

COMPETÊNCIAS DE LEITURA E VOCABULÁRIO EM LIBRAS EM ESCOLARES SURDOS

Damião Michael Rodrigues de Lima; Camila Barbosa Riccardi León;
Alessandra Gotuzo Seabra; Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

DOI: 10.5935/0103-8486.20200014

RESUMO – Considerando a importância do vocabulário em língua de sinais para a aquisição de linguagem escrita nos surdos, o presente estudo analisou habilidades de reconhecimento de palavras, compreensão de leitura e vocabulário receptivo em Libras de alunos surdos, bem como verificou a correlação entre elas. Participaram 15 alunos surdos, com idades entre 13 e 22 anos, cursando ensino fundamental II e médio de escolas regulares municipais e estaduais de Iguatu (Ceará). Os participantes foram avaliados com o Teste de Vocabulário por Imagem Peabody (TVIP) em versão adaptada, bem como o Teste de Competência de Leitura de Palavras (TCLPP) para avaliar reconhecimento de palavras e o Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCSE) para compreensão de leitura. A amostra apresentou desempenhos baixos tanto em vocabulário receptivo quanto nas competências de leitura, em relação a alunos ouvintes. Foi identificado padrão de leitura logográfico do grupo surdo, o que pode impactar na compreensão de leitura. Corroborando a literatura, os resultados evidenciaram que as competências avaliadas encontram-se associadas de forma positiva, com magnitudes de moderadas a altas. Dessa forma, o estudo evidenciou habilidades pouco desenvolvidas nessa

Damião Michael Rodrigues de Lima - Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE), Iguatu, CE, Brasil.

Camila Barbosa Riccardi León - Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Alessandra Gotuzo Seabra - Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência

*Damião Michael Rodrigues de Lima
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE)*

Rua Braz Papaleo, 150 – Esplanada II – Iguatu, CE, Brasil – CEP 63505-150

E-mail: michael_dmrl@hotmail.com

amostra de estudantes surdos, porém revelou relação entre habilidades mais básicas de reconhecimento de palavras e de vocabulário com a habilidade complexa de compreensão de leitura.

UNITERMOS: Educação Especial. Linguagem Escrita. Avaliação. Aprendizagem. Pesquisa Interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

Os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita de surdos, suas particularidades e dificuldades têm sido alvo de pesquisas nacionais nas últimas três décadas¹⁻⁸. É frequente que surdos apresentem dificuldade em aprender a ler e a escrever, o que pode levar à retenção nas séries iniciais escolares, apesar de vários anos de ensino⁷. Mesmo diante dos avanços relacionados à compreensão dos processos de aquisição de linguagem em surdos, ainda há necessidade de ampliação de pesquisas brasileiras sobre o tema⁸.

A surdez é um distúrbio da comunicação caracterizado pela limitação do desempenho auditivo/oral de um indivíduo em função de comprometimento do canal auditivo⁹. Este distúrbio auditivo pode prejudicar o desenvolvimento, a compreensão, a produção e/ou a manutenção da fala e/ou da linguagem oral⁹. No caso de surdez, os prejuízos no desenvolvimento da linguagem oral podem variar de diferentes formas, de acordo com uma série de fatores, como o grau da perda, o momento da detecção da surdez e a utilização de ferramentas que possam auxiliar o indivíduo surdo^{9,10}.

Há três tipos básicos de surdez: Surdez de Condução (SC), Surdez Neurosensorial ou Surdez Infantil Bilateral Permanente (SBP) e Surdez Mista (SM). A SC afeta a orelha externa ou média, impossibilitando a condução de ondas sonoras para a parte interna do ouvido. Essa deficiência pode ser causada por excesso de cera, infecções no ouvido (mucos, otites, perfuração timpânica, dentre outras), corpo estranho no canal auditivo ou malformação do ouvido externo, canal auditivo ou ouvido médio. Normalmente,

os problemas de SC podem ser resolvidos por tratamento medicamentoso ou por procedimentos cirúrgicos, podendo ser reversível¹¹.

Já na SBP, o órgão interno da audição (cóclea ou nas vias nervosas¹¹) não consegue transformar a energia mecânica da vibração que o som produz em energia elétrica para transmiti-la ao cérebro, que irá entender o som¹². Diferentemente da SC, na maioria das vezes a SBP não pode ser resolvida por tratamento medicamentoso ou procedimentos cirúrgicos, sendo o tipo mais comum de perda auditiva permanente. A SBP envolve perda auditiva bilateral, que reduz a capacidade de ouvir sons fracos, mesmo quando a fala é alta o suficiente para ouvir. Essa deficiência pode ser causada por efeito de uso de drogas, origem genética ou hereditária, processo de envelhecimento, traumatismo encefálico, malformação do ouvido interno ou excesso de exposição a ruído alto¹¹. Por fim, a SM ocorre quando há prejuízo nos ouvidos interno e externo.

A SBP pode ser classificada também conforme o grau de perda da audição (de leve - perda de 16 a 40dB - a deficiência profunda > 91dB¹¹), o que impacta diretamente na aquisição da linguagem e da fala¹³. Os indivíduos com perdas auditivas entre até 40 e 70dB são considerados parcialmente surdos/com deficiência auditiva.

Na surdez leve os indivíduos apresentam como característica a não percepção igualmente de todos os fonemas da palavra, podendo levar a comportamentos de desatenção e necessidade de repetição daquilo que é dito quando se trata da utilização de uma voz fraca/distante, não impedindo a aquisição normal de uma língua oral, porém podendo impactar a aquisição da leitura e escrita¹³.

Na surdez moderada, a dificuldade se encontra no nível da percepção das palavras e não dos fonemas, sendo frequente o atraso de linguagem, apresentação de maior dificuldade na discriminação auditiva em ambientes ruidosos e necessidade de apoio da percepção visual para a compreensão verbal¹³.

Já os indivíduos surdos (surdez severa ou profunda) tendem a não adquirir a fala como instrumento de comunicação, passando a perceber o mundo por meio de experiências visuais, optando por utilizar a língua de sinais, valorizando sua cultura e comunidade surdas¹³.

Há evidências de que as habilidades de primeira língua podem ser adquiridas tanto por meio da aquisição de uma língua de modalidade oral (como o português brasileiro) quanto por meio da aquisição de uma língua de modalidade visoespacial, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹⁴. A criança ouvinte está exposta todo tempo a elementos que favorecem a aquisição da linguagem oral, considerada a sua língua materna, que lhe permite desenvolver trocas comunicativas com o meio, vivenciar experiências sociais e constituir a sua linguagem. Em se tratando de crianças surdas, devem ser oferecidas condições para que adquiram uma língua visoespacial, a fim de que processos cognitivos e comunicativos desenvolvam-se de forma adequada¹⁴⁻¹⁷. Tais habilidades são pré-requisitos para o desenvolvimento de competências de comunicação e aquisição posterior da linguagem escrita.

A alfabetização em português tende a ser mais bem-sucedida quando o aluno surdo inicia a alfabetização formal com bom desenvolvimento das competências na primeira língua, ou seja, conhecimento de Libras¹⁸, o que é inclusive preconizado pelo ensino bilíngue¹³. Na medida em que o aluno adquira habilidades de leitura e escrita em português, poderá ter um maior aproveitamento escolar e apropriação de conteúdos que sejam apresentados por meio da escrita.

Para compreender melhor as dificuldades de um aluno surdo no processo de aquisição de leitura, é importante conhecer tal processo

em crianças ouvintes. Nesse sentido, a psicologia cognitiva e a neuropsicologia cognitiva descrevem modelos que caracterizam a competência de leitura, uma habilidade complexa, em componentes e habilidades mais básicas¹⁹. A partir de modelos e estudos anteriores²⁰⁻²², a literatura atual reconhece três componentes de leitura: reconhecimento de palavras, fluência e compreensão linguística²³.

O componente reconhecimento de palavras refere-se à capacidade de extrair pronúncia e sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos escritos²⁴. O reconhecimento de palavras pode ser classificado de acordo com o seu estágio de desenvolvimento em relação às estratégias de leitura logográfica, alfabética e ortográfica utilizadas pelo sujeito^{20,23}. Na estratégia logográfica, os leitores usam pistas contextuais para o reconhecimento, tratando as palavras como se fossem desenhos, realizando uma leitura global das mesmas^{20,23}. Na estratégia alfabética, o reconhecimento de palavras é realizado por meio da conversão grafofonêmica - conversão dos símbolos gráficos em símbolos falados²³. Essa forma de reconhecimento de palavras é utilizada com frequência por leitores em processo inicial de alfabetização e por leitores fluentes durante a leitura de palavras desconhecidas. Na estratégia ortográfica, o reconhecimento de palavras é realizado pelo reconhecimento direto - o leitor identifica as palavras e acessa seus significados por meio do acesso ao léxico ortográfico. Essa forma de reconhecimento de palavras é eficaz para a leitura competente de palavras familiares e de alta frequência^{23,25}.

O componente fluência refere-se à automação das etapas de reconhecimento de palavras, ou seja, envolve a capacidade de processar informações escritas com pouco esforço ou atenção²³. A fluência de leitura envolve habilidades como velocidade, acurácia e uso de expressões adequadas durante a leitura²².

O componente compreensão linguística não é exclusivo da linguagem escrita, sendo comum também à linguagem oral. A compreensão linguística refere-se à capacidade de integrar os

significados das palavras, vocabulário, atenção seletiva, funções executivas, estratégias para compreensão de textos, entre outras habilidades²³.

Uma das habilidades mais importantes para a compreensão da linguagem é o vocabulário, que se refere à compreensão das palavras e ao uso preciso das mesmas nas situações de vida real²⁶. É um forte preditor da compreensão, tanto oral quanto escrita, pois permite ao indivíduo expressar pensamentos, ideias e compreender mensagens tanto oralmente quanto por escrito²⁷. Assim, sujeitos com prejuízos nas habilidades da linguagem oral terão, como consequência, prejuízos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Tais evidências da importância de diferentes habilidades de leitura em alunos ouvintes têm subsidiado pesquisas com surdos que buscam compreender a aquisição da linguagem escrita. Por exemplo, Capovilla & Capovilla²⁸ avaliaram o reconhecimento de palavras de 805 estudantes surdos da 1ª série do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio. Os resultados revelaram efeito de série para a habilidade de reconhecimento de palavras, ou seja, a habilidade de reconhecimento de palavras tendeu a melhorar com a progressão escolar.

O estudo também demonstrou diferenças entre o padrão de reconhecimento de palavras entre ouvintes e surdos, em tarefa de associação entre figuras e palavras escritas. Foi identificado que leitores ouvintes cometem mais erros de reconhecimento de palavras por semelhança fonológica e homofonia, e privilegiam o processamento ortográfico-fonológico. Já leitores surdos cometem mais erros por semelhança visual e semi-homofonia, e privilegiam o processamento semântico-ortográfico.

De fato, parece que o reconhecimento de palavras nos surdos depende de mecanismos visuais diretos e acesso ao significado do reconhecimento visual. Esse padrão de leitura dos surdos tende a limitar a leitura ao nível logográfico²⁹, o que dificulta o desenvolvimento de outras habilidades mais complexas da linguagem escrita, como compreensão de leitura e codificação escrita.

O estudo de Capovilla et al.³⁰ avaliou habilidades de linguagem oral e de linguagem escrita (incluindo nomeação de figuras, vocabulário receptivo em Libras, reconhecimento de palavras e compreensão de leitura) de 313 surdos (77% com perda congênita e 49% congênita-profunda) de 6-34 anos, da 1ª série do ensino fundamental ao 1º ano do médio, de quatro escolas bilíngues paulistas. Entre os resultados, verificou-se que pessoas surdas que fazem o uso da Libras baseiam sua compreensão de leitura de palavras escritas primeiramente no acesso ao léxico quirêmico (processo de sinalização interna das palavras), para então acessar os léxicos ortográfico e semântico. Tal estudo forneceu evidências de que a Libras auxilia no armazenamento, processamento e recuperação de informações linguísticas para o processamento de leitura e escrita.

Em relação às associações entre as habilidades investigadas, o estudo de Capovilla et al.³⁰ verificou que as habilidades de vocabulário receptivo em Libras, reconhecimento de palavras e compreensão de leitura encontram-se estatisticamente e positivamente associadas à habilidade de nomeação de figuras, ou seja, quanto melhor o desempenho dos alunos surdos nessas habilidades, tanto maior seu desempenho em tarefas de nomeação de figuras.

Diante de tais evidências da importância de habilidades de reconhecimento de palavras e compreensão de leitura, incluindo o vocabulário, na aquisição de leitura por alunos ouvintes, o presente estudo se propôs a analisar o nível de habilidades de reconhecimento de palavras, compreensão de leitura e vocabulário receptivo em Libras de alunos surdos, bem como verificar associações entre elas.

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo 15 alunos do ensino fundamental II e médio de escolas regulares das redes municipal e estadual da cidade de Iguatu (Ceará), sendo 8 do gênero feminino e 7 do gênero masculino, na faixa etária

entre 13 e 22 anos ($M=18,2$; $DP=3,07$). Todos os participantes tinham deficiência auditiva, sendo 6 de causa congênita (40%) e 9 de causa adquirida antes do início da fala (60%). Os seguintes critérios de inclusão foram adotados para a seleção dos participantes: a) ter diagnóstico de SBP, b) ter aprendido Libras na educação infantil, c) não ter diagnóstico de deficiência intelectual, d) ter estudado em escolas que proporcionavam o bilinguismo na educação e na alfabetização, e) ter indicadores de habilidades de linguagem receptiva-visual adequados à idade verificadas pelo Teste de Vocabulário por Imagem Peabody³¹ adaptado em Libras.

Os dados relativos ao nível de surdez (dentre perda severa e profunda), causa de surdez (congénita ou adquirida) e deficiência intelectual foram obtidos dos prontuários dos alunos nas escolas. A Tabela 1 descreve a caracterização dos participantes em termos de idade, se tinham ou não oralização, nível escolar atual (em termos de ensino fundamental II ou médio) e anos de defasagem idade-série.

Instrumentos

Teste de Vocabulário por Imagem Peabody – TVIP³¹: avalia habilidades de compreensão do vocabulário receptivo auditivo de indivíduos entre 2 e 18 anos de idade. Trata-se de um teste de múltipla escolha de figuras, no qual o sujeito deve assinalar, dentre quatro alternativas, a figura que melhor representa a palavra proferida pelo aplicador. O TVIP é composto por 125 itens, mais 5 itens de treino. Foi utilizada a versão adaptada para a Libras³², na qual, em vez do aplicador pronunciar a palavra-alvo, um intérprete de Libras fazia o sinal correspondente. O examinando devia então apontar a figura que melhor representava a palavra sinalizada.

Teste de Competência de Leitura de Palavras – TCLPP³³: avalia a competência de leitura de itens escritos (palavras ou pseudopalavras) e o seu estágio de desenvolvimento em relação às etapas logográfica, alfabética e ortográfica. Contém 70 itens no total, distribuídos 10 para cada subteste, de forma aleatorizada. Cada item é composto de uma figura e um elemento escrito. A tarefa consiste em circundar os itens

Tabela 1 - Caracterização dos participantes quanto a idade, oralização, nível escolar e anos de defasagem idade-série.

Participante	Idade em anos	Oralização	Nível escolar	Anos de defasagem
1	15	Não	Ensino Fundam. II	acima de 4 anos
2	13	Não	Ensino Fundam. II	entre 1 e 2 anos
3	16	Não	Ensino Fundam. II	entre 2 e 4 anos
4	17	Não	Ensino Fundam. II	entre 2 e 4 anos
5	18	Não	Ensino Fundam. II	entre 2 e 4 anos
6	26	Não	Ensino Fundam. II	acima de 4 anos
7	18	Não	Ensino Fundam. II	entre 2 e 4 anos
8	17	Não	Ensino Médio	entre 1 e 2 anos
9	16	Não	Ensino Médio	entre 1 e 2 anos
10	19	Não	Ensino Médio	entre 2 e 4 anos
11	18	Sim	Ensino Médio	entre 2 e 4 anos
12	18	Não	Ensino Médio	entre 2 e 4 anos
13	20	Sim	Ensino Médio	entre 2 e 4 anos
14	22	Não	Ensino Médio	acima de 4 anos
15	20	Não	Ensino Médio	entre 2 e 4 anos

corretos e cruzar com "X" os incorretos. São 7 subtestes divididos em: a) Palavras corretas regulares (e.g., FADA sob a figura de uma fada); b) Palavras corretas irregulares (e.g., TÁXI sob a figura de um táxi); c) Palavras semanticamente incorretas/vizinhas semânticas (e.g., palavra GATO sob a figura de cão); d) Pseudopalavras estranhas (e.g., MELOCE sob figura de palhaço); e) Pseudopalavras homófonas (e.g., JÊNIU sob a figura de gênio); f) Pseudopalavras com trocas fonológicas/vizinhas fonológicas (e.g., MÁCHICO sob a figura de mágico); e g) Pseudopalavras com trocas visuais/vizinhas visuais (e.g., TEIEUISÃO sob a figura de televisão)³¹.

Há evidências de validade e precisão, bem como normas para estudantes ouvintes de 1^a a 4^a série do ensino fundamental I, de escolas públicas, já publicados para amostras brasileiras³³. O padrão de erro no TCLPP indica quais estratégias de leitura encontram-se prejudicadas e preservadas. Os itens do tipo corretas regulares, vizinhas semânticas e pseudopalavras estranhas podem ser lidos por qualquer estratégia de leitura (logográfica, alfabética ou ortográfica). Já os itens do tipo vizinhas visuais e vizinhas fonológicas não podem ser lidos corretamente pela estratégia logográfica, os itens do tipo corretas irregulares não podem ser lidos pela estratégia alfabética, e os itens do tipo pseudopalavras homófonas só podem ser lidos pela estratégia ortográfica.

Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças – TCSE³⁴: avalia a habilidade de extrair o significado de sentenças escritas e de escolher a sua figura correspondente (compreensão de leitura de palavras). São 40 itens compostos de uma sentença escrita e de uma sequência de cinco figuras de escolha. A tarefa consiste em escolher a figura que melhor corresponde ao significado da sentença. Há evidências de validade e precisão³⁵, bem como normas para estudantes ouvintes de 6 a 11 anos, já publicadas para amostras brasileiras de escolas públicas³⁶.

Procedimento

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade

Presbiteriana Mackenzie (Processo CAAE: 24081013.4.0000.0084). Foi realizado o contato com as escolas públicas da região e foram agendados encontros com os sujeitos de pesquisa e/ou responsáveis (no caso de menores de 18 anos de idade) para apresentação dos objetivos de pesquisa e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A comunicação nos encontros foi realizada por uma intérprete de Libras convidada. Os sujeitos que consentiram sua participação responderam aos testes. As coletas foram realizadas de forma individualizada, em sala apropriada da escola dos alunos, a fim de garantir privacidade.

Análise de dados

Os resultados obtidos nos testes foram analisados tanto em termos de pontuações brutas quanto padronizadas. Para a conversão dos resultados brutos para pontuação-padrão, foram usadas as normas já disponíveis para ouvintes. Porém, como não há normas disponíveis para ensino médio, foram usadas as normas disponíveis para o ano escolar mais avançado. No caso do TVIP adaptado em Libras, as pontuações-padrão foram obtidas comparando os resultados brutos do presente artigo com as normas para 8^a série do ensino fundamental. Para TCLPP e TCSE, as pontuações-padrão foram obtidas comparando os resultados brutos do presente artigo com as normas para 6^a série do ensino fundamental.

De modo a analisar o nível de habilidades de reconhecimento de palavras, compreensão de leitura e vocabulário receptivo em Libras de alunos surdos, foram conduzidas análises descritivas dos resultados brutos em cada teste e das pontuações-padrão. Para verificar associações entre competência de leitura (reconhecimento de palavras e compreensão de leitura) e vocabulário, foram conduzidas análises de Correlação de Spearman. Optou-se por uma correlação não paramétrica devido ao pequeno número amostral. As análises foram conduzidas por meio do SPSS (versão 20.0).

RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados para avaliar vocabulário em Libras e linguagem escrita, com dados de média da pontuação bruta, desvio-padrão, pontuações mínima e máxima.

Nota-se, conforme análise do coeficiente de variação, que houve maior variabilidade nos testes de escrita do que no teste de vocabulário em Libras. A Tabela 3 apresenta a distribuição de pontuações das médias brutas e desvio-padrão em função dos itens do TCLPP, a fim de detalhar melhor perfil de leitura apresentado pelos participantes. Verifica-se que os desempenhos mais baixos foram nas pseudopalavras estranhas (0,53), nas pseudopalavras homófonas (0,60), nas pseudopalavras vizinhas fonológicas (0,63) e nas corretas irregulares (0,69).

Analisando as pontuações-padrão derivadas das conversões dos escores brutos, observou-se

que, para todos os três testes, mesmo comparando os sujeitos com anos escolares anteriores aos deles, as pontuações-padrão foram, na maioria, consideradas muito baixas. Para vocabulário receptivo em Libras, 80,0% da amostra obteve classificação muito baixa. No teste de compreensão de leitura de sentenças escritas, 73,3% da amostra obteve classificação muito baixa comparando com normas de 6ª série. Já em competência de leitura de palavras isoladas, 46,7% obteve essa pontuação. Tais resultados encontram-se sumarizados na Tabela 4.

Foram conduzidas análises de correlação de Spearman para verificar possíveis relações entre as pontuações-padrão nos três instrumentos entre si. Os resultados estão apresentados na Tabela 5.

Conforme a Tabela 5, houve correlação positiva moderada entre os resultados no TVIP adaptado em Libras e no TCSE, indicando que, à medida que os alunos obtêm pontuações mais

Tabela 2 - Distribuição de diferentes medidas dos instrumentos utilizados para avaliar vocabulário em Libras e linguagem escrita.

Escore total nos testes	Média	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação	Mínimo	Máximo
Escore total no TVIP adaptado em Libras	105,7	2,8	2,65%	99	110
Escore total no TCLPP	52,3	10,7	20,46%	37	67
Escore total no TCSE	25,1	7,3	29,08%	13	36

TVIP=Teste de Vocabulário por Imagem Peabody; TCLPP=Teste de Competência de Leitura de Palavras; TCSE=Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças.

Tabela 3 - Distribuição de pontuações médias brutas e desvio-padrão em função dos itens do Teste de Competência de Leitura de Palavras.

Itens do Teste de Competência de Leitura de Palavras	Média	Desvio-Padrão
Corretas regulares	0,78	0,15
Vizinhas semânticas	0,72	0,16
Pseudopalavras homófonas	0,60	0,21
Vizinhas visuais	0,75	0,25
Vizinhas fonológicas	0,63	0,22
Corretas irregulares	0,69	0,15
Pseudopalavras estranhas	0,53	0,16

Tabela 4 - Distribuição de pontuações padrão nos testes TVIP adaptado em Libras, TCLPP e TCSE.

Teste		Classificação		
		Muito baixa	Baixa	Média
TVIP adaptado em Libras	N	12	1	2
	%	80	6,7	13,3
TCLPP	N	7	2	6
	%	46,70%	13,3	40
TCSE	N	11	4	
	%	73,3	26,7	

TVIP=Teste de Vocabulário por Imagem Peabody;
TCLPP=Teste de Competência de Leitura de Palavras;
TCSE=Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças.

Tabela 5 - Matriz de correlações de Spearman entre as pontuações nos testes TVIP adaptado em Libras, TCLPP e TCSE.

		TVIP adaptado em Libras	TCLPP
TCLPP	r	0,39	
	p	0,15	
TCSE	r	0,58*	0,76*
	p	0,02	0

TVIP=Teste de Vocabulário por Imagem Peabody;
TCLPP=Teste de Competência de Leitura de Palavras;
TCSE=Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças.

elevadas no TVIP, também tendem a apresentar melhor desempenho no TCSE. Houve correlação positiva alta entre pontuação no TCLPP e no TCSE, indicando que participantes com bom desempenho na leitura de itens isolados também tendem a apresentar bons resultados na compreensão de leitura de sentenças. Porém, a correlação entre vocabulário em Libras no TVIP adaptado e reconhecimento de palavras no TCLPP não foi significativa.

DISCUSSÃO

O presente artigo buscou analisar o nível de habilidades de reconhecimento de palavras, compreensão de leitura e vocabulário receptivo em Libras de alunos surdos, bem como verificar

associações entre competência de leitura (reconhecimento de palavras e compreensão de leitura) e vocabulário.

Observou-se maior variabilidade nos testes de escrita do que no TVIP adaptado em Libras, o que pode ser devido à diversidade de níveis escolares da amostra. Comparando as pontuações-padrão dos testes utilizados no presente trabalho com as respectivas normas já disponíveis para alunos ouvintes, observou-se que as pontuações-padrão foram, na maioria, consideradas como muito baixas, mesmo comparando os sujeitos com anos escolares anteriores aos deles. No TVIP adaptado em Libras, apenas 13,3% da amostra obteve classificação média, sendo que 86,7% teve classificação baixa ou muito baixa em comparação ao esperado para alunos ouvintes de 8ª série do ensino fundamental. Tal resultado corrobora evidências anteriores que identificaram prejuízos em habilidades receptivas de vocabulário, mesmo em Língua Brasileira de Sinais³⁷.

Em relação às competências de leitura, especificamente em reconhecimento de palavras, apenas 40% da amostra obteve classificação média, sendo que a maioria (60%) obteve classificação baixa ou muito baixa em comparação à 6ª série do ensino fundamental. Analisando especificamente o tipo de erro nos itens do TCLPP, chamou a atenção o padrão diferente dos surdos em relação aos leitores ouvintes no aceite de pseudopalavras estranhas (M=0,53; DP=0,16).

Leitores ouvintes tendem a rejeitar as pseudopalavras estranhas, pois não as reconhecem visualmente nos níveis semântico, fonológico e ortográfico³³. Já na amostra avaliada, os surdos tenderam a aceitá-las, provavelmente porque, se eles não reconhecem os itens visualmente, tendem a considerar que as palavras existem, mas eles as desconhecem. Avaliaram os itens como "corretos" e, portanto, erraram. Já os piores desempenhos nos demais itens do TCLPP (pseudopalavras homófonas, palavras corretas regulares e vizinhas fonológicas) são esperados, uma vez que demandam maior processamento

ortográfico e fonológico, e que os surdos tendem a realizar principalmente uma leitura logográfica²⁹.

Por fim, em compreensão de leitura, 100% da amostra obteve classificação baixa ou muito baixa em comparação ao esperado para alunos ouvintes de 6ª série do ensino fundamental. Tal resultado é compreensível, visto que a amostra teve baixo desempenho em habilidades preditoras de compreensão de leitura, como vocabulário receptivo e reconhecimento de palavras, corroborando outros achados que investigaram a relação entre habilidades de vocabulário e linguagem escrita em alunos surdos³⁰.

Finalmente, foram conduzidas análises de correlação para verificar possíveis associações entre as pontuações nos testes TVIP adaptado em Libras, TCLPP e TCSE. Foram identificadas associações positivas e moderadas entre TVIP adaptado em Libras e TCSE, e positivas e altas entre TCLPP e TCSE, revelando que participantes com bom desempenho em tarefas que avaliam vocabulário receptivo em Libras e leitura de itens isolados tendem também a apresentar bons resultados na compreensão de leitura de sentenças. Tais resultados seriam esperados, uma vez que o desenvolvimento das competências de leitura depende do bom desempenho em habilidades prévias, corroborando modelos teóricos e estudos realizados em leitores ouvintes²⁰⁻²² e estudos realizados com surdos^{28,30,38}.

É interessante notar que, independentemente de modalidade da língua primária, a proficiência nessa língua tende a estar positivamente associada à aquisição da leitura e escrita. Por exemplo, crianças surdas proficientes em Língua de Sinais Americana (ASL) tendem a apresentar melhores desempenhos em leitura e escrita, apesar da diferença de estrutura entre tais línguas, sendo feito um mapeamento do

inglês em um código visual, baseado na língua de sinais. Ou seja, apesar da criança surda não ter necessariamente acesso pleno ao código fonológico que relaciona a língua oral à escrita, a possibilidade de estabelecer uma correspondência entre a língua de sinais e a escrita auxilia a aquisição desta última³⁸. Tais resultados sugerem a necessidade de intervenções que promovam essas habilidades mais básicas, anteriores à compreensão de leitura propriamente dita, incluindo vocabulário e reconhecimento de palavras, para que a compreensão de leitura possa ser desenvolvida de forma competente.

Cabe-se destacar, porém, que o presente estudo apresenta limitações. Dentre elas, podem ser citados o número amostral pequeno, a diversidade de séries escolares, inclusão de surdos oralizados e a ausência de outros controles, tais como nível intelectual. Sugere-se que outros estudos sejam conduzidos de forma a aprofundar os resultados observados.

CONCLUSÃO

Apesar das limitações anteriormente citadas, o estudo identificou rebaixamento nas competências de leitura (reconhecimento de palavras e compreensão de leitura) e de vocabulário receptivo em Libras nos participantes. Além, identificou um padrão de leitura logográfico na amostra dos surdos, o qual tende a dificultar o desenvolvimento de outras habilidades mais complexas, como a compreensão de leitura. Corroborando a literatura da área, os resultados evidenciaram que as competências avaliadas encontram-se estatisticamente associadas de forma positiva, com magnitudes de moderadas a altas. Espera-se que este estudo possa contribuir para reforçar a importância da identificação de prejuízos em competências de leitura e vocabulário em escolares surdos no início da alfabetização e, como consequência, a introdução de intervenções mais eficazes.

SUMMARY

Reading skills and vocabulary in Libras in deaf students

Considering the importance of sign language vocabulary to written language acquisition in deaf people, the present study analyzed the level of word recognition skills, reading comprehension and receptive vocabulary in Brazilian Sign Language (also known as "Libras") of deaf students, and also verified correlations between them. Fifteen deaf students participated, between the ages of 13 and 22, enrolled in elementary and secondary schools of regular municipal and state schools in the city of Iguatu (Ceará). Participants were assessed on the adapted version of the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), as well as the Word Reading Competency Test (WRCT) to evaluate the word recognition skills and the Comprehension Test of Reading Sentences (CTRS) for the reading comprehension evaluation. The sample presented low performances both in receptive vocabulary and in reading skills assessed in relation to hearing students. A logographic reading pattern of the deaf group was identified, which tends to hamper reading comprehension. Corroborating the literature of the area, the results showed that the competences evaluated are positively associated, with moderate to high magnitudes. Thus, the study evidenced poorly developed skills in this sample of deaf students but revealed a relationship between more basic word recognition skills and vocabulary skills with complex reading comprehension skills.

KEYWORDS: Special Education. Written Language. Assessment. Learning. Interdisciplinary Research.

REFERÊNCIAS

1. Cárnio MS. Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal em nível de escrita em deficiência auditiva: estudos com a técnica de cloze [Dissertação]. São Paulo: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986. 248 f.
2. Cárnio MS. Conceitos e compreensão da leitura do surdo no contexto da educação especial [Tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 1995. 181 f.
3. Quadros RM. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed; 1997.
4. Ferreira S, Cárnio MS. Interferências do acesso às distintas modalidades linguísticas no processo de escrita espontânea do surdo inserido no contexto de educação especial. *Pró-Fono*. 1999;11(2):38-45.
5. Pereira MCC. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: Lodi ACB, Harrison KMP, Campos SRL, Teske O, orgs. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação; 2002. p. 47-55.
6. Gesueli ZM. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ Soc*. 2006;27(94): 277-92.
7. Crato AN, Cárnio MS. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. *Rev Bras Educ Espec*. 2009;15(2): 233-50.
8. Azevedo CB, Giroto CRM, Santana APO. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. *Rev Bras Educ Espec*. 2015; 21(4):459-76.

9. American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. Definitions of communication disorders and variations - Relevant Paper. Rockville: ASHA; 1993 [acesso 2020 Mar 23]. Disponível em: <https://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>
10. Fernandes DMZ, Lima MCMP, Gonçalves VMG, Françoço MFC. Acompanhamento do desenvolvimento da linguagem de lactentes de risco para surdez. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2011;16(1):30-6.
11. American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. Type, Degree, and Configuration of Hearing Loss. In: *Audiology Information Series.* Rockville: ASHA; 2015 [acesso 2020 Mar 23]. Disponível em: www.asha.org/uploadedFiles/AIS-Hearing-Loss-Types-Degree-Configuration.pdf
12. Oliveira P, Castro F, Ribeiro, A. Surdez Infantil. *Rev Bras Otorrinolaringol.* 2002; 68(3):417-23.
13. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação; 2006 [acesso 2020 Mar 23]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>
14. Rizzon M, Vidor DCGM, Cruz CRC. Avaliação de linguagem em um caso de associação entre surdez e paquigiria. *Audiol Commun Res.* 2013;18(3):220-30.
15. Dizeu LCTB, Caporali SA. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ Soc.* 2005;26(91):583-97.
16. Silvestre COJ, Lourenço EAG. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil. *Rev Educ Esp (Santa Maria).* 2013;26(45):161-74.
17. Mallmann FM, Conto J, Bagarollo MF, França DMVR. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Rev Bras Educ Espec.* 2014;20(1):131-46.
18. Chamberlain C, Mayberry RI. Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In: Chamberlain C, Morford JP, Mayberry RI, eds. *Language acquisition by eye.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2000, p. 221-59.
19. Leon CBR, Pazeto TCB, Dias NM, Seabra AG. Contribuições da neuropsicologia cognitiva para estimular ou remediar problemas de leitura na escola ou na clínica. In: Dias NM, Mecca TP, orgs. *Contribuições da neuropsicologia e psicologia à intervenção no contexto educacional.* São Paulo: Memnon; 2015. p. 168-80.
20. Aaron PG, Joshi RM, Gooden R, Bentum KE. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: an alternative to the discrepancy model of LD. *J Learn Disabil.* 2008;41(1):67-84.
21. Fletcher JM, Lyons GR, Fuchs LS, Barnes MA. *Transtornos de aprendizagem: Da identificação à intervenção.* Porto Alegre: Artmed; 2009.
22. National Institute of Child Health and Human Development – NICHD. Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. Rockville: NICHD; 2000 [acesso 2020 Fev 5]. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
23. Seabra AG. Avaliação componencial da leitura: correlação com nota escolar, predição por habilidades pré-escolares e alterações na dislexia do desenvolvimento. In: Roazzi A, Justi FR, Salles J, orgs. *Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas.* 1ª ed. São Paulo: Vetor; 2013, p. 67-82.
24. Capovilla FC. *Os novos caminhos da alfabetização infantil.* São Paulo: Memnon; 2005.
25. Moraes J. *A arte de ler.* São Paulo: Editora Unesp; 1995.
26. Crowe L. *Impact of Interactive Word Walls on Vocabulary Development and Reading Comprehension [Dissertation].* Maryville: Professional Education Faculty, Northwest Missouri State University Missouri; 2015. 25 f.
27. Lee HN, Mallinder M. Role of extensive reading in EFL vocabulary development: Review and recommendation. *Engl Teach.* 2011(XL):145-63.
28. Capovilla FC, Capovilla AGS. Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes. *Educ Temát Digit.* 2006;7(2):218-28.
29. Capovilla FC, Capovilla AGS, Viggiano K, Mauricio A, Bidá M. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estud Psicol (Natal).* 2005;10(1):15-23.

30. Capovilla FC, Capovilla AGS, Mazza CZ, Ameni R, Neves MV. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. *Rev Bras Educ Espec.* 2006; 12(2):203-20.
31. Capovilla FC, Capovilla AGS. Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test Dunn e Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciênc Cogn Teor Pesq Apl.* 1997;1(1):353-80.
32. Lima DMR. Perfil comportamental, competências de leitura e desempenho acadêmico de escolares surdos [Dissertação]. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2015.
33. Seabra AG, Capovilla FC. Teste de competência de leitura de palavras e pseudo-palavras: (TCLPP). São Paulo: Memnon; 2010.
34. Capovilla FC, Seabra AG. Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL). In: Seabra AG, Dias NM, Capovilla FC, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon; 2013. p. 29-53.
35. Dias NM, Seabra AG. Evidências de validade e fidedignidade do Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. In: Seabra AG, Dias NM, Capovilla FC, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon; 2013. p. 19-24.
36. Dias NM, Trevisan BT, Prado JM, Seabra AG. Dados normativos do Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. In: Seabra AG, Dias NM, Capovilla FC, orgs. Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon; 2013. p. 25-7.
37. Andrew KN, Hoshoooley J, Joannis MF. Sign Language Ability in Young Deaf Signers Predicts Comprehension of Written Sentences in English. *PLoS One.* 2014;9(2): e89994.
38. Goldin-Meadow S, Mayberry RI. How do profoundly deaf children learn to read? *Learn Disabil Res Pract.* 2001;16(4):222-9.

Trabalho realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

Artigo recebido: 1/6/2020

Aprovado: 16/6/2020

