.

Neste estudo foram utilizadas duas medidas diferentes, a fim de avaliar se as crianças haviam detectado as inconsistências presentes nas histórias, a saber: o nível das respostas às questões sobre a presença das inconsistências (depois de ler o texto, era questionado às crianças se elas tinham notado algo estranho na história) e o tempo de leitura dedicada à leitura do texto (se as crianças gastavam um tempo de leitura diferente ao se depararem com a inconsistência textual). Os resultados demonstraram que os maus compreendedores tiveram um desempenho nas tarefas diferente dos bons compreendedores, isto é: os bons compreendedores eram mais lentos quando encontravam inconsistência, enquanto que o tempo de leitura dos maus compreendedores sugeriu que eles não sentiram nenhum conflito interno ao encontrá-las. Os resultados também revelaram que os maus compreendedores detectavam menos as inconsistências que os bons compreendedores. Os autores sugerem que este problema talvez pudesse justificar-se pelo fato de que

os maus compreendedores não tinham consciência das inconsistências contidas nas histórias. Além disso, este estudo também revelou que os bons compreendedores não só faziam esforços para entender o que liam, mas também checavam se estavam entendendo na medida em que liam, utilizando muitas vezes estratégias para compensar alguma falha de compreensão.

Após todas essas considerações teóricas, percebe-se claramente que todos os fatores lingüísticos e cognitivos responsáveis pela compreensão de textos encontram-se inter-relacionadas, um possibilitando e dependendo do outro para auxiliar no processo como um todo.

Além disso, percebe-se também que existe uma relação específica e direta entre praticamente todos os fatores abordados até então e o estabelecimento de inferências, de fato, considerado um dos fatores mais importantes para a compreensão de textos escritos. Sendo assim, como mencionado, as inferências serão tratadas à parte dos demais fatores por se tratar do cerne da presente investigação e por pretender-se tratar, neste estudo, de um tipo particular de inferência: as inferências de previsão. Este tema é apresentado na seção a seguir.

#### **1.4. As Inferências**

De forma geral, observa-se uma unanimidade em considerar a habilidade de fazer inferências como sendo essencial para a compreensão de textos.

Para Spinillo e Mahon (submetido, p.5),

[...] a compreensão de textos é um processo inferencial por excelência. Uma vez que nem tudo no texto está explicitado, o estabelecimento de inferências se torna uma atividade essencial, um processo de alto nível

responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto, resgatando a não explicitude das informações nele veiculadas.

Para Spinillo e Mahon (submetido) as inferências permitem o estabelecimento de conexões entre as diversas passagens do texto. Essa crença é compartilhada por vários outros pesquisadores da área (e.g. KINTSCH, 1998; MARCUSCHI, 1989, 1996; SOLÉ, 1998; YUILL; OAKHILL, 1991)

Segundo Marcuschi (1989, 1996), o texto é resultado de um processo de co-autoria representada pelo produtor do texto e por aquele que busca compreendê-lo. De sua parte, o leitor completa o sentido do texto com seus conhecimentos prévios que contribuem para o estabelecimento das inferências. Nesta interação com o leitor, o texto é algo que se encontra em permanente elaboração e reelaboração, estando sujeito a várias alternativas por parte do leitor. No entanto, é importante considerar que esta flexibilidade e liberdade atribuída ao leitor, no processo de compreensão de texto, na verdade, deve ser o tempo todo direcionada pelo próprio texto e que, se assim não for, a consequência é a ocorrência de uma compreensão desautorizada, inadequada, que extrapola os significados propostos no texto. Neste caso, o processo inferencial seria aquele que estabeleceria uma ponte entre as informações contidas no texto e o conhecimento pessoal trazido pelo leitor, possibilitando leituras diversas, mas, sobretudo, válidas e coerentes com o texto.

De fato, as inferências têm lugar de destaque na área da compreensão de textos. Muitos pesquisadores examinaram as relações entre o estabelecimento de inferências e outros fatores responsáveis pela compreensão de textos (e.g. KINTSCH, 1998; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; OAKHILL; YUILL, 1996; YUILL; OAKHILL, 1991).

As pesquisas mostram que um leitor pode desenvolver um modelo situacional inferencialmente pobre, independente de ter boa habilidade em identificação de palavras, memória de trabalho e outras habilidades já tratadas anteriormente. Este fato reforça a idéia de que a diferença entre leitores hábeis e menos hábeis encontra-se na possibilidade das inferências serem estabelecidas e da qualidade de integração das informações entre sentenças.

Spinillo e Mahon (submetido), revisando a literatura, apontam que existem duas formas de se considerar as inferências:

(1) classificar as inferências em função da natureza da informação a ela relacionada: inferência lógica, avaliativa e informacional;

(2) classificar as inferências em função de sua origem: se são geradas a partir do texto (intratextuais) ou se são geradas a partir do conhecimento de mundo do leitor (extratextuais). Esta abordagem é mais recente, sendo considerada por alguns autores como Vidal-Abarca; Rico, 2003; Graesser; Zwaan, 1995; Mahon, 2002).

Outra forma de considerar as inferências é citada por Graesser e Zwaan (1995), que comentam que há inferências que são rápidas ou automaticamente estabelecidas durante a compreensão, enquanto outras consomem mais tempo para serem estabelecidas. De acordo com esses autores, as inferências geradas de forma rápida, necessárias para garantir a coesão textual local (entre palavras, entre sentenças e entre parágrafos), incluem informações facilmente acessíveis, tanto na memória de trabalho, quanto na memória de longo prazo. As inferências que consomem mais tempo representam um esforço ao serem geradas, provavelmente devido ao fato de remeterem não apenas à memória de trabalho

e ao que está veiculado no texto, mas por remeter-se à memória de longo prazo e às informações extratextuais relativas ao conhecimento de mundo do leitor.

Vidal-Abarca e Rico (2003) argumentam que, na presença de dificuldades de compreensão, a causa da mesma não deve ser imediatamente relacionada ao leitor ou ao texto em separado, mas sim, na inadequação entre ambos, texto e leitor, e, mais especificamente, no processo em que se conjugam, o qual se refere às inferências.

Para compreender adequadamente um texto, faz-se necessário captar as idéias explícitas nele e, concomitantemente, outras idéias relacionadas que vêm à mente, muitas delas armazenadas na memória e acessadas automaticamente pelo leitor. A partir daí, um novo processo deve ser acrescentado, que é o de conexão entre as frases, que, muitas vezes, estão claras por conta de elementos textuais presentes, mas em outras vezes estão implícitas, requerendo por parte do leitor uma conexão adicional que se produzirá para os leitores que inferem (VIDAL-ABARCA; RICO, 2003).

Por conseguinte, o processo de compreensão, segundo Vidal-Abarca e Rico (2003), efetiva-se em etapas de procedimento cíclico, em que devem repetir-se os processos de compreender as idéias explícitas, evocar idéias armazenadas na memória e conectar as idéias entre si.

Para que esse processo de conexão se realize adequadamente, o leitor não deve ligar as frases do texto de qualquer maneira, mas sim de forma que se vá construindo, ao mesmo tempo, o que chamam de macroestrutura<sup>5</sup> do texto. Vidal-Abarca e Rico (2003, p. 142) afirmam que:

---

<sup>5</sup> Macroestrututa do texto, de acordo com o modelo de van Dijk e Kintsch (1983), seria uma estrutura hierárquica a parte das relações semânticas entre as idéias do texto. Para maior detalhamento ver Kintsch (1998).

[...] para que o leitor forme uma boa macroestrutura textual, deve selecionar ou construir uma síntese da informação mais importante que vai lendo e, ao mesmo tempo, manter ativa essa síntese nos sucessivos ciclos de processamento, o que pode requerer inferências adicionais.

Vê-se, portanto, que o processo descrito requer do leitor muitos recursos cognitivos e esses, segundo Vidal-Abarca e Rico (2003), são basicamente de dois tipos: conhecimentos e estratégias. Quanto mais conhecimento tenha um leitor e melhores estratégias disponha, menos penoso será o processo e melhor a compreensão final, afirmam os autores.

Como já citado, as inferências permitem criar ligações entre idéias implícitas e explícitas numa rede de informações e gerar novas idéias. E esse processo, de acordo com Vidal-Abarca e Rico (2003), pode acontecer por intermédio de dois tipos de inferências: as inferências de conexão textual e as inferências extratextuais.

Vidal-Abarca e Rico (2003) afirmam que nas inferências de conexão textual, o leitor infere a relação entre as idéias do texto que são sucessivas ou muito próximas. Em outros termos, o leitor infere que duas idéias têm um referente comum, ou que uma é causa da outra, ou que são exemplos de uma mesma categoria, entre outras possíveis relações. Já as inferências extratextuais são aquelas que vão além da informação explícita do texto. As mesmas implicam um processamento mais profundo da informação e requerem uma considerável ativação de conhecimentos prévios. Assim, mediante as inferências extratextuais estabelecem-se relações de caráter mais global entre as idéias do texto, sendo isso possível porque o leitor compreende com maior profundidade a situação descrita na passagem veiculada textualmente.

Por conseguinte, adotando a perspectiva de Spinillo e Mahon (submetido) e de Vidal-Abarca e Rico (2003) aqui discutida, o presente estudo pretende

examinar em uma população de surdos, o estabelecimento de um tipo particular de inferência: a inferência de previsão, tratada a seguir.

#### **1.4.1. As inferências de previsão**

De acordo com Solé (1998, p.119):

Previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor.

Solé (1998) ressalta a importância da previsão ao considerar a leitura como um processo constante de elaboração e de verificação de hipóteses. As previsões ocorrem tanto em nível da palavra, como em nível de informações maiores veiculadas no texto<sup>6</sup>. A autora comenta que os leitores fazem previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes, e o fazem baseando-se na informação proporcionada pelo texto, pelo contexto e pelo conhecimento de mundo do leitor.

Para Solé (1998), quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz. Primeiro, porque a compreensão do texto lido não ocorre; segundo, porque não se sabe o que não se compreende. A respeito disso, Solé (1998, p.27) afirma que:

[...] assumir o controle da própria leitura e regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo

---

<sup>6</sup> A inferência de previsão investigada neste presente estudo relaciona-se ao nível de informações maiores veiculadas no texto, como será descrito no planejamento experimental adotado.

constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Segundo Solé (1998), ao se fazer previsões, entra em jogo, além dos conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura, o texto propriamente dito. Por exemplo, os fatos que se sucedem em uma história, bem como os elementos que a compõem (cenário, personagens, situação-problema, ação, resolução) permitem prever o que vai acontecer, auxiliando sobremaneira no processo de compreensão textual, por se tratarem de indicadores que ativam o conhecimento prévio do leitor. A autora também enfatiza a importância de que a previsão permite a interpretação progressiva do texto, o que significa determinar as idéias principais nele contidas e, a partir disso, construir suas próprias idéias, dependendo do objetivo de leitura, dos conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si oferece. No entanto, vale ressaltar que tais interpretações são realizadas pelo leitor partindo das previsões realizadas e de sua verificação constante. Para Solé (p.31-32),

[...] o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma idéia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário.

Spinillo (em fase de elaboração) associa a previsão às representações mentais. A autora comenta que durante o processo de compreensão, o leitor cria imagens e representações mentais sobre o que é veiculado. Estas representações mentais, por sua vez, geram expectativas e antecipações sobre algo que ainda não foi apresentado no texto que está sendo lido. As previsões, sendo, portanto, um processo ativo por parte de quem constrói uma compreensão do texto na medida em que interage com ele. Na perspectiva da

pesquisadora, assim como de outros autores (e.g. SOLÉ, 1998), uma boa previsão seria algo compatível e plausível com o texto.

Spinillo (em fase de elaboração) e Spinillo e Mahon (submetido) afirmam que fazer previsões significa construir hipóteses e que essas hipóteses podem ser explicadas (explicações sobre as bases geradoras desse tipo de inferência: se informações textuais ou extratextuais) e, ainda, passíveis de verificação. Assim, segundo as autoras, o exame das inferências de previsão poderia envolver três aspectos distintos: a previsão propriamente dita, explicações sobre as bases geradoras da previsão feita e, ainda, a verificação do fato se a previsão feita ocorreu ou não ao se ler o texto. Este último aspecto teria relação com o monitoramento da compreensão. Vale ressaltar que o presente estudo, inspirado no trabalho de Spinillo (em fase de elaboração), irá contemplar essas três instâncias: revisão, explicação e verificação.

No entanto, embora considerada relevante, a previsão não tem sido amplamente investigada. Pelo que se conhece da área, apenas dois estudos investigaram a habilidade de fazer inferências de previsão: o estudo de Mahon (2002)<sup>7</sup> realizado com crianças, e o estudo de Maia (2004) realizado com adultos e crianças.

Mahon (2002) investigou o processo inferencial de crianças com faixa etária variando entre 7 e 9 anos de idade, utilizando a metodologia *on-line* para investigar a compreensão dessa população. Mais especificamente, o interesse do estudo de Mahon foi o de examinar se estas crianças, além de estabelecer inferências, eram capazes de explicar as bases da geração de suas respostas para perguntas potencialmente geradoras de inferências. Para tanto, as crianças

---

<sup>7</sup> Este estudo deu origem ao artigo de Spinillo e Mahon (submetido).

eram solicitadas a ler um texto narrativo e responder a perguntas que propiciavam a geração de inferências e perguntas que estimulavam a explicação das bases dessas inferências. Essas perguntas foram classificadas em três tipos: causais, de estado e de previsão.

Antes de referir os resultados obtidos nesse estudo, é importante considerar a metodologia *on-line* selecionada por Mahon (2002), como método de sua investigação. Diferentemente da metodologia *off-line*, utilizada nos estudos de compreensão de textos desenvolvidos até então, a metodologia *on-line* trata da investigação da compreensão de textos durante a leitura, observando especificamente como o leitor estabelece inferências no decorrer do texto. Mahon (p.42) refere que:

[...] ao adotar esta metodologia deve-se ter como pressuposto que a compreensão de textos é construída seqüencial e paulatinamente através da integração entre informações lidas recentemente com informações anteriormente veiculadas no texto, presentes na memória de trabalho e associação destas com conhecimentos prévios do leitor.

Mahon (2002) explica que analisar a compreensão de textos através de uma metodologia *on-line* permite investigar a compreensão de textos, aproximando-se do momento em que a inferência foi gerada. Com isso, afirma autora, é possível entender como caminha a representação mental que o leitor faz do texto sobre as discretas mudanças do estado da história, entendendo-se como se fossem as modificações de cenário, tempo e ambiente, com ou sem introdução de novos personagens ou de novos fatos. Além disso, continua a autora, esta metodologia possibilita ao leitor atentar mais para as informações textuais, considerando todos os seus detalhes, o que pode facilitar a integração

de informações ou a percepção e identificação de maior número de “pistas” no texto que possam auxiliar na construção dessas inferências<sup>8</sup>.

A metodologia adotada no estudo supracitado, também denominada de leitura interrompida, pode ser assim descrita: o leitor deverá realizar a leitura de pequenas partes de um texto e, em seguida responder a perguntas que objetivam tanto investigar a habilidade de estabelecer inferências, como acessar o conhecimento sobre que tipos de informações possibilitaram que as inferências fossem geradas. Assim, a realização desses tipos de perguntas no decorrer da leitura do texto, caracteriza-se como um facilitador, principalmente, para a identificação e explicação das informações que se definem como a base da geração das inferências. Com esta metodologia, de acordo com a autora, “a inferência é estabelecida e imediatamente a criança é inserida, pelo desenho metodológico do estudo, numa atividade metacognitiva de refletir sobre suas respostas e sobre o texto” (MAHON, 2002, p.45).

Por conseguinte, os resultados obtidos no estudo de Mahon (2002) indicam que as crianças na faixa etária investigada são capazes de estabelecer inferências, fornecendo respostas coerentes com o texto. Contudo, o percentual de respostas coerentes aos 9 anos é superior ao percentual encontrado aos 7 anos, indicando que esta capacidade evolui com a idade. Além disso, comparações entre as idades mostraram não haver diferenças em relação às perguntas inferenciais causais, visto que os dois grupos de crianças fornecem respostas coerentes a essas perguntas. As diferenças entre as idades decorreram do fato das perguntas de estado serem respondidas de forma coerente mais freqüentemente pelas crianças de 9 anos, do que pelas de 7

---

<sup>8</sup> Para maior detalhamento a respeito dos preceitos teóricos que regem esta metodologia de pesquisa da compreensão de leitura ver Yuill e Oakhill (1991).

anos. Este mesmo padrão de resultados foi observado em relação às perguntas de previsão, acrescentado-se ainda haver um aumento expressivo de respostas “não sei”, aos 7 anos, a essa classe de inferência.

O estudo de Mahon (2002) concluiu que a capacidade de crianças em estabelecer inferência durante a leitura de um texto varia em função da natureza da informação inferencial que está sendo solicitada, através da pergunta endereçada ao leitor, e que esta capacidade se desenvolve, como mostram as comparações, entre as idades de 7 e 9 anos. A autora refere que ao que parece, o leitor mais maduro, ao mesmo tempo em que procura não extrapolar as informações textuais de forma a manter uma coerência entre suas respostas e o texto, também é capaz de fazer previsões apropriadas que, mesmo não estando presentes no texto, são dele derivadas.

Mahon (2002) também ressalva em seu estudo a importância de refletir acerca da metodologia *on-line* utilizada em sua investigação enquanto procedimento de pesquisa. Em seu trabalho a autora releva o caráter inovador desta metodologia, permitindo avaliar, sobretudo, as potencialidades do processo de leitura. Certamente a metodologia empregada no estudo de Mahon (2002) pode ser entendida como mais um recurso para a pesquisa na área, por conta de inúmeros aspectos positivos levantados pela autora. Em relação, especificamente, às inferências de previsão, Mahon refere que a metodologia *on-line* representa importante instrumento para investigação de uma habilidade apontada na literatura como algo importante na compreensão de textos, porém ainda pouco explorado em situações de pesquisa. Afirma também que um recurso metodológico como esse contribui para um exame mais sistemático e aprofundado desse tipo de inferência, permitindo, inclusive, investigar o nível de

consciência que o leitor tem acerca de seu processo inferencial e a capacidade que possui em identificar as bases geradoras de suas inferências.

Maia (2004), realizando uma replicação do estudo de Mahon (2002), utilizou a mesma metodologia e os mesmos tipos de inferências descritos, porém com uma outra população: crianças entre 9 e 10 anos e adultos com diferentes níveis de escolaridade. O objetivo desse estudo foi investigar a geração de inferências na compreensão de textos em crianças e adultos universitários e adultos com pouca escolaridade, examinando, particularmente, a tomada de consciência do processo de construção de inferências nessa população específica.

Três grupos de participantes foram examinados: 20 adultos com pouca escolaridade (correspondendo à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental); 20 adultos universitários e 20 crianças entre 9 e 10 anos de idade, alunas da 3ª série do ensino fundamental.

A tarefa de compreensão aplicada consistiu na leitura de um texto através da metodologia *on-line*, proposta por Mahon (2002), que se caracteriza, como afirmado anteriormente, pela leitura de um texto com interrupções em partes pré-determinadas. Após leitura de cada parte, também foram feitas perguntas inferenciais causais, de estado e de previsão e perguntas complementares, cujo objetivo foi o de examinar se o leitor era capaz de identificar e explicar as bases geradoras das respostas fornecidas às perguntas inferenciais.

Os resultados obtidos no estudo de Maia (2004) indicam que os adultos pouco escolarizados e as crianças de 3ª série apresentaram um padrão de resposta bastante semelhante, inclusive quanto às dificuldades de compreensão detectadas. Os universitários, por sua vez, distanciavam-se desse padrão,

apresentando melhor desempenho e maior capacidade em identificar e explicitar as bases geradoras de suas inferências.

Por conseguinte, Maia (2004) concluiu com seu estudo que a escolaridade favorece mais do que a idade o estabelecimento de inferências, como também a tomada de consciência acerca da geração de inferências. Em relação às inferências de previsão, especificamente, a autora refere que as crianças, mais que os adultos (mesmo aqueles com pouca escolaridade), sentem-se pouco à vontade em “arriscar” uma resposta que não tem, aparentemente, uma relação direta com o texto. Além disso, as crianças e adultos pouco escolarizados apresentaram dificuldades em responder às perguntas de previsão, assim como tiveram dificuldades em identificar e explicar as bases geradoras de suas inferências. A autora relaciona esses resultados à baixa escolaridade desses sujeitos e explica que se faz necessário a implementação de conteúdos pedagógicos que permitam não só o reconhecimento do aluno dentro do processo de aprendizagem, mas observar que seus conhecimentos também podem ser considerados importantes à leitura, estimulando o papel ativo do leitor frente ao texto.

Vê-se que esses dois estudos apresentaram investigações sobre o estabelecimento de inferências e sobre como o leitor identifica e explica as bases que as geraram no processo de leitura. Não obstante, convém salientar que em nenhum dos dois estudos o foco de investigação foi precisamente as inferências de previsão. Elas foram consideradas, embora que de forma complementar, mas não foram tratadas especificamente como objeto de estudo. Como resultado, ambos os estudos citados chegaram à conclusão de que a habilidade em gerar inferências de previsão está associada à maturidade do

leitor, seja por conta da idade, seja por conta da escolaridade, demonstrando que leitores com mais idade e níveis de escolaridade mais avançados tendem a integrar informações textuais e conhecimento prévio de forma muito mais habilidosa do que leitores mais jovens e com escolaridade mais baixa.

Uma vez considerando a importância apontada por tantos estudos previamente citados, em relação especificamente às inferências e sua importância para a compreensão, e por esses dois estudos supracitados em relação às inferências de previsão, vê-se que esse tipo particular de inferência necessita ser mais explorado empiricamente, a fim de se obter maior aprofundamento do tema.

Com o objetivo de contribuir com informações nesta direção, o presente estudo, utilizando a metodologia *on-line*, pretende investigar as inferências de previsão em sujeitos surdos. Não obstante, diferentemente dos estudos realizados por Mahon (2002) e por Maia (2004), além de considerar uma população específica, este estudo pretende abordar única e especificamente, a geração de inferências de previsão, bem como a habilidade desses sujeitos em identificar e explicar as bases que os auxiliaram no estabelecimento das mesmas. Mais que isso, este estudo também pretende investigar a habilidade dessa população em verificar a ocorrência das previsões realizadas, mostrando-se capaz ou não em realizar uma atividade de natureza metacognitiva por excelência, uma vez que se pode considerar a habilidade de verificação como mais uma estratégia de monitoramento de leitura, uma vez que verificar a ocorrência da previsão realizada implica raciocinar em relação ao que foi previsto e ao que de fato ocorreu na história, permitindo a identificação de inconsistências nas previsões realizadas.

Assim, espera-se inferir sobre questões importantes que auxiliem a uma melhor compreensão sobre as dificuldades específicas e sobre os processos possíveis de avaliação e aprimoramento da habilidade de leitura de indivíduos surdos, orientando profissionais em relação a outras possibilidades de desenvolvimento desta capacidade e proporcionando uma mudança de paradigma em relação a essas habilidades numa população normalmente considerada pouco proficiente na habilidade de compreender a leitura em seu sentido pleno.

Em se tratando da habilidade de compreensão de leitura pelos surdos, o Capítulo 2 aborda o conhecimento que os mesmos têm sobre textos escritos, levando em consideração não somente a compreensão, mas também a produção de textos por essa população, discutindo alguns estudos realizados até então e suas principais vertentes teóricas.

## CAPÍTULO 2

Pesquisas com surdos, a comunicação dos surdos e o conhecimento dos surdos sobre textos

---

O presente capítulo se subdivide em três seções. A primeira se volta para uma breve apresentação e caracterização dos estudos realizados com surdos, tomando por base o levantamento realizado por Mendes, Nunes e Ferreira (2002). O objetivo desse enquadre é fornecer um quadro geral sobre a produção científica que se volta para o exame desta população. A segunda seção trata da comunicação dos surdos, abordando a questão do Oralismo, da Comunicação Total, Bilingüismo e Língua de Sinais. A terceira e última seção versa sobre o conhecimento dos surdos sobre textos, focalizado a produção e a compreensão de textos escritos. Diversas pesquisas servem de base para a discussão nesta terceira parte deste capítulo. Cabe mencionar que a compreensão de textos por surdos, por ser objeto de estudo da presente investigação, será tratada em maiores detalhes do que a produção de textos.

### **2.1. Estudos realizados com surdos: uma visão geral sobre a produção científica na área**

Tomando por base o levantamento realizado por Mendes, Nunes e Ferreira (2002) a respeito da produção científica brasileira voltada para indivíduos identificados como portadores de necessidades especiais, fez-se um recorte enfatizando-se a produção relativa aos indivíduos surdos (crianças, adolescentes e adultos).

Em relação aos indivíduos portadores de necessidades especiais, Mendes, Nunes e Ferreira (2002) realizaram um levantamento da produção científica entre 1981 e 1998, tratando de temas que vão desde o diagnóstico até a caracterização desses indivíduos. O levantamento indicou que, no período

citado, um total de cinquenta e cinco dissertações e teses sobre os temas “identificação”, “caracterização” e “diagnóstico” foram produzidas por alunos de vinte e um cursos de pós-graduação em Educação do país. De forma geral, a questão da identificação e do diagnóstico para o ingresso no ensino especial foi a mais explorada, seguida da descrição e caracterização das especificidades do portador de deficiência.

No que concerne à população de surdos, o estudo revelou que a deficiência auditiva é a segunda condição mais examinada pelos pesquisadores, sendo a deficiência mental a primeira explorada. Na realidade, no período considerado, nota-se um aumento da produção científica sobre deficiência auditiva (teses, dissertações, publicações) e um interesse especial sobre três aspectos, a saber: (1) diagnóstico precoce da surdez; (2) conseqüências da surdez para o desenvolvimento da criança; e (3) questões acerca da linguagem e da comunicação no processo educativo de indivíduos surdos.

Quanto a esse último aspecto, Mendes, Nunes e Ferreira (2002) identificaram um interesse muito grande sobre o estudo das dificuldades relacionadas à linguagem, particularmente quanto à modalidade escrita da língua portuguesa. De modo geral, as dificuldades, segundo as publicações levantadas pelas autoras, parecem estar relacionadas ao grau da perda auditiva, ao ingresso tardio na escola e a uma desarticulação entre ensino ministrado em classes regulares e o ensino ministrado em classes de educação especial, sobretudo em relação ao ensino da língua portuguesa.

As abordagens de educação dos surdos vêm sofrendo mudanças consideráveis ao longo da história da educação especial, com o surgimento de diversas correntes teóricas que propõem novas modalidades de trabalho. O

embate entre as correntes baseadas no Oralismo, na Comunicação Total e, mais recentemente, no Bilingüismo, tem proporcionado várias discussões sobre os problemas relacionados à educação de jovens e adultos com necessidades educativas especiais (MENDES, NUNES; FERREIRA, 2002). A verdade é que a questão central na educação de surdos sempre esteve relacionada ao desenvolvimento de linguagem e da comunicação, e a polêmica tem se situado na definição do papel da Língua de Sinais e da língua majoritária de determinada cultura no processo educacional. Mendes, Nunes e Ferreira relatam ainda que, pelos estudos analisados, percebe-se, no país, a prevalência da utilização da abordagem oralista, que enfatiza a utilização da audição residual, baseando-se no ensino da língua portuguesa majoritária.

Vê-se, então, que grande parte dos estudos desenvolvidos versa sobre comparações entre o Oralismo e as abordagens que privilegiam a Língua de Sinais. Um dos estudos que menciona essa tendência empírica é o trabalho de Goldfeld (1997). A autora afirma que as diferenças entre as filosofias educacionais existentes (Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo), que defendem aspectos diferentes em relação à aquisição da linguagem pela criança surda, não são claramente explicadas, uma vez que as pesquisas realizadas se preocupam com questões mais práticas do atendimento ao surdo do que com os aspectos teóricos envolvidos no estudo das filosofias educacionais propriamente ditas.

Diante disso, conclui-se que a maior parte da literatura relacionada à aquisição de linguagem pelos surdos volta-se para questões práticas do atendimento à criança surda, tais como: a escolha da abordagem terapêutica mais apropriada, a modalidade de comunicação preferencial apresentada pelo

surdo e a escolha de estratégias que possibilitem o desenvolvimento da comunicação, tendo sido pouco discutido acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita por parte dessa população.

## **2.2. A comunicação dos surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo**

A comunicação é um fenômeno multissensorial e complexo que tem relação com o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos (FONSECA, 2001). A principal consequência da deficiência auditiva reside em sua repercussão no desenvolvimento da linguagem e da fala. Qualquer alteração no sistema auditivo, independentemente de sua natureza, causa e severidade, ocasionará no indivíduo prejuízo na esfera emocional, social, lingüística, educacional etc. Ressalta-se, portanto, a importância do diagnóstico precoce e intervenção apropriada num momento considerado crítico para a aprendizagem, que ocorreria por volta dos dois anos de idade (BEVILACQUA; FORMIGONI, 1997).

Em relação à socialização, percebe-se uma realidade difícil para os surdos de modo geral. Em virtude do processo de socialização estar intimamente relacionado com a comunicação, vê-se que a atenção voltada para esta habilidade deve ser seriamente considerada. Estar afastado dos meios de comunicação é um fator extremamente relevante e alijador de informações básicas necessárias para uma vida digna de um cidadão (GOLDFELD, 1997).

Balieiro e Trenché (2005) referem que, quando uma criança surda nasce ou torna-se surda antes de desenvolver a linguagem, seus pais, geralmente,

vivenciam muitos conflitos, dificuldades e sofrimento. O diagnóstico da surdez provoca o medo de não saber educar, de não saber se comunicar com aquela criança. Na verdade, o que as autoras ressaltam é que a maioria dos pais de crianças surdas não sabe o que esperar em relação à habilidade de comunicação que seus filhos apresentarão. Mesmo assim, é importante salientar que criança que nasce ou torna-se surda, assim como as crianças ouvintes, precisam de uma linguagem simbólica e compreensível com a qual possam se comunicar não só com os mais próximos, mas também com outras pessoas e seus pais.

Considerando a linguagem como fator preponderante para desenvolvimento geral da criança, Balieiro e Trenche (2005) reconhecem que a ausência da mesma pode representar comprometimento em outros aspectos do seu desenvolvimento. Ainda mais porque, ao saber do comprometimento auditivo de seus filhos, os pais normalmente tendem a não estabelecer os mesmos laços simbólicos e de comunicação com eles, o que pode contribuir para menor desenvolvimento das habilidades de comunicação, consideradas cruciais para o bom desenvolvimento lingüístico e cognitivo dessas crianças.

Balieiro e Trenche (2005, p.288) afirmam que:

A deficiência auditiva modifica as vivências da criança nos contextos interacionais do seu cotidiano, não só porque restringe o acesso às informações veiculadas sonoramente, mas, também, porque o relacionamento do adulto e de crianças ouvintes com a criança deficiente auditiva e vice-versa é marcado pela representação que se tem da deficiência, representação essa que geralmente se atém mais às dificuldades do que ao potencial que a criança apresenta para se desenvolver. Tudo isso contribui para diminuir ainda mais as oportunidades da criança apreender/significar o mundo à sua volta, para o que é de fundamental importância a mediação do adulto.

Além disso, Balieiro e Trenche (2005) chamam a atenção para o fato de que a educação escolar é um dos aspectos que traz bastante ansiedade para os

pais de crianças surdas. Os pais se deparam com questões que geram ansiedade e conflito, pelo temor de que essa fase do desenvolvimento não venha a ser superada espontaneamente, como ocorre com boa parte das crianças ouvintes. Os questionamentos sobre se o filho vai aprender a ler e escrever, bem como se poderá estudar em escola regular e se conseguirá chegar ao ensino superior são algumas das questões que podem mobilizar os pais de uma forma negativa.

Por conta disso, Hull (1997) enfatiza a importância de desenvolver as habilidades auditivas da criança surda, uma vez que as habilidades cognitivas e de comunicação oral e escrita estão intimamente relacionadas à habilidade de ouvir. Na realidade, a audição é o principal canal de comunicação, influenciando sobremaneira a vida educacional, pessoal e profissional do indivíduo. Crianças surdas, independentemente de freqüentarem salas regulares ou especiais, necessitam de suporte audiológico, que inclui a adaptação de próteses auditivas, utilização de sistema de freqüência modulada (FM) e acompanhamento profissional sistemático. De fato, para a criança surda ouvir o professor em sala de aula traduz-se em tarefa extremamente difícil, ainda mais quando se somam ao problema sensorial, condições acústicas e ambientais inadequadas das salas de aula.

Hull (1997) também ressalta que, cada vez mais se percebe grande ênfase em considerar o ensino regular como melhor opção para a criança surda. Contudo, é importante lembrar que para a real inclusão da criança surda na escola regular se faz necessário toda uma mudança de atitude e de concepções pedagógicas que promovam a implementação de uma proposta educacional que garanta o sucesso acadêmico dessas crianças.

Buffa (2005) refere que a proposta de educação<sup>9</sup> visando à inclusão social da criança especial trata da garantia do acesso à escolaridade para todos os cidadãos, assim como a garantia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, do acesso ao saber culturalmente construído, ao processo de produção e difusão do conhecimento e, principalmente, a sua utilização na vivência da cidadania. No entanto, sabe-se que o cumprimento de tais objetivos solicita a existência de sistemas educacionais planejados e organizados para dar conta da diversidade dos alunos, de forma a oferecer individualmente respostas pedagógicas adequadas às suas peculiaridades individuais e necessidades específicas.

Em se tratando da criança surda, é importante que ela seja inserida na escola regular, não deixando, entretanto, de se observar que é imprescindível que a escola atenda as suas necessidades educacionais especiais. Somente assim, o processo de construção de conhecimento poderá ocorrer e o sucesso acadêmico da criança pode ser garantido, favorecendo a aprendizagem.

Hull (1997) ressalva que as crianças surdas geralmente não apresentam característica de serem academicamente bem sucedidas, permanecendo muito mais tempo em seus processos escolares do que as crianças ouvintes. A esta dificuldade são atribuídos inúmeros fatores que serão abordados ao longo deste capítulo. Mas, certamente, o fator considerado como mais relevante e condição fundamental para um bom desempenho acadêmico relaciona-se ao domínio da língua por parte da criança surda, e muitos estudos exploram esse tema,

---

<sup>9</sup> A proposta de educação assumida na década de 90 pelo Brasil denomina-se Educação para Todos e manifesta o interesse do país pela educação de todos os cidadãos. Buffa (2005, p.297) aponta que “as relações na área educacional entre a sociedade brasileira e as pessoas com deficiência vem se modificando, observando-se na última década uma evolução das propostas integradoras em oposição as segregadoras”.

realizando pesquisas acerca da relação domínio da língua e aprendizagem (e.g. FERNANDES, 1990; MARSCHARK; HARRIS, 1996; QUIGLEY; KING, 1985).

Para garantir o domínio da língua, por parte desses sujeitos, é importante que os mesmos estejam engajados em propostas de trabalho que garantam o pleno desenvolvimento de linguagem. Estas propostas, por sua vez, necessariamente devem apoiar-se em modelos teóricos bem definidos, que forneçam suporte metodológico suficiente para seu desenvolvimento.

Por conseguinte, em relação aos surdos, a literatura, de modo geral, aponta três modalidades de comunicação: oral, Língua de Sinais e bimodalismo (e.g FERNANDES, 1990; FERREIRA BRITO, 1995; GOLDFELD, 1997). Todas essas modalidades podem ser desenvolvidas por profissionais que seguem filosofias educacionais relevantes na educação do surdo, no Brasil e nos demais países. Segundo Goldfeld (1997), são três as filosofias<sup>10</sup> que fornecem suporte para desenvolvimento dessas modalidades de comunicação: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

Goldfeld (1997) afirma que as visões dessas filosofias em relação à linguagem e sua importância para o desenvolvimento infantil são divergentes. No entanto, essas divergências não são claramente explicitadas, visto que, como citado anteriormente, a grande maioria da bibliografia especializada em aquisição de linguagem pelos surdos não se aprofunda nas questões teóricas que definem essas filosofias, mas somente nas questões práticas do atendimento clínico, o que prejudica bastante o aprofundamento dos estudos nessa área.

---

<sup>10</sup> Existe uma tendência na literatura pesquisada em considerar apenas a Comunicação Total como filosofia educacional, enquanto que o Oralismo e o Bilingüismo são tidos como abordagens educacionais para os surdos. Nesta investigação, entretanto, optou-se por considerar todas como filosofias educacionais a fim de proporcionar uma abordagem meramente didática ao tema.

A seguir, o que dizem os autores sobre as filosofias educacionais voltadas para os surdos.

### *Oralismo*

O Oralismo visa à integração do indivíduo surdo na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Os surdos oralizados seriam aqueles que se comunicam através da língua oral, como qualquer indivíduo ouvinte. A filosofia oralista tem, como princípio básico, o fato de que deve ser dada ao surdo a oportunidade para comunicar-se através da fala, aproximando-o e integrando-o à comunidade de ouvintes, aproveitando o resíduo auditivo através de aparelhos de amplificação auditiva e de treinamentos que estimulem a oralidade (ALMEIDA, 2000).

Goldfeld (1997) cita que a noção de linguagem para vários profissionais que defendem essa filosofia restringe-se à língua oral e que esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Por conseguinte, as crianças surdas precisam receber intervenção necessária, a fim de desenvolver, como os ouvintes, sua propensão biológica para dominar uma língua e obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem.

Sá (1999) define a filosofia oralista como aquela que visa capacitar o surdo a utilizar a língua da comunidade ouvinte, sendo a modalidade oral a única possibilidade lingüística, favorecendo o uso da voz e da leitura labial, tanto nas relações sociais, como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativos e de integração social.

### *A Comunicação Total*

A Comunicação Total é definida por facilitar o processo de ensino-aprendizagem da língua por meio do uso de qualquer recurso comunicativo possível, como mímica, teatro, alfabeto datilológico, desenhos, escrita, leitura labial, gestos e Língua de Sinais, sendo os mesmos combinados ou simultâneos com a fala (SÁ, 1999).

Goldfeld (1997) refere que essa filosofia tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Além disso, também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da mesma. Em outras palavras, o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Por este motivo, segundo Goldfeld, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. Esse pressuposto guia-se pelo princípio defendido pelos seguidores dessa filosofia, de que somente o aprendizado da língua oral não assegura pleno desenvolvimento da criança surda. Por conseguinte, percebe-se que essa filosofia privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua.

Goldfeld (1997) afirma que os profissionais que seguem essa filosofia percebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto unicamente como portador de uma patologia, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa em que a surdez representa uma marca que repercute nas suas relações sociais e em seu desenvolvimento global.

A Comunicação Total recomenda o uso simultâneo de códigos manuais (que representam de forma espaço-visual uma língua oral) com a língua oral, denominando esta forma de comunicação como bimodalismo (BRITO, 1993).

Goldfeld (1997) descreve o bimodalismo como um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes. A filosofia em questão acredita que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que, geralmente, a criança surda vivencia, evitando assim, suas conseqüências para seu desenvolvimento.

Capovilla e Capovilla (1998) referem-se à filosofia da Comunicação Total como responsável pela adoção da língua falada sinalizada e admitem que, somente assim, as crianças surdas começaram a participar das conversas com seus familiares.

### *O Bilingüismo*

Segundo Goldfeld (1997), o Bilingüismo tem como pressuposto básico a idéia que o surdo deve adquirir a Língua de Sinais, como língua natural dos surdos, e a língua oficial de seu país como segunda língua.

Com base nessa filosofia, o surdo é percebido de forma muito diferente das demais descritas anteriormente. Para os estudiosos que apóiam o Bilingüismo como filosofia de educação, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir de vez sua surdez (GOLDFELD, 1997). A idéia de que o surdo deve tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível de um dito “padrão de normalidade” é definitivamente rejeitada por essa filosofia.

Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo. De acordo com Goldfeld (1997), este aprendizado é bastante

desejado, mas não percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

A questão principal para o Bilingüismo é entender o surdo, suas particularidades, sua língua (a Língua de Sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc.

Atualmente, a proposta do Bilingüismo vem ocupando um grande espaço no cenário científico mundial. No mundo todo, diversas universidades pesquisam a surdez e a Língua de Sinais sob a perspectiva da filosofia bilíngüe.

Em relação à aquisição de linguagem, essa filosofia afirma que a criança surda deve conviver preferencialmente com outros surdos mais velhos, que dominam a Língua de Sinais. Para a criança obter sucesso na aquisição da Língua de Sinais, Goldfeld (1997) afirma ser necessário que a família também aprenda essa língua, porque somente assim, a criança poderá utilizá-la em sua comunicação diária. Dessa forma, a língua oral, normalmente idealizada pela família da criança surda, seria a segunda língua dessa criança, já que ela necessita de um atendimento específico para poder aprendê-la. Esse aprendizado, ao contrário da Língua de Sinais, é muito lento, devido aos recursos orais e auditivos bloqueados por sua perda auditiva (GOLDFELD, 1997).

Para Groesjean (2001) o Bilingüismo é a única filosofia educacional que preenche as necessidades de uma criança surda, para que ela desenvolva linguagem, pois propicia a comunicação precoce com seus pais, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, a aquisição de conhecimento de mundo, a comunicação integral com as pessoas ao seu redor e a inserção nas duas culturas (mundo dos surdos e dos ouvintes). Afirma ainda que a filosofia

bilíngüe envolve a Língua de Sinais (usada na comunidade surda) e a língua oral (usada na comunidade majoritária, a ouvinte). A aquisição da segunda língua deverá ser na modalidade escrita e, se possível, na falada.

Em relação a isso, Grosjean (2001) explica que as duas línguas (oral e sinalizada) desempenham diferentes papéis na proposta defendida pela filosofia bilíngüe, dependendo da criança e de como foi seu contato com elas. Nessa medida, o autor afirma que algumas crianças terão maior domínio da Língua de Sinais, outras na língua oral e outras nas duas, de forma equilibrada.

Diante disso, é relevante considerar também o que os autores discutem sobre a Língua de Sinais, a fim de entender, não somente sua participação na filosofia bilíngüe descrita, mas também como e por que se constitui a língua natural da comunidade surda.

A Língua de Sinais (no Brasil denominada LIBRAS<sup>11</sup>) é considerada natural entre os surdos, por possuir características próprias, utilizando gestos e expressões faciais como canal de comunicação substituto da vocalização. Segundo os autores que defendem essa forma de comunicação, a Língua de Sinais não apenas satisfaz as necessidades cognitivas, comunicativas e expressivas de seus usuários, como também apresenta todas as propriedades fundamentais de uma língua, apresentando diversos níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático).

A Língua de Sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e esta serviria para todas as suas necessidades cognitivas e de comunicação. A criança surda, que não for exposta à Língua de Sinais desde

---

<sup>11</sup> A denominação de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais foi instituída pela Federação Nacional de Educação dos Surdos – FENEIS (Almeida, 2000).

seus primeiros anos de vida, poderá sofrer várias conseqüências sociais, emocionais e cognitivas.

Felipe (1990) refere que a criança surda, ao ter acesso à Língua de Sinais, começará a internalizar as suas estruturas lingüísticas e receberá o *feedback*, o que não ocorreria na modalidade oral-auditiva. Com isso, a autora diz que ao adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, a criança surda, por já ter um conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua, apresentará menos dificuldades para a aquisição da segunda, a oral-auditiva.

A idéia de que a Língua de Sinais é um instrumento para o desenvolvimento do surdo é defendida por Brito (1993). A autora acredita que a Língua de Sinais desempenha a função de suporte de pensamento, estimula o desenvolvimento cognitivo e social e proporciona não apenas a comunicação surdo-ouvinte, mas também a comunicação surdo-surdo.

Brito (1993) ainda destaca que a Língua de Sinais é tão completa quanto qualquer língua oral, pois apresenta todos os níveis lingüísticos (fonológico, sintático e semântico), permite a tradução de qualquer conceito ou assunto e expressa sentimentos, estados psicológicos, conceitos concretos e abstratos e processos de raciocínio.

Vê-se, portanto, que além da função comunicativa, a Língua de Sinais tem outra importante função, que é a de fornecer suporte lingüístico para a estruturação do pensamento do surdo, função esta desempenhada de forma plena, exatamente por ela ser considerada a língua natural do surdo, assim como a língua oral é considerada para o ouvinte.

É exatamente esse viés que guia a maioria dos estudos desenvolvidos na área. Em função da forma de comunicação adotada pelos surdos, muitas

pesquisas se propõem a comparar surdos oralizados e surdos usuários da Língua de Sinais, com o objetivo de caracterizar os limites e as perspectivas lingüísticas e cognitivas dos usuários de uma ou de outra modalidade de comunicação (e.g. FERNANDES, 1990; MARSCHARK; HARRIS, 1996; MEIRELLES; SPINILLO, 2004; MENDES, 1994; SANTOS; DIAS, 1998).

### **2.3. O conhecimento do surdo sobre textos: a produção e a compreensão de textos escritos**

A complexidade da escrita da linguagem pode ser caracterizada pelo seu desenvolvimento, que se inicia antes mesmo da criança aprender a ler e escrever de forma convencional e pela continuidade deste processo de que se aperfeiçoa constantemente.

De fato, o texto é a essência da linguagem, de forma que se tornar letrado é aprender a produzir e compreender textos (SPINILLO, 2001). Mas afinal, o que significa o termo “texto”, tão utilizado na área que estuda produção e compreensão textual?

As crianças aprendem a contar histórias desde muito cedo, e as interações no meio familiar, bem como as situações rotineiras a que a criança assiste ou participa, contribuem para o desenvolvimento da escrita. A história, o conto, exigem que a criança recorra ao seu conhecimento de mundo, às suas experiências em linguagem, que resgate de sua memória experiências, embora nem sempre muito organizadas e, a partir disso e do simbólico que a linguagem provoca, possa aprender e apreender a novidade, o novo. Tudo acontece em torno da linguagem, e mesmo que essas situações ocorram de forma oralizada,

representam, de alguma forma, o discurso da escrita. Isso é o que implementa a habilidade de produzir histórias, um desenvolvimento gradual, influenciado por uma série de fatores como idade, escolaridade e interações sociais diversas (BALIEIRO; TRENCHÉ, 2005; SPINILLO, 2001).

Para se compreender esse processo de desenvolvimento, é necessário ter-se uma idéia do que é uma história. A respeito disso, Spinillo (2001, p.75) afirma que, “[...] a história é um texto que descreve algo que aconteceu ou que poderia acontecer, eventos que envolvem protagonistas, lugares e ações”. Sendo assim, apresenta uma seqüência e uma cadeia de sentidos expressa lingüisticamente e é essa perspectiva de texto que será a adotada neste estudo.

É sabido que a produção de textos, seja ele oral ou escrito, envolve conhecimentos diversos, a saber: cognitivos, lingüísticos e sociais. O produtor de textos é quem gera idéias e conteúdos, fazendo escolhas lingüísticas apropriadas, de maneira que o texto atenda às demandas cognitivas e sociais. O leitor, por sua vez, é quem se engaja para construir o sentido do texto, utilizando também uma multiplicidade de processos cognitivos que constituem, por si só, a atividade. O texto, por conseguinte, cumprindo seu papel, é responsável por enfatizar os aspectos cognitivos da leitura, contribuindo para a expressão do autor e para a formação do leitor e, conseqüentemente, para o enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler.

Assim, ao se sugerir um estudo sobre o conhecimento do surdo no que se refere ao texto, parece interessante pensar em como se processa a produção textual e a compreensão de leitura desses sujeitos considerados heterogêneos, em função do domínio da língua, da fluência verbal, do domínio das situações de comunicação e do conhecimento de mundo.

As dificuldades apresentadas por muitas crianças, jovens e adultos surdos, sobretudo no que diz respeito à compreensão do texto escrito e aos baixos níveis de leitura alcançados, levam, segundo Mendes e Novaes (2003), a discussões em torno de métodos de alfabetização, educação e modalidades lingüísticas.

Por conseguinte, esses aspectos serão enfatizados nesta seção que se divide em duas partes: uma que trata da produção de textos de surdos, e outra que trata da compreensão de leitura de surdos, abordando e discutindo investigações realizadas e considerações teóricas acerca dos temas propostos.

### **2.3.1. A produção de textos escritos**

A escrita, enquanto modalidade de linguagem e por suas características, oferece à criança surda ferramenta importantíssima para o desenvolvimento geral da linguagem e contribui para sua inclusão nos processos sociais. Saber ler e escrever, segundo Balieiro e Trenche (2005, p.288), “nos faculta o acesso a conhecimentos importantes para a vida em sociedade e propicia recursos para uma interpretação crítica da leitura do mundo e inserção social”.

As crianças que ouvem iniciam o aprendizado da escrita apresentando linguagem bem desenvolvida, uma vez que participam de diálogos com adultos e outras crianças, inserem-se nos acontecimentos do dia-a-dia ouvindo conversas, acontecimentos e casos que são contados, ouvem histórias, aprendem músicas infantis etc e, dessa forma, são inseridas na cultura de forma espontânea (BALIEIRO; TRENCHÉ, 2005).

Em contrapartida, Balieiro e Trenché (2005) afirmam que é comum a criança surda iniciar o aprendizado formal da escrita sem ter estruturado a linguagem verbal, mesmo que use diferentes recursos para se comunicar (gestos, fala, sinais, expressão). Para o surdo, a relação grafia (letras) e som, durante o processo de aquisição escrita, não tem muito sentido. Geralmente a criança surda dá lugar à sistematização da linguagem verbal pela significação, ou seja, retém o que tem significado para ela.

Assim, a bagagem diferente que cada criança carrega e, conseqüentemente, o domínio da linguagem e seu uso, determina diferentes comportamentos frente ao aprendizado da língua escrita.

No que se refere aos surdos, alguns estudos examinam as dificuldades que eles experimentam ao produzir textos escritos, comparando, em alguns casos, as habilidades de produção textual de surdos que utilizam diferentes formas de comunicação, como por exemplo, surdos oralizados e surdos usuários da Língua de Sinais. Outras pesquisas se caracterizam como estudos de intervenção, em que se avaliam os resultados de programas ou instruções específicas sobre aspectos particulares da produção de textos, com vistas a auxiliar os surdos na superação de suas dificuldades para produzir textos coesos e coerentes.

Tendo a sala de aula como contexto de investigação, alguns estudos examinaram a produção escrita de textos por surdos. Góes (1996), por exemplo, procurou caracterizar os textos escritos por surdos com idades entre 14 a 26 anos, alunos do ensino supletivo. Foram analisadas as produções escritas, produzidas livremente sobre temas variados em sala de aula, durante vários meses. A análise desses textos permitiu identificar diversos desvios das regras

de construção do português, a saber: uso inadequado e omissão de preposições, terminação verbal que não correspondia à pessoa e ao tempo do verbo, inconsistências entre passado e presente, flexão inadequada de gênero (adjetivos, artigos etc) e uso incorreto do pronome pessoal. Os textos foram analisados, ainda, quanto à coesão textual, verificando-se o uso de referências ambíguas em relação aos pronomes pessoais e possessivos, fato este que gerava prejuízos na interpretação.

Góes (1996) afirma que a compreensibilidade dos textos produzidos era comprometida não apenas pelo uso inapropriado de elos coesivos, mas também, pela inclusão de palavras inventadas com significados não convencionais e por uma ausência de conexão entre as partes do texto. A partir disso, a autora concluiu que, mesmo havendo passado por um longo período de escolarização, os surdos apresentam dificuldades com a escrita, dificuldades essas decorrentes, igualmente, do uso restrito da linguagem escrita por essa população em seu cotidiano.

Conte, Rampelli e Volterra (1996) realizaram um estudo de intervenção sobre produção de textos com uma surda oralizada de 13 anos de idade. No estabelecimento de comunicação com a menina, os autores passaram a utilizar a Língua de Sinais como suporte para a linguagem oral, uma vez que a interação unicamente por via oral se mostrava insuficiente para garantir uma comunicação mais efetiva durante os encontros. As atividades propostas nesse estudo envolviam leitura de textos, a realização de comentários sobre eles, as respostas de perguntas sobre os textos, a realização de reproduções escritas dos textos no computador, a realização de revisão textual e de produções livres sobre experiências pessoais.

As dificuldades inicialmente observadas no sujeito de pesquisa referiam-se ao uso adequado de concordância verbal, emprego correto de verbos, ausência de pontuação e do uso de letras maiúsculas. Outras dificuldades também foram detectadas quanto ao uso do discurso direto (nos diálogos) e indireto, referente aos personagens das histórias e em relação ao fato de que os textos reproduzidos não permitiam diferenciar o narrador da história dos personagens nela presentes. A fim de superar essas limitações, foram fornecidas intervenções como, por exemplo, a identificação dos personagens.

Observou-se ainda, que a menina, ao compor textos, tendia a usar frases isoladas em que se repetiam, inúmeras vezes, o nome dos personagens. Com o auxílio do computador, as frases produzidas eram colocadas em destaque, sendo feitas sugestões no sentido de substituir as repetições por pronomes e de juntar as frases através de conjunções, de forma a estabelecer elos de ligação entre os personagens, as ações realizadas e os eventos narrados. As produções escritas foram, então, analisadas em conjunto com a criança, de forma que eram apontados e discutidos os erros apresentados, sendo fornecidas explicações para esclarecê-los. As reproduções, entretanto, indicavam que a menina tinha habilidade em utilizar, no texto reproduzido, a mesma seqüência temporal de eventos presentes em histórias lidas oralmente.

No decorrer da investigação, observou-se uma evolução gradativa como, por exemplo, o uso de letras maiúsculas e o emprego correto da concordância verbal. Ao final dos encontros, verificou-se que ela era capaz de organizar, no texto escrito, uma seqüência de idéias e conectá-las de forma apropriada, sendo suas histórias mais coesas e coerentes. No entanto, ainda tinha dificuldades na escrita espontânea de textos. Esse estudo de caso mostra que as habilidades

lingüísticas da criança se desenvolveram, sendo este progresso possivelmente decorrente tanto da natureza da intervenção proposta, como da possibilidade de comunicar-se através de diferentes ferramentas (linguagem oral, Língua dos Sinais e computador).

Outro estudo de intervenção que apresentou resultados importantes foi o realizado por Ruiz (1997), em que se investigou o uso da pontuação por parte de uma criança surda, cujos pais optaram pelo inglês sinalizado como forma de comunicação preferencial. Nos diálogos mantidos entre a criança e seus pais, observava-se a preocupação em dar ênfase a sinais de pontuação. Quando a mãe, oralmente, concluía uma pergunta, fazia um sinal com as mãos, indicando que estava perguntando algo. Além disso, a menina era amplamente estimulada a ler livros variados e a escrever. Aos poucos, foi observado o uso cada vez mais freqüente e apropriado de sinais de pontuação nas produções escritas. A partir desses dados, observou-se que a surdez dificulta, porém, não impede a criança de empregar apropriadamente as marcas de pontuação, por não possuir um apoio auditivo. Segundo a autora, existem estratégias, além das auditivas, as quais podem ser usadas para pontuar, como estratégias pragmáticas, semânticas e morfossintáticas, que precisam ser enfatizadas quando da aprendizagem da pontuação pelo surdo. A autora comenta que, quanto maior o contato e o domínio da língua escrita, por parte do indivíduo surdo, maior será sua habilidade com relação à pontuação, sendo capaz de, mesmo sem o apoio auditivo, criar hipóteses acerca dos usos e funções das marcas de pontuação.

Recentemente, Silva (2003)<sup>12</sup> examinou as habilidades narrativas de surdos com idades e níveis escolares distintos, relacionando-as ao processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Vale ressaltar, que os participantes desse estudo foram caracterizados como usuários de LIBRAS e da língua oral de forma pouco sistemática<sup>13</sup>. O objetivo do estudo era examinar como se caracterizavam as narrativas de crianças e adolescentes surdos, quanto à seqüência temporal, quanto à presença de marcadores lingüísticos típicos de histórias (uso de “era uma vez” ou “viveram felizes para sempre”), quanto à presença de personagens e quanto à superestrutura básica que apresentavam.

Foram investigados alunos de um programa institucional<sup>14</sup>, sendo estes divididos em dois grupos: um com nível inicial de escolarização (1ª a 4ª série) e outro com nível mais avançado (5ª série em diante). A autora, apoiada no modelo laboviano, partiu do pressuposto de que a narrativa se constitui de um resumo (sobre o que iremos comentar), de uma orientação (quem, o quê, quando e onde), de uma complicação (o que aconteceu), de uma avaliação (o que eu acho sobre o que aconteceu), de uma resolução (o que finalmente aconteceu) e “coda” (terminei de narrar). A partir de uma seqüência de gravuras, cada sujeito era solicitado a produzir uma história oralmente ou através da Língua dos Sinais e, depois, por meio da escrita.

---

<sup>12</sup> As discussões feitas neste artigo foram resgatadas da Dissertação de Mestrado intitulada “O uso de categorias funcionais na construção do discurso narrativo do surdo”, apresentada ao IEL/Unicamp, por Ivani Rodrigues Silva, sob a orientação da Profª Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre, em 1998.

<sup>13</sup> As crianças e adolescentes investigados neste estudo foram caracterizados pela autora como “surdos que cresceram tendo um *input* lingüístico considerado pouco adequado por não terem sido expostos de maneira efetiva a um tipo de linguagem convencional (o português ou a LIBRAS)”. (Silva, 2003, p.121).

<sup>14</sup> Este programa institucional refere-se ao Programa Escolaridade e Surdez desenvolvido no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. O mesmo recebe alunos surdos que freqüentam escolas regulares e desenvolve um trabalho que visa dar condições significativas para a produção da leitura e da escrita por essa população.

A análise das histórias produzidas mostrou que a maioria dos textos (um total de 34 textos foram produzidos), tanto de crianças, quanto de adolescentes surdos, não trazia claramente os elementos comuns ao texto narrativo. No Grupo I (composto por escolares surdos que freqüentavam da 1ª a 4ª série), o aparecimento de estruturas congeladas e operadores narrativos foi mais raro que no Grupo II (de escolares da 5ª série em diante). Segundo a autora, esse fato comprova a hipótese inicial de que os surdos mais velhos e, portanto, mais escolarizados, apresentariam um maior domínio do gênero narrativo. Isso certamente permite correlacionar, de acordo com a autora, idade e série escolar como aspectos importantes para o desenvolvimento do gênero narrativo em suas produções escritas. Também foi observado, entre os grupos pesquisados, como os textos narrativos produzidos pelos sujeitos se caracterizaram, baseando-se na estrutura narrativa, seguindo o modelo laboviano adotado. O que pode ser observado nos resultados apresentados é que os textos, em sua maioria, apresentavam o que é caracterizado como essencial para este tipo de texto, que é a complicação (em outras palavras, o que aconteceu). Quando comparadas as produções entre os grupos, observou-se que, embora tendo cumprido a atividade, os escolares surdos do Grupo I apresentaram maior dificuldade em realizar a seção narrativa complicação, parte essencial da narrativa, conforme citado anteriormente, confirmando, mais uma vez, a hipótese de que idade e escolaridade são influências positivas no desenvolvimento da habilidade de escrita.

Muitos estudos buscam investigar se as diferentes formas de comunicação influenciam ou não as habilidades textuais de seus usuários. Um exemplo de

investigação recente deste aspecto é o trabalho de Meireles e Spinillo (2004)<sup>15</sup>, com surdos oralizados e surdos usuários da Língua de Sinais, que perfaziam um total de 40 participantes, todos adolescentes, com idades que variavam entre 14 e 19 anos, cursando da 5ª a 7ª série do ensino fundamental, alunos de escolas e centros de reabilitação, em Recife e Fortaleza. Os mesmos foram agrupados em dois grupos de acordo com a modalidade de comunicação utilizada.

O estudo de Meirelles e Spinillo (2004) teve por objetivo investigar a produção escrita de histórias em adolescentes surdos, abordando dois aspectos relativos à textualidade: a coesão textual e a estrutura narrativa própria de histórias. Cada participante era solicitado a escrever uma história, a partir de uma mesma seqüência de gravuras. As produções escritas foram analisadas a partir da coesão textual, investigada a partir de cadeias coesivas e da qualidade da estrutura narrativa das histórias. O sistema de análise adotado por esse estudo caracterizou-se pela presença ou ausência de componentes estruturais de histórias e pelo uso de convenções lingüísticas próprias desse gênero de texto.

Os resultados indicaram que os dois grupos estabeleceram cadeias coesivas<sup>16</sup> (num total de 86 produzidas pelos participantes da investigação) em sua maioria caracterizada por repetição, sendo pouco freqüentes cadeias mistas e cadeias por substituição. Não obstante, observou-se que os grupos não se diferenciavam quanto ao número geral de cadeias coesivas e nem tampouco em

---

<sup>15</sup> As discussões feitas neste artigo foram resgatadas da Dissertação de Mestrado intitulada "Produção de textos por adolescentes surdos", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, por Viviany Andréa Meireles Alves, sob a orientação da Profª Dra. Alina Galvão Spinillo, em 2002.

<sup>16</sup> No estudo de Meirelles e Spinillo (2004) o termo "cadeia coesiva" é definido como um "encadeamento de nexos semanticamente semelhantes que se distribuem pela superfície do texto, como se este se constituísse em um terreno pontilhado por tipo de nós, formando uma rede de significados" (MEIRELLES; SPINILLO, 2004, p. 135). As autoras também propõem uma classificação em três tipos: cadeia por repetição, cadeia por substituição e cadeia mista. Para maior detalhamento desses aspectos, sugere-se a leitura na íntegra do artigo referido.

relação a cada tipo de cadeia coesiva separadamente, indicando que os dois grupos estabelecem cadeias coesivas de forma semelhante. Em relação à estrutura narrativa das histórias<sup>17</sup>, os resultados indicam que toda a amostra se caracteriza por produções elementares, embora os surdos oralizados tenham produzido textos dentro de uma categoria mais elaborada, do que os surdos usuários de LIBRAS.

Outros aspectos relevantes também foram observados em ambos os grupos pesquisados. As histórias, em geral, caracterizavam-se basicamente por: sentenças curtas, com uma estrutura sintática elementar, uso bastante limitado de elementos de ligação (conjunções, preposições, pronomes possessivos e demonstrativos) e problemas relacionados à flexão dos verbos. Além disso, o uso de marcas de pontuação era bastante restrito, havendo casos em que tais marcas estavam ausentes. Quando presentes, limitavam-se ao ponto final, à vírgula e à exclamação, sendo o ponto final a pontuação mais empregada.

Diante desses dados, as pesquisadoras concluíram que a produção de elos de ligação é um problema para os surdos, quer sejam eles usuários da língua portuguesa oral ou de LIBRAS, não se podendo atribuir, portanto, uma interferência específica de uma dessas formas de comunicação sobre o estabelecimento de cadeias coesivas. Segundo as autoras, faltam aos surdos informações que permitam compreender o significado e a função desses elos de

---

<sup>17</sup> A estrutura narrativa das histórias produzidas pelos sujeitos do estudo de Meirelles e Spinillo (2004) foi analisada levando em consideração o sistema de categorias adotado por diversos autores, entre eles Spinillo (1991, 1993). Três categorias foram identificadas: “categoria I, com a história restringindo-se à introdução da cena e dos personagens, descrevendo ações que se sucedem, sem especificar a situação-problema e sua resolução; categoria II, com a introdução da cena e dos personagens, fornecendo indícios sobre a situação-problema, porém sem ser claramente especificada, permanecendo a ausência de desfecho; categoria III, com histórias contendo introdução da cena e dos personagens, definição clara da situação-problema e presença de desfecho” (MEIRELLES; SPINILLO, 2004, p. 137).

ligação na produção escrita, e que os fatores responsáveis pela falta das mesmas precisam ser mais especificados em estudos futuros.

O estudo também demonstrou que ambos os grupos estudados estão longe de apresentar um domínio dos aspectos lingüísticos, que caracterizam o estilo da escrita de histórias e do esquema narrativo próprio desse gênero. As histórias apresentaram características específicas, tais como: ausência de convenções lingüísticas de abertura e fechamento próprias desses gêneros; ausência do uso do artigo indefinido para introduzir personagens que aparecem pela primeira vez no texto e o posterior uso do artigo definido; um caráter muito mais descritivo que narrativo (descrição dos personagens, do ambiente físico); fragmentações que dificultavam a construção de uma cadeia narrativa clara e ausência de uma situação-problema evidentemente especificada e sua resolução. Provavelmente tais dificuldades podem estar relacionadas, segundo as autoras, ao pouco contato que os surdos têm com textos escritos.

Um outro aspecto importante relacionado à produção escrita, diz respeito à concepção de escrita adotada no trabalho com os surdos. A literatura aponta a existência de basicamente duas: a concepção lingüística e a discursiva.

A respeito disso, Balieiro e Gallo (2002) questionam a crença de que a escrita tem correspondência direta e transparente com a oralidade. Tudo se passa, segundo as autoras (p.95), “como se para escrever bastasse apenas grafar o que se fala”. Essa concepção de escrita como grafia demonstra que a questão da escrita é tratada exclusivamente de forma lingüística, não se levando em consideração seu aspecto discursivo. Por sua vez, essa concepção levaria à suposição de que a criança poderá decodificar textos escritos mediante a oralização, sem, no entanto, compreendê-los e, de fato, é o que se observa no

período da alfabetização: ensina-se a criança a grafar, dando pouca ou nenhuma importância ao fato de que isso não garante o aprendizado pleno da escrita.

Na concepção que leva em consideração o aspecto discursivo, a escrita é vista como objeto cultural. De acordo com Karnopp e Pereira (2004), sua aprendizagem é concebida como apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas e usada como suporte de ações e intercâmbios sociais. As práticas pedagógicas, por conseguinte, vão incidir sobre o ensino-aprendizagem da escrita como prática social.

Vê-se, portanto, que dependendo da concepção de escrita assumida, a pesquisa e o trabalho com produção de texto em crianças surdas podem seguir caminhos realmente diversos, refletindo uma visão do surdo como produtor de textos bastante diferenciada.

Essa mesma tendência pode ser observada quando se estuda a compreensão de leitura nesses indivíduos. A concepção de leitura adotada também influencia significativamente as considerações feitas acerca do sujeito-leitor surdo. E isso será visto na próxima seção, que trata da compreensão de textos pela população surda.

### **2.3.2. A compreensão de textos**

A habilidade de leitura do surdo vem recebendo especial atenção de muitos estudos científicos, na tentativa de encontrar caminhos e soluções para seu melhor desenvolvimento nessa população. No entanto, grande parte dos estudos tem se preocupado com os níveis de leitura atingidos por essa

população e pouco tem se considerado sobre seu processo de leitura propriamente dito (ALEGRIA, 2004). Em vista disso, visões de leitura que estabelecem níveis comparativos entre a população surda e a ouvinte, bem como entre diferentes modalidades de comunicação e aprendizagem, parecem não responder às necessidades de se conhecer o processo de leitura em si, para que, de fato, seja possível direcionar, aprimorar e avançar no trabalho com o surdo. Diante disso, pretende-se, com esta última seção, além de mostrar o que se tem discutido na área, analisar de forma mais específica o processo de compreensão de leitura do surdo, apontando suas principais dificuldades.

Marschark e Harris (1996) também relatam que, embora o estudo das habilidades de leitura do surdo tenha atraído muita atenção de educadores e pesquisadores nas últimas duas décadas, ainda assim a maioria dos surdos continua apresentando pouco progresso na leitura. De fato, para os surdos a atividade de leitura é considerada o principal obstáculo de suas vidas acadêmicas e a maioria não consegue superá-lo com facilidade. Os autores afirmam ser comum que a média de universitários surdos apresente níveis de leitura que se equiparam ao nível de leitura de crianças ouvintes de 8 a 9 anos de idade.

Karnopp e Pereira (2004) comentam que a grande preocupação de profissionais e pesquisadores na área da surdez refere-se ao nível de letramento<sup>18</sup> de crianças surdas. As autoras referem que a maioria dessas crianças, embora desenvolvam habilidades de codificação e decodificação de textos escritos, apresenta muita dificuldade em atribuir sentido ao que lê. Essa

---

<sup>18</sup> O termo letramento é referido por Karnopp e Pereira (2004) como sinônimo de alfabetização. As autoras discutem a origem do termo, citando que o letramento exprime o sentido de ler e escrever, mas não necessariamente a incorporação da prática da leitura e da escrita como envolvimento do sujeito em práticas sociais da escrita.

dificuldade pode ser atribuída, segundo as autoras, às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola (ver BALIEIRO; GALLO, 2002; FERREIRO, 1995) e também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.

Uma das concepções discutidas pelas autoras refere-se à que considera a escrita como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Nessa concepção, há toda uma preocupação de se converter unidades sonoras em unidades gráficas e, nesse sentido, a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano. Os programas de preparação para a leitura e para a escrita que derivam essa concepção, de acordo com Karnopp e Pereira (2004), centram-se na exercitação da habilidade de discriminação de fonemas. Assim, se o aluno não mostra dificuldade para discriminar visual e auditivamente, não apresenta dificuldade para aprender a ler e escrever.

Em se tratando de crianças surdas, a crença na dificuldade em discriminar auditivamente os fonemas parece justificar o tempo voltado para treinamento auditivo e de fala proposto por algumas filosofias educacionais (o Oralismo, por exemplo). Esse treinamento geralmente se desloca para a escrita, enfatizando-se com a criança surda os fonemas, as sílabas e os vocábulos de forma automática e muito longe do que se espera ao se considerar a aprendizagem da leitura e escrita como apropriação de objetos de conhecimento e como suporte de ações e de intercâmbios sociais (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

Além disso, Karnopp e Pereira (2004, p. 35) argumentam que:

[...] pelo fato de vir de famílias ouvintes, a maior parte das crianças surdas, embora chegue à escola com uma linguagem, constituída na interação com as mães ouvintes, não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e escrever. Assim, sem uma língua constituída, a criança surda inicia seu processo de alfabetização, o

que, ainda, na maioria das escolas, se dá por meio do ensino dos vocábulos, combinados com frases descontextualizadas.

Assim, pode-se concluir que o distanciamento das práticas de leitura e de escrita regidas pela concepção de escrita no seu aspecto discursivo, somado à pouca ou nenhuma familiaridade com o português, certamente resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que lêem, concluem as autoras.

Essa suposição de que a leitura e compreensão de texto é produto de decodificação de palavras e compreensão de fala refere-se ao que Alegria (2004) denomina de “simples visão da leitura”. A falha em uma ou em outra habilidade inevitavelmente provocaria problemas para a compreensão de leitura.

Além da habilidade de decodificar palavras, a compreensão de leitura requer a habilidade de trazer à tona o conhecimento de linguagem que o leitor tem adquirido ao longo de sua experiência com a fala. Assim sendo, a aquisição de leitura em crianças ouvintes começa à medida que vão se apropriando do conhecimento lingüístico (em todos os níveis: lexical, sintático e pragmático), adquirido através de suas interações sociais. Portanto, o primeiro passo na aquisição da habilidade de leitura seria capitalizar esse conhecimento. À medida que a habilidade de leitura aumenta, a habilidade de linguagem também aumenta, enquanto resultado da atividade de leitura (ALEGRIA, 2004). Isso mostra, segundo o autor, a recíproca relação entre conhecimento lingüístico e leitura. A exposição à linguagem oral, sem dúvida, garante para a criança ouvinte uma base lingüística suficiente para começar a aprender a ler. No entanto, não é isso o que freqüentemente ocorre com as crianças surdas que, por conta da privação auditiva, dificilmente atingirão o domínio pleno da língua oral. Pelo contrário, a leitura, inclusive, é freqüentemente concebida como uma

fonte, provavelmente a mais importante, de aquisição de linguagem por parte do surdo.

Quigley e King (1985) discutem que o domínio da língua é uma das principais causas das dificuldades com a leitura apresentada pelos estudantes surdos. Problemas relacionados ao domínio da língua e conhecimento de linguagem geram dificuldades com o vocabulário, sintaxe e conhecimento prévio, os quais levam ao não entendimento da leitura.

Quigley e King (1985) argumentam que os problemas de leitura apresentados pelos surdos têm sido atribuídos ao baixo nível de automaticidade da língua na época do aprendizado da leitura. Ou seja, a criança surda iniciaria o processo de aprendizado da leitura com o conhecimento de mundo limitado e as habilidades cognitivas e lingüísticas deficientes. De acordo com os autores, tudo isso resulta em problemas de decodificação, inferência e previsão, afetando, obviamente, o processo de compreensão de leitura.

Não obstante, Alegria (2004) refere que o grau da surdez por si só não pode ser considerado como o fator principal para as limitações de compreensão dos surdos. O que se deve levar em consideração é a linguagem interna constituída pelo surdo, o que, de acordo com Alegria, é fator preponderante para a compreensão de leitura, uma vez que está intimamente relacionada à memória de trabalho e habilidade de estabelecer inferências, atividades cognitivas consideradas fundamentais para a compreensão de leitura, como visto no capítulo anterior.

Quigley e King (1985) referem que o grau da surdez é inversamente proporcional à compreensão da leitura e que a época da aquisição da surdez

também interfere no desempenho de leitura. Relacionam esses dados à habilidade de compreensão e uso da língua oral.

Em relação a esse aspecto, Quigley e King (1985) referem que é conhecido que aqueles sujeitos que apresentam melhor domínio da língua oral, geralmente apresentam menos dificuldades na compreensão de leitura. Acrescentam a esse domínio da língua oral características como alto nível socioeconômico das famílias, além do tipo e qualidade da educação e reabilitação dos sujeitos. Segundo os autores, o melhor nível acadêmico alcançado está associado a esse grupo diferenciado de estudantes surdos.

Não obstante, o que deve ser enfatizado é que os bons resultados acadêmicos apresentados por alguns surdos não devem ser atribuídos a um único fator, pois as variáveis são muitas e não se pode estabelecer uma relação simples de casualidade.

Quigley e King (1985) ressaltam que, sem dúvida, o domínio da língua oral levaria a melhores habilidades lingüísticas e fonológicas. O processamento da palavra pode ocorrer diretamente, através da representação visual interna, tão bem quanto indiretamente, através da mediação fonológica. Mas a mediação fonológica retém um importante papel na leitura e está diretamente relacionada à capacidade da memória de trabalho, permanecendo a questão de que o surdo utiliza como mediador simbólico, se ele não tem, necessariamente, a representação fonológica das palavras.

Isso leva a crer que se a língua oral for considerada como pré-requisito para o aprendizado da leitura e escrita, o surdo não poderá ter o mesmo desempenho que o ouvinte na compreensão de leitura, uma vez que não tem o mesmo domínio da língua oral que o ouvinte. Neste contexto pode-se examinar

o grande embate entre linguagem oral vs. Língua de Sinais, no cenário da educação do surdo.

Em relação a este aspecto, Marschark e Harris (1996) ressaltam que muitos pesquisadores relacionam habilidades de leitura relativamente “pobres” em crianças surdas, com o fato de que mais de 90% destas terem pais ouvintes que não compartilham com elas um modo efetivo de comunicação, o que resulta em sujeitos cuja fluência em linguagem não permite que estes sejam hábeis em ler e produzir textos.

Até o presente momento, não se pode chegar a conclusões claras sobre a relação entre método de comunicação e habilidade de leitura. Muito ainda tem-se a estudar em relação a esse aspecto. Contudo, observa-se que crianças surdas, filhas de pais surdos, normalmente conseguem alcançar um melhor nível de leitura do que os surdos filhos de pais ouvintes. Marschark e Harris (1996) atribuem esse nível de leitura diferenciado entre surdos, filhos de pais surdos, ao fato dessas crianças compartilharem desde cedo de uma língua estruturada e plenamente acessível, uma vez que são expostas à Língua de Sinais desde cedo, e ao fato do aprendizado da leitura e da escrita também ocorrer por intermédio da língua sinalizada, corroborando para seu melhor acesso às estratégias de aprendizagem. Além disso, os autores citam que o fato dos pais surdos oferecerem, desde cedo, às suas crianças surdas experiências literárias diversas facilitaria a aquisição de conhecimentos lingüísticos e de mundo, favorecendo as aquisições de linguagem escrita.

Essa discussão possibilita chegar à conclusão de que é a interação lingüística, proporcionada o mais cedo possível, que possibilita melhores níveis de leitura entre surdos, filhos de pais surdos. No entanto, Marschark e Harris

(1996) ressaltam que é importante considerar que a Língua de Sinais possui sua própria estrutura lingüística, com vocabulário, morfologia e sintaxe próprios. Essa estrutura, por sua vez, não é a mesma da língua falada e escrita convencional, o que pode causar, de acordo com os autores, uma certa confusão, uma vez que aprender a ler para essas crianças passa a ser um caso de aquisição de uma segunda língua. Isso, segundo os autores, leva a crer que, apesar de reconhecer que a exposição precoce a uma língua regular e convencionalizada é essencial para um desenvolvimento normal da habilidade de leitura, é importante entender que “a transição do sinalizar para o ler é diferente e pode ser mais difícil do que a transição de uma língua falada para a leitura desta mesma língua na forma escrita” (MARSCHARK; HARRIS, 1996, p.282).

As dificuldades com a leitura, portanto, acarretam problemas de compreensão do texto escrito. Pode-se levantar aqui diversas variáveis do texto e do leitor surdo, onde são encontrados os maiores problemas: muitos têm pouco conhecimento de vocabulário, conhecimento este que extrapola a simples definição da palavra; dificuldades com a estrutura sintática do texto; pouco conhecimento da linguagem figurada, que pode estar relacionado à pouca exposição a expressões idiomáticas e linguagem metafórica e a sua habilidade de linguagem; uso de forma inadequada de estratégias para a compreensão da leitura; e dificuldades em fazer inferências.

Em relação às estratégias de leitura identificadas em sujeitos surdos, Quigley e King (1985) afirmam que muitas delas levam o surdo a uma compreensão literal do significado da palavra, gerando dificuldades na interpretação da linguagem figurada. Não obstante, os autores são enfáticos ao

afirmar que não existe inabilidade cognitiva para a compreensão da linguagem figurada; apenas não foi ensinado aos leitores surdos como interpretar esse tipo de linguagem, utilizando estratégias metacognitivas.

Para entender melhor as habilidades e os problemas de leitura de crianças surdas, Marschark e Harris (1996) propõem que se considerem os componentes da habilidade de leitura propriamente dita: o processamento fonológico, o vocabulário e o processamento sintático. Eles citam que investigações realizadas com crianças ouvintes têm mostrado o papel do conhecimento fonológico implícito como um pré-requisito básico para o sucesso no processo de leitura. Como conhecimento fonológico implícito, citam a habilidade de segmentação de fala ou a habilidade de identificar semelhanças de rimas e sons iniciais em palavras, por exemplo. Para eles, quanto maior a consciência fonológica da criança, mais facilidade ela terá em aprender a ler. Em oposição, as crianças com pouca habilidade em julgar se os sons são semelhantes ou não aprenderão a ler mais lentamente.

Desse modo, Marschark e Harris (1996) afirmam que uma boa habilidade fonológica é considerada fundamental para a leitura nas denominadas linguagens alfabéticas, uma vez que, na aprendizagem de leitura, a maioria das crianças progride a partir de uma estratégia logográfica, em que elas constroem uma visão de vocabulário limitada, baseada em diferenças puramente visuais entre palavras, ao invés de utilizarem uma estratégia alfabética, em que letras são traduzidas em fonemas via grafema-morfema. Com o passar do tempo, essa transição da estratégia alfabética permite que a criança leia palavras que não lhe são familiar.

No entanto, é importante salientar que essas tentativas só são possíveis à medida que a ortografia das palavras é regular. Numa linguagem ortograficamente irregular<sup>19</sup>, como o Inglês, por exemplo, as crianças terminam desenvolvendo uma estratégia intermediária. Trata-se da estratégia ortográfica, na qual palavras são quebradas em unidades ortográficas, que são convertidas em fonemas.

O sucesso de ambas as estratégias alfabéticas e ortográficas requer, segundo Marschark e Harris (1996), boa habilidade fonológica e, diante desse fato, é fácil concluir o porquê de uma criança surda apresentar problemas de leitura. De fato, um déficit de habilidade fonológica representa um aumento significativo de problemas de leitura, devido à aparente regra de sons presente em ambas as estratégias. Uma vez possuindo privação sensorial e padrões alterados de articulação fonêmica, os surdos podem apresentar habilidades fonológicas significativamente deficientes e, em conseqüência, grande dificuldade na habilidade de leitura.

Em contrapartida, Marschark e Harris (1996) argumentam que alguns surdos, mesmo com perdas auditivas severas e profundas, podem fazer uso de habilidades fonológicas, a despeito de seu grau de audição. Atribuem essa proficiência fonológica a uma combinação obrigatória de habilidade de articulação, realização de leitura labial, habilidade em datilologia e exposição à escrita, e enfatizam que nenhum destes aspectos poderia ser suficiente por si mesmo, mas unicamente pela combinação das habilidades entre si, garantindo a

---

<sup>19</sup> O termo utilizado *linguagem ortograficamente irregular* refere-se ao que Navas e Santos (2004) chamam de ortografia transparente, em que o leitor aprendiz desenvolve representações de múltiplas letras, mas que não são restritas ao ataque/rima como é proposto para o Inglês. Em outras palavras, "uma ortografia transparente, como o Português, por exemplo, estabelece as unidades de reconhecimento visual de uma determinada língua e a exposição freqüente às cadeias de letras é o fator determinante para as representações no processador ortográfico" (SANTOS; NAVAS, 2004, p. 17).

aquisição fonológica que facilitaria, por sua vez, a compreensão de textos escritos.

Em relação específica ao vocabulário, Marschark e Harris (1996) citam que o conhecimento das palavras é um componente primário da leitura e, quando se trata de crianças surdas, discutem-se os efeitos de um ambiente comumente restrito em diversidade de modelos lingüísticos e aprendizagem informal pouco disponível. É esperado que a criança surda tenha pouco conhecimento sobre coisas do mundo e menos experiências lingüísticas relacionadas a esses conhecimentos.

Marschark e Harris (1996) também referem que as crianças surdas normalmente estão expostas a um vocabulário familiar e relativo a objetos concretos, que garante sua compreensão básica dos eventos a que são expostas, em detrimento de um vocabulário mais abstrato e geral. Em conseqüência, as crianças acabam sendo mantidas num ciclo constituído por vocabulário pouco expressivo e receptivo e sem oportunidades de expandi-lo. O resultado é que as aquisições de conhecimento vocabular para a leitura são reduzidas, na medida em que a ortografia não se traduz numa relação direta entre a palavra escrita e a falada.

Marschark e Harris (1996) relatam ainda que, quando formalmente avaliada, a performance de crianças surdas aumenta de forma significativa quando o teste inclui tarefas de relacionar palavras a um significado, desde que se inclua o contexto em que a mesma pode estar inserida. Também referem uma performance substancialmente melhor quando as crianças têm que identificar o significado de palavras que apresentam relação apenas com um único significado. Quando as palavras utilizadas nos procedimentos de avaliação

contêm significados múltiplos e, especialmente, quando esses significados podem não ser literais, as crianças surdas apresentam desempenho consideravelmente “pobre”, mesmo quando o contexto se faz presente.

Mendes (1994) também afirma que muito vem sendo discutido sobre dificuldades no processo de leitura, levantamento de níveis de leitura e diferenças entre o surdo e o ouvinte. Em contrapartida, pouco é encontrado em relação a métodos de ensino e formas de propiciar um bom desenvolvimento e aprendizado da leitura pelos surdos. De acordo com a autora, isso decorre do pouco conhecimento dos profissionais que trabalham com essa população, sobre o processo de leitura desta população.

Na proposição de seu estudo, Mendes (1994) considerou desempenho acadêmico, leitura e abordagens metodológicas ao relacionar as principais dificuldades com a leitura apresentada por estudantes surdos. Cita que problemas relacionados ao domínio da língua geram dificuldades com o vocabulário, sintaxe e conhecimento prévio, os quais levam, conseqüentemente, a dificuldades na leitura.

Buscando justificar essa questão, Mendes (1994) cita que a forma como os sujeitos surdos, muitas vezes, são expostos às situações de aprendizagem da leitura poderia originar alguns problemas no desenvolvimento da habilidade de leitura. Por conta disso, desenvolveu um estudo em que propôs um trabalho em grupo com a leitura e a escrita com adolescentes surdos a fim de observar o desempenho de sujeitos surdos numa atividade diferenciada de estimulação do processo de compreensão de leitura.

Dentro de um enquadre que Mendes (1994) denominou de “oficina de leitura”, o estudo buscou discutir o processo de leitura ocorrido, enfocando as

intervenções de um terapeuta fonoaudiólogo. Tais intervenções incluíam a reflexão e discussão sobre o movimento dos participantes na ativação de estratégias de compreensão, o que auxiliaria o leitor a entender e conhecer melhor o seu processo de leitura. Partindo do pressuposto que um melhor conhecimento e consciência de suas possibilidades, recursos e estratégias, levaria o leitor à melhora de sua compreensão, Mendes desenvolveu seu estudo com um grupo de três adolescentes surdos, com perdas auditivas variando entre severa e profunda, que cursavam séries correspondentes ao ginásio e início do colegial<sup>20</sup>, em escolas regulares e com níveis de comunicação oral considerados suficientes, que permitissem a troca de experiências e discussões em torno da leitura. Além disso, duas fonoaudiólogas integravam o grupo e alternavam papéis de líder e observadora da dinâmica. Os encontros, com duração de duas horas cada, foram realizados semanalmente, durante três meses, e nesses foram utilizados materiais de leitura diversos (jornais, livros, revistas, recontos etc). Os textos eram lidos e discutidos em grupo. A discussão era guiada a partir do interesse e das dificuldades apresentadas pelos sujeitos em relação aos temas e informações tratadas nos textos. Nesse momento, aconteciam as intervenções por parte da fonoaudióloga líder, a qual indicava e estimulava estratégias de leitura possíveis (estimulando estratégias metacognitivas, de estabelecimento de inferências, de utilização conhecimento prévio, de monitoramento etc). Foram analisadas as principais dificuldades apresentadas pelos sujeitos e as estratégias incorporadas utilizadas por cada um dos participantes, com o objetivo de explorar melhor o texto e obter adequada compreensão do mesmo.

---

<sup>20</sup> A autora não cita as séries especificamente consideradas em seu estudo. Os termos ginásio e colegial referem-se às séries que hoje são consideradas como pertencentes ao ensino fundamental e ensino médio.

O objetivo dessas intervenções consistia em melhorar a compreensão de leitura e sua articulação com as estratégias de compreensão que os adolescentes surdos utilizavam na descoberta do significado do texto. O estudo concluiu que o trabalho em grupo com esses sujeitos mostrou-se ser uma forma muito interessante para se trabalhar leitura e surdez, uma vez que possibilitou que os sujeitos conhecessem o seu próprio processo de compreensão através do reconhecimento das suas estratégias e possibilidades na construção do significado, levando-os a uma melhora da compreensão da leitura de forma geral.

Segundo Mendes (1994), as estratégias terapêuticas de reabilitação da linguagem oral e escrita utilizadas na clínica fonoaudiológica, voltadas para o surdo, tornam o trabalho com leitura e escrita um processo de descoberta e construção, o que auxilia sobremaneira na evolução da habilidade de compreensão de leitura do surdo. Esses resultados demonstram que o conhecimento do processo de leitura, tão enfatizado durante todo o estudo proposto, mostrou-se como forma possível de trabalho com esses adolescentes.

De acordo com Mendes (1994), propostas de intervenção na compreensão de leitura em surdos deveriam buscar uma visão de leitura que permitisse a análise e discussão do processo individual de cada sujeito-leitor. Dessa forma, pesquisar a leitura do surdo implica focalizar o processo de leitura do sujeito, verificando como lê em diversas situações e momentos, e não o que ele faz e não consegue.

Estudos relacionados à compreensão de leitura e produção textual também têm sido realizados, buscando comprovar a estreita relação entre essas duas habilidades complementares.

Como exemplo de estudos dessa relação, cita-se o de Fernandes (1990), que conduziu uma investigação sobre a compreensão e reprodução de textos escritos em quarenta portadores de surdez profunda (maiores de 18 anos, com escolaridade variando da 4<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental). Os sujeitos foram então solicitados a ler dois textos e, em seguida, reproduzi-lo oralmente ou por Língua de Sinais e também reproduzi-lo por escrito. Os participantes foram divididos em quatro categorias, a fim de que os resultados pudessem ser analisados: (1) os que entenderam o texto e souberam reproduzi-lo por escrito com acerto; (2) os que entenderam o texto, mas tiveram dificuldades em reproduzi-lo por escrito; (3) os que se aproximavam da idéia central, mas modificaram seu conteúdo por não compreendê-lo e o reproduziram por escrito com dificuldade; (4) os que não compreenderam e reproduziram o texto com outro conteúdo.

Os resultados obtidos mostraram que os participantes tinham muito mais dificuldades na reprodução escrita do que na reprodução oral ou em Língua de Sinais. Cerca de 50% dos participantes compreendiam adequadamente o texto ou, pelo menos, a idéia principal nele veiculada. No entanto, a maioria não expressava essa mesma compreensão quando na reprodução escrita, que era bastante limitada no que se refere à integração de idéias, narrativa de fatos e construção de sentido. A autora comenta que os surdos, de maneira geral, não estão preparados para realizar atividades de compreensão de textos, possivelmente devido à ausência dessa atividade nas situações escolares.

Santos e Dias (1998, p.241) referem que “vários fatores interferem na compreensão da leitura, entre eles, o contexto sociocultural, fatores interacionais, conhecimento de mundo, capacidade de estabelecer conexões

entre diferentes partes do texto e ligá-las apropriadamente”. Por conseguinte, as autoras, levando em consideração que é relevante o papel das inferências no processo de compreensão, resolveram realizar um estudo com a finalidade de observar aspectos de leitura que envolvessem informações literais e inferenciais, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a habilidade de compreensão textual de jovens surdos. As questões levantadas por este estudo diziam respeito às dificuldades dos surdos em lidar com problemas inferenciais e literais, bem como compreender textos, e a comparação entre surdos usuários de diferentes modalidades de comunicação e ouvintes.

Santos e Dias (1998), então, pesquisaram a compreensão de textos em quarenta e oito adolescentes com idades entre 12 e 20 anos, com nível de escolaridade até a 8ª série, alunos de escolas públicas que freqüentavam salas especiais para surdos. Os participantes foram divididos em três grupos: ouvintes, surdos usuários de LIBRAS e surdos oralizados. Essa divisão permitiu investigar se havia diferença significativa entre os três grupos, com relação às perguntas inferenciais e literais. Cada participante era solicitado a realizar duas tarefas: (a) ler uma história na modalidade oral (experimentador lê) ou na modalidade escrita (sujeito lê)<sup>21</sup>, dependendo do subgrupo e responder a perguntas sobre informações literais e inferenciais<sup>22</sup> relativas à história lida; e (b) fornecer um título para a história e justificá-lo. As respostas às tarefas seriam então gravadas, transcritas e analisadas, a fim de se observar onde o surdo apresenta mais dificuldades. O material tratava-se de um pequeno texto

---

<sup>21</sup> Para os surdos usuários de LIBRAS a história foi traduzida por um intérprete.

<sup>22</sup> As perguntas sobre informações literais dizem respeito ao questionamento sobre informações explícitas veiculadas no texto. As perguntas sobre informações inferenciais, são aquelas que questionam sobre informações que estão implícitas no texto e dependem do acesso do leitor ao seu conhecimento prévio e de mundo.

narrativo, considerado simples e previamente aplicado em estudos anteriores. As respostas dos sujeitos foram classificadas em três tipos: tipo I, incongruentes (não apresentam relação com a história); tipo II, gerais (genéricas, sem detalhes, embora apresentem relação com a história) e tipo III, precisas (específicas, precisas e objetivas).

Os resultados mostraram que os surdos oralizados tiveram mais dificuldades na compreensão textual do que os usuários de LIBRAS e os ouvintes, por apresentarem maior índice de respostas incongruentes às perguntas realizadas. O padrão de resultados do grupo de surdos usuários de LIBRAS tende a ser semelhante aos do grupo de ouvintes, não havendo diferenças significativas em relação às respostas fornecidas pelos sujeitos desses dois grupos. Em relação às perguntas literais e inferenciais, os percentuais obtidos para ambas as questões foram próximos, de modo que não houve diferença significativa entre as mesmas para os três grupos. Quanto ao fornecimento de título às histórias, observou-se que os ouvintes só deram títulos precisos, os usuários de LIBRAS tendiam a dar títulos precisos e os surdos oralizados tendiam a fornecer títulos incongruentes. As autoras observaram também, que parece haver uma relação entre respostas precisas às questões e títulos precisos fornecidos, e isso foi observado tanto no grupo de ouvintes, quanto de usuários de LIBRAS.

De modo geral, os surdos usuários de LIBRAS tiveram um desempenho mais próximo dos adolescentes ouvintes do que os surdos oralizados. O nível de compreensão dos grupos de ouvintes e dos usuários de LIBRAS foi equivalente. As autoras referem que isso pode ter ocorrido se for levado em consideração que a Língua de Sinais é a língua de competência dos surdos e, por isso, os

mesmos teriam uma via importante de aquisição de informações integrais que viabilizassem uma melhor compreensão textual.

Em relação à questão sobre os problemas literais e inferenciais na compreensão, os resultados mostram que não houve diferença entre os três grupos. A dificuldade em lidar com problemas literais é a mesma que em lidar com problemas inferenciais. Ao que parece, a partir do momento que apresentaram um conhecimento lingüístico suficiente para compreender o texto, conseguiram inferir a resposta correta. No entanto, Santos e Dias (1998) chamam atenção para o grupo dos surdos oralizados que diferiram dos demais, no sentido de oferecer menos respostas precisas. Porém ressaltam que a diferença estatística observada não foi significativa, conforme demonstram os dados da pesquisa.

Santos e Dias (1998) relacionam esses resultados ao fato de que, provavelmente a ausência do instrumental lingüístico entre os sujeitos surdos oralizados (que só adquiriram realmente uma língua após os oito anos de idade, de acordo com as autoras) interfere sobremaneira no nível de desempenho nas tarefas de compreensão de texto pelo surdo. Já o surdo usuário de LIBRAS, por possuir competência na Língua de Sinais, demonstra melhores resultados do que o surdo oralizado, uma vez que este não apresentaria tal competência integral na língua portuguesa.

Além da atividade de fornecer um título para a história, a justificativa para o mesmo constituiu também em mais uma tarefa de exploração que requereria uma compreensão global do texto. Nessa pesquisa, todos os grupos tenderam a dar justificativas corretas quando apresentavam títulos precisos.

Concluindo, percebe-se que os desempenhos dos surdos em tarefas exploratórias de leitura e escrita são diversas. Alguns estudos discutidos mostram que os surdos são capazes de se sair bem em tarefas cognitivas; outros mostram que é necessário incentivar nos mesmos a utilização de novas estratégias de compreensão. Mas, sem dúvida, todos sugerem que novas pesquisas devem ser realizadas no sentido de esgotar todas as habilidades envolvidas num processo tão complexo e crucial para o desenvolvimento humano.

Sem dúvida, as dificuldades abordadas pela literatura são inúmeras, como se podem notar nos resultados obtidos pelos estudos apresentados. Utilização inadequada de estratégias de compreensão, dificuldades em estabelecer inferências, pouco conhecimento de linguagem figurada, dificuldade com estrutura sintática e falhas de vocabulário foram algumas das alterações mais apontadas pelos estudos citados. Além disso, parece haver um consenso de que o pouco conhecimento de mundo, associado à inabilidade lingüística e ao pouco domínio da língua, inerentes ao déficit sensorial, representam um outro obstáculo a ser transposto pelo surdo na conquista de uma maior habilidade de leitura e escrita, uma vez que esses o impedem de atribuir significado à escrita e, conseqüentemente, compreender e apreender seu sentido.

Partindo dessas considerações, não há dúvidas que se faz necessário aprofundar conhecimentos sobre o processo de compreensão de textos em surdos. Somente assim, será possível estabelecer relações mais apropriadas a respeito das limitações e possibilidades dos mesmos frente a essa atividade essencialmente lingüística e cognitiva.

Levando em consideração esses aspectos, o presente estudo procura analisar um dado específico da compreensão de leitura entre surdos: o estabelecimento de inferências.

Partindo do pressuposto de que o texto encontra-se em permanente elaboração por quem o lê, o estabelecimento de inferências torna-se uma atividade essencial para a compreensão de leitura, uma vez que o processo inferencial representa uma atividade cognitiva ativa, em que leitor reúne informações literalmente explicitadas no texto para se chegar a informações novas, as inferidas.

A realização de inferências pressupõe, portanto, toda uma integração de habilidades cognitivas que não podem agir de forma isolada no processo de compreensão de leitura. É nítida a relação de complementaridade entre a habilidade de fazer inferências, recorrer memória, apoiar-se nos conhecimentos prévio e específico e praticar o monitoramento da leitura de forma contínua e síncrona, garantindo apreensão de sentido ao que se lê.

Nessa perspectiva, tanto a metodologia, quanto o sistema de análise adotado procuram observar os processos de construção e de integração envolvidos na compreensão de textos, comparando-se sujeitos surdos e ouvintes e estabelecendo, então, diferenças significativas entre o desempenho de leitura dos mesmos no que se refere a uma habilidade específica: a de estabelecer inferências de previsão.

A fim de observar os processos supracitados e sua inter-relação, convém ressaltar que será adotado como modelo teórico o de Construção-Integração proposto por Kintsch (1998). Como foi visto anteriormente, de acordo com este modelo os processos de construção e integração permitem ao leitor atribuir

significados às proposições do texto, estabelecer conexões entre essas proposições, criando uma rede de significados, ativar conhecimentos prévios do leitor e, assim, estabelecer inferências que, derivadas do texto, se associam a informações intratextuais veiculadas e ainda se associam a informações extratextuais relativas ao conhecimento de mundo do leitor.

Procurando investigar a compreensão de textos e, em particular, desenvolver uma investigação que permita examinar o processo inferencial de acordo com o modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) supracitado, optou-se pelo uso de uma metodologia que envolvesse este aspecto: a metodologia *on-line*, também previamente descrita.

Essa metodologia, aplicada anteriormente em outros estudos exploratórios de habilidade de compreensão de texto, atende de forma apropriada os propósitos deste estudo e permite vislumbrar uma possibilidade futura de torná-la instrumento de avaliação e intervenção do processo de leitura na população surda.

Nos próximos capítulos, serão apresentadas as descrições do estudo propriamente dito, do sistema de análise adotado, dos resultados obtidos e a discussão a respeito.

## CAPÍTULO 3

### Método

---

No presente capítulo, apresentam-se os objetivos da pesquisa, conectando-os com a fundamentação teórica apresentada nos dois capítulos anteriores, bem como são descritos os participantes da investigação e o procedimento adotado.

### **3.1 Objetivos**

Dois foram os objetivos que nortearam a presente pesquisa: um relacionado ao tema e outro relacionado à amostra investigada.

Considerando a importância das inferências de previsão na compreensão de textos, bem como a escassez de estudos empíricos sobre o tema (ver Capítulo 1), a presente investigação teve por objetivo investigar três aspectos relacionados à previsão de textos: (i) a capacidade do leitor em fazer previsões sobre o que se segue em um texto (a previsão propriamente dita); (ii) a capacidade do leitor em especificar as bases geradoras de suas previsões (informações intratextuais e extratextuais); e (iii) a capacidade do leitor em verificar se suas previsões ocorreram ou não após fazer a leitura do texto (capacidade de monitoramento). O primeiro objetivo relaciona-se ao tema investigado neste estudo, visando contribuir com a construção de um quadro mais preciso de informações a respeito de um tópico específico da compreensão de textos: a previsão. Neste sentido, o diferencial entre esta investigação e as pesquisas realizadas anteriormente é que, além da capacidade de fazer previsões e de especificar as bases geradoras das mesmas, o presente estudo examina, ainda, um terceiro aspecto denominado verificação, que está associado à capacidade de monitoramento da leitura. A inclusão desse terceiro

aspecto possibilitou uma abordagem mais completa da capacidade do leitor em fazer previsões sobre um texto. Com vistas a obter uma visão mais ampla dessa capacidade, o presente estudo explorou as relações entre esses três aspectos (previsão, explicação e verificação) de forma a responder às seguintes questões: o que seria mais fácil para o leitor - fazer previsões apropriadas (coerentes e prováveis) sobre o texto, explicar as bases geradoras de suas previsões ou verificar se sua previsão ocorreu ou não? Qual dessas habilidades seria a mais complexa ou todas apresentariam um mesmo nível de complexidade para o leitor?

O segundo objetivo relacionou-se aos participantes investigados nesta pesquisa. Como discutido no Capítulo 2, os surdos apresentam um conjunto de dificuldades lingüísticas que comprometem seu nível de letramento, de maneira geral, bem como a compreensão de textos, de maneira específica. Embora sejam capazes de estabelecer inferências que envolvam informações cujas bases tendem a estar relacionadas às informações contidas no texto (ainda que de forma implícita), é possível que apresentem dificuldades em estabelecer inferências que envolvam informações que não foram ainda veiculadas no texto, como ocorre com a previsão. Apresentariam os surdos o mesmo desempenho em fazer previsões que os ouvintes ou teriam eles algum tipo de dificuldade quando comparados a leitores ouvintes? Os surdos e os ouvintes se diferenciariam ou não quanto ao desempenho em explicar as bases de suas inferências e quanto ao desempenho em verificar se suas previsões ocorreram ou não, quando concluída a leitura do texto? De maneira geral se procura, então, neste estudo, explorar as diferenças e semelhanças entre surdos

oralizados e ouvintes quanto aos três aspectos relativos às inferências de previsão: a previsão propriamente dita, a explicação e a verificação.

A razão de se optar por investigar surdos oralizados, ao invés de surdos usuários da Língua de Sinais ou bilíngües, ocorreu em virtude do fato de Santos e Dias (1998) terem verificado que os surdos oralizados foram aqueles que tiveram um desempenho mais elementar quando comparado com surdos usuários da LIBRAS e ouvintes. Além disso, como os estudos sobre compreensão de textos com surdos não abordam a previsão, pareceu importante investigar de forma mais aprofundada esta população, em relação a possíveis dificuldades que poderia apresentar em relação a inferências cujas bases têm um afastamento maior do texto.

Outro estudo que também pode justificar a escolha desses sujeitos em especial refere-se ao de Quigley e King (1985), que ressaltam o domínio da língua oral como responsável por melhores habilidades lingüísticas e fonológicas, questionando que mediador simbólico o surdo utilizaria quando não dispõe, necessariamente, da representação fonológica das palavras. Isso leva a crer que, se a língua oral for considerada como pré-requisito para o aprendizado da leitura e escrita, o surdo não poderá ter o mesmo desempenho que o ouvinte na compreensão de leitura, uma vez que não tem o mesmo domínio da língua oral que o ouvinte. E é exatamente isto que se pretendeu investigar neste trabalho.

## 3.2. Método

### 3.2.1. Participantes

Quarenta adolescentes<sup>23</sup> de nível sócio-econômico médio, de ambos os sexos, estudantes de escolas particulares e regulares da cidade do Recife, com idades entre 13 e 17 anos foram divididos em dois grupos:

**Grupo 1** - vinte adolescentes surdos, fluentes na comunicação oral, todos usuários efetivos de prótese auditiva, sendo onze com adaptação unilateral e nove com adaptação bilateral. Dos vinte participantes desse grupo, oito apresentavam perda auditiva<sup>24</sup> moderada, onze perda auditiva severa e um participante apresentava perda auditiva profunda. As perdas auditivas<sup>25</sup> eram simétricas para dezanove dos vinte participantes; apresentando um deles perda auditiva assimétrica de grau profundo em uma das orelhas, e grau severo na outra. Os participantes estavam na faixa etária entre 13 e 17 anos, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino. A escolaridade variava da 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental: dois adolescentes surdos freqüentavam a 4<sup>a</sup> série, sete a 5<sup>a</sup> série, quatro a 6<sup>a</sup> série, cinco a 7<sup>a</sup> série e dois a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

---

<sup>23</sup> Todos os participantes e seus responsáveis tomaram ciência dos objetivos e procedimentos do estudo, havendo assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme exigências do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da SESPE/FIR que aprovou a presente investigação, protocolada mediante base SISNEP, sob o número 0003.0.100.000-04.

<sup>24</sup> Adotou-se a classificação do grau de perda auditiva conforme Frota (2003), que determina os seguintes valores para perdas auditivas: Leve – de 20 a 40 dB; Moderada – de 41 a 70 dB; Severa – de 71 a 90 dB; Profunda – a partir de 91 dB.

<sup>25</sup> Os dados sobre a perda auditiva dos participantes desse grupo foram obtidos junto aos responsáveis pelos sujeitos que apresentaram à pesquisadora os resultados de audiometrias recentes realizadas nos participantes em setores de audiologia de referência.

**Grupo 2:** vinte adolescentes ouvintes<sup>26</sup> com níveis de audição dentro dos padrões de normalidade (Frota, 2003). A idade desses participantes variava de 13 a 15 anos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. A escolaridade dos participantes variava da 6<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental: sete adolescentes freqüentavam a 6<sup>a</sup> série, seis a 7<sup>a</sup> série e sete a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Note-se que os participantes do Grupo 2 eram, no geral, mais novos e mais adiantados em escolaridade que os adolescentes surdos do Grupo 1. Importante comentar que isso representa o que, de fato, se observa nas escolas.

### **3.2.2. Material**

Foi utilizado gravador, filmadora tipo VHS, fitas de vídeo, fitas de áudio e folhas de anotação para uso do examinador ao registrar dados para posterior análise.

A cada participante foi apresentada uma história<sup>27</sup> (Anexo A) que foi a mesma utilizada por Mahon (2002). Com o objetivo de adaptar o texto aos objetivos e características da presente investigação foram feitas algumas alterações. Uma alteração ocorreu em relação ao fato de apresentar-se o título da história, realizado com vistas a propiciar previsão sobre o assunto tratado na mesma. Outra alteração feita foi quanto ao fato da Parte 2 considerada nesta

---

<sup>26</sup> Como mencionado na p.117, o Grupo 2 (adolescentes ouvintes) foi considerado com o objetivo de investigar se os surdos seriam capazes de fazer previsões da mesma forma que os ouvintes ou teriam eles algum tipo de dificuldade quando comparados a leitores ouvintes.

<sup>27</sup> O texto é de natureza narrativa, selecionado de um livro didático destinado à 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental e deveria ser inédito para os participantes, para evitar que a familiaridade pudesse auxiliar na compreensão (Mahon,2002).

investigação<sup>28</sup> consistir no agrupamento da Parte 1 e da Parte 2 do texto utilizado por Mahon. Isso foi feito com a finalidade de gerar mais perguntas de previsão do que na pesquisa de Mahon<sup>29</sup>.

Como consta no Anexo B, a história foi apresentada em partes da seguinte forma:

- Parte 1: o título;
- Parte 2: introdução da história, com a apresentação do personagem principal e apresentação da situação que norteia toda a trama;
- Parte 3: introdução do cenário e uma expectativa entre o encontro dos personagens;
- Parte 4: apresentação da situação-problema ou obstáculo que impede o alcance da meta pelos personagens;
- Parte 5: justificativa da situação-problema e a negociação entre os personagens para resolvê-la;
- Parte 6: ação dos personagens para resolver o problema;
- Parte 7: resultado da ação e conclusão da história<sup>30</sup>.

### 3.2.3. Procedimento

Cada participante foi individualmente entrevistado em uma única sessão com tempo livre, sendo a entrevista gravada e filmada, sendo posteriormente transcrita em protocolos individuais.

---

<sup>28</sup> Como será descrito adiante, o texto foi dividido em partes, sendo apresentadas uma por vez. Essa divisão levou em consideração, segundo Mahon (2002), a manutenção do sentido de cada uma das partes.

<sup>29</sup> A pesquisa de Mahon (2002) investigava outros tipos de inferências além das de previsão.

<sup>30</sup> Como será descrito adiante, foram feitas perguntas de previsão relativas às partes de 1 a 6 do texto. Nenhuma pergunta de previsão foi feita sobre a Parte 7 a qual se referia ao desfecho do texto, não sendo possível fazer perguntas de previsão sobre ela.

O procedimento, de modo geral, foi semelhante àquele adotado por Mahon (2002). A principal diferença (além das alterações feitas no texto, como relatadas anteriormente) foi a inclusão das perguntas de verificação.

Cada participante era solicitado a ler em voz alta o texto, sendo sua leitura interrompida em pontos pré-determinados que correspondiam a cada uma das partes em que o texto foi dividido (ver Anexo B). A interrupção da leitura era feita através de tiras de papel que cobriam cada uma das sete partes em que o texto foi dividido. Ficava à mostra a parte do texto que estava sendo lida pelo participante e as partes que já haviam sido lidas, ficando encobertas as partes subsequentes do texto. À medida que a leitura avançava, a tira de papel era levantada e uma nova parte do texto ficava à mostra. Logo após a leitura de uma dada parte, a examinadora fazia perguntas ao participante as quais versam exclusivamente acerca da parte que acabara de ser lida por ele. As perguntas foram de previsão sobre fatos que ele achava que aconteceriam no texto, sendo feitas uma por vez, em uma ordem fixa, de acordo com a seqüência de eventos da história. Cada pergunta de previsão foi acompanhada de uma pergunta de explicação. Ao final, lido todo o texto, estando todas as partes descobertas, foram apresentadas as perguntas de verificação.

### **3.2.3.1. As perguntas endereçadas aos participantes**

Como mencionado no procedimento, três tipos de perguntas foram apresentados: perguntas de previsão, perguntas de explicação e perguntas de verificação. Cada uma delas será apresentada e ilustrada a seguir, no Quadro 1.

### **Perguntas de Previsão**

Tiveram por objetivo examinar a capacidade do leitor em fazer previsões acerca de informações ainda não veiculadas no texto, ou seja, formular hipóteses sobre o que pode vir a acontecer na história que estava sendo apresentada. Um total de seis perguntas de previsão foram endereçadas aos participantes<sup>31</sup>.

### **Perguntas de Explicação**

Tiveram por objetivo examinar a capacidade do leitor em explicar as bases geradoras de suas inferências de previsão: se informações intratextuais e/ou informações extratextuais. Cada pergunta de explicação estava associada a uma pergunta de previsão.

### **Perguntas de Verificação**

Tiveram por objetivo examinar se o leitor era capaz de verificar se a previsão feita antes de ler determinada passagem no texto havia ou não ocorrido na história. Em outras palavras, o leitor era solicitado a analisar se as previsões feitas haviam ou não se confirmado. Esta habilidade envolve o monitoramento da compreensão. Como as perguntas de verificação eram feitas ao final da leitura, estando, portanto, temporalmente distantes das perguntas de previsão, sempre que necessário, a examinadora lembrava ao participante o que ele havia previsto e, então, apresentava a pergunta de verificação. Cada pergunta de verificação também estava associada a uma pergunta de previsão.

---

<sup>31</sup> Apenas a Pergunta 3 foi a mesma usada no estudo de Mahon (2002); as demais perguntas foram elaboradas para a presente investigação.

Como exemplo do procedimento adotado, consta no Anexo C a transcrição de uma entrevista completa, realizada com um participante do Grupo 1 (surdo oralizado) e com um participante do Grupo 2 (ouvinte).

O Capítulo 4, a seguir, apresenta o sistema de análise relativo ao tratamento dado às respostas dos participantes às perguntas de previsão, de explicação e de verificação.

**Quadro 1 - Perguntas de previsão, de explicação e de verificação apresentadas ao longo da leitura do texto.**

<b>Partes do texto</b>	<b>Perguntas de previsão</b>	<b>Perguntas de Explicação</b>	<b>Perguntas de Verificação (após a apresentação de todo o texto)</b>
PARTE 1	Sobre o que você acha que vai ser esta história?	Por que você pensa assim?	Esta história falava sobre o que você imaginou quanto leu o título? Por quê?
PARTE 2	Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa?	Por que você pensa assim?	Pedrinho usou a camisa onde você achou que ele ia usar? Por quê?
PARTE 3	Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar?	Por que você pensa assim?	A notícia que Baratinha deu foi a notícia que você pensou que ia dar? Por quê?
PARTE 4	O que você acha Pedrinho queria falar para Seu Nicolau?	Por que você pensa assim?	O que Pedrinho falou a Seu Nicolau foi o que você achou que ele ia falar? Por quê?
PARTE 5	Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter?	Por que você pensa assim?	A idéia que Pedrinho teve foi a idéia que você pensou que ele ia ter? Por quê?
PARTE 6	Como você acha que esta história vai terminar?	Por que você pensa assim?	A história terminou do jeito que você pensou que ela ia terminar? Por quê?

## CAPÍTULO 4

### Sistema de análise

---

As respostas dos participantes a cada pergunta foram analisadas com base no sistema de categorias proposto por Mahon (2002) para caracterizar as respostas dadas às perguntas de previsão e de explicação. Todas as respostas fornecidas foram analisadas e submetidas ao julgamento de dois juízes independentes. Os casos de discordância foram resolvidos por discussão entre o primeiro juiz e um terceiro juiz. O percentual geral de concordância entre os dois juízes independentes foi de 86,7 %. Para cada tipo de pergunta específico foi obtido o seguinte percentual de concordância entre os juízes: perguntas de previsão, 87,4%; perguntas de explicação, 77,5%; e perguntas de verificação, 91,44%.

#### **4.1. Análise das respostas às perguntas de previsão**

As respostas às perguntas de previsão foram classificadas nas três categorias propostas por Mahon (2002), que são descritas e exemplificadas a seguir:

- **Categoria 1 – Não responde**

O participante não responde à pergunta, mesmo após insistência da examinadora.

- **Categoria 2 – Respostas improváveis**

Respostas incoerentes ou com pouca relação com as informações até então veiculadas no texto, que não garantem a continuidade da seqüência de

idéias contidas no texto ou respostas que se referiam a fatos improváveis de ocorrer no mesmo. Exemplo:<sup>32</sup>:

### Exemplo 1

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: A camisa vai fazer uma brincadeira, a camisa vai sujar.

Comentário: embora o participante apresente a noção de que a camisa será usada numa brincadeira, centra sua previsão no que vai acontecer à camisa a partir da brincadeira proposta, ou seja, que ela ficará suja.

### Exemplo 2

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: É... na escola dele.

### Exemplo 3

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: No São João.

Comentário: tanto no Exemplo 2 como no Exemplo 3, as respostas afastam-se das informações anteriormente veiculadas no texto.

---

<sup>32</sup> Em todos os exemplos apresentados neste trabalho, a fala da examinadora é precedida da letra E e a do participante precedida da letra P. Após a pergunta é colocado entre parênteses PP quando pergunta de previsão, PE quando pergunta de explicação e PV quando pergunta de verificação. A cada par de letras relativo ao tipo de pergunta está associado um número que indica qual a parte do texto que está sendo considerada. Assim, por exemplo, PP3 refere-se à pergunta de previsão relativa à Parte 3 do texto; PE5 refere-se à pergunta de explicação relativa à Parte 5 do texto; e PV2 refere-se à pergunta de verificação relativa à Parte 2.

#### Exemplo 4

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Que o pai dele morreu na praça.

Comentário: esta resposta é improvável, pois não há no texto nada que indique a possibilidade deste fato acontecer. Inclusive, o pai de Pedrinho sequer é personagem da história.

#### Exemplo 5

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Porque ele vai ser um dono de uma praça.

#### Exemplo 6

E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)

P: Que ia comprar o campinho.

Comentário: estas respostas são improváveis tanto em relação às informações veiculadas no texto até aquele momento, como em relação ao que ocorre com as crianças no mesmo, pois dificilmente uma criança será dona de uma praça ou poderá comprar um campinho.

- **Categoria 3 – Respostas prováveis**

Respostas com uma conexão com a cadeia narrativa do texto, tendo como característica sua plausibilidade frente às informações veiculadas no texto e o

conhecimento de mundo do leitor. Estas respostas apresentam coerência com o texto e oferecem continuidade provável à trama. Exemplos:

#### Exemplo 7

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: Num jogo de futebol.

#### Exemplo 8

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: No campo de futebol.

Comentário: as respostas acima podem ser consideradas prováveis por se caracterizarem como hipótese plausível de ocorrer e por estarem claramente baseadas nas informações veiculadas no texto (Pedrinho questiona sua mãe sobre o emblema em uma camisa que será usada por ele num campeonato) e em conhecimentos de mundo do leitor (criança joga futebol num campo).

#### Exemplo 9

E: Qual seria a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)

P: Limpar o terreno.

Comentário: esta resposta pode ser considerada igualmente provável por também se caracterizar como hipótese plausível de ocorrer e por estar baseada nas informações veiculadas no texto e/ou associadas com os conhecimentos de mundo do leitor. De fato, é claro que o terreno precisa ficar limpo, uma vez que a

razão apontada por Seu Nicolau para querer vendê-lo é que o mesmo encontra-se sujo, cheio de lixo e sem uso para nada. Sendo assim, percebe-se que a resposta fornecida apresenta coerência com o texto.

#### Exemplo 10

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Que ele não ia jogar mais.

#### Exemplo 11

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Provavelmente não ter sido convocado para jogar.

Comentário: estas respostas, embora não representem o que aconteceu de fato no decorrer do texto, apresentam coerência com o mesmo e oferecem continuidade provável à trama. Além disso, caracterizam-se pela associação entre as informações textuais até então apresentadas e os conhecimentos prévios do leitor.

#### Exemplo 12

E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)

P: O menino vai falar pra não vender não.

Comentário: mesmo não tendo lido o restante do texto, é possível inferir que a atitude de Pedrinho será motivada pelas tentativas para evitar que o terreno seja vendido. Assim, convencer Seu Nicolau a desistir de vender o

terreno pode ser considerado um evento bastante provável de ocorrer, estando coerente com a história e sua continuidade.

### Exemplo 13

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Que ele não ia jogar porque ele não tinha camisa.

Comentário: esta resposta foi considerada provável, em virtude do texto sugerir que a mãe de Pedrinho não havia costurado o emblema em sua camisa, já que ela não respondeu ao filho quando questionada a respeito, e indicar que ela se esquivava da pergunta, quando afirmou que outra hora conversaria com ele sobre a camisa, o que fez o participante concluir que, conseqüentemente, Pedrinho não poderia jogar por não ter camisa, o que de fato se referia a uma notícia que deixaria Pedrinho triste.

Algumas respostas, apesar de genéricas e não apresentarem informações precisas foram também consideradas respostas prováveis, pois são respostas coerentes com o texto, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

### Exemplo 14

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Uma coisa inesperada.

Exemplo 15

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Acho que seria uma notícia ruim.

Exemplo 16

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Alguma notícia que ia deixar ele chocado.

Comentário: as respostas apresentadas nos exemplos 14, 15 e 16 são consideradas corretas, já que o texto menciona que a mãe sentiu um aperto no coração por imaginar que Pedrinho iria ficar bem triste quando soubesse a notícia que Baratinha ia dar. A afirmação de que foi logo o Baratinha que deu a notícia também fez com que o participante atribuísse ao amigo o papel de mensageiro de uma notícia inesperada, ainda mais quando essa informação é integrada à informação de que a mãe não olhava nos olhos enquanto falava com ele, deixando claro que Pedrinho não esperava pela notícia e que provavelmente ficaria chocado.

Exemplo 17

E: Qual seria a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)

S: Que eles iam reformar a pracinha.

Comentário: esta resposta, ainda que genérica, foi considerada provável. O texto não apresentou dados suficientes para que esta previsão ocorresse, mas a

resposta fornecida demonstra a utilização de conhecimentos metatextuais, construídos a partir do conhecimento prévio do desfecho de outras histórias.

#### **4.2. Análise das respostas às perguntas de explicação**

As respostas a essas perguntas foram classificadas em uma das cinco categorias, também propostas por Mahon (2002), que são descritas e exemplificadas a seguir:

- **Categoria 1 - Não responde**

O participante não responde à pergunta, mesmo após insistência da examinadora.

- **Categoria 2 – Respostas inadequadas**

Quando a explicação fornecida não esclarece que informações (intratextuais, extratextuais) geraram a previsão feita por ser imprecisa, vaga ou por ser inadequada, sem uma conexão com o texto ou com a previsão feita.

Exemplos:

##### Exemplo 18

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP5)

P: Acho que não ia ter mais jogo.

E: Por que você pensa assim? (PE5)

P: Porque Baratinha apertou cigarra duas vezes.

E: E você acha que porque ele apertou a cigarra duas vezes ele ia dizer que não ia ter mais jogo?

P: Acho que sim. Porque ele estava muito apressado, o jogo ia começar.

E: E por que você pensa assim? (PE5)

P: Porque ele estava muito apressado.

Comentário: embora a previsão tenha sido apropriada (provável e coerente com o texto) e o participante tenha tomado como referência informações intratextuais (apertou a cigarra duas vezes), a explicação é inadequada, pois não justifica a previsão feita. A previsão de que não ia ter mais jogo não tem relação aparente com o fato de apertar a cigarra duas vezes ou ele estar apressado.

#### Exemplo 19

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: A camisa vai fazer uma brincadeira, a camisa vai sujar.

E: Por que você pensa assim? (PE2)

P: Porque vai ter uma reunião, vai ter um campinho ou vai aprender e vai ter uma lição.

Comentário: nesta explicação percebe-se que o participante ao afirmar que Pedrinho vai usar a camisa numa brincadeira parece estar considerando que o fato dele ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira, provavelmente vai usar a camisa nesse período, localizando informações que

são baseadas no texto, porém de forma inadequada. Além disso a complementação da frase de que a camisa vai sujar sequer toma o texto em si como referência, sendo, de fato, considerada inadequada.

#### Exemplo 20

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: Na escola dele.

E: Por que você pensa assim? (PE2)

P: Porque... sei lá... que ele tá perguntando à mãe da camisa pra escola, né? Pra ele brincar lá na brincadeira.

Comentário: nesta explicação também se vê uma informação inadequada baseada no texto, uma vez que o participante associou a informação de que Pedrinho estava voltando da escola e que teria uma tarde e mais dois dias de brincadeira. Dessa forma associou de forma imprecisa e aleatória que a camisa seria utilizada numa brincadeira na escola. Em outras palavras, tomou apenas o conhecimento de mundo sem associá-lo, de maneira mais precisa, com as informações veiculadas no texto.

#### Exemplo 21

E: Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)

P: Uma coisa.

E: Que coisa?

P: Jogar bola, brincar boneca.

E: Por que você pensa assim? (PE5)

P: Porque ele quer arrumar um lugar pra brincar.

Comentário: percebe-se que o participante em sua resposta faz uma localização imprecisa, não tomando o texto em si como referência e não informando as bases que geraram suas previsões.

### Exemplo 22

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP2)

P: Uma surpresa... uma notícia de jogar bola, ir pro cinema.

E: Por que você pensa assim? (PE2)

P: Porque é uma notícia.

Comentário: a resposta fornecida acima é muito vaga, não informando as bases que geraram sua previsão.

### Exemplo 23

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: No São João.

E: Por que você pensa assim? (PE2)

P: Porque a gente está numa época de São João.

Comentário: esta resposta caracteriza-se por ser totalmente baseada em conhecimento de mundo (informações extratextuais) do participante, sem que tal conhecimento tenha alguma ligação com o texto que, por sua vez, não fornece qualquer indicador sobre festa de São João.

- **Categoria 3 – Respostas adequadas**

As explicações classificadas na Categoria 3 se caracterizavam por serem adequadas e precisas. O participante fornecia explicações em que explicitava a origem de suas previsões: se no texto (informação intratextual) ou se no conhecimento de mundo (informação extratextual). A análise das respostas dos participantes permitiu identificar três tipos de explicações: Categoria 3a: explicações que tinham por base informações intratextuais; Categoria 3b: explicações que tinham por base informações intratextuais (conhecimento de mundo); e Categoria 3c: explicações mistas em que informações intra e extratextuais se combinavam. Esses três tipos de respostas adequados são descritos e exemplificados a seguir.

### **Categoria 3a – Respostas adequadas intratextuais**

Foram classificadas na Categoria 3a explicações em que o participante localiza de forma correta e precisa a passagem no texto que serviu de base geradora para sua previsão, muitas vezes até fazendo indicação a palavras ou frases no texto. Esta referência era feita através da leitura de partes do texto e de gestos de apontar no texto a passagem à qual se referia. Importante comentar que não se deseja afirmar que o leitor tenha se baseado exclusivamente em informações intratextuais ao fazer sua previsão; o que se deseja dizer é que o participante faz menção apenas a informações que

estavam diretamente relacionadas ao texto sem mencionar informações extratextuais em suas respostas. Exemplos:

#### Exemplo 24

E: Sobre o que você acha que vai ser esta história? (PP1)

P: Eu acho que vai ser de um senhor que frequenta muito uma praça.

E: Por que você pensa assim? (PE1)

P: Pelo título: a praça de Seu Nicolau.

#### Exemplo 25

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: Vai usar no campeonato de futebol.

E: Por que você pensa assim? (PE2)

P: Porque aqui no texto tem emblema na camisa, uma reunião no campinho. Eu pensei em futebol.

#### Exemplo 26

E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)

P: Num jogo de futebol.

E: Por que você pensa assim? (PE2)

P: Porque aqui tá dizendo que vai ter uma reunião para decidir o campo e o campeonato que vai ter.

Comentário: as respostas apresentadas nos exemplos 24, 25 e 26 demonstram, nitidamente, que os participantes localizam de forma correta e explícita as passagens referidas no texto.

#### Exemplo 27

E: Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)

P: Limpar o terreno.

E: Por que você pensa assim? (PE5)

P: Porque Seu Nicolau disse que o terreno estava sujo, cheio de lixo.

#### Exemplo 28

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Eu acho que ele ia dar a notícia que Pedrinho não vai participar do time.

E: Por que você pensa assim? (PE3)

P: Porque a mãe dele sentiu um aperto no coração e... achou que ele ia ficar triste quando soubesse e era Baratinha quem ia contar.

#### Exemplo 29

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Eu acho que a reunião iria ser um pouco mais cedo e que ele fosse rápido porque já estava para acontecer.

E: Por que você pensa assim? (PE3)

P: Porque ele tocou a campainha duas vezes.

Comentário: os exemplos 27, 28 e 29 demonstram respostas consideradas adequadas intratextuais em virtude dos participantes utilizarem frases completas extraídas literalmente do texto, a fim de informar com maior precisão as informações que contribuíram para a explicação das bases utilizadas na geração de suas previsões.

- **Categoria 3b – Respostas adequadas extratextuais**

Esta categoria inclui respostas que fazem referência a informações extratextuais, tomando por base apenas a experiência de vida do leitor. Importante comentar que não se deseja afirmar que o leitor tenha se baseado exclusivamente em informações extratextuais ao fazer sua previsão; o que se deseja dizer é que o participante faz menção apenas a informações que estavam diretamente relacionadas a seu conhecimento de mundo, sem mencionar informações intratextuais em suas respostas. Exemplos:

Exemplo 30

E: Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)

P: Acho que... o campinho fica limpo. Não pode ficar sujo.

E: Por que você pensa assim? (PE5)

P: Pode ficar doente. Chuva, lama, ...

Comentário: parece nítida a relação que o participante faz com seu conhecimento de mundo de que não é recomendável à saúde brincar num terreno sujo e cheio de lixo, externando em sua resposta, considerada

adequada, elementos unicamente extratextuais em analogia a outras situações vividas com os fatos narrados no texto.

### Exemplo 31

E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)

P: Provavelmente perguntar o motivo de vender o campinho e depois tentar apelar para ele não vender.

E: Por que você pensa assim? (PE4)

P: Porque é uma atitude de garoto achar que tudo pode conseguir, essa história de que é conversando que pode ter tudo. Acha que é simples assim. Ele quer é realizar o sonho dele de fazer o campeonato aí pensa: vamos pedir para não vender e a gente joga. É um lugar onde estas crianças estão passando a infância. Então, não querem perder nada na vida.

Comentário: esta resposta se caracteriza por apresentar uma forte ênfase em elementos extratextuais sobre as bases geradoras da inferência de previsão realizada, sem sequer mencionar qualquer informação intratextual veiculada.

### Exemplo 32

E: Sobre o que você acha que vai ser esta história? (PP1)

E: Uma história de uma praça, crianças e vai fazer uma brincadeira.

E: Por que você pensa assim? (PE1)

P: Porque é uma praça, um lugar que vai ter brincadeira, vai ter um lugar para namorar, para passear, qualquer coisa.

Comentário: mais uma vez é evidente que os participantes citam fatos da experiência pessoal, fazendo claramente uma analogia entre situações vividas com os eventos narrados no texto.

### Exemplo 33

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Que ele não ia jogar mais.

E: Por que você pensa assim? (PE3)

P: Porque a mãe dele não tinha preparado ainda a camisa dele.

Comentário: nesta resposta o participante responde adequadamente, utilizando informações extratextuais, baseadas em informações veiculadas no texto. O texto não explicita se a camisa estava ou não pronta, mas o sujeito utiliza seu conhecimento de mundo para supor que a camisa não estava e, assim, explicar a base de sua previsão de que Pedrinho não iria jogar mais.

### **• Categoria 3c – Respostas adequadas mistas (intratextuais e extratextuais)**

Esta categoria inclui respostas em que se faz menção a informações intratextuais e extratextuais. Foram classificadas neste tipo aquelas respostas que associam informações veiculadas no texto a outras informações obtidas a partir do conhecimento prévio do sujeito. Exemplos:

### Exemplo 34

E: Como você acha que esta história vai terminar? (PP6)

P: Que eles estão limpando o campo. Isso é surpresa para Nicolau. Quando ele descobrir, acho que vai deixar os meninos jogar futebol, porque ele limpou.

E: Por que você pensa assim? (PE6)

P: Porque acho que vai deixar. Porque Nicolau disse que tava cheio de lixo, mas agora que tá limpo pode jogar. Por exemplo, se eu fosse no campo jogar futebol, como eu vou jogar? Eu pisar o lixo, aí tem que limpar pra jogar no campo.

Comentário: neste exemplo o participante utiliza tanto elementos intratextuais (o fato do terreno estar cheio de lixo e ter sido limpo), quanto extratextuais advindas de um conhecimento de mundo (como ele iria jogar se o campo estava cheio de lixo). Percebe-se que o participante utiliza ambas as informações para identificar as bases da geração de suas previsões.

### Exemplo 35

E: Sobre o que você acha que vai ser essa história? (PP1)

P: Praça que Seu Nicolau estima muito, que gosta de ficar nela.

E: Por que você pensa assim? (PE1)

P: Porque quando coloco a praça de alguém normalmente esse alguém, o personagem, tem alguma ligação sentimental com a praça, ou então a praça... ela é feita... como ele passa muito tempo lá, é um personagem muito presente naquele lugar.

Comentário: mais uma vez nesse exemplo se vê a utilização de informações advindas no texto, com a referência precisa do título (a Praça de Seu Nicolau) acrescentada a uma informação advinda de conhecimentos prévios do leitor em relação ao seu conhecimento sobre narrativas (personagens).

### **4.3. Análise das respostas às perguntas de verificação**

As respostas a essas perguntas específicas foram classificadas em função do fato da verificação estar correta ou incorreta.

#### **Verificação correta**

Foi considerada uma verificação correta quando o leitor era capaz de constatar que: (a) sua previsão havia se confirmado, ou seja, aquilo que havia previsto tinha, de fato, ocorrido no texto (Acerto Tipo 1); ou (b) sua previsão não se confirmou, ou seja, aquilo que havia previsto, de fato, não tinha ocorrido no texto (Acerto Tipo 2). Exemplos e comentários desses dois tipos de acertos na verificação são apresentados a seguir.

*Acerto Tipo 1: constata que sua previsão se confirmou*

#### **Exemplo 36**

E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)

P: Para ele não vender o campinho

E: O que Pedrinho falou a Seu Nicolau foi o que você imaginou que ele ia falar? Por quê? (PV4)

P: Sim, porque ele falou... falou para ele não vender o campinho.

### Exemplo 37

E: Sobre o que você acha que vai ser essa história? (PP1)

P: História de uma praça.

E: Esta história falava sobre o que você imaginou quando leu o título? Por quê? (PV1)

P: Sim, mas acertei só um pedaço. Disse que era só sobre uma praça e não sobre um velho.

### Exemplo 38

E: Como você acha que essa história vai terminar? (PP6)

P: Ele ficando com o campinho.

E: A história terminou do jeito que você pensou que ela ia terminar? Por quê?(PV6)

P: Sim, porque Seu Nicolau ia dar o campo.

Comentário: os exemplos 35, 36 e 37 mostram que os participantes, ao fornecerem estas respostas às perguntas de verificação, são capazes de constatar que suas previsões se confirmaram, apresentando bom desempenho na habilidade de monitorar a leitura.

*Acerto Tipo 2: constata que sua previsão não se confirmou*

Exemplo 39

E: Sobre o que você acha que vai ser esta história? (PP1)

P: Uma praça chamada Nicolau, que marcou o tempo e ele é muito querido por lá. Pode ter muita gente pobre por lá e Nicolau esteve por lá para ajudar.

E: Essa história falava sobre o que você imaginou quando leu o título? Por quê? (PV1)

S: Mais ou menos, porque eu pensei que Nicolau era bonzinho e foi um chato, sem caridade, sem bondade.

Exemplo 40

E: Sobre o que você acha que vai ser essa história? (PP1)

P: Eu acho que vai ser Seu Nicolau vende alguma coisa na praça, cachorro quente, picolé...

E: Esta história falava sobre o que você imaginou quando leu o título? Por quê?(PV1)

P: Não, porque a praça era um campinho.

Comentário: os exemplos acima demonstram, claramente, que os participantes são capazes de verificar que suas previsões não decorreram ao longo do texto, realizando também o monitoramento adequado.

## Verificação incorreta

Foi considerada uma verificação incorreta quando o leitor era incapaz de constatar que sua previsão era diferente daquilo que havia ocorrido no texto. Dois tipos de erros foram identificados<sup>33</sup>:

(a) Erro Tipo 1: o leitor acredita que sua previsão havia se confirmado, ou seja, acredita que aquilo que havia previsto havia ocorrido no texto. Em outras palavras, este tipo de erro se caracteriza pelo fato do leitor prever um evento A, o texto traz a informação de que ocorreu o evento B, porém o leitor em sua verificação diz que ele havia previsto o evento B.

(b) Erro Tipo 2: o leitor acredita que aquilo que ocorreu no texto foi o que havia previsto, ou seja, acredita que aquilo que o texto mostrou havia sido previsto por ele. Em outras palavras, este tipo de erro se caracteriza pelo fato do leitor prever um evento A, o texto traz a informação de que ocorreu o evento B, porém o leitor em sua verificação diz que o texto traz a informação A.

A seguir a descrição de alguns exemplos que ilustram a verificação incorreta e os tipos de erros identificados na amostra.

*Erro Tipo 1: nega a previsão que fez*

### Exemplo 41

E: Como você acha que essa história vai terminar? (PP6)

P: Seu Nicolau vai ter uma surpresa.

---

<sup>33</sup> Um terceiro tipo de erro possível seria o caso do leitor não verificar que sua previsão havia se confirmado, ou seja, acreditar que sua previsão não havia se confirmado quando na realidade havia. Este tipo de erro, entretanto, não foi observado na amostra investigada.

E: A história terminou do jeito que você pensou que ela ia terminar? Por quê? (PV6)

P: Sim, porque a história da mãe e da mãe dele.

#### Exemplo 42

E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)

P: Pra ajudar qualquer coisa no campo pra vender.

E: O que Pedrinho falou a Seu Nicolau foi o que você imaginou que ele ia falar? Por quê? (PV4)

P: Sim, aconteceu. Nicolau na praça, aconteceu surpresa, tem um campo, vai ser brincadeira.

#### Exemplo 43

E: Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)

P: Arrumar outro lugar pra brincar.

E: A idéia que Pedrinho teve foi a idéia que você pensou que ele ia ter? Por quê? (PV5)

P: Sim, limpar o terreno.

*Erro Tipo 2: nega a informação que o texto traz*

#### Exemplo 44

P: Sobre o que você acha que vai ser esta história? (PP1)

E: Sobre amor perfeito, sobre poesia.

E: Essa história falava sobre o que você imaginou quando leu o título? Por quê? (PV1)

P: Sim era sobre isso, sobre um amor perfeito.

#### Exemplo 45

E: O que você acha que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau? (PP4)

P: Pra jogar bola, alguma coisa assim.

E: O que Pedrinho falou a Seu Nicolau foi o que você pensou que ele ia falar? Por quê? (PV4)

P: Sim, ele ia chamar Seu Nicolau pra brincar com ele.

#### Exemplo 46

E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)

P: Uma notícia boa.

E: A notícia que Baratinha deu foi a notícia que você pensou que ia dar? Por quê? (PV3)

P: Sim, porque ele dá a notícia pra vender o terreno. Porque tudo vai dar certo.

O Capítulo 5, a seguir, apresenta os resultados em função de cada tipo de pergunta feita aos participantes e em função de comparações realizadas entre os três aspectos investigados (previsão, explicação e verificação) em relação aos dois grupos de participantes (surdos e ouvintes).

## CAPÍTULO 5

### Resultados

---

Inicialmente os resultados são apresentados em função dos tipos de perguntas feitas aos participantes, ou seja, tomando para discussão cada aspecto da previsão tratado nesta pesquisa, a saber: a previsão propriamente dita, a explicação e a verificação. Em seguida, os resultados são apresentados e discutidos em função de comparações entre esses aspectos. Comparações entre os grupos de participantes (surdos e ouvintes) são sistematicamente feitas ao longo de todo o capítulo.

É importante comentar que a forma como os dados foram tratados e discutidos reflete os objetivos propostos nesta investigação, conforme mencionado no Capítulo 3.

### **5.1. Resultados obtidos em relação às perguntas de previsão**

Os resultados relativos às perguntas de previsão são discutidos inicialmente, a partir de dados gerais que envolvem comparações entre os grupos, em função da distribuição das categorias de respostas. Em seguida, os dados são apresentados e discutidos considerando-se as perguntas de previsão em relação às partes do texto. Para finalizar a análise das perguntas de revisão, os dados são apresentados e discutidos, considerando-se os tipos de perguntas realizados (gerais vs. específicos)

### 5.1.1. Grupos e categorias de respostas nas perguntas de previsão

Considerando as categorias de respostas às perguntas de previsão (ver capítulo anterior que trata do sistema de análise), a Tabela 1 mostra a distribuição dessas categorias em relação a ambos os grupos de participantes.

**Tabela 1 - Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de previsão em cada grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>	<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>	<b>Total (n=240)</b>
<b>C1</b>	03 (2,5)	04 (3,3)	07 (3)
<b>C2</b>	34 (28,3)	10 (8,3)	44 (18,3)
<b>C3</b>	83 (69,2)	106 (88,4)	189 (78,7)

Nota: Categoria 1 - Não Responde; Categoria 2 - Respostas Improváveis; Categoria 3 - Respostas Prováveis

O Teste de Friedman, aplicado a cada grupo separadamente, detectou diferenças significativas entre as categorias, tanto em relação aos Surdos ( $X^2 = 26,00$ , d.f. = 2,  $p = 0,000$ ), como em relação aos ouvintes ( $X^2 = 34,50$ , d.f. = 2,  $p = 0,000$ ). Nos dois grupos havia uma maior incidência de respostas na Categoria 3 (Respostas Prováveis) e menor concentração de respostas na Categoria 1 (Não Responde). Esse dado indica, como mostra a Tabela 1, que entre os surdos, a Categoria 3 foi significativamente mais freqüente do que as demais categorias, o mesmo ocorrendo em relação aos ouvintes.

O Teste U de Mann-Whitney foi aplicado para verificar se havia diferenças entre os grupos em relação a cada categoria de resposta. O teste detectou diferenças significativas entre os grupos apenas em relação à Categoria 2 ( $U = 128,5$ ,  $p = 0,039$ ), não identificando diferenças significativas em relação à

Categoria 1 ( $U = 190,5$ ,  $p = 0,655$ ) e à Categoria 3 ( $U = 142,5$ ,  $p = 0,101$ ). Como se vê na Tabela 1, a diferença entre os dois grupos se deve ao fato de que os surdos (28,3%) oferecem mais respostas na Categoria 2, do que os ouvintes (8,3%).

De modo geral, como visualizado na Tabela 1, tanto surdos como ouvintes fornecem poucas respostas na Categoria 1 (2,5% e 3,3%, respectivamente), e muitas na Categoria 3 (69,2% e 88,4%, respectivamente). A principal diferença entre os grupos é que os surdos fornecem mais respostas improváveis (Categoria 2) do que os ouvintes (28,3% e 8,3%, respectivamente). Além disso, nota-se que existe a tendência entre os surdos (69,2%) de fornecer um percentual menor de respostas na Categoria 3 (prováveis) do que os ouvintes (88,4%), embora essa diferença não seja estatisticamente significativa. Tomando os dados de maneira geral, o que se observa é que os surdos, frente às perguntas de previsão se concentram mais na Categoria 2 e na Categoria 3, enquanto os ouvintes tendem a concentrar-se na Categoria 3. Esses dados revelam que os ouvintes são mais capazes de fazer previsões plausíveis e coerentes que os surdos, visto que esses, muitas vezes, fornecem respostas que não apresentam uma relação evidente entre as informações contidas no texto lido e o que pode ser previsto a partir delas.

O desempenho dos grupos também foi analisado em termos de número de acertos, como ilustra a Tabela 2. As respostas classificadas na Categoria 1 (Não responde) e Categoria 2 (Respostas Improváveis) foram consideradas como respostas incorretas, enquanto as respostas classificadas na Categoria 3 (Respostas Prováveis) foram consideradas respostas corretas.

**Tabela 2 - Número e percentagem (entre parênteses) de categorias derespostas incorretas e corretas nas perguntas de previsão em cada grupo**

<b>Respostas</b>	<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>	<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>	<b>Total (n=240)</b>
<b>Incorretas</b>	37(30,8)	14(11,7)	51(21,3)
<b>Corretas</b>	83(69,2)	106(88,3)	189(78,5)

Nota: Incorretas: Categoria 1 + Categoria 2; Corretas: Categoria 3

O Teste de Wilcoxon, aplicado a cada grupo separadamente, identificou diferenças significativas entre o número de Respostas Corretas e Incorretas tanto entre os surdos ( $Z = -2,453$ ,  $p = 0,014$ ), como entre os ouvintes ( $Z = -3,919$ ,  $p = 0,000$ ). Nos dois grupos o percentual de respostas corretas foi bastante elevado, sobretudo entre os ouvintes, sugerindo que em ambos os grupos os participantes tendem mais a responder de forma correta do que incorretamente, realizando previsões prováveis e pertinentes ao enredo do texto.

O Teste U de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre os grupos apenas em relação às Respostas Incorretas ( $U = 18,5$ ,  $p = 0,002$ ), e não em relação às Respostas Corretas ( $U = 142,5$ ,  $p = 0,101$ ). Como pode ser notado na Tabela 2, a principal diferença entre os grupos é que os surdos apresentam um número maior de respostas incorretas do que os ouvintes. Esse dado confirma o que foi observado na Tabela 1.

De um modo geral, o que se conclui é que a habilidade de realizar previsões sobre informações que se seguem em um texto constitui-se tarefa difícil para os surdos, que tendem a fornecer mais previsões que pouco se relacionam com o conteúdo veiculado no texto ou que são improváveis de ocorrer. Uma explicação para isso será fornecida no capítulo final deste trabalho.

### 5.1.2. As perguntas de previsão em relação às partes do texto

Considerando as inferências como sendo geradas a partir da integração de informações textuais, torna-se relevante saber se com o avanço da leitura as previsões se tornariam mais prováveis e apropriadas do que as previsões feitas no início da leitura do texto. É possível supor que quanto mais informações o leitor tiver a respeito dos eventos e dos personagens (suas características, suas motivações, por exemplo), mais prováveis e apropriadas serão suas previsões. Se isso de fato ocorrer, é possível que as respostas às previsões relativa às partes finais da história tenham sido classificadas na Categoria 3, mais freqüentemente do que as perguntas de previsão feitas no meio ou no início da leitura. Para examinar essa possibilidade, as perguntas de previsão foram agrupadas em função de sua localização no texto, como descrito a seguir:

(i) Perguntas no início: Pergunta de Previsão 1 (Sobre o que você acha que vai ser esta história?) e Pergunta de Previsão 2 (Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa?);

(ii) Perguntas no meio: Pergunta de Previsão 3 (Qual seria a notícia que Baratinha ia dar?) e Pergunta de Previsão 4 (O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau?);

(iii) Perguntas no final: Pergunta de Previsão 5 (Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter?) e Pergunta de Previsão 6 (Como você acha que esta história vai terminar?).

Com esse agrupamento, foi possível examinar se havia uma progressão ou não quanto ao número de respostas apropriadas e plausíveis no avançar da leitura da história apresentada (ver Tabela 3).

**Tabela 3: Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de previsão em função da localização da pergunta no texto<sup>34</sup>**

<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Perguntas no início</b>	<b>Perguntas no meio</b>	<b>Perguntas no final</b>
<b>C1</b>	01(0,8)	01(0,8)	01(0,8)
<b>C2</b>	14(11,7)	12(10)	08(6,7)
<b>C3</b>	25(20,8)	27(22,5)	31(25,8)
<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>			
<b>C1</b>	02(1,7)	00	02(1,7)
<b>C2</b>	04(3,3)	05(4,2)	01(0,8)
<b>C3</b>	34(28,3)	35(29,2)	37(30,8)

Nota: C1 - Não Responde; C2 - Respostas Improváveis; C3 - Respostas Prováveis

Observando a Tabela 3, pode-se constatar que, tanto em relação aos surdos, quanto em relação aos ouvintes, percebe-se: na Categoria 1 o número de ausência de respostas permanece muito baixo, independente da localização no texto; na Categoria 2 o número de respostas incorretas (improváveis) tende a manter-se com o avanço da leitura, notando-se apenas uma ligeira diminuição com o avanço do texto; e na Categoria 3 o número de respostas corretas também permanece praticamente o mesmo, independente da localização da

<sup>34</sup> Não foi aplicado nenhum teste estatístico nestes resultados em virtude dos dados obtidos serem considerados baixos, em sua maioria, não permitindo uma análise fidedigna.

pergunta. Portanto, os dois grupos não melhoram de desempenho à medida que o texto é lido. Ou, em outras palavras, as previsões não são mais prováveis por conta de um maior conhecimento acerca do que é veiculado no texto, não sendo possível estabelecer correlação entre a quantidade de informações apreendidas durante a leitura e o desempenho na previsão de fatos e acontecimentos.

### **5.1.3. Os tipos de perguntas de previsão: gerais e específicas**

Além da localização da pergunta de previsão, pensou-se que o tipo de questão poderia ser considerado fator importante no desempenho dos surdos e dos ouvintes. Considerando as perguntas realizadas, verificou-se que umas eram de caráter geral e outras de caráter específico.

As perguntas de caráter geral correspondiam à primeira (PP1) e a última pergunta (PP6). A primeira pergunta, partindo do título, solicitava que o leitor fizesse uma previsão a respeito do tema tratado na história. A última pergunta, partindo de uma grande quantidade de informações textuais fornecidas, solicitava que o leitor fizesse uma previsão a respeito da conclusão da história.

As demais perguntas eram de caráter específico e solicitavam do leitor previsões particulares a respeito de um evento específico na história.

A Tabela 4 mostra o padrão de respostas fornecido para cada uma das perguntas realizadas ao grupo de surdos, possibilitando visualizar seu desempenho comparando-se as perguntas gerais com as específicas. Logo em seguida, a Tabela 5 demonstra os resultados, considerando-se o grupo de ouvintes.

**Tabela 4 - Número de respostas para as perguntas de previsão por participantes surdos**

<b>Surdos</b>			
<b>PERGUNTAS</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
PP1 - Sobre o que você acha que vai ser esta história? (geral)	1	7	12
PP2 - Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (específica)	0	7	13
PP3 - Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (específica)	1	8	11
PP4 - O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (específica)	0	4	16
PP5 - Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (específica)	1	4	15
PP6 - Como você acha que esta história vai terminar? (geral)	0	4	16

Nota: C1 - Não Responde; C2 - Respostas Inadequadas; C3 - Respostas Adequadas

O mesmo padrão de respostas pode ser observado no grupo de ouvintes.

Os resultados obtidos estão dispostos na Tabela 5 a seguir.

**Tabela 5 - Número de respostas para as perguntas de previsão por participantes ouvintes**

<b>Ouvintes</b>			
<b>PERGUNTAS</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
PP1 - Sobre o que você acha que vai ser esta história? (geral)	2	1	17
PP2 - Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (específica)	0	3	17
PP3 - Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (específica)	0	3	17
PP4 - O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (específica)	0	2	18
PP5 - Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (específica)	1	1	18
PP6 - Como você acha que esta história vai terminar? (geral)	1	0	19

Nota: C1 - Não Responde; C2 - Respostas Inadequadas; C3 - Respostas Adequadas

As Tabelas 4 e 5 ilustram de forma detalhada o que foi visto na Tabela 3, possibilitando visualizar se o desempenho dos surdos e dos ouvintes foi influenciado pela realização de perguntas consideradas gerais (PP1 e PP6) e específicas (PP2, PP3, PP4 e PP5).

Pelo exposto, em ambos os grupos, o fato da pergunta ser geral ou específica parece não influenciar o número de acertos na previsão em ambos os grupos pesquisados.

## 5.2. Resultados obtidos em relação às perguntas de explicação

Os resultados relativos às perguntas de explicação são discutidos, inicialmente, a partir de dados gerais que envolvem comparações entre os grupos em função da distribuição das categorias de respostas. Em seguida, os dados são apresentados e discutidos considerando-se as informações intratextuais e extratextuais nas explicações fornecidas e, para finalizar, mais uma vez serão apresentados e discutidos dados considerando-se as perguntas de explicação em relação às partes do texto.

### 5.2.1. Grupos e categorias de respostas nas perguntas de explicação

Considerando as categorias de respostas às perguntas de explicação (ver capítulo anterior que trata do sistema de análise), a Tabela 6 mostra a distribuição dessas categorias em relação a ambos os grupos de participantes.

**Tabela 6 - Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de explicação em cada grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>	<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>	<b>Total (n=240)</b>
<b>C1</b>	04 (3,3)	04 (3,3)	08 (3,9)
<b>C2</b>	41(34,2)	14 (11,7)	55 (22,9)
<b>C3</b>	75 (62,5)	102 (85)	177 (73,7)

Nota: Categoria 1 - Não Responde; Categoria 2 - Respostas Inadequadas; Categoria 3 – Respostas Adequadas

O Teste de Friedman, aplicado a cada grupo separadamente, detectou diferenças significativas entre as categorias em ambos os grupos (Surdos:  $X^2 = 20,853$ , d.f. = 2,  $p = 0,000$ ; Ouvintes:  $X^2 = 32,310$ , d.f. = 2,  $p = 0,000$ ). Entre os surdos, havia uma maior incidência de respostas na Categoria 3 (Respostas Prováveis) e na Categoria 2 (Respostas Improváveis) e uma menor concentração de respostas na Categoria 1 (Não Responde). Entre os ouvintes, a Categoria 3 foi mais freqüente do que as demais categorias.

O Teste U de Mann-Whitney foi aplicado para verificar se havia diferenças entre os grupos em relação a cada categoria de resposta. Os resultados mostram que não foram detectadas diferenças significativas - Categoria 1 ( $U = 199,0$ ;  $p = 0,959$ ), Categoria 2 ( $U = 142,0$ ,  $p = 0,092$ ) e Categoria 3 ( $U = 154,0$ ,  $p = 0,189$ ). No entanto, pode ser observada, na Tabela 6, uma discreta diferença de respostas entre os grupos: os surdos apresentam uma tendência em fornecer mais explicações inadequadas (Categoria 2) do que os ouvintes (34,2% e 11,7% respectivamente); enquanto os ouvintes tendem a fornecer mais explicações adequadas (Categoria 3) do que os surdos (85% e 62,5 %, respectivamente).

Esses resultados podem sugerir que os surdos, ao explicarem as bases geradoras de suas previsões, tendem a fornecer explicações inadequadas de maneira relativamente mais freqüente que os ouvintes.

Na Tabela 7 consta o desempenho dos grupos nas perguntas de explicação, em função de respostas corretas e incorretas. Semelhante ao que foi feito em relação às perguntas de previsão, as respostas incorretas envolviam as respostas da Categoria 1 (Não Responde) e da Categoria 2 (Respostas Inadequadas); enquanto as respostas corretas envolviam as respostas da Categoria 3.

**Tabela 7 - Número e porcentagem (entre parênteses) de respostas incorretas e corretas nas perguntas de explicação em cada grupo**

<b>Respostas</b>	<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>	<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>	<b>Total (n=240)</b>
<b>Incorretas</b>	45 (37,5)	18 (15)	63 (26,3)
<b>Corretas</b>	75 (62,5)	102 (85)	177(73,7)

Nota: Incorretas: Categoria 1 + Categoria 2; Corretas: Categoria 3 a + 3b + 3c

O Teste de Wilcoxon, aplicado a cada grupo separadamente, detectou diferenças significativas entre as categorias exclusivamente para o grupo de ouvintes ( $Z = -3,867$ ,  $p = 0,000$ ), revelando que o índice de respostas corretas desse grupo é significativamente maior que o índice de respostas incorretas. No grupo de surdos, não foi significativa a diferença entre as categorias de respostas corretas e incorretas, em virtude dos índices percentuais encontrados em ambas as categorias serem muito próximos ( $Z = -1,595$ ,  $p = 0,111$ ).

A fim de verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos, foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney. Foram detectadas diferenças significativas entre os grupos, tanto em relação às respostas incorretas ( $U = 18,0$ ,  $p = 0,001$ ), quanto em relação às respostas corretas ( $U = 126,5$ ,  $p = 0,062$ ). Como mostra a Tabela 7, o desempenho dos ouvintes é significativamente superior ao desempenho dos surdos em relação às perguntas de explicação. Os ouvintes, de fato, conseguem explicar com maior clareza e precisão as bases geradoras de suas previsões.

### 5.2.2. As informações intratextuais e extratextuais nas explicações fornecidas

Com o objetivo de examinar em maiores detalhes o uso de informações intratextuais, extratextuais ou mistas nas explicações consideradas adequadas, as respostas classificadas na Categoria 3 foram analisadas separadamente, como pode ser visto na Tabela 8.

**Tabela 8 - Número e porcentagem (entre parênteses) de respostas nas perguntas de explicação em função da natureza da informação mencionada em cada grupo**

<b>Natureza da Informação</b>	<b>Grupo 1: Surdos</b>	<b>Grupo 2: Ouvintes</b>
<b>Intratextuais (n=134)</b>	48 (35,8)	86 (64,2)
<b>Extratextuais (n=26)</b>	17 (65,4)	09 (34,6)
<b>Mistas (n=17)</b>	10 (58,8)	07 (41,2)

Nota: Intratextuais: Categoria 3a; Extratextuais: Categoria 3b; Mistas: Categoria 3c

O Teste de Friedman, aplicado a cada grupo separadamente, detectou diferenças significativas entre as categorias em ambos os grupos (Surdos:  $X^2 = 14,222$ , d.f. = 2,  $p = 0,001$ ; Ouvintes:  $X^2 = 28,290$ , d.f. = 2,  $p = 0,000$ ). Tanto entre os surdos como entre os ouvintes havia uma maior incidência de respostas na Categoria 3a (Intratextuais) dos que nas demais categorias, especialmente em relação aos ouvintes.

O Teste U de Mann-Whitney foi aplicado para verificar se havia diferenças entre os grupos em relação a cada tipo de resposta da Categoria 3. O teste detectou diferenças significativas entre os grupos em relação à Categoria 3a (U

= 91,0,  $p = 0,003$ ) e Categoria 3b ( $U = 129,0$ ,  $p = 0,032$ ), porém não em relação à Categoria 3c ( $U = 180,5$ ,  $p = 0,524$ ). Como observado na Tabela 8, tais diferenças ocorreram porque os ouvintes fizeram mais previsões baseados em informações intratextuais que os surdos (64,2% e 35,8% respectivamente); enquanto os surdos deram mais explicações baseados em informações extratextuais (Categoria 3b) que os ouvintes (65,4% e 34,6% respectivamente).

Os ouvintes utilizam mais elementos intratextuais em suas respostas que os surdos, enquanto os surdos utilizam mais respostas extratextuais que os ouvintes. A utilização das respostas mistas não se diferencia entre os grupos. Os resultados sugerem que os ouvintes se apóiam mais no texto para realizar suas previsões, enquanto os surdos se apóiam mais em seu conhecimento de mundo, do que nas informações textuais.

### **5.2.3. As perguntas de explicação em relação às partes do texto**

Semelhante à análise conduzida anteriormente em relação às previsões, torna-se relevante saber se com o avanço da leitura do texto as explicações fornecidas seriam mais caracterizadas por informações intratextuais, extratextuais ou mistas.

É possível supor que a explicação dada à pergunta de previsão 1 (após o título) seja mais caracterizada por elementos extratextuais do que intratextuais, visto que o leitor não tem ainda informações sobre o que o texto veicula, tendo que apelar para seu conhecimento de mundo. Já o oposto pode ocorrer em relação à pergunta de previsão 6 (que aborda a previsão do desfecho do texto). É possível supor que a explicação dada à pergunta de previsão 6 seja mais

caracterizada por elementos intratextuais do que extratextuais, visto que o leitor tem informações suficientes sobre o que o texto veicula, não precisando recorrer com tanta ênfase ao seu conhecimento de mundo. Para examinar essa possibilidade, as perguntas de explicação também foram agrupadas em função de sua localização no texto (Tabela 9).

**Tabela 9 - Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de explicação em função da localização da pergunta no texto em cada grupo<sup>35</sup>**

<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Perguntas no início</b>	<b>Perguntas no meio</b>	<b>Perguntas no final</b>
<b>C3a</b>	14 (11,7)	15 (12,5)	19 (15,8)
<b>C3b</b>	8 (6,7)	4 (3,3)	5 (4,2)
<b>C3c</b>	4 (3,3)	3 (2,5)	3 (2,5)
<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>			
<b>C3 a</b>	25 (20,8)	33 (27,5)	28 (23,3)
<b>C3b</b>	4 (3,3)	2 (1,7)	3 (2,5)
<b>C3c</b>	4 (3,3)	1 (0,8)	2 (2,5)

Nota: Categoria 3a – Respostas Adequadas Intratextuais; Categoria 3b – Respostas Adequadas Extratextuais; Categoria 3c – Respostas Adequadas Mistas

Como mostra a Tabela 9, ambos os grupos tendem a fornecer explicações que se caracterizam pelo predomínio de elementos intratextuais (Categoria 3a) independentemente da pergunta de previsão ter sido apresentada no início, no meio ou no final do texto. Explicações caracterizadas por aspectos extratextuais (C3b) ou mistos (C3c) são igualmente pouco freqüentes, independente da localização da pergunta em relação ao texto. Ao que parece, a explicação, seja ela adequada ou inadequada, também independe da localização da pergunta no texto.

<sup>35</sup> Também não foi aplicado nenhum teste estatístico nestes resultados em virtude dos dados obtidos serem considerados baixos em sua maioria, não permitindo uma análise fidedigna.

### 5.3. Resultados obtidos em relação às perguntas de verificação

Os resultados relativos às perguntas de verificação também são discutidos inicialmente a partir de dados gerais que envolvem comparações entre os grupos em função da distribuição das categorias de respostas. Em seguida são apresentados os resultados obtidos em relação aos tipos de erros e de acertos nas perguntas de verificação.

#### 5.3.1. Grupos e categorias de respostas nas perguntas de verificação

A Tabela 10 mostra a distribuição das categorias de resposta em relação às perguntas de verificação em ambos os grupos de participantes.

**Tabela 10 - Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas nas perguntas de verificação em cada grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Grupo 1: Surdos (n=120)</b>	<b>Grupo 2: Ouvintes (n=120)</b>	<b>Total (n=240)</b>
<b>C1</b>	38 (31,7)	08 (6,7)	46 (19,2)
<b>C2</b>	82(68,3)	112(93,3)	194(80,8)

Nota: Categoria 1 – Respostas Incorretas; Categoria 2 - Respostas Corretas

O Teste de Wilcoxon, aplicado a cada grupo separadamente, identificou diferenças significativas entre o número de respostas corretas e incorretas em relação aos Surdos ( $Z = -2,200$ ,  $p = 0,028$ ) e em relação aos Ouvintes ( $Z = -2,530$ ,  $p = 0,011$ ). Nos dois grupos o percentual de respostas corretas (Categoria 2) foi bastante elevado, sobretudo entre os adolescentes ouvintes.

Comparações entre os grupos foram exploradas a partir do Teste U de Mann-Whitney que identificou diferenças significativas entre os grupos em relação à Categoria 1 (respostas incorretas:  $U = 23,5$  e  $p = 0,018$ ) e em relação à Categoria 2 (respostas corretas:  $U = 77,5$  e  $p = 0,001$ ). Tais diferenças ocorreram porque os surdos forneceram mais respostas incorretas que os ouvintes (31,7% e 6,7%, respectivamente) e os ouvintes deram mais respostas corretas que os surdos (93,3% e 68,3%, respectivamente).

Os resultados demonstram que os ouvintes fazem verificações com mais sucesso que os surdos. Isso indica que apresentam uma maior capacidade de monitoramento da leitura.

### **5.3.2. Os tipos de erros e os tipos de acertos na verificação**

A Tabela 11 mostra o desempenho de ambos os grupos em relação aos tipos de erros e a Tabela 12 o desempenho em relação aos tipos de acertos apresentados nas perguntas de verificação.

**Tabela 11 - Número e porcentagem (em parênteses) dos tipos de erros nas perguntas de verificação nos dois grupos**

Grupos	Tipos de erros	
	Erro 1	Erro 2
<b>Surdos (n=120)</b>	17(14,2)	21 (17,5)
<b>Ouvintes (n=120)</b>	03 (2,5)	05 (4,2)

Nota: Erro 1: nega a previsão que fez; Erro 2: nega a informação que o texto traz.

**Tabela 12 - Número e porcentagem (em parênteses) dos tipos de acertos nas perguntas de verificação nos dois grupos**

Grupos	Tipos de acertos	
	Acerto 1	Acerto 2
<b>Surdos (n=120)</b>	42 (35)	40 (33,3)
<b>Ouvintes (n=120)</b>	55 (45,8)	57 (47,5)

Nota: Acerto 1: constata que sua previsão se confirmou; Acerto 2: constata que sua previsão não se confirmou.

O Teste de Wilcoxon, aplicado a cada grupo separadamente, não identificou diferenças significativas entre o número de respostas incorretas (tipo 1 e tipo 2) e corretas (tipo 1 e tipo 2) tanto entre os surdos (erros:  $Z = -0,468$ ,  $p = 0,64$ ; e acertos:  $Z = -0,211$ ,  $p = 0,833$ ), como entre os ouvintes (erros:  $Z = -0,816$ ,  $p = 0,414$ ; e acertos:  $Z = -0,473$ ,  $p = 0,636$ ). Verifica-se que os grupos não se diferenciam em relação aos tipos de erros e acertos.

Em relação aos tipos de erros na verificação, os surdos apresentam maior tendência em apresentar respostas caracterizadas como Tipo 2 (negação da

informação veiculada no texto), do que aquelas caracterizadas como Tipo 1 (negação da previsão realizada). Já entre os ouvintes, não se observa a mesma tendência.

Em relação às respostas de verificação corretas, percebe-se que ambos os grupos não se diferenciam. Importante salientar que os acertos podem indicar que o leitor é capaz de monitorar sua compreensão, isto é, apresentam a capacidade em refletir sobre suas previsões e compará-las às informações do texto. Como mostrado na literatura, a capacidade de monitoramento da compreensão é comum entre leitores competentes. Dessa forma, ao considerar os dados das Tabelas 11 e 12, pode-se considerar os ouvintes como mais hábeis em monitorar sua compreensão do que os surdos, sendo estes os que mais apresentaram erros na verificação da previsão realizada. Esse dado está em acordo aos dados apresentados na Tabela 10.

Quanto aos erros de verificação identificados convém comentar que:

(1) ao apresentar Erros do Tipo 1 é possível que o leitor mesmo sabendo que sua previsão não se confirmou, tende a negar este fato à examinadora, dizendo que sua previsão realizada incorretamente estava correta. Neste caso, a pressão social de desejo de sucesso talvez tenha sido fator importante e não a falta de habilidade de reconhecer que sua previsão não havia se confirmado. É possível supor que confirmar a previsão seja entendido como ter ganho, ter acertado; enquanto não ter sido confirmada a previsão pode significar, aos olhos do leitor, que não ganhou, não acertou.

(2) por outro lado, é possível supor que os Erros do Tipo 2 parecem estar relacionados a reais problemas de compreensão, uma vez que ao negar as

informações apresentadas no texto, acaba por alterar o sentido dado ao mesmo, achando que o texto diz o que ele previu.

#### 5.4. Comparações entre previsão e explicação

Comparações entre fazer previsões e explicar as bases geradoras das mesmas foram feitas, como mostra a Tabela 13, considerando a relação entre o número de acertos que os grupos de participantes obtiveram em cada uma das perguntas.

**Tabela 13 - Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas corretas nas perguntas de previsão e nas perguntas de explicação em cada grupo**

<b>Grupos</b>	<b>Respostas corretas às perguntas de previsão</b>	<b>Respostas corretas às perguntas de explicação</b>
<b>Surdos</b>	83 (69,2)	75 (62,5)
<b>Ouvintes</b>	106 (88,4)	102 (85)

O Teste de Wilcoxon, aplicado aos dados em cada grupo separadamente, não identificou diferenças significativas entre o número de respostas corretas na previsão e na verificação tanto entre os surdos ( $Z = -1,315$ ,  $p = 0,189$ ) como entre os ouvintes ( $Z = -1,069$ ,  $p = 0,285$ ).

O Teste U de Mann-Whitney já havia sido aplicado, como visto na Tabela 2 (para Previsão) e na Tabela 4 (para Explicação). Em relação às perguntas de previsão (Tabela 2), o teste não detectou diferença significativa entre os grupos em relação às respostas corretas ( $U = 142,5$ ,  $p = 0,101$ ). Quanto às perguntas de explicação (Tabela 4), também não se detectou diferenças significativas entre

os grupos em relação às respostas corretas ( $U = 126,5$ ,  $p = 0,062$ ). No entanto, cabe ressaltar que os ouvintes sempre tendiam a oferecer um maior número de respostas corretas que os surdos, sobretudo em relação às previsões feitas.

O que se conclui é que fazer previsões e ser capaz de explicar as bases geradoras das previsões feitas são habilidades que apresentam níveis de complexidade semelhantes, não se podendo afirmar que uma habilidade seja mais fácil ou mais difícil que a outra. Isso foi observado em relação aos dois grupos de participantes.

### 5.5. Comparações entre previsão e verificação

Comparações entre fazer previsões e verificar se as previsões feitas foram ou não confirmadas no texto também foram examinadas, como mostra a Tabela 14, considerando o número de acertos que os grupos obtiveram na perguntas de previsão e nas perguntas de verificação.

**Tabela 14 - Número e porcentagem (entre parênteses) de categorias de respostas corretas nas perguntas de previsão e nas perguntas de verificação em cada grupo**

<b>Grupos</b>	<b>Respostas corretas às perguntas de previsão</b>	<b>Respostas corretas às perguntas de verificação</b>
Surdos	83 (69,2)	82 (68,3)
Ouvintes	106 (88,4)	112 (93,3)

O Teste de Wilcoxon, aplicado em cada grupo separadamente, mostrou que tanto em relação aos surdos ( $Z = -0,215$ ,  $p = 0,829$ ) como em relação aos

Ouvintes ( $Z = -1,350$ ,  $p = 0,177$ ) o número de acertos não se diferencia entre as perguntas de previsão e de verificação. Os surdos acertam 69,2 % na previsão e 68,3% na verificação; enquanto os ouvintes acertam 88,4% na previsão e 93,3% na verificação.

O Teste U de Mann-Whitney já havia sido aplicado, como visto na Tabela 2 (para Previsão) e na Tabela 10 (para Verificação). Em relação às perguntas de previsão (Tabela 2), o teste não detectou diferenças significativas entre os grupos em relação às respostas corretas ( $U = 142,5$ ,  $p = 0,101$ ). Em relação às perguntas de verificação (tabela 10), observa-se diferenças significativas entre os grupos em relação às respostas corretas ( $U = 77,5$ ,  $p = 0,001$ ).

Tanto os surdos como os ouvintes apresentavam percentuais de acertos semelhantes quanto à previsão e à verificação. Ao que parece, predizer e verificar se a previsão se confirmou ou não, são atividades que e caracterizam por um mesmo nível de complexidade tanto entre surdos como entre ouvintes.

## CAPÍTULO 6

### Discussão e conclusões

---

O presente estudo investigou o processo inferencial de previsão em adolescentes surdos oralizados, sendo esses comparados com adolescentes ouvintes.

Como mencionado, dois objetivos nortearam esta investigação. O primeiro objetivo voltava-se para o exame da inferência de previsão. Assim, três aspectos foram considerados: (a) o estabelecimento de inferências de previsão propriamente dito; (b) a capacidade de refletir e identificar as bases que geraram as inferências quando o texto ainda encontrava-se em processo de leitura; e (c) a capacidade de verificar se as previsões estabelecidas se confirmavam ou não ao final da leitura do texto. As relações entre esses três aspectos (previsão, explicação e verificação) foram exploradas de forma a responder as seguintes questões: o que seria mais fácil para o leitor: fazer previsões apropriadas (coerentes e prováveis) sobre o texto, explicar as bases geradoras de suas previsões ou verificar se sua previsão ocorreu ou não? Qual dessas habilidades seria a mais complexa ou todas apresentariam um mesmo nível de complexidade para o leitor? Importante comentar que esse primeiro objetivo está em estreita relação com o modelo de compreensão de textos adotado como suporte teórico desta investigação: o modelo de Construção e Integração de Kintsch (1998). Em sendo assim, tanto a metodologia, como o sistema de análise adotados consideraram os processos de construção e de integração envolvidos na compreensão de textos.

O segundo objetivo diz respeito aos surdos. Com vistas a entender os limites e as possibilidades dos surdos frente às inferências de previsão, um grupo de adolescentes surdos foi comparado a um grupo de adolescentes ouvintes em

relação aos três aspectos acima citados. Seriam os surdos capazes de fazer previsões da mesma forma que os ouvintes ou teriam eles algum tipo de dificuldade? Os surdos e os ouvintes se diferenciariam ou não quanto à capacidade de explicar as bases de suas inferências e quanto à capacidade de verificar se suas previsões se confirmaram ou não quando concluída a leitura do texto?

A partir desses objetivos, são apresentadas as principais conclusões derivadas dos resultados obtidos e, ao final desse capítulo, as principais conclusões acerca das dificuldades experimentadas por adolescentes surdos oralizados e algumas reflexões a respeito de sua capacidade de compreensão de textos.

### **6.1. A capacidade de estabelecer inferências de previsão**

A capacidade de estabelecer inferências de previsão sobre informações ainda não apresentadas em um texto foi examinada a partir de comparações entre os grupos investigados (adolescentes surdos e adolescentes ouvintes), em função de respostas a perguntas de previsão serem corretas (prováveis e coerentes com o texto) ou incorretas (improváveis e incoerentes com o texto). Os dados mostram que tanto os adolescentes ouvintes, quanto os surdos foram capazes de fazer previsões apropriadas, isto é, forneciam respostas que indicavam uma proposta de continuidade de sentidos (coerência) em relação ao que havia sido veiculado no texto e; ainda, uma proposta de plausibilidade, ou seja, a proposta de continuidade não apenas era coerente com o texto, como também era possível de ocorrer no mesmo.

Certamente o número de respostas corretas observado entre os surdos quanto ao estabelecimento de inferências de previsão, só foi possível pelo nível de comunicação oral apresentado, bem como as condições de amplificação auditiva que efetivamente garantem, a maioria, um desempenho considerado suficiente na habilidade de antecipar fatos e acontecimentos. O domínio da língua oral apresentado pelos participantes surdos, certamente, mostrou-se um importante aliado, tanto na habilidade de leitura, como na aquisição de conhecimentos lingüísticos e de mundo que garantiram a habilidade de fazer previsões coerentes, confirmando a maioria dos dados na literatura (ver SANTOS; DIAS, 1998).

No entanto, apesar dos surdos serem capazes de fazer previsões apropriadas, quando comparados aos ouvintes, notava-se que essa capacidade ainda se mostrava limitada pela surdez, uma vez que esses participantes forneceram um número de respostas incorretas bem mais expressivo que os ouvintes. Isso demonstra que uma parte dos surdos apresentou dificuldades em fazer previsões, fornecendo respostas que não possuem uma relação estreita entre as informações contidas no texto e o que pode ser previsto a partir delas, o que não ocorreu de forma expressiva entre os ouvintes, mostrando esses, por sua vez, um desempenho superior nessa habilidade investigada.

Ao que parece, este dado pode estar relacionado à dificuldade que parte dessa população pode experimentar em relação à criação de hipóteses, visto que as inferências de previsão são, como afirmado por Mahon (2004) e por Spinillo e Mahon (submetido), de natureza hipotética. Essa natureza hipotética, por sua vez, exige do leitor uma maior extrapolação daquilo que está veiculado no texto (Maia,

2004) e uma porcentagem significativa dos sujeitos surdos pesquisados não apresentou essa característica, fornecendo respostas inadequadas em maior número que os ouvintes.

Não se “arriscar” em fornecer uma previsão que não tem uma relação direta com o texto parece estar atribuída mais aos leitores considerados menos hábeis, do que aos mais hábeis e sabe-se que isso não pode ser relacionado diretamente a problemas cognitivos.

Dificuldades no desenvolvimento da leitura do surdo, segundo Almeida (2000), poderiam estar relacionadas à pobreza de experiências e trocas comunicativas e não ao seu nível de cognição. Afirma, também, que uma das principais dificuldades de compreensão de texto observada entre indivíduos surdos é a ausência de flexibilidade lingüística, o que reflete na fixação dessa população em informações literais que se tornam o foco do processo de compreensão textual. Talvez isso possa explicar a dificuldade em “arriscar” uma resposta que não tenha subsídios no próprio texto.

Pode-se pensar, então, que fornecendo mais informações sobre o texto, ou seja, subsidiando-os com mais detalhes sobre a narrativa, os adolescentes poderiam melhorar seu desempenho em relação às previsões e apresentar, gradativamente, respostas mais prováveis. Contudo, os resultados mostraram que ambos os grupos não tendem a melhorar seu desempenho quanto ao estabelecimento de previsões corretas, à medida que a leitura do texto avança. Em outras palavras, não é o fato de obter um maior conhecimento do que é veiculado no texto que possibilita aos leitores um maior número de previsões apropriadas.

Além do fator avanço na leitura do texto, um outro aspecto também foi analisado: a influência do nível de especificidade das perguntas de previsão. Por conseguinte, questionou-se se o fato da pergunta ser mais geral ou mais específica, em relação ao conteúdo do texto, seria algo que poderia levar o leitor a fazer melhores previsões. As análises aplicadas mostraram que o grau de especificidade ou de generalidade das perguntas não era fator relevante, nem entre surdos, nem entre ouvintes.

## **6.2. A capacidade de explicar as bases geradoras das inferências de previsão: o papel das informações intratextuais e extratextuais**

Esse estudo também investigou a capacidade dos participantes de explicar as bases geradoras das inferências de previsão estabelecidas. Os dados mostram que os adolescentes ouvintes e os surdos oralizados são capazes de explicar as bases geradoras de suas inferências de previsão. No entanto, embora os dados não mostrem uma diferença estatisticamente significativa, pode-se observar uma tendência entre os surdos em fornecer mais explicações inadequadas que os ouvintes nessa habilidade. Em outros termos, os surdos tendem a fornecer explicações inadequadas (Categoria 2) de maneira mais freqüente do que os ouvintes que, de fato, conseguem explicar com maior clareza e precisão as bases geradoras de suas previsões.

Mais uma vez o acesso às informações de mundo e às experiências lingüísticas diversificadas podem surgir como fatores importantes na capacidade de identificar e explicar as bases geradoras das inferências de previsão. Como discutido anteriormente, é possível relacionar o domínio pleno da língua oral com um melhor desempenho na atividade de prever acontecimentos. No entanto,

assim como na previsão, esse domínio não parece garantir a excelência na atividade metacognitiva de refletir sobre quais as fontes utilizadas na geração das inferências de previsão. Prova disso é que, embora apresentem um domínio suficiente da língua oral, nem sempre os surdos participantes desse estudo conseguiram manter um padrão de respostas corretas na tarefa de explicação. Pelo contrário, ao se agrupar as categorias de respostas em corretas e incorretas, os dados mostram que os adolescentes surdos apresentaram maiores percentuais de respostas incorretas, confirmando a tendência em explicar as bases de suas inferências de forma mais inadequada que os ouvintes.

É fato que os ouvintes encontram-se reconhecidamente mais acessíveis às experiências lingüísticas do que os surdos, por conta da própria preservação da acuidade auditiva e do acesso total à comunicação. A respeito disso, Almeida (2000) afirma que o baixo nível de aquisição de leitura dos surdos ocorreria, também, devido às experiências deficientes de linguagem e que eles estarão sempre aquém dos ouvintes, uma vez que não apresentam o domínio pleno e absoluto da língua oral. Cárnio (2000) também refere que, comparando-se crianças surdas e ouvintes quanto à disponibilidade para leitura, o desempenho de crianças ouvintes é melhor, devido ao fato dessas crianças apresentarem o domínio completo da língua oral, o que não ocorre com as crianças surdas, mesmo entre as surdas oralizadas.

Assim, é possível constatar que, mesmo sendo oralizados, os surdos nessa investigação apresentaram alguma dificuldade em se expressar verbalmente a respeito das bases geradoras de suas previsões.

Um outro aspecto importante a se considerar acerca dessa dificuldade em explicar as bases de geração da previsão diz respeito ao nível de escolaridade dos sujeitos pesquisados. Maia (2004) ressalta que a escolaridade aparece como fator importante na compreensão de textos e, se o aumento da escolaridade vir acompanhado de uma maior exposição a textos diversos, com níveis distintos de complexidade que requeiram do leitor estabelecer um elo entre aquilo que compreende e aquilo que as partes do texto veiculam e sugerem, certamente a habilidade de explicar como as inferências de previsão foram geradas é visivelmente mais efetiva.

Relacionando esse dado com as informações relativas à escolaridade dos sujeitos desse estudo, descritas no Capítulo 3, vê-se claramente que, o fato dos adolescentes ouvintes apresentarem níveis de escolaridade superiores quando comparados aos adolescentes surdos, já justificaria o porquê do desempenho nesta tarefa ter sido melhor entre os ouvintes. Cabe comentar, ainda, que, além desses aspectos, não se pode esquecer que o processo de aprendizagem de leitura de alunos surdos é classicamente considerado ineficiente e elementar do ponto de vista da construção de inferências, o que reflete em seu processo de compreensão. Usualmente, as escolas que absorvem crianças surdas tendem a focalizar o trabalho com a leitura, direcionando-a apenas à prática da decodificação de textos e não para o entendimento pleno de seu conteúdo.

Seguindo esta linha de argumentação, Silva (2001) diz que o aprendizado de leitura de alunos surdos resume-se a ler frases simples, pequenos textos, sintática e semanticamente elementares e, até mesmo, desinteressantes do ponto de vista

da faixa etária, e, em consequência, constata-se um nível de leitura definitivamente aquém do esperado.

Friães e Pereira (2000) também comentam que muitas escolas direcionam o aluno surdo à leitura de vocábulos isolados, acreditando ser esta a forma possível de ensiná-los a ler. Certamente, essa atitude restringe o conhecimento do surdo àquele significado literal, impedindo-o de ampliar seu conhecimento de acordo com outros significados. Uma das consequências disso é que as crianças com perdas de audição têm dificuldade em entender palavras com múltiplos sentidos (ASHA, 1981), comprometendo sua capacidade em compreender textos, de forma geral.

Por conta dessas práticas, pode-se relacionar muitas das dificuldades de leitura apresentadas por surdos a experiências educacionais empobrecidas, pautadas inúmeras vezes em materiais de leitura de baixa qualidade. Os adolescentes ouvintes, certamente, são leitores de textos mais complexos, o que, provavelmente, não ocorre com os surdos de mesma faixa etária e escolaridade mais baixa e, por isso, expostos a textos mais elementares.

Considerando que, o conhecimento que as crianças comumente levam para a escola vai contribuir para a atribuição de sentido à escrita, para a criação de expectativas e de hipótese sobre os significados dos textos, pode-se concluir que as crianças surdas apresentam uma defasagem natural no processo de aprendizagem da habilidade de leitura. Karnopp e Pereira (2004) atribuem essa característica ao fato das crianças surdas acabarem tendo pouco acesso às conversas que ocorrem em casa, no dia-a-dia, assim como às narrativas de histórias que são passadas de gerações a gerações. Também as atividades que

envolvem leitura e escrita, como contar histórias, são pouco utilizadas pelos familiares ouvintes de crianças surdas e, assim, acabam por fortalecer uma representação do aluno surdo como deficiente lingüisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê. Tal idéia restringe o universo de experiências com textos que os surdos podem ter, tendo isso, possivelmente, repercussões na compreensão e na produção de textos.

Por conseguinte, Friães e Pereira (2000) afirmam que o argumento de que o aluno surdo tem muitas dificuldades de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos facilitados, tanto semântica, quanto sintaticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse do aluno.

Considerando, ainda, a capacidade dos grupos investigados nessa pesquisa em identificar e explicar as bases geradoras das inferências, torna-se necessária uma discussão sobre quais as informações que são preferencialmente tomadas pelo leitor como base de suas respostas. Ou seja, cabe discutir se os adolescentes investigados fazem suas previsões apoiados mais em informações intratextuais, extratextuais ou mistas.

De modo geral, os participantes dos dois grupos tendem a utilizar informações intratextuais quando solicitados a explicar as bases geradoras de suas inferências de previsão. Esse dado sugere que, para os leitores, sejam adolescentes surdos oralizados ou ouvintes, as informações veiculadas no texto são consideradas como fonte preferencial para a base do processo inferencial.

Cabe discutir, então, se os adolescentes tendem a fornecer explicações caracterizadas mais por elementos intratextuais à medida que se apropriam de um maior número de informações veiculadas. Em relação a este aspecto, pode-se observar que a explicação fornecida não dependia do avanço na leitura do texto, ou seja, os adolescentes surdos não passam a explicar melhor as bases de geração de suas inferências de previsão pelo fato de conhecerem mais informações do texto.

Focalizando o desempenho do grupo de surdos na utilização destas informações em suas respostas às perguntas de explicação, mais uma vez ressalta-se que a forma como, provavelmente, os textos vêm sendo trabalhados na formação acadêmica da população surda pode estar relacionada com essa prática, uma vez que toda a base de sua aquisição de linguagem e de seu desenvolvimento de leitura está concentrada no que é literalmente veiculado, no aqui e no agora, no imediato, pouco sendo trabalhado com essas crianças a habilidade de abstrair idéias e conceitos, de sair do que é “palpável” e entregar-se ao imaginário. Quanto a isso, Botelho (2002) afirma que, por não desenvolverem a linguagem completamente, mesmo os indivíduos com perdas auditivas leves e/ou moderadas têm comprometidos certos níveis de abstração, que não o auxiliam na habilidade de compreender somando informações diversas disponíveis. Em outras palavras, o que falta aos indivíduos surdos é o acesso ao domínio completo da língua, que lhes permita alcançar uma compreensão textual plena.

O fato dos participantes surdos deste estudo concentrarem suas respostas em informações intratextuais demonstra uma tendência a recorrer a elementos do conhecimento que foram gerados pelo texto, refletindo que, embora o

conhecimento de mundo esteja presente no processo de compreensão, as informações extratextuais não são, preferencialmente, consideradas em suas explicações.

Essa ênfase no texto, como fonte primeira e principal das inferências, é discutida em Mahon (2002) e retomada por Maia (2004). As autoras comentam que há uma tendência das escolas em perpetuar este valor, não viabilizando ao leitor o encontro de possibilidades outras, informações as mais diversas, para dar subsídios para que ele possa construir e ser mais ativo no processo de leitura, respeitando, evidentemente, o enredo da narrativa em questão. Isso pode também explicar a tendência encontrada nas respostas dos participantes desse estudo.

Diante dessas considerações, pode-se chegar à conclusão que o problema de leitura dos surdos parece estar diretamente relacionada com a forma como a leitura é trabalhada com essa população, o que confirma os achados da literatura (e.g. FERNANDES, 1990; MENDES, 1994; MENDES; NOVAES, 2002; SANTOS; DIAS, 1998).

### **6.3. A capacidade de verificação: o que foi lido e o que foi previsto**

A capacidade de verificar se as inferências de previsão foram ou não confirmadas ao final da leitura do texto foi examinada, a partir de comparações entre os grupos investigados, igualmente levando em consideração as respostas corretas (verificação adequada) e as respostas incorretas (verificação inadequada).

Os adolescentes ouvintes apresentaram desempenho significativamente melhor na verificação do que os surdos. Estes, por sua vez, apresentaram maior

freqüência de respostas incorretas às perguntas de verificação quando comparados aos ouvintes, levando a crer que os ouvintes apresentaram uma capacidade de monitoramento de leitura melhor que os adolescentes surdos. De fato, refletir sobre o seu próprio movimento de compreensão, sem dúvida, auxilia o leitor a entender e conhecer melhor o texto e suas dificuldades, sendo o primeiro passo no uso de estratégias de leitura que venham a facilitar a compreensão (Ruffman, 1996).

Sabe-se que a habilidade cognitiva de monitorar a leitura é considerada como uma das mais importantes para assegurar a compreensão textual. Essa investigação buscou observar se os surdos seriam capazes de verificar se suas previsões haviam ou não se confirmado, ao concluírem a leitura do texto. Os dados mostraram que os surdos oralizados demonstram não serem tão hábeis em monitorar seus processos de leitura, quanto os ouvintes. Isso talvez ocorra exatamente por não serem, os surdos oralizados, leitores tão hábeis quanto os ouvintes.

Em relação aos tipos de erros, observou-se que os surdos apresentam erros do tipo 1 (negam a previsão realizada) e do tipo 2 (negam a informação veiculada no texto) em freqüência bastante semelhante, o mesmo ocorrendo em relação ao grupo de adolescentes ouvintes.

Em relação aos erros apresentados nesse estudo, de maneira geral, convém lembrar que os dois tipos de erros foram encontrados e que parecem ter raízes distintas. O erro tipo 1 parece remeter a uma origem de natureza social, refletindo a necessidade do leitor em afirmar que a sua previsão, embora incorreta, havia se confirmado no texto. O erro tipo 2, por sua vez, parece remeter a uma real

dificuldade de compreensão, pois o leitor acredita que a informação veiculada no texto era aquela que ele havia previsto.

Como os adolescentes surdos foram aqueles que mais tiveram problemas com a verificação, pode-se supor que os surdos não conseguem perceber falhas na sua compreensão, assumindo erroneamente as previsões não confirmadas como tendo sido.

#### **6.4. As relações entre previsão, explicação e verificação**

Os dados sugerem que fazer inferências de previsão, explicar as bases geradoras das inferências e verificar se o que foi previsto foi ou não confirmado parecem ser habilidades que apresentam níveis semelhantes de complexidade. Assim, não se pode afirmar que uma habilidade seja estatisticamente mais fácil ou mais difícil que as outras, sendo isso observado em relação a cada grupo investigado neste estudo.

Entre os adolescentes surdos oralizados, o que se observa é uma tendência em apresentar maior dificuldade em verificar as ocorrências de suas previsões, do que em estabelecê-las propriamente ditas e/ou explicar suas bases. No entanto, estatisticamente, não se pode comprovar esse dado, uma vez que os percentuais de acertos e erros nas tarefas propostas foram muito semelhantes, mostrando que essa correlação não pode ser realizada entre os grupos.

#### **6.5. As principais dificuldades dos adolescentes surdos oralizados**

Embora sejam capazes de estabelecer inferências de previsão, parece que a maior dificuldade experimentada pelos adolescentes surdos oralizados reside na

capacidade de monitoramento que, nessa pesquisa, se referia à verificação, ou seja, a capacidade de verificar se sua previsão havia ou não se confirmado.

A partir das explicações por eles fornecidas, percebe-se que as bases de suas inferências de previsão são, preferencialmente, as informações intratextuais. Isso ocorre também entre ouvintes, sejam adultos ou crianças, com escolaridade semelhante à escolaridade dos surdos nessa pesquisa.

No que concerne às explicações fornecidas, os surdos tendem a dar explicações inadequadas ou adequadas intratextuais em proporções bastante próximas. Isso significa que as inferências de previsão são geradas a partir de informações intratextuais, visto que ambos os surdos e os ouvintes pouco se remetem ao conhecimento de mundo quando estabelecem suas previsões. Nesse sentido, os resultados obtidos nesse estudo se assemelham ao que foi encontrado por Spinillo e Mahon (submetido) em relação a crianças, e em relação ao que foi encontrado por Maia (2004), em relação a adultos com baixo nível de escolaridade. Isso sugere que a escolaridade parece ter papel relevante quanto às bases geradoras de inferências de previsão, visto que os surdos, nessa pesquisa, as crianças na pesquisa de Spinillo e Mahon, e os adultos pouco escolarizados na investigação de Maia tinham níveis de escolaridade semelhantes.

Ao que parece, a escolaridade tem papel fundamental na compreensão de textos, especificamente em relação às inferências de previsão, seja entre surdos, seja entre ouvintes. No que concerne ao surdo, o pouco acesso ao mundo da escrita e o pouco acesso a conhecimentos de mundo parecem contribuir para as dificuldades encontradas. Importante salientar, entretanto, que as dificuldades identificadas não apontam para um grande distanciamento entre surdos e

ouvintes. Isso sugere que, via educação formal, muito poderia ser feito no sentido de diminuir ainda mais a distância entre surdos e ouvintes, no que diz respeito ao estabelecimento de inferências de previsão e, conseqüentemente, à compreensão de textos.

Assim, em se sabendo que os surdos tendem a privilegiar as informações intratextuais no estabelecimento de inferências de previsão, a educação de surdos poderia privilegiar situações em que os leitores aprendizes fossem solicitados a explicitamente relacionarem suas inferências ao conhecimento de mundo que possuem.

As dificuldades identificadas em relação à verificação também poderiam ser minimizadas, se a educação de surdos se voltasse para atividades com a metodologia *on-line*, ou seja, através de leituras interrompidas. O leitor poderia ser solicitado a escrever suas previsões e, posteriormente, compará-las com a informação textual apresentada ao final da leitura de todo o texto.

Tais recomendações, na realidade, poderiam ser consideradas não apenas para a educação de surdos, mas para a educação de crianças ouvintes. Isso, entretanto, parece ser de grande importância para os surdos que não têm tantas oportunidades de leitura como os ouvintes.

Para isso, torna-se urgente refletir sobre a compreensão de textos de indivíduos surdos, a fim de que seja possível analisar as reais possibilidades, dificuldades e necessidades dessa população e, assim, propor mecanismos de intervenção mais eficazes. Aliás, avaliar a compreensão de leitura nessa população tem sido um desafio tanto para os pesquisadores, quanto para os

profissionais envolvidos no desenvolvimento desses indivíduos, principalmente devido à ausência de instrumentos capazes de avaliar habilidades específicas envolvidas neste processo.

### **6.6. Pesquisas futuras**

Os resultados e discussões apresentados neste estudo parecem reforçar a necessidade de se prosseguir com pesquisas sobre o processo inferencial de previsão, quanto à habilidade de refletir sobre as próprias respostas, explicando as informações que possibilitaram sua geração e sobre a habilidade de verificar a ocorrência das previsões como forma de monitoramento de leitura, considerando ainda a população surda, porém levando em consideração uma amostra diferenciada (com outros tipos de perdas auditivas, outros níveis de escolaridade e outra capacidade de leitura, por exemplo).

Pesquisas precisam, ainda, ser conduzidas com o intuito de investigar se uma metodologia *on-line* poderia servir como base para a realização de estudos de intervenção entre surdos enquanto sujeitos-leitores que apresentam dificuldades em compreender textos escritos. Uma intervenção, levando em consideração essa metodologia e sua aplicação, pode contribuir para quebrar o paradigma de que a compreensão de textos escritos entre indivíduos surdos está sempre destinada a ser difícil e quase sempre impossível dentro de um programa escolar regular, além de auxiliar os surdos a tornar-se mais conscientes de seus processos de pensamento durante a compreensão de um texto. Essa atividade de metacognição, certamente, pode representar um grande avanço no trabalho de desenvolvimento de leitura especificamente entre surdos, mas também entre ouvintes.

## Referências bibliográficas

---

ALEGRIA, J. Deafness and reading. In: NUNES, T.; BRYANT, P. **Handbook of children's literacy**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p 459 – 489.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. 215p.

ALMEIDA, E.O.C. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000. 110p.

AMERICAN SPEECH AND HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Executive Board**: on definition of hearing handicap, suppl.23, p. 293 -297, 1981.

BALIEIRO, C.R.; GALLO, S.L. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Orgs.) **Linguagem escrita**. Referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2002. p. 93 – 110.

BALIEIRO, C.R.; TRENCH, M.C.B. Conversando com pais: a escrita e o desenvolvimento da linguagem de crianças deficientes auditivas. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 285 – 294.

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. Família. In: **Audiologia educacional**: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. São Paulo: Editora Pró-Fono, 1997. 105p.

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

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUFFA, M.J.M.B. O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 295 - 306.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. Oralismo, comunicação total e bilingüismo na educação do surdo. **Temas sobre desenvolvimento**, Rio de Janeiro, n. 7 v. 39, p. 17- 32, 1998.

CÁRNIO, M.S. Disponibilidade para atividades de leitura e escrita de crianças surdas e ouvintes de três a cinco anos de idade. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.12, n.2, p. 67 – 72, 2000.

CONTE, M.P.; RAMPELLI, L.P.; VOLTERRA, V.. Deaf children and construction of written texts. Em: C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, E. Lawrence & B. Resnick (Orgs), **Children's early text construction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 303-319.

COSTA, L.F.A.C. **Problemas de compreensão de leitura em alunos universitários**: um estudo exploratório. 1998. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife 1998.

FELIPE, T.A. Por uma proposta de educação bilíngüe. **Espaço**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 75-94, 1990.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1990.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. A escola e o ensino da leitura. Em: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p. 39 – 49, 2002a.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FONSECA, V. (Org.). **Surdez e deficiência auditiva**: a trajetória da infância a idade adulta. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2001. 224p.

FRIÃES, H.S.; PEREIRA, M.C.C. Compreensão da leitura e surdez. Em: LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M.C.R. de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 113 – 122.

FROTA, S. Fundamentos em Fonoaudiologia. Audiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 180f.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2001. 105p.

GAROLLA, L.P.; CHIARI, B.M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.15, n.3, p. 325 – 334, 2003.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 1997. 167p.

GRAESSER, A.; ZWAAN, R.. Inference generation and the construction of situation models. In: WEAVER, C.; MANNES, S.; FLETCHER, C. (Orgs.). **Discourse comprehension**. Essays in honor of Walter Kintsch. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 117-139.

GROESJEAN, F. The right of the deaf child to grow up bilingual. **Sign Language Studies**, Oklahoma, n.1, v. 2, p. 110-114, 2001.

HULL, R.H. (Org.). **Aural rehabilitation**. Serving children and adults. San Diego, London: Singular Publishing Group. Inc., 1997. 515p.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 112p.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985. 122p.

KINTSCH, W. **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge: University Press, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2002a. 82p.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2002b. 102p.

MAHON, E. **Compreensão de textos**: análise das inferências através de uma metodologia on-line. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2002.

MAIA, Z.I.S. **A geração de inferências na compreensão de textos em adultos e crianças**. 2004. 198f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 1989 (Relatório Técnico-Científico (CNPq)).

\_\_\_\_\_ Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Marília, n.16, v.69, p. 63-82, 1996.

MARSCHARK, M.; HARRIS, M. Success and failure in learning to read: the special case of deaf children. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. **Reading Comprehension Difficulties**. Processes and Intervention. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. p. 279 -300.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A.G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 9, v. 1, p. 131 – 144, 2004.

MENDES, B.C.A. **Oficina de leitura com um grupo de adolescentes surdos**: Uma proposta fonoaudiológica. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), 1994. 80f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MENDES, B.C.A.; NOVAES, B.C.A.C.. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A.P.; MASSIG, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Orgs.). **Linguagem escrita**. Referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003. 125 – 160.

MENDES, E.G.; NUNES; L.R.O.P.; FERREIRA, J.R. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v.10, n.1, p.11-26, 2002.

OAKHILL, J.;YUILL, N.(1996). Higher order factors in comprehension disability: Process and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.); **Reading comprehension difficulties**. Process and intervention. Mahwahn, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 69-92.

PERFETTI, C.A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C.A.; MARRON, M.A.; FOLTZ, P.W. Sources of comprehension failure: Theoretical perspective and case studies. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.); **Reading comprehension difficulties**. Process and intervention. Mahwahn, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.137-167

QUIGLEY, S; KING, C. **Reading and deafness**. San Diego, California: College Hill Press, 1985.

RUIZ, N.T. A young deaf child explores punctuation. In: HALL, N.; ROBINSON, A. (Orgs). **Learning about punctuation**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. p. 109 – 127.

RUFFMAN, T. Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs) **Reading comprehension difficulties**. Processes and intervention. Mahwahn, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 33-67.

SÁ, N.L. **Educação de surdos**. A caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

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

SANTOS, M.T.M; NAVAS, A.L. **Distúrbios de leitura e escrita**. Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2004. p. 9 -26.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001. 105p.

SILVA, I.R.. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. **Cidadania, surdez e linguagem**. Desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003. 247p.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999. 168p.

SPINILLO, A.G. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n.7, v. 3, p. 311 – 326, 1991.

SPINILLO, A.G. Era uma vez... e foram felizes para sempre. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n.1, p. 67 – 87, 1993.

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001. p. 73 – 116.

SPINILLO, A.G.; MAHON, E. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classe de inferência a partir de uma metodologia *on line*. **Reflexão e Crítica**, 2006. No prelo.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194p.

STOTHARD, S.E. The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children. In: HULME, C.; SNOWLING, M. (Orgs.) **Reading development and dyslexia**. London: Whurr Publishers Ltd., 1994. p. 200 - 238.

VIDAL ABARCA, E.; RICO, G.M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. e col. (Orgs.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 139 -154.

YUILL, N.; OAKHILL, J.. **Children problems in text comprehension: an experimental investigation**. Cambridge: University Press, 1991.



## **ANEXO A – Texto utilizado no procedimento**

### A PRAÇA DE SEU NICOLAU

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe, distraída, nem responde.

- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?

Nisso a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe, de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.

A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha que deu a notícia.

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedrinho.

Pedrinho não acreditou, mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! – gritou o Pedro. – Vamos falar com seu Nicolau!

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar. Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?

Seu Nicolau sacudiu os ombros e disse que não era problema dele. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso pra nada. Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro. Pedro piscou para os amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa.

Quando voltou para casa já era quase noite.

No domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia o mesmo! Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.

E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar.

Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de VENDE-SE e arrancou-a do chão, com um sorriso.

## ANEXO B – Partes do texto de acordo o procedimento adotado

PARTES DO TEXTO	COMENTÁRIO
<p><b>PARTE 1:</b></p> <p>A praça de Seu Nicolau</p>	<p>Refere-se ao título do texto narrativo.</p>
<p><b>PARTE 2:</b></p> <p>Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.</p> <p>No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:</p> <p>- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?</p> <p>A mãe, distraída, nem responde.</p> <p>- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?</p>	<p>Refere-se à introdução da história, com a apresentação do personagem principal e apresentação da situação (campeonato) que norteará toda a trama.</p>
<p><b>PARTE 3</b></p> <p>Nisso a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.</p> <p>- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?</p> <p>Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe, de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.</p> <p>A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha que deu a notícia.</p>	<p>Esta parte introduz o cenário e uma expectativa entre o encontro de Pedrinho e o Baratinha.</p>

<p><b>PARTE 4</b></p> <p>- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedrinho.</p> <p>Pedrinho não acreditou, mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.</p> <p>Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram todos ali, pensando no que fazer.</p> <p>- Já sei! – gritou o Pedro. – Vamos falar com seu Nicolau!</p>	<p>Apresentação da situação-problema (venda do terreno), que impede a realização do campeonato.</p>
<p><b>PARTE 5</b></p> <p>Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.</p> <p>- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar. Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?</p> <p>Seu Nicolau sacudiu os ombros e disse que não era problema dele. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso pra nada. Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro.</p>	<p>Justificativa para a venda do terreno e a negociação entre Seu Nicolau e Pedrinho.</p>
<p><b>PARTE 6:</b></p> <p>Pedro piscou para os amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.</p> <p>Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa.</p> <p>Quando voltou para casa já era quase noite.</p>	<p>Ação das crianças para resolver o problema: convencer Seu Nicolau a não vender o terreno.</p>

**ANEXO C – Transcrição do procedimento aplicado****Participante do Grupo 1 (adolescentes surdos oralizados)**

**E: Sobre o que você acha que vai ser esta história? (PP1)**

P: Nicolau e a praça.

**E: Por que você pensa assim? (PE1)**

P: Porque está falando no título.

**E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)**

P: No campo.

**E: Por que você pensa assim? (PE2)**

P: Porque ele vai jogar bola.

**E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)**

P: *(Releu o texto em silêncio)* Uma surpresa.

E: Que surpresa seria?

P: Qualquer coisa. Acho que seria uma notícia de jogar bola, ir para o cinema...

**E: Por que você pensa assim? (PE3)**

P: Porque é uma notícia.

**E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)**

P: Para jogar bola, alguma coisa assim.

**E: Por que você pensa assim? (PE4)**

P: Porque está falando sobre isso.

**E: Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)**

P: Uma coisa.

E: Sim, que coisa?

P: jogar bola, brincar boneca...

E: **Por que você pensa assim? (PE5)**

P: Porque ele quer arrumar um lugar para brincar.

E: **Como você acha que esta história vai terminar? (PP6)**

P: Feliz.

E: **Por que você pensa assim? (PE6)**

P: Ele tirou o lixo para ele brincar.

E: **Esta história falava sobre o que você imaginou quando leu o título? Por quê? (PV1)**

P: Mais ou menos. Porque um pedaço tá falando do campo e um pedaço da praça.

E: **Pedrinho usou a camisa onde você achou que ia usar? Por quê?(PV2)**

P: Não. Porque a mãe dele não tinha costurado.

E: **A notícia que Baratinha deu foi a notícia que você pensou que ela ia dar? Por quê?(PV3)**

P: Não. Porque ele não está falando sobre isso.

E: Lembra o que você falou?

P: Não sei, não lembro.

E: Você disse que Baratinha ia dar uma notícia de jogar bola, ir para o cinema, não foi? Foi isso que Baratinha disse pra ele?

P: Não.

E: Por que?

P: Sei lá.

E: O que foi que Baratinha disse pra ele?

P: Não sei.

E: Não sabe, não? Não lembra, não?

P: Foi que ele arrumou o lixo pra ele brincar.

E: Arrumou o que?

P: Tirou o lixo pra brincar.

E: Mas você lembra da notícia que Baratinha deu?

P: *(Balança a cabeça afirmativamente)*

E: Qual foi a notícia?

P: Uma surpresa.

E: Uma surpresa. Você disse que era uma surpresa, que ele ia fazer uma surpresa, não é? Mas foi isso que aconteceu no texto?

P: Não.

E: Por que?

P: Porque não está falando sobre isso.

**E: O que Pedrinho falou a Seu Nicolau foi o que você pensou que ele ia falar? Por quê?(PV4)**

P: Sim. Ele ia chamar Seu Nicolau pra brincar com ele.

**E: A idéia que Pedrinho teve foi a idéia que você pensou que ele ia ter? Por quê?(PV5)**

P: Sim. Foi de jogar bola. Porque ele gosta de jogar bola.

**E: A história terminou do jeito que você pensou que ela ia terminar? Por quê?(PV6)**

*P: Sim. Porque deu tudo certo.*

**Participante do Grupo 2 (adolescentes ouvintes)**

**E: Sobre o que você acha que vai ser esta história? (PP1)**

P: Trata-se de uma praça que eu acho que o zelador é Seu Nicolau.

**E: Por que você pensa assim? (PE1)**

P: Porque tem escrito a praça de Seu Nicolau.

**E: Onde você acha que Pedrinho vai usar esta camisa? (PP2)**

P: Nele.

**E: Por que você pensa assim? (PE2)**

P: Porque a camisa é pra se vestir.

**E: Qual seria a notícia que você acha que Baratinha ia dar? (PP3)**

P: Do campeonato.

E: Do campeonato... mas qual a notícia?

P: Acho que uma notícia ruim.

**E: Por que você pensa assim? (PE3)**

P: Não sei.

E: Não sabe?

P: Não.

E: Por que é que você acha que é uma notícia ruim e é do campeonato?

P: Porque a mãe sentiu um aperto no coração... de certa forma.

**E: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (PP4)**

P: Pra continuar com o campeonato.

**E: Por que você pensa assim? (PE4)**

P: Porque ele ia se divertir.

**E: Qual a idéia que você acha que Pedrinho ia ter? (PP5)**

P: Limpar o terreno.

**E: Por que você pensa assim? (PE5)**

P: Porque ele falou que o terreno estava sujo e por isso ele queira vender.

E: **Como você acha que esta história vai terminar? (PP6)**

P: Seu Nicolau deixando de vender o campo.

E: **Por que você pensa assim? (PE6)**

P: Porque ele ia ver que os meninos estavam se esforçando.

E: **Esta história falava sobre o que você imaginou quando leu o título? Por quê? (PV1)**

P: De certa forma.

E: Você disse o que? Que ela ia falar sobre o que?

P: A praça de Seu Nicolau.

E: Isso e que Seu Nicolau era o zelador da praça. E era sobre isso?

P: Não, porque na verdade envolvia um personagem diferente que era Pedro e um enredo totalmente diferente que era um campeonato.

E: **Pedrinho usou a camisa onde você achou que ia usar? Por quê?(PV2)**

P: Não, porque não teve tempo e a mãe não tinha costurado.

E: **A notícia que Baratinha deu foi a notícia que você pensou que ela ia dar? Por quê?(PV3)**

P: Eu sabia que ia ser triste com certeza, mas não imaginava que seria o fim do campeonato.

E: **O que Pedrinho falou a Seu Nicolau foi o que você pensou que ele ia falar? Por quê? (PV4)**

P: Foi, porque foi isso mesmo que ele fez, não vendeu o terreno.

E: **A idéia que Pedrinho teve foi a idéia que você pensou que ele ia ter? Por quê?(PV5)**

P: Foi, porque pensei que ele ia limpar o terreno.

**E: A história terminou do jeito que você pensou que ela ia terminar? Por quê?(PV6)**

P: Terminou, porque Seu Nicolau não vendeu o terreno.