

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PRODUÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL: UM ESTUDO
COMPARATIVO JUNTO A UNIVERSITÁRIOS SURDOS E
OUVINTES.**

MEIRELUCE LEITE PIMENTA

Orientadora: Prof^a Dra. MARIA HELENA FÁVERO

Brasília- DF, 15 de agosto de 2008

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PRODUÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL: UM ESTUDO
COMPARATIVO JUNTO A UNIVERSITÁRIOS SURDOS E
OUVINTES.**

MEIRELUCE LEITE PIMENTA

**Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de
Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em
Psicologia.**

Orientadora: Prof^a Dra. MARIA HELENA FÁVERO

AGRADECIMENTOS

Mais um passo dado no caminho em que dispus a percorrer. Digo mais um, pois acredito que muitos outros serão dados. Mas não me faça a mesma e velha pergunta de sempre: “e agora, o que pretendes fazer?” A minha resposta é simples: pretendo continuar ser feliz. Esta, dentre tantas outras, é uma das escolhas que faço na vida, em qualquer que seja o caminho, em qualquer que seja o trabalho, em qualquer que seja a situação.

Mas não pense que é fácil viver essa escolha. É preciso renová-la a cada dia. Olhar pro alto e ter a certeza de que é exatamente isto que Deus quer para mim: que eu viva, e viva plenamente. É essa certeza que me faz caminhar, e dar quantos passos forem necessários para prosseguir e ser feliz.

É muito gostoso ver que não estou sozinha. Em todas as minhas andanças, em todos os meus projetos, nos mais pequeninos detalhes, eu sei que Ele estava ali, ao meu lado, sorrindo as minhas alegrias, as minhas conquistas, enxugando cada lágrima e me ajudando a superar as inquietações, as ansiedades, o desânimo, o cansaço. E não só Ele. A minha Mãe do Céu e os anjos que certamente Ela colocava de alerta para me proteger. Quais as palavras que poderiam traduzir minha gratidão? Talvez as de sempre.

Muito obrigada, meu Deus! Muito obrigada, minha Mãe! Muito obrigada por cada linha escrita, por cada linha apagada. Muito obrigada por cada pessoa que o Senhor permitiu estar ao meu lado e fazer parte da minha história. Muito obrigada especialmente pela minha Professora e Orientadora Maria Helena Fávero, uma pessoa linda, que realmente vive aquilo que acredita, com quem partilhei o meu próprio desenvolvimento e a qual admiro muito.

Agradeço também por todos os professores do Instituto de Psicologia que fizeram parte da minha formação, de quem guardo um pouco dentro de mim.

Pelos meus pais, por serem quem são, do jeito que são, nem mais nem menos... perfeitos para mim. Meu orgulho, minha vida. Muito obrigada, por essa benção de tê-los, pra mim, comigo, em mim.

Agradeço por ter me dado filhos maravilhosos, que apesar da pouca idade souberam ser fortes e amigos. Por cada momento partilhado com eles, por cada ausência permitida, pelas palavras de apoio, pela parceria.

Obrigada igualmente, aos meus irmãos, por me compreender e muitas vezes pegar na minha mão quando eu mais precisava, pelo carinho no olhar, pelos sorrisos, por se fazerem presentes, nem que fossem por telefone, ou uma oração.

Pelos meus sobrinhos, lindos, dos mais crescidinhos aos menorzinhos, muito obrigada por me amar mesmo eu sendo uma tia, assim, cheia de tantas coisas para fazer.

Obrigada meu Deus por todos aqueles que fazem parte da minha vida, pelos meus amigos, especialmente, por aqueles que botaram o joelho no chão por mim, pela Anninha que escreveu o abstract e pelos surdos.

[...] Não falo como você fala, mas vejo bem o que você me diz.
Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo, prefiro acreditar
no mundo do meu jeito. E você estava esperando voar, mas
como chegar até as nuvens com os pés no chão? [...]
(Eu era um lobisomem juvenil. Letra: Renato Russo)

PRODUÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL: UM ESTUDO COMPARATIVO JUNTO A UNIVERSITÁRIOS SURDOS E OUVINTES.

RESUMO

O letramento do surdo particulariza pelo menos duas questões importantes: o processo de aquisição do português na modalidade escrita, como segunda língua, e a competência cognitiva que essa aquisição requer. Assumindo a função sócio-comunicativa do texto, desenvolvemos um estudo comparativo com surdos e ouvintes universitários com enfoque na sua produção e compreensão textual. O nosso objetivo foi analisar em que medida as particularidades da aquisição do português por estes sujeitos influenciam a sua compreensão textual. A nossa suposição era de que o sistema lingüístico alfabético poderia ser acessado pela codificação fonológica e pela codificação visual. Cinco estudantes universitários surdos entre 26 e 31 anos de idade e cinco estudantes universitários ouvintes entre 20 e 29 anos de idade participaram do estudo. Os sujeitos foram convidados a ler um texto jornalístico (de natureza argumentativa) e a responder, individualmente, a um protocolo com vistas na obtenção, por escrito, de informações sobre a sua compreensão textual. As respostas, consideradas como texto escrito, foram submetidas à análise gramatical e se extraíram as proposições, tomadas como a menor unidade de sentido. Os resultados evidenciaram que: a) quatro surdos e quatro ouvintes conseguiram acessar os argumentos apresentados no texto, o que caracteriza a compreensão textual e os demais apresentaram dificuldades na interlocução com o texto; b) surdos utilizam o processamento visual e a estrutura da língua de sinais na produção escrita, o que é diferente do processamento fonológico de decodificação dos ouvintes. Discute-se a necessidade de uma metodologia de ensino de segunda língua que se fundamente primeiramente no processamento visual e em segundo lugar no desenvolvimento da consciência sintática e morfossintática.

Palavras-Chave: compreensão textual, produção textual, processamento visual, processamento fonológico, surdo, letramento.

TEXTUAL PRODUCTION AND COMPREHENSION: A COMPARATIVE STUDIE WITH
HEARING AND DEAF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT¹

The lettering of the deaf people particularizes at least two important questions: the process of the Portuguese language acquisition in the written modality, as second language, and the cognitive competence that this acquisition needs. Assuming the social and communicative functions of the text, we developed a comparative study with deaf and hearing university students focusing their textual production and comprehension. Our objective was to analyze how the particularities of acquiring Portuguese could influence their textual comprehension. Our supposition is that the language alphabetic system could be accessed by the phonological and visual coding. Five deaf university students between 26 and 31 years old and five hearing university students, between 20 and 29 years old participated of the study. The people were asked to read a journalist text (that had an argumentative nature) and to answer, individually, a protocol, which would obtain the written information about their textual comprehension. The answers considered written text were grammatically analyzed and the following propositions were extracted, considered as the least unity of sense. The results evidenced that: a) four deaf and four hearing could access the arguments presented in the text what characterizes the textual comprehension. The others had difficulties in the interlocution with the text. b) the deaf people used the visual process and the sign language structure in the written production what is different of the hearing phonological processing of decoding. We discuss the necessity of a teaching methodology of a second language based firstly in the visual processing and after in the syntactic and morpho-syntactic awereness developing.

Keywords: textual comprehension, textual production, visual processing, phonological processing, deaf and lettering.

¹. Versão de Anna Lysie Roriz

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS -----	i
EPÍGRAFO -----	iii
RESUMO -----	iv
ABSTRACT -----	v
ÍNDICE -----	vi
INTRODUÇÃO -----	01
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -----	06
CAPÍTULO 1 -----	06
A história da educação dos surdos	
1.1 - A Educação dos Surdos-----	06
1.2 - A Educação dos Surdos no Brasil-----	20
CAPÍTULO 2 -----	38
As abordagens teórico-metodológicas sobre a aquisição da leitura e escrita pelo surdo	
2.1 – As Categorias-----	43
1ª Categoria: Estudos focados nas atividades pedagógicas e sucesso escolar-----	46
2ª Categoria: Estudos que enfocam a língua de sinais na aquisição da leitura e escrita-----	53
3ª Categoria: Estudo centrado na Comunicação Total e alfabetização-----	59
4ª Categoria: Estudos que enfocam o processamento cognitivo e a aquisição da leitura e da escrita-----	63
5ª Categoria: Estudos centrados no Inglês Sinalizado-----	72
6ª Categoria: Estudos centrados na compreensão de leitura-----	78
2.2 - Análise e Discussão das Categorias-----	81
CAPÍTULO 3 -----	97
O surdo na perspectiva do desenvolvimento psicológico: articulando teorias	
3.1- O surdo - um sujeito social-----	97
3.2- Pensamento, linguagem e desenvolvimento psicológico-----	106
3.3- Considerando a língua de sinais-----	113
PARTE II - O ESTUDO -----	131
CAPÍTULO 4 – Produção e Compreensão Textual de Surdos e Ouvintes -----	131
4.1 - O Problema e o Método-----	131
4.2 -. Os Sujeitos-----	139
4.3 - Procedimento de Coleta-----	142
4.4 – Procedimento de Análise-----	143
CAPÍTULO 5 - Resultados e Discussão -----	145

5.1 -. Os Resultados Obtidos junto aos Surdos-----	145
5.1.1 - Discussão Geral dos Resultados-----	174
5.2 - Os Resultados obtidos junto aos Ouvintes-----	187
5.2.1 - Discussão Geral dos Resultados-----	210
PARTE III: DISCUSSÃO GERAL DA PESQUISA-----	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	237
REFERÊNCIAS-----	249
ANEXO 1-----	266
ANEXO 2-----	267

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem correspondem a um campo de pesquisa de grande importância não somente para a Linguística, mas também para outras áreas das Ciências Humanas, especialmente para a Psicologia. Uma das contribuições dessa área de pesquisa tem sido a articulação entre o sujeito e os códigos culturais.

Desde as considerações de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem, no início do século XX, percebemos uma tendência que considera as atividades mentais vinculadas às ações sociais do sujeito. Isso implica considerar um dos principais pilares das teorias do desenvolvimento humano que considera a capacidade do homem em planejar suas ações, distanciar-se do concreto perceptível por meio de instrumentos socioculturais como o sistema lingüístico, o sistema numérico, ideogramas, por exemplo.

De forma mais ampla, podemos considerar que o homem cria formas mais aprimoradas para suprir suas necessidades, organizando o conteúdo cultural por meio de sistemas simbólicos e de notação, cada vez mais eficientes. Dentro dessa perspectiva, propusemo-nos colocar uma lupa sobre a questão do domínio do sistema lingüístico alfabético por surdos, usuários do sistema lingüístico viso-espacial, considerando ambos como sistema simbólico cultural, ou seja, tanto a língua de sinais quanto a língua oral são produto das interações sociais humanas, vinculadas aos aspectos culturais e históricos de determinada comunidade.

Tomamos como premissa a afirmação de Pimenta (2003): tanto a língua oral quanto a viso-espacial são meios não só de representar as experiências, mas também de modificá-las, sendo, dessa forma, instrumento pelo qual se torna possível representar e sistematizar as interações com o meio. Diríamos, pois, com base nas considerações de Vygotsky (1991, 2001) sobre a linguagem, que a língua de sinais é um sistema de signos e, portanto, assume a função mediadora servindo de instrumento para a atividade psicológica.

Neste trabalho, adotamos como objeto de estudo a comparação da compreensão e produção textual de surdos e ouvintes ante o sistema lingüístico alfabético, por, pelo menos, dois motivos. Primeiro porque percebemos que alguns estudos na área da surdez defendem que as estratégias cognitivas do surdo, por serem baseadas em codificações visoespaciais, prejudicam a transposição do conhecimento entre as línguas de sinais e as línguas orais (cf. Anderson, Lyxell, Ronnberg & Spens, 2001, Wauters, Knoors, Vervloed & Aarnouyse, 2001, Luetke-Stahlman & Nielsen, 2003).

O segundo, e este é um dos aspectos que mais causam controvérsias, é que, sendo as estratégias cognitivas do surdo baseadas em codificações visuais, este sujeito teria dificuldades de desenvolver a consciência fonológica, condição necessária para a aquisição do sistema alfabético (cf. Alegria & Lechat, 2005; Mayer & Moskos, 1998; Miller, 2006; Perfetti & Sandak, 2000; Wauters, Knoors, Vervloed & Aarnouyse, 2001). Será mesmo que a consciência fonológica é condição necessária para a aquisição de um sistema alfabético?

Portanto, diante do aporte teórico que articula sujeito surdo e aquisição da língua, acreditamos ser necessário verificar se de fato os surdos têm dificuldades em lidar com o sistema lingüístico alfabético, como defende o discurso escolar, ou se eles aprenderam a acreditar que esse sistema lingüístico é difícil para o surdo aprender.

Debruçamo-nos sobre essas questões assumindo no nosso trabalho desafio metodológico proposto por Fávero (2005a), ao articular desenvolvimento cognitivo e identificação da representação que o surdo construiu a respeito da própria capacidade de aquisição de um sistema lingüístico alfabético, o que a autora, baseada na constituição dialógica do sujeito bakhtiniano, identifica como vozes institucionais, bem como o paradigma pessoal de cada sujeito que compartilha da mesma representação.

Adotamos a proposta metodológica utilizada por Fávero (1994) e recuperada no estudo de Fávero e Trajano (1998), considerando a produção textual do sujeito como um

discurso e extraímos dele suas proposições como unidade mínima de significação e de sentido. Acreditamos que trabalhar desta forma nos daria a possibilidade de acessar a compreensão textual do sujeito pela sua produção escrita, tanto do ponto de vista do sistema de relações objetivas pertinentes à compreensão da palavra em si – como signo lingüístico –, quanto do ponto de vista do significado da palavra para o sujeito, implicando suas relações afetivas e pragmáticas. Considerar a produção escrita do surdo como discurso e extrair dele proposições é sem dúvida uma proposta metodológica inovadora em face do aporte teórico publicado na área da surdez.

Compatível com esta proposta metodológica, assumimos, no decorrer do estudo, a perspectiva cultural semiótica de Geertz (1973), pensada em termos de teias de significados; a perspectiva semiótica textual de Lótman (1980, 1978) que à luz da semiótica soviética concebe qualquer sistema de signos sob variadas posições e formações, entre elas lingüística, antropológica e sociológica, considerando o texto como unidade mínima da cultura constituído por inúmeros subtextos capazes de gerar novos significados quando em diálogo; e da perspectiva filosófica de Mead (1934, 1967) que releva os aspectos sociais da linguagem.

Procuramos adotar, do ponto de vista do desenvolvimento humano em condições especiais, a proposta de pesquisa de Fávero (1994), ou seja, aquela da descentração das limitações do sujeito para considerar suas competências, o que significa um distanciamento do enfoque mantido nos estudos que versam sobre “portadores” de necessidades especiais ou, como acreditamos, sujeitos com necessidades diferenciadas de ensino, que têm suas discussões pautadas em aspectos clínicos da limitação orgânica do sujeito, inferindo sobre os padrões de normalidade, o que reforça as questões de patologia, deficiência, dificuldades, incapacidades, desabilidades, limites, treinamentos entre outros aspectos (cf. Ciccone, 1990; Freeman, Carbin, & Boese, 1999; Lopes Filho, 1997; Mello,

1972; Turkowski, Paixão, Marques, & Júnior, 2003).

Portanto, propomo-nos despir destas concepções para focar o sujeito em desenvolvimento surdo. Isso significa dizer que este sujeito, apesar da sua condição audiológica, está constantemente construindo conhecimento, ressignificando suas experiências, transformando e se deixando transformar a partir de um contexto sociocultural. A partir da análise deste processo, enfocamos o âmbito educacional, pois acreditamos que, dessa forma, é possível fundamentar mudanças na prática pedagógica em direção ao desenvolvimento de competências, o que é diferente de desenvolver somente habilidades.

Para descrever o trabalho por nós desenvolvido, procuramos, na primeira parte, por meio da fundamentação teórica, discutir alguns aspectos relevantes sobre a educação de surdos, posicionando-nos do ponto de vista teórico conceitual. Desta forma, no Capítulo 1, fizemos um levantamento dos aspectos históricos que embasaram as principais filosofias educacionais de atendimento aos surdos, bem como a sinalização das novas tendências neste âmbito.

No capítulo 2, procedemos à revisão de literatura sobre as abordagens teórico-metodológicas que enfocam a aquisição da leitura e escrita pelo surdo. 51 estudos foram analisados e categorizados da seguinte forma: estudos focados nas atividades pedagógicas e sucesso escolar, estudos que enfocam a língua de sinais na aquisição da leitura e escrita, estudo centrado na Comunicação Total e alfabetização, estudos que enfocam o processamento cognitivo e a aquisição da leitura e da escrita, estudos centrados no Inglês Sinalizado e estudos centrados na compreensão de leitura.

Por meio da análise e da discussão desta revisão, no terceiro capítulo, centramo-nos nos pressupostos da teoria do desenvolvimento humano já como foco da nossa proposta de estudo, fundamentando a nossa visão sobre o surdo, como já sinalizado nesta introdução.

Na segunda parte do trabalho descrevemos como a pesquisa foi desenvolvida. Apresentamos, no Capítulo 4, o Problema e o Método e, no Capítulo 5, os resultados e as discussões dos dados obtidos a partir da produção e da compreensão textual dos surdos e dos ouvintes, estudantes universitários, enfocando especialmente o discurso desses sujeitos sobre a representação que eles têm a respeito do próprio domínio do português.

Na terceira parte deste trabalho, foi apresentada a discussão geral do estudo e algumas considerações finais, retomando a nossa experiência como profissionais que lidam diretamente com a educação de surdos, refletindo sobre as contribuições deste trabalho, dentro da perspectiva bilíngüe, e indicando possíveis caminhos para o desdobramento deste estudo em futuras pesquisas na área.

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

A História da Educação dos Surdos

1.1-A educação dos surdos

Ao pensarmos no ser humano, percebemos que a sua essência extrapola os limites da predisposição genética e da estruturação biológica, suscitando então a necessidade de se admitirem outras vertentes que considerem a perspectiva da influência cultural e a visão de que o homem no curso do seu desenvolvimento pode ser caracterizado como um ser social.

A psicologia como ciência não age de forma neutra. Ela está associada a toda uma contextualização histórica, que influencia as representações específicas acerca das características e dos processos psicológicos do ser humano (S. Oliveira, 1999). Neste capítulo, procuramos contextualizar as representações sobre o surdo ao longo da história, as definições sobre surdez, resgatar a concepção do sujeito que, apesar de sua condição audiológica, continua sendo ativo, significando e ressignificando suas experiências, construindo conhecimento, um sujeito social.

No Antigo Testamento, possivelmente encontramos os mais antigos registros sobre a surdez. Logo após o Gênesis, no segundo Livro, denominado Êxodo, que relata a história da saída do povo de Israel do Egito, é possível ver, no diálogo entre Deus e Moisés, os termos surdo, mudo e cego. Segundo historiadores, Moisés conduziu o povo de Israel pelo deserto nos anos de 1250 a.C. a 1210 a.C. Mas foi no Levítico – livro cujo conteúdo se volta para as regulamentações das Instituições Religiosas de Israel, explicitando as normas de caráter moral, cultural e social – que aparece de forma enfática a rejeição ao preconceito. Ao longo da Bíblia, o termo “surdo” aparece em 14 passagens no Antigo Testamento, quase todas fazendo

referência ao modo como o povo se comportava diante dos profetas e em 4 no Novo Testamento, que fazem menção aos milagres de cura física realizados por Jesus.

Rocha (2006) afirma que, no século V a.C., Heródoto, historiador Grego, autor do relato da invasão persa da Grécia, classificava os surdos como seres castigados pelos Deuses. A partir da concepção defendida por Aristóteles (384-322 a.C.) de que a linguagem era a condição para o indivíduo ser humano, o surdo foi considerado um ser incompetente e incapaz de aprender.

Tão incompetente que, para os Romanos, os surdos que não falassem não tinham direitos legais, estavam impedidos de fazer testamento, precisando de um curador para cuidar de todos os seus negócios. A partir de Sacks (1998) podemos considerar que, dentro da história, a influência de Aristóteles foi em particular grande marco para a concepção de que os símbolos culturais só teriam valor se fossem falados. A primazia da língua oral, talvez embasada em princípios de fé, pelos quais o ser humano só poderia ganhar o “céu” se conseguisse professar os sacramentos, influenciou toda uma prática social de extermínio daqueles que não eram considerados perfeitos, que não correspondiam à imagem e à semelhança do criador.

Segundo Pfeifer (2003), a deficiência era considerada um mal a ser sanado. Não havia na sociedade espaço para os deficientes, uma vez que a beleza, o culto ao corpo e à perfeição física era condição necessária para a participação na sociedade. Uma pessoa com deficiência, qualquer que fosse, era os seres mal formados, muito longe de corresponder aos padrões de beleza e à perfeição. Logo ao nascer, sua sorte era decidida por um conselho que analisava o quão distante da perfeição se encontrava este ser. A partir daí a sentença: viver ou morrer. O bebê destinado à morte era conduzido a uma espécie de depósito. Rocha (2006) menciona que o extermínio dos deficientes era uma prática tanto

dos Gregos quanto dos Romanos. Sabe-se que em Esparta os surdos eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas, simplesmente abandonados em praças públicas ou nos campos.

Podemos dizer que práticas discriminatórias não foram e não são privilégio de apenas alguns povos ou algumas determinadas culturas. A dinâmica social traduz os valores culturais e as crenças de um determinado grupo, e, por isso mesmo, não é de se estranhar que as políticas de assassinato de bebês portadores de algumas características que não se enquadrassem no padrão proposto não causavam escândalo em determinada época ou em determinada sociedade.

Então, a análise do homem das primeiras civilizações, de suas potencialidades e limitações, esteve diretamente condicionada à estrutura daquilo que se podia verificar na natureza, ou seja, a uma estrutura concreta e visível. Os deficientes, na era Pré-Cristã, eram seres não-humanos, desqualificados e inferiores, incapazes de competir naturalmente pela sobrevivência.

Com o nascimento de Jesus, o filho de Deus para os Cristãos, a visão de como tratar aquele que era diferente dos padrões esperados muda radicalmente. Os deficientes, quase sempre pequena parcela da sociedade, não eram mais considerados impuros nem carregariam mais sobre si o peso de seus pecados ou dos pecados dos outros. Segundo a Bíblia, Jesus chamava a todos de filhos de Deus, amados do Pai, resgatando assim a dignidade humana.

Os deficientes passam de coisas a pessoas, com direito a ter “alma” e *status* social e não podem ser maltratados nem muito menos abandonados ao extermínio. Surge, a partir daí, outra postura em relação às pessoas que tivessem algum tipo de deficiência, possivelmente pelo medo da punição divina. Embora não houvesse ainda igualdade de direitos, R. Oliveira (2006) relata que, no século IV, o bispo Nicolau, da cidade de Myra, abrigava e sustentava, em igrejas e conventos, crianças portadoras de alguma deficiência.

A sociedade, porém, permanecia com suas indagações e explicações nada científicas sobre o deficiente. A tendência era de se atribuir à vontade de Deus todos os casos de deficiência ora vista como castigo, ora vista como benção. Essa visão supersticiosa sobre os fenômenos levou milhões de pessoas, incluindo os deficientes e, entre eles os surdos, a enormes fogueiras, nos séculos XIV, XV e XVI.

O código Justiniano, no século VI, que, para Guarinello (2004), serviu de base para o sistema legal da Europa moderna, não acompanhava a tendência do obscurantismo da religião. O código fazia distinção entre os diferentes graus de surdez. Aquele que nascia surdo era comparado aos deficientes mentais, e ambos considerados absolutamente incapazes de ser educados e participar com autonomia de atos da vida social, o que requeria um curador para cuidar de seus negócios. Aqueles que perderam a audição ou a fala, por acidente, depois de terem sido educados, tinham direitos de cidadão autônomo.

A Europa, segundo Rocha (2006), nos séculos XV a XVIII, viveu profundas transformações em todos os âmbitos – político, econômico, cultural e religioso. Era, segundo a autora, a luz do Renascimento que vinha para pôr fim às trevas da Idade Média. Os princípios do humanismo e da razão, gênese para a ciência moderna, retiraram o surdo, novamente, do âmbito dos seres castigados pelos Deuses, para o âmbito dos seres educáveis e socializáveis. Um dos primeiros registros sobre a possibilidade de educar sistematicamente os surdos, segundo Skliar (1997), aponta Bartolo della Marca d'Ancona, advogado e escritor do século XIV, como aquele que traria nova visão sobre a educação de surdos, uma vez que os considerava seres capazes de aprender por meio da língua de sinais e da linguagem oral e de tomar decisões.

Mais ou menos 200 anos depois, no século XVI, o italiano Girolano Cardano, médico, aprofundou seus estudos sobre ouvido e cérebro, possivelmente por seu primeiro filho ter nascido surdo. Cardano afirmou que os surdos poderiam aprender caso fossem

ensinados. Contemporâneo a ele, Pedro Ponce de León, pedagogo e monge beneditino espanhol, foi provavelmente o primeiro educador de surdos do mundo. Seu método consistia no ensino da fala, associação de palavras e objetos, escrita da palavra por meio de um alfabeto manual e depois por meio de sua grafia. Segundo Rocha (2006), muitos nobres surdos foram alunos do monge, o que implicava uma mudança sobre a visão legal que se tinha do surdo a partir do Código Justiniano. Estes indivíduos, por conseguir aprender, poderiam finalmente ser reconhecidos pela lei como sujeitos capazes e adquiririam o direito de participar da herança da família, bem como de administrar os próprios bens.

Ainda no século XVI, encontram-se inúmeros registros sobre trabalhos educativos com pessoas surdas, entre os quais, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo espanhol Juan Pablo Bonet que publicou, em 1620, o livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, em que expunha os princípios do método oral. Segundo Guarinello (2004), Bonet sistematizou o alfabeto manual, já utilizado por Ponce de León, e enfatizou que a criança surda deveria aprender a falar. Seu primeiro tratado sobre fonética direcionado ao ensino da leitura para crianças ouvintes foi muito empregado na educação dos surdos. Bonet, expressamente contrário ao uso da língua de sinais, insistia que a educação dos surdos deveria estar voltada para o ensino da leitura por meio do alfabeto manual, da fala e por último da escrita. Para Guarinello (2004), Bonet pode ser considerado um dos precursores do *oralismo*, corrente pela qual se valoriza a língua oral em detrimento da língua de sinais.

John Bulwer, inglês, contrário às idéias de Bonet, em meados do século XVII, publicou o primeiro livro sobre a língua de sinais, em 1644, intitulado *Chirologia or the Natural Language of Hand*, defendendo que esse sistema lingüístico, por ser elaborado coletivamente, seria capaz de expressar as capacidades conceituais e comunicativas do

corpo e cérebro humanos. Quatro anos depois, em 1648, Bulwer publica outro livro intitulado *Philocopus or the Deaf and Dumb Mans Friend*, em que reafirma a importância da língua de sinais, defendendo a tese de que a educação de surdos deveria estar baseada na leitura e na escrita, e por último na aprendizagem da fala, o que favoreceria o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura labial.

Cram e Maat (2001) relatam que o escocês George Dalgarno, contemporâneo a John Bulwer, já havia assinalado que, se os surdos recebessem uma educação adequada às suas necessidades, teriam condições de aprender e adquirir conhecimento da mesma forma que os ouvintes. Dalgarno desenvolveu um sistema alfabético manual denominado datilologia, ao qual as crianças surdas deveriam ser expostas desde cedo.

Apesar da influência e de toda discussão levantada por John Bulwer a respeito da importância da língua de sinais e da leitura labial e das possibilidades de desenvolvimento do surdo discutidas por Dalgarno em suas obras *The arts of signs (1961)* e *The deaf and Dumb Man's Tutor (1680)*, as teorias sobre aprendizagem da fala ganharam força com o matemático John Wallis, professor de Oxford, que, embora tendo defendido que o ato de pronunciar palavras sem saber o que elas significam não traria benefício algum para os surdos, considerava os sinais como letras do alfabeto ou movimentos dos dedos e, portanto, um sistema lingüístico falho (cf. Cram & Maat, 2001; Nascimento, 2006).

Na análise de Nascimento (2006), Samuel Heinicke sustentava a mesma concepção de John Wallis e, defendia que o surdo deveria aprender a falar. Foi mais precisamente quem se contrapôs às idéias de Michel de L'Epée. A rivalidade desses professores contemporâneos, de nacionalidades diferentes, ainda no XVIII, já sinalizava a grande questão que envolveria a educação dos surdos durante séculos: a oralidade *versus* a instrução em língua de sinais.

L'Epée foi o primeiro a afirmar que a linguagem mímica, mesmo que fosse imperfeita, era a tradução do pensamento e o meio pelo qual o surdo se podia comunicar de forma efetiva,

o primeiro a fundar uma instituição especializada para surdos e, nas palavras de Nascimento (2006), um dos primeiros a acrescentar aos sinais elementos da gramática da língua francesa. L'Epée acreditava que com os sinais metódicos poderia escrever corretamente, mesmo que não compreendesse o seu significado. Esse possivelmente foi o ponto fraco da metodologia do abade. A língua metódica não correspondia à língua de sinais utilizada pelos surdos.

Na visão de Berthier (1984), professor surdo do Instituto para Surdos de Paris, do século XIX, foi Bébien, um ouvinte, que estudou e conviveu com os surdos nesse mesmo Instituto, quem conseguiu simplificar e reformular o currículo para que a educação dos surdos se tornasse mais adequada. Berthier (1984) defendia o uso da língua de sinais como língua de instrução. Segundo ele, descartar esse sistema lingüístico seria voltar aos primórdios, a uma educação baseada na articulação de palavras, soletração manual e leitura labial. É importante dizer que, embora Berthier não fosse terminantemente contra a utilização da leitura labial, já em 1840, assinalava que o conteúdo direcionado ao surdo por meio da fala se tornava quase que uma adivinhação. A leitura labial, para Berthier, só assumiria a função de recurso para a memória quando se tratasse de frases previsíveis, mas não seria um meio de mediar conhecimento nem muito menos um recurso para o pensamento.

Enquanto Berthier defendia a língua de sinais como instrumento de mediação na educação de surdos, segundo Nascimento (2006), Samuel Heinicke teria fundado a primeira escola pública, em 1778, baseada no método oral, que consistia em ensinar o surdo a se expressar por meio da fala, acreditando que dessa forma a integração social destes sujeitos ao mundo ouvinte seria garantida. Mesmo assim, em vários pontos da Europa, especialmente na França, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos. Muitas escolas especializadas em educação de surdos foram abertas. Mas a grande rivalidade não havia sido desfeita. De um lado, os defensores da oralidade e, do outro, os defensores de uma

educação de surdos em que instrutores e professores tivessem proficiência na língua de sinais e que esta fosse a língua de instrução dentro das escolas.

Segundo Guarinello (2004), no século XIX, Jean Marc Gaspard Itard, médico militar francês, que se tornou residente no Instituto Nacional de Surdos de Paris, publicou o trabalho *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, em 1860, o primeiro a dedicar um capítulo inteiro ao tratamento do zumbido. Trabalhava na reabilitação auditiva dos surdos e acreditava que a fala seria o único meio possível para a educação desses sujeitos.

Gaspard Itard estudou com Pinnel e seguiu os pensamentos do filósofo iluminista francês Condillac, autor do *Traité des sensations*, para quem o conhecimento humano era advindo das sensações e das experiências externas. Essa concepção embasou os trabalhos do médico na tentativa de erradicar a surdez para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento. Seus métodos, porém, eram muito invasivos, expondo o surdo, repetidas vezes, a situações dolorosas e desagradáveis, como a aplicação de cargas elétricas nos ouvidos, colocação de sanguessugas para provocar sangramentos, perfuração das membranas dos tímpanos, entre outras. Segundo Guarinello (2004), o médico, após várias tentativas frustradas, conclui que é impossível a reabilitação da audição dos surdos pela medicina.

No continente americano, até o século XVIII, não se tem registro da existência de escolas para surdos. Acredita-se que o primeiro americano a se interessar pela educação de surdos tenha sido Thomas Hopkins Gallaudet. Guarinello (2004) relata que Gallaudet iniciou seus trabalhos pedagógicos para ajudar uma vizinha que era surda, utilizando o livro de Sicard, sucessor de L'Epée. Lane (1984) conta que o pai dessa vizinha propôs a Gallaudet que ele fosse à Europa aprofundar seus conhecimentos sobre educação de surdos e depois retornasse aos Estados Unidos para fundar uma escola para surdos.

Na Inglaterra, seu primeiro contato foi com Braidwood, que desenvolvia metodologia oralista para surdos. Braidwood, segundo Lane (1984), não se interessou em ensinar a sua metodologia para Gallaudet, que partiu para França à procura de novas propostas de ensino. Em Paris, no Instituto de Surdos, conheceu o método de L'Épée, por intermédio de Laurent Clerc, um instrutor surdo que havia estudado no mesmo Instituto. Gallaudet entrou em acordo com Clerc, e os dois partiram para os Estados Unidos, em 1817, determinados a fundar a primeira escola pública para surdos, que recebeu o nome de "Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons". Os professores desta escola tinham como primeiro desafio aprender a Língua de Sinais Francesa, que deu origem à atual Língua de Sinais Americana e, depois, os sinais próprios dos alunos surdos americanos, os sinais metódicos adaptados para o inglês e o alfabeto digital francês. Essa metodologia, mais tarde, daria início às discussões e à defesa da Comunicação Total, metodologia adotada na educação dos surdos, por muitos países, no século XX.

Aos poucos, todas as escolas públicas americanas passaram a utilizar a *American Sign Language* – ASL (Língua de Sinais Americana) e o Inglês Sinalizado dentro das salas de aula, o que contribuiu favoravelmente para o aumento do nível de escolaridade dos surdos, uma vez que a língua viso-espacial era de fácil acesso. Em 1894, Edward Gallaudet, filho de Thomas, implantou o Gallaudet College, atualmente Gallaudet University, a primeira universidade nacional de surdos (Lane, 1984).

Em meados do século XIX, as próteses auditivas começam a ser empregadas na reabilitação de surdos e conseqüentemente reiniciam as discussões sobre o aprendizado da fala por estes sujeitos, sob a pressão dos Estados Unidos pela reunificação lingüística. Com a morte de Clerc, o método oral ganhou força e o uso da língua de sinais começou a ser contestado. O principal argumento da época era que os surdos, ao utilizar a língua de

sinais, teriam preguiça de desenvolver a língua oral, dificultando, dessa forma, a integração social desses sujeitos. Argumento similar seria utilizado mais por Vygotsky (1989).

O mais importante defensor do oralismo nos EUA, segundo Lane (1984), foi o escocês Alexander Graham Bell, considerado gênio da tecnologia, inventor de um dos sistemas mais eficientes de comunicação: o telefone. Seu pai, Alexander Melville Bell, foi autoridade indiscutível no campo dos problemas referentes à voz, à pronúncia e, sobretudo, às questões relativas à surdez.

Mabel Hubbard havia perdido a audição depois de uma enfermidade, por volta dos 4 anos. A família procurou todos os meios para que Mabel conseguisse prosseguir seus estudos. O sucesso acadêmico, desta menina, iria mais tarde garantir que fossem fundadas escolas para surdos em Massachusetts e que os surdos recebessem, nessas escolas, uma educação voltada para a fala e para a aprendizagem da leitura labial. Com a fundação dessas escolas, o Estado viu-se obrigado a rever a lei que antes determinava que as crianças surdas aos 10 anos fossem deixadas em asilo no Estado vizinho de Connecticut, o mesmo fundado por Gallaudet e Clerk (Lane, 1984).

A família de Mabel decidiu ir para a Europa, à procura de escolas especializadas em educação dos surdos, porém não conseguiu matriculá-la em nenhuma, pois, na entrevista, os responsáveis pelas escolas acreditavam que era impossível um surdo com o nível de desenvolvimento e conhecimento de Mabel, levantando a desconfiança de que a menina não fosse surda.

Mabel foi matriculada em uma das melhores escolas da Alemanha para ouvintes, seguindo para Boston, anos mais tarde, à procura do método da “Fala Visível”, um sistema de desenhos que mostrava a posição da língua, dos dentes e do céu da boca necessários

para a pronúncia de determinados sons, desenvolvido por Alexander Melville Bell, pai de Graham Bell.

Graham Bell era professor de fisiologia vocal na universidade de Boston onde conheceu Mabel, que se tornou sua esposa anos mais tarde. Segundo Lane (1984), Mabel incentivou a divulgação dos inventos de Graham Bell, e este dedicava a maior parte de seus ganhos em aperfeiçoar a educação de surdos. Inspirado na educação que sua esposa Mabel Hubbard havia recebido, criou uma escola onde crianças surdas e normais estudavam juntas, permitindo que os alunos surdos participassem das atividades próprias da infância, desenvolvendo habilidades de comunicação. Bell, no entanto, era contra o uso da língua de sinais nas escolas.

Em 1880, no Congresso Internacional de Milão, Guarinello (2004) relata que Graham Bell defendeu o método oral e juntamente com mais de 170 congressistas ouvintes e apenas um surdo decidiram, pelos surdos, abolir totalmente o uso da língua de sinais e adotar o método oral puro. Pfeifer (2003) afirma que ficou decidido também, nesse congresso, que somente os ouvintes poderiam dar aulas para os surdos, o que gerou diretamente a demissão de funcionários e professores surdos. As classes especiais foram extintas, e toda tentativa que as crianças fizessem para se comunicar por meio dos sinais eram punidas, a partir de então. Pfeifer (2003) relata que no Reino Unido, por exemplo, essas punições iam desde punições físicas até ridicularização do surdo, em público. Todo o processo de escolarização do surdo foi embasado na reabilitação da surdez, com a maior parte do seu tempo destinado a treinamento oral e com isso o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, foi minimizado.

A idéia de que a língua oral era a única que o surdo deveria dominar fundamentou o oralismo, que, desde o Congresso de Milão até a década de 70, sustentou, em todas as partes do mundo, que a língua de sinais era prejudicial para o desenvolvimento dos surdos. O

Congresso de Milão, para Pfeifer (2003), foi um dos principais marcos na história dos surdos, uma vez que a partir dele a língua de sinais começou a ser vista como uma linguagem inferior se comparada à língua oral, inútil para a educação dos surdos, devendo, por isso, ser evitada a todo custo. Esta concepção só começou a ser contestada em 1960, quando William Stokoe, lingüísta da Universidade Gallaudet, publicou o artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf* (A estrutura da língua de sinais: o perfil do sistema de comunicação visual dos surdos americanos), evidenciando que a Língua de Sinais Americana (ASL) deveria receber o mesmo *status* lingüístico das línguas orais (cf. Stokoe, 1960, 2005).

Na década de 70, já haviam sido desenvolvidas inúmeras pesquisas que enfocavam as implicações da educação oralista e do uso da língua de sinais pelas crianças surdas. Os resultados indicavam que o método oral não havia dado aos surdos autonomia acadêmica nem autonomia social. O fracasso do oralismo na educação de surdos começa a ser propagado muito lentamente. Surge a filosofia da comunicação total que propõe o uso de todas as formas possíveis de comunicação, como o uso da língua de sinais, dos gestos naturais, do alfabeto digital, da fala, da expressão facial e corporal, do uso de aparelhos de amplificação sonora, associação entre vocabulário e conceito, tendo como objetivo a aquisição da fala e a promoção da integração social do surdo. Como já havíamos sinalizado, a Comunicação Total não se distancia muito das primeiras práticas desenvolvidas por Clerk e Gallaudet.

A comunicação total, segundo Pfeifer (2003), teve mais repercussão que outros métodos americanos também utilizados na educação de surdos, como o *Cued Speech* (que consiste em marcações dos fonemas da língua oral por meio de formas específicas, movimentos e posicionamento de mãos), e o Rochester (no ensino da fala e do alfabeto manual). O Bimodalismo, que consiste no uso simultâneo da fala e da língua de sinais,

também foi largamente empregado. No entanto, esses métodos não garantiram, como afirma Góes (1996), o sucesso acadêmico dos surdos. A Comunicação Total, por utilizar inúmeros artifícios para estabelecer comunicação, devido à não-utilização de um sistema lingüístico adequado; o Bimodalismo, em particular, por não respeitar nem a estrutura da língua oral nem a estrutura da língua de sinais.

Nesse panorama, as discussões sobre a educação de surdos, no final da década de 70, culminam na luta em defesa da língua de sinais como língua de instrução. Isto implica outra abordagem de escolarização dos surdos, que se traduz em uma proposta bilíngüe, em que se assume que a língua de sinais tem o mesmo *status* lingüístico da língua oral e, portanto, reconhecida como a primeira língua dos surdos ou língua natural. A língua da comunidade verbal é vista, nessa abordagem, como segunda língua. Nesse ínterim, outra discussão começa a ser delineada, a questão de qual modalidade seria mais adequada no ensino da segunda língua, ou seja, está lançada a disputa entre a modalidade oral e a modalidade escrita.

Nas décadas de 1980 e 1990, o Bilingüísmo começou a ganhar força em muitos países do mundo, principalmente na Europa, Escandinávia e América Latina. Essa abordagem tem como pressuposto básico a concepção sociocultural da surdez pela qual o sujeito surdo é resgatado da visão clínico-terapêutica por meio de um processo de descentração da deficiência em si e reconhecimento do sujeito cognocente, ou seja, daquele que constrói conhecimento, que possui uma comunidade lingüística, que compartilha valores, hábitos culturais e modos particulares de socialização e leitura de mundo. Por isso mesmo, na visão de Perlin (1998, 2006) e de Skliar (1998), a comunidade surda pode ser considerada como um grupo cultural com identidade própria.

Desta forma, percebemos que a história da educação dos surdos é um caminho de idas e vindas, muitas vezes ligada a visões antagônicas dependendo da concepção que se

tem da surdez e conseqüentemente do sujeito surdo, das suas limitações e potencialidades. Esta concepção modifica-se de acordo com o contexto histórico de uma dada sociedade, e isto inclui suas transformações tecnológicas, políticas e econômicas, o que influencia diretamente toda uma forma de traçar políticas públicas para a educação, bem como de mediar conhecimento em sala de aula.

Nos próximos itens, procuramos enfocar a educação de surdos no Brasil bem como a tendência atual, e a questão que embasa as discussões sobre o uso da língua oral e o uso da língua de sinais na educação dos surdos, do ponto de vista do desenvolvimento humano.

1.2-A Educação dos Surdos no Brasil

A primeira tentativa de institucionalizar a educação do deficiente no Brasil, segundo Dias (2006), foi feita, em 1835, pelo Deputado Cornélio Ferreira, que propôs um projeto de lei criando o cargo de professor das primeiras letras no ensino de cegos e surdos-mudos, porém a educação sistematizada dos surdos só teve seu início com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, hoje chamado de INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857.

A idealização de uma escola para surdos, aqui no Brasil, teve por precursor o professor surdo Ernest Huet, que lecionava no Instituto de Surdos de Paris. Por determinação do Imperador D. Pedro II, foi organizada uma comissão para acompanhar de perto os trabalhos de Huet, ajudando-o a promover e estabelecer uma escola pública para surdos.

Segundo Rocha (2006) e Pinto (2006), o estabelecimento do Instituto dependeu da ação de algumas figuras ilustres, como Marquês de Abrantes, Marquês de Olinda, Marquês de Monte Alegre, Eusébio de Queiros, e o Abade do Mosteiro de São Bento. A pedido do imperador, o Reitor do Imperial Colégio Pedro II, Dr. Manoel Pacheco da Silva, foi também um dos responsáveis pela organização do Instituto, que funcionava, inicialmente em salas do Colégio de Vassimon, situado à rua Municipal n.º 8. Com a ajuda desta comissão, Huet conseguiu duas alunas surdas. O Imperador prontificou-se a pagar uma pensão anual para cada uma delas.

Huet sistematizou em 1856 o programa de ensino do Instituto, propondo o ensino de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Segundo Rocha (2006),

a leitura labial só seria desenvolvida com aqueles surdos que tivessem comprovadamente resíduo auditivo, considerada condição necessária para a aquisição da língua oral.

A Comissão responsável para ajudar Huet era encarregada de conseguir os recursos financeiros necessários para manter o Instituto, junto ao governo, uma vez que os alunos surdos, em sua grande maioria, advinham de famílias muito pobres ou sem condições de custear a escolarização de seu filho. A primeira doação orçamentária do império para o Instituto foi no dia 26 de setembro de 1857, dia da fundação oficial do Instituto. Rocha (2006) relata que as solicitações de matrícula para os surdos considerados pobres eram atendidas conforme a aquisição de pensões, que possibilitava a manutenção desses alunos no Instituto. A Comissão também era responsável por relatar ao Imperador a situação financeira do Instituto, a impressão a respeito do método utilizado, bem como o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, em 1859, o Instituto já apresentava sérios problemas financeiros. As despesas com ensino, alimentação, vestuário de cada aluno eram maiores do que o valor arrecadado com as pensões e as mensalidades. Marques de Abrantes retirou-se da comissão e em seu lugar assumiu o Marques de Olinda que passou a ter divergências com Huet, especialmente em virtude da prestação de contas. Huet entrou em acordo com o governo brasileiro e deixou o Instituto.

Segundo Rocha (2006), o Ministro do Brasil em Paris ficou responsável por contratar um brasileiro que fosse qualificado para dirigir o Instituto, enquanto isso o Frei João do Monte do Carmo assumiu o lugar de Huet, mas não se adaptou ao trabalho com os surdos, pedindo para sair. Foi substituído, a pedido do Marquês de Olinda, por Ernesto do Prado Seixas que dirigiu o Instituto até a chegada do professor Dr. Manoel de Magalhães Couto, em 1862, ao Brasil. Anos mais tarde, o Ministro do Império procurando saber informações sobre os trabalhos desenvolvidos com os surdos no Instituto, designa Tobias

Leite, médico e chefe da secretária do Estado para fazer um relatório. O resultado apontava que o Instituto estava sendo uma espécie de depósito e asilo de surdos-mudos. Magalhães Couto foi exonerado e o seu lugar foi assumido pelo Dr. Tobias Leite, em 1872, que permaneceu Diretor do Instituto até o ano da sua morte, em 1896.

Como Diretor, Tobias Leite retornou a disciplina da leitura labial ao currículo dos surdos e contratou um professor repetidor para cada disciplina, com o objetivo de repetir as lições do professor, acompanhar os alunos, corrigir exercícios e pernoitar com eles. Adepto do método utilizado em Paris que valorizava o uso da língua de sinais dentro de sala de aula e o treino da fala apenas para aqueles surdos que tivessem aptidão, foi fortemente criticado pelo Dr. Menezes Vieira, que tinha uma visão mais prática da educação de surdos. Para este, toda instrução direcionada aos surdos deveria ter o objetivo de torná-los economicamente mais produtivos e socialmente mais úteis. A oralização seria, segundo a Visão do Dr. Menezes, o caminho mais viável, além de mais saudável, uma vez que este acreditava que a articulação oral melhorava a qualidade de oxigenação cerebral.

A educação de surdos no final do século XIX vai-se distanciando da visão de subsistência e se aproximando da visão do exercício da cidadania, participação social e qualificação de mão-de-obra. Neste contexto, a educação dos surdos estava mais voltada para a formação dos meninos do que a formação das meninas. Acreditava-se que a educação dos meninos surdos deveria limitar-se ao ensino primário e às técnicas agrícolas, atendendo às características econômicas do Brasil. Quanto à educação das meninas surdas, Rocha (2006) relata que os esforços eram para mantê-las dentro do lar, a fim de se tornarem boas donas de casa e boas mães. Somente no século XX, por volta da década de 1930, o Instituto começou a aceitar as meninas surdas em regime de externato, efetivando o regime de internato apenas na década de 1950.

A partir daí, a educação dos surdos começa a tomar rumos distintos. De um lado, a crença de que a linguagem articulada deveria ser imposta a todos os surdos para que a integração social destes sujeitos fosse garantida, de outro, visão mais pragmática de educação, que objetivava a formação profissional e a aprendizagem da escrita. Segundo Rocha (2006), um estudo feito sobre o ensino da linguagem articulada evidenciou que os surdos que haviam recebido instrução de escrita estavam muito mais adiantados do que aqueles que receberam somente o ensino da linguagem articulada. Desta forma, a tendência pragmática da educação de surdos consolidou-se e, em 1908, a disciplina Linguagem Escrita começou a ser oferecida oficialmente no Instituto.

Porém, as determinações adotadas no Congresso de Milão em 1880 influenciaram, não somente a Europa mas também a educação dos surdos no Brasil. Em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES), assumindo a tendência mundial, passou a utilizar o método oral puro em suas salas de aula. A língua de sinais foi fortemente combatida e, para impedir o seu uso, Dias (2006) relata que o Instituto proibiu os alunos mais velhos de terem contato com aqueles que ingressavam nas primeiras séries. Apesar de proibida, os surdos continuavam utilizando a língua de sinais para se comunicar entre eles, tanto dentro do Instituto quanto fora dele. Em 1957, foi oficializada a proibição do uso da língua de sinais em todas as escolas em território nacional que atendessem a surdos.

Strobel (2006) menciona que, no início do século XX, muitos surdos, aqui no Brasil, foram avaliados e encaminhados a classes especiais de escolas públicas em cidades do interior, enquanto nas capitais surgiram as instituições de reabilitação particulares. Daí por diante, até pouco tempo atrás, década de 1970, a educação de surdos no Brasil caracterizou-se pela abordagem clínico-terapêutica, pela qual se priorizava a reabilitação do surdo, em detrimento do conteúdo acadêmico. Inúmeros métodos de aquisição da língua oral foram empregados na tentativa de fazer o surdo falar e ouvir. O governo

investiu enormes quantias na aquisição de equipamentos e próteses, na tentativa de aproveitar os resquícios auditivos das pessoas surdas.

Os resultados de todo esse investimento, no entanto, não foram positivos. Segundo Dias (2006), Rocha (2006) e Strobel (2006), o fracasso do método oral na educação de surdos era evidente. Dr. Custódio Martins, então diretor do Instituto, inicia luta incessante pela autorização de mudanças no regulamento e na adaptação de métodos que respeitassem o grau de comprometimento auditivo de cada aluno surdo. Relatórios anuais foram enviados ao governo.

Por outro lado, Rocha (2006) relata que o pesquisador Dr. Arnaldo de Oliveira, que havia desenvolvido sua tese de doutoramento sobre a surdez no Brasil, não poupou palavras para denunciar as precárias condições de ensino do Instituto de Surdos, que, segundo este, parecia um depósito ou asilo onde conviviam surdos e deficientes mentais, todos maltrapilhos e sem hábitos de higiene. Na verdade, em sua opinião, não havia ensino. Faltava tudo: desde o material escolar até equipamentos para ensinar um ofício aos surdos mais velhos. A imprensa teceu severas críticas à administração do Dr. Custódio, que não se pronunciou.

Na década de 1930, Getúlio Vargas toma conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelo Dr. Armando Lacerda, médico, que tratava seus pacientes surdos com vibrações sonoras que se traduziam, na verdade, na terapia do ouvido denominada Kinesitherapia, como relata Rocha (2006). Diante do sucesso do método empregado por esse médico, divulgado amplamente pelos meios de comunicação da época, Vargas exonera o Dr. Custódio e nomeia o Dr. Armando Lacerda como diretor do Instituto. Este inicia seus trabalhos, fazendo uma triagem de todos os alunos do Instituto, levantando dados sobre o comprometimento auditivo e a capacidade mental de cada um. Também se

empenhou em pedir a desocupação das dependências do Instituto que estavam sendo utilizadas por outros órgãos governamentais.

Sua pedagogia era embasada em técnicas de ensino da linguagem articulada e leitura labial, além da datilologia (consiste em representar cada letra da palavra escrita por meio do alfabeto manual). Os dois objetivos principais da educação de surdos, na concepção do Dr. Armando, seriam o domínio da linguagem e a qualificação profissional, especialmente na formação dos homens surdos.

Em 1932, como já assinalamos anteriormente, o Instituto sofre pressões para aceitar matrículas de mulheres surdas. A principal preocupação do Dr. Armando era que essa iniciativa acarretasse casamentos entre surdos e, conseqüentemente, aumento no nascimento de crianças com perda auditiva. Em todo caso, foi criada, dentro do Instituto, ala feminina destinada a oficinas de costura e bordado, em regime de externato.

Dias (2006) relata que, além do Instituto de Surdos no Rio de Janeiro, há registros de que a segunda escola de surdos foi criada em 1923, recebendo o nome de Instituto Santa Terezinha, em São Paulo. Em Porto Alegre, há registros de institucionalização de surdos no ano de 1954 e, em Vitória, no ano de 1957. Dias (2006) faz referência ao primeiro Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada, no início da década de 50. Segundo este autor, o curso de formação foi um marco para a qualificação de professores de surdos no Brasil, uma vez que a formação destes, até então, era feita por meio de cursos no Exterior, ou investimentos pessoais. A partir de 1957, foram iniciadas as chamadas Campanhas que representavam a participação direta e sistemática do Poder Público Brasileiro em favor dos excepcionais em todo o território nacional. Em dezembro daquele mesmo ano, acontecia a primeira Campanha para a Educação do Surdo, e, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024, foi promulgada, assegurando aos *excepcionais*, termo utilizado na Lei, o

direito à educação por meio do sistema geral de ensino, objetivando a integração social desses alunos.

A educação de surdos sofreu mudanças significativas nos anos 1960, como resultado da influência das transformações sociais e políticas, que, entre outras coisas, assinalavam todo um movimento de minorias em favor dos direitos civis e exercício da cidadania, entre eles, negros, pobres, deficientes, mulheres e homossexuais. Os surdos reivindicavam o reconhecimento da língua de sinais e, nesta época, inúmeras pesquisas sobre a aquisição da linguagem foram desenvolvidas, muitas delas evidenciavam que o método oral puro na educação dos surdos não era suficiente para o sucesso acadêmico desses sujeitos.

Um dos grandes destaques, nesse sentido, foi o trabalho de William Stokoe, publicado pela primeira vez em 1960, que causou grande impacto na educação dos surdos em diferentes países. Este autor, ao estudar a Língua Americana de Sinais (ASL), afirmou que sua estrutura se assemelha, em muitos aspectos, à estrutura das línguas orais. Enquanto nestas, a combinação de fonemas gera as palavras, na língua materna dos surdos os queremas (unidades mínimas viso-espaciais) geram os sinais. Para Stokoe (1960, 2005), os sinais podem ser decompostos a partir de três grandes parâmetros, movimento, configuração e posição das mãos em relação ao espaço. Esse estudo, segundo Lacerda (2000), impulsionou muitos outros, culminando na defesa de que as línguas de sinais possuíam os mesmos requisitos da língua oral.

Apesar de toda a expectativa social e de todas as discussões sobre a língua de sinais, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, na opinião dos críticos, não conseguiu contemplar, de uma forma mais efetiva, a Educação Especial, dedicando a esta modalidade apenas o artigo 9.º que estabelecia que os alunos superdotados, ou que apresentassem deficiência mental ou física, e ainda aqueles

que estivessem fora da faixa etária para nível regular de matrícula, deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Apesar disso, no final da década de 1970, como relata Dias (2006), surgiram os primeiros cursos de pós-graduação, com orientação na área das deficiências, o que favoreceu o surgimento de produções científicas e, conseqüentemente, discussões sobre políticas públicas. A educação dos surdos começa a ser repensada, e, seguindo a tendência mundial, surgem aqui no Brasil novas propostas pedagógicas. A primeira delas, após a contestação do Oralismo, foi a Comunicação Total, que ganhou força especialmente na década de 1980. Tinha como objetivo aumentar as possibilidades de comunicação da pessoa surda com seus familiares e professores, favorecendo sua integração social.

No âmbito das decisões políticas, Dias (2006) relata que, em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, órgão responsável por elaborar programas de Política Nacional visando à Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A CORDE, além de propor medidas para garantir a implantação e o adequado desenvolvimento da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, foi responsável por acompanhar e orientar a sua execução.

Na década de 1990, a partir da Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, ocorrida na cidade de Salamanca, Espanha, as diretrizes da Educação Especial começaram a mudar. Até a conferência, a integração era a opção educacional para o atendimento do portador de necessidades especiais. A partir daí surge o termo inclusão, pelo qual países participantes se comprometem a criar políticas e práticas educacionais, visando a preparar a escola para o respeito à diversidade humana.

É importante dizer que inclusão educacional não pressupõe necessariamente inclusão social. É preciso criar condições para a construção desta proposta, especialmente

no âmbito escolar, por meio de ações concretas que garantam mudança social sistêmica e que agregue o portador de necessidades especiais, de forma consciente e responsável.

Segundo Dias (2006), a proposta de inclusão é produto da discussão de políticas educacionais, especialmente, entre os países nórdicos – Suécia, Rússia, Uruguai e Estados Unidos –, que possuíam modelo educacional mais avançado. A Suécia, por exemplo, desde a década de 1960, já advogava em favor da inclusão de crianças com deficiência em sala de aula regular, o que consistia, na prática, em movimento contrário à política manicomial. Este país foi um dos primeiros a adotar o Bilingüísmo, reconhecendo oficialmente a Língua de Sinais Sueca, na década de 1980.

A inclusão requer uma mudança na organização escolar do ponto de vista do currículo e do próprio sistema de educação. É um processo, como defende Dias (2006), pelo qual a escola busca favorecer a conquista da cidadania por todos os alunos, incluindo as minorias étnicas.

Na Declaração de Salamanca, em seu item 19, encontramos o seguinte texto:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Sem dúvida, o teor dessa proposta sinaliza nova prática na educação de surdos, que assume a língua de sinais como meio de instrução e reconhece as especificidades do sujeito, o que se traduz na necessidade de uma metodologia específica que garanta a mediação das áreas do conhecimento. A partir de então, no Brasil, surge a proposta do Bilingüísmo, que contesta o modelo Oralista, uma vez que considera que a língua de sinais

é instrumento semiótico e que o canal viso-espacial é o meio pelo qual o surdo adquire um sistema lingüístico. Contesta também a Comunicação Total, porque reconhece que por meio da língua de sinais é possível discutir qualquer conteúdo, sem necessidade de utilizar recursos artificiais. Contesta, ainda, o Português Sinalizado, ou Bimodalismo, que se traduz na utilização de recursos da língua de sinais na mesma estrutura do português, defendendo a tese de que duas línguas não podem ser faladas ao mesmo tempo sem que sua estrutura gramatical seja modificada.

O Bilingüísmo reforça a defesa da língua de sinais como língua materna e, portanto, a primeira língua dos surdos. A língua da comunidade verbal seria, neste contexto, a segunda língua que pode ser desenvolvida tanto na modalidade oral como escrita. Para Lacerda (2000), essa proposta implica considerar a língua de sinais como mais acessível à pessoa surda, uma vez que se estabelece em lócus viso-espacial sem que haja impedimentos. A criança surda consegue desenvolver capacidades lingüísticas rapidamente por meio de sua língua materna, o que não acontece quando exposta ao Oralismo, Bimodalismo, ou Comunicação Total. Seguindo este mesmo raciocínio, Pereira (2004) afirma que este é o princípio fundamental do Bilingüísmo. Portanto, a proposta bilíngüe procura favorecer um ambiente lingüístico que propicie a fluência comunicativa de forma natural dentro de um contexto significativo para o surdo.

A partir dessa concepção, a comunidade surda tem-se organizado em busca de melhoria na qualidade de ensino. A escolha democrática das possibilidades de escolarização tem sido alvo de inúmeras discussões. Os princípios inclusivos são contestados quando não garantida a presença de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – Libras em salas de aula regular onde haja surdo matriculado.

A nova LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu, dentro desse cenário, que a Educação Especial seria uma modalidade de ensino oferecida

preferencialmente em rede regular de ensino para todos aqueles que apresentassem necessidades educativas especiais. Além disso, ficou especificado o direito de atendimento educacional diferenciado como adaptação de currículo, adequação de métodos, técnicas e recursos pedagógicos, em todos os níveis de ensino, observando as necessidades do aluno, incluindo aqueles que são superdotados. Foi assegurado no espaço da escola regular, quando houvesse necessidade, o apoio especializado, desde classes a serviços específicos, especialmente quando não fosse possível a inclusão em classe comum.

Certamente, esse foi o diferencial entre as orientações existentes, até então, de atendimento para portadores de necessidades educativas especiais, visto que na década de 1990, aqui no Brasil, ainda era comum a prática de excluir os deficientes do convívio dos ditos “normais” em escolas especiais. Os surdos, por exemplo, denominados de deficientes auditivos, até mesmo pela legislação, eram atendidos no mesmo espaço destinado ao atendimento dos demais deficientes, com algumas exceções, ou em salas de aula comuns sem a presença de intérprete ou professores especializados. Esta prática vem sendo modificada a partir do reconhecimento da língua de sinais e do respeito à dinâmica cultural da comunidade surda.

O reconhecimento oficial da Língua de Sinais pelo Congresso Nacional foi uma das mais importantes conquistas para a educação dos surdos no Brasil, nesse século. A Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, declara em seus artigos que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é um sistema lingüístico de natureza visual e motora, com estrutura gramatical própria, oriundo das pessoas surdas do Brasil, pelo qual é possível transmitir idéias e fatos e, por isso mesmo, um meio legal de comunicação e expressão. O poder público e as empresas de serviços institucionalizados comprometem-se a garantir o uso e a difusão da Libras, bem como o serviço público de assistência a saúde, o atendimento adequado aos ditos deficientes auditivos. O sistema educacional federal, os sistemas

estaduais de educação, os municipais e do Distrito Federal compromete-se a oferecer curso de Língua Brasileira de Sinais como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na formação para o ensino especial, fonoaudiologia e magistério, em seu nível médio e superior.

As comunidades de surdos de todo o Brasil intensificaram discussões organizadas sobre a garantia dos seus direitos lingüísticos, educacionais, saúde, acessibilidade aos meios de comunicação e entretenimento cultural. A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS foi uma das entidades consultadas no processo de elaboração da proposta de Regulamentação da Lei n.º 10.436/02. Em Brasília, a Diretora Administrativa da FENEIS, atualmente autora desta tese, juntamente com Coordenadores do Centro de Educação e Estudos em Libras – CEEL, também da FENEIS, e representantes da comunidade surda desenvolveram reuniões sistemáticas de conscientização e discussão da Proposta de Regulamentação da referida Lei. As sugestões advindas dessas reuniões, amplamente discutidas, resultaram em documento enviado para a Casa Civil. Muitas delas são vislumbradas no texto atual do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n.º 10.436/02.

O Decreto n.º 5.626/05 basicamente modifica seis grandes estruturas: o currículo, a formação de docentes e instrutores, a educação de surdos, o direito à saúde, a atuação do intérprete e o papel do poder público. Há a inserção da Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, que compreende os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio e superior e o curso de pedagogia, além dos cursos de fonoaudiologia. Esta mudança alcança as instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios. A inserção curricular da Libras será de caráter optativo somente nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Um dos principais ganhos garantidos pelo Decreto foi a formação de professores bilíngües para o ensino da Libras e do português escrito, na educação infantil e séries iniciais, que será feito por meio de curso de pedagogia ou normal superior. Além disso, consta no decreto que os surdos terão prioridade nestes cursos de formação, e que tanto o professor ouvinte quanto o professor surdo deverá ser usuário da Libras e ter certificado de proficiência nesta língua, obtido por meio de exame anual promovido pelo Ministério da Educação e Instituições de Educação Superior credenciadas pelo próprio Ministério.

Para atender a toda a demanda, o Decreto prevê a criação de um curso de graduação e de licenciatura em Letras-Libras, ou Letras-Língua Portuguesa como Segunda Língua. As universidades federais começaram a se organizar nesse sentido. Em outubro de 2006, foi realizado o primeiro processo seletivo para a nova habilitação. Os candidatos concorreram a 500 vagas distribuídas em 10 pólos, entre eles universidades e centros de ensino em diferentes regiões brasileiras, tais como Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal da Bahia – UFB, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Instituto Nacional de Surdos – INES e Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET-GO.

Os aprovados serão os primeiros professores licenciados a ministrar a disciplina Libras no País. O curso, com duração de 4 anos, está sendo coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. No Distrito Federal, as aulas acontecem em regime semipresencial, sendo o conteúdo e as avaliações transmitidas pela internet. O Ministério

da Educação – MEC prevê que, em 10 anos, a contar da data de publicação do Decreto, as universidades terão condições de oferecer a Libras em todas as licenciaturas.

A Educação dos surdos, nesse contexto, avança para a efetivação do Bilingüismo em todo o território nacional. O reconhecimento oficial do *status* lingüístico da Libras foi uma das primeiras molas que impulsionaram esse processo. Atualmente, torna-se obsoleta a discussão do que vem a ser língua materna para os surdos, língua de instrução, o português como segunda língua, assim como se torna sem sentido a contestação da presença do tradutor intérprete em salas de aula onde há surdo matriculado. O decreto sintetiza essas discussões na determinação de que todas as escolas que prestam atendimento ao surdo tenham professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.

A formação de tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, em nível médio, é pensada em termos de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. A educação de surdos aqui no Brasil está organizada, atualmente, da seguinte forma: 1) educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes; 2) 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional: docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa.

Quanto ao atendimento à saúde, ficou estabelecido que, a partir de um ano da publicação do Decreto, o Sistema Único de Saúde – SUS e as empresas que detêm

concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde desenvolverão medidas com vista a garantir a inclusão das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, atendendo prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, dispensando atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de especialidade médica.

Por meio do Decreto, o poder público comprometeu-se a trabalhar no sentido de favorecer a capacitação de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados para o uso e interpretação da Libras. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e da difusão de Libras e de sua tradução e interpretação.

Na área das comunicações, houve a publicação da Norma Complementar sobre acessibilidade na TV, que previa a inclusão de recursos como a janela com intérprete de Libras, a legenda oculta e a narração das cenas em canal secundário de áudio para pessoas com deficiência auditiva e visual na programação da TV aberta brasileira, permitindo que estas pessoas tenham acesso ao grande número de informações veiculadas diariamente na TV. Os pronunciamentos oficiais também passaram a contar com janela de Libras.

Além disso, o Decreto n.º 5.296, de 2 dezembro de 2004, que regulamentou a Lei n.º 10.098/2000, dispõe sobre a acessibilidade de portadores de deficiência. Em relação ao surdo, fica previsto atendimento prioritário, tratamento diferenciado prestado por intérprete ou pessoas capacitadas em Libras. O Decreto reconhece para fins de acessibilidade que as barreiras nas comunicações e informações, qualquer que seja o entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite o recebimento ou expressão de mensagens por dispositivos, meios ou sistema de comunicação entre outros que impeçam o acesso à informação.

Obriga, ainda, que a concessionária do Serviço Telefônico Fixo Comutado deverá assegurar, na modalidade local, pelo menos 2% do total de telefones de uso público com capacidade para originar e receber chamadas locais e de longa distância adaptados para uso

de pessoas deficientes auditivas, garantir a existência de centrais de intermediação de abrangência nacional e tempo integral bem como a interoperabilidade nos serviços de telefonia móvel, possibilitando o envio de mensagens de texto entre aparelhos celulares de diferentes operadoras.

Fica estabelecida a possibilidade de aprovação de financiamento para projetos de implementação de salas de espetáculo com uso de sonorização para pessoas com deficiência auditiva, legendas em tempo real, presença física de intérpretes, guia-intérprete, projeção da imagem do intérprete em tela. Estas são, resumidamente, as políticas públicas para promover a inclusão de um maior número de pessoas surdas, ou como vimos, com deficiência auditiva nas escolas, no mercado de trabalho e na sociedade. Parece existir a visão de que a interação de ações culturais pode levar o surdo como aluno ou membro social a construir aquisições de conhecimentos não somente a partir de mediações educativas advindas da escola, mas também da família e da própria interação social.

Por isso mesmo, a tendência atual da educação de surdos é a valorização do sujeito, o que significa dizer que, independentemente da perda auditiva, o surdo é capaz de realizar ações e refletir sobre elas. Para Dias (2006), é necessário que este sujeito experimente, como qualquer pessoa, situações significativas. A ressignificação de suas experiências é o que dá sentido ao conteúdo da sua aprendizagem. A inclusão do aluno surdo em todos os níveis de ensino, seguindo a tendência atual e as determinações dos decretos acima citados, poderia contribuir para o desenvolvimento acadêmico deste sujeito.

Em termos gerais, podemos dizer que a leitura que se faz da surdez e das competências da pessoa surda sofreu modificações ao longo da história. Ora enfatizava-se o modelo clínico e patológico da surdez, que considerava o surdo como um ser doente e incapaz, ora o modelo sociocultural, que considerava o surdo como pertencendo a uma

comunidade lingüística visual com modos de socialização diferenciados. Essa nova tendência desvia o olhar para a competência e o desenvolvimento do surdo, ampliando as possibilidades de prática pedagógicas com estes sujeitos.

Percebemos que a lógica que perpassou todas essas discussões sempre esteve pautada na questão da comunicação e da interação social. Parece, no entanto, que a influência do modelo clínico persiste ainda hoje. Um exemplo disso é a nomenclatura empregada, como vimos na legislação que contempla o surdo. O Decreto n.º 5.296/2004 em seu texto, faz questão de especificar até mesmo o que vem a ser deficiência auditiva: “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz e 3000Hz” (capítulo IX, Art. 70, Inciso II).

Somente a partir do Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a “Lei de Libras”, começa a ser empregada a terminologia *o surdo* em substituição da terminologia, até então adotada, *o deficiente auditivo*. Este decreto reconhece o surdo como aquele que, devido à “perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Art. 2).

A comunidade surda, durante muito tempo, reclamou o direito de ser denominada apenas de surdos, e o Decreto n.º 5.626/2005 veio endossar em seu texto o reconhecimento desta reclamação. Parece que o momento, de fato, inspira um resgate da concepção sociocultural da surdez sem perder de vista o sujeito surdo. Embora sutil a diferença, denominar os sujeitos com perda auditiva apenas de surdos consolida, na verdade, o respeito à dignidade deste sujeito que possui forma diferente de leitura de mundo. No entanto, apesar de todo o esforço voltado para a valorização cultural e lingüística do surdo, a legitimação do modelo clínico ainda influencia o discurso escolar sobre este sujeito. Será

que se trata apenas do uso de terminologia? Ou será que atrelado a ela ainda está o seu significado literal?

Nesse sentido, o objeto do nosso próximo capítulo é uma revisão bibliográfica de estudos desenvolvidos junto a surdos, com enfoque nas discussões sobre a aquisição da leitura e da escrita por estes sujeitos e, portanto, do acesso dos surdos aos códigos culturais levando em consideração a memória histórica de sua escolarização.

CAPÍTULO 2

As abordagens teórico-metodológicas sobre a aquisição da leitura e escrita pelo surdo

A necessidade histórica de normalização do surdo sempre andou lado a lado com o estigma da deficiência, sendo sustentada pelo argumento de que a surdez implicava diretamente o impedimento do acesso aos códigos culturais, o que levaria o *deficiente auditivo* a ficar à margem de toda dinâmica social. Segundo esta concepção, tal impedimento traria conseqüências desastrosas e diretas quanto à escolarização desses sujeitos, uma vez que a aquisição da fala, da leitura e da escrita estariam comprometidas.

Almeida (2000) em seu estudo com surdos adultos não-oralizados assinala que a literatura tem associado o fracasso escolar dos surdos à falta de aquisição da língua oral. Nesse sentido, alguns autores têm-se dedicado a estudar a questão da aquisição da língua oral por crianças surdas filhas de pais ouvintes, chegando à conclusão de que a dificuldade do surdo em aprender a ler está diretamente relacionada à pobreza de suas experiências lingüísticas e trocas comunicativas, o que prejudica o domínio do vocabulário e das regras gramaticais de uma segunda língua, bem como a sua compreensão e a expressão de enunciados por meio desta. Deleau, Gandon e Taburet (1994) assinalam, neste sentido, que o surdo experimenta em suas interações comunicativas a desorganização do significado semiótico o que dificulta o entendimento funcional dos aspectos semânticos e pragmáticos do discurso a ele direcionado.

Procurando favorecer as trocas comunicativas, a organização dos significados semióticos e a construção do conhecimento, especialmente no que se refere à aquisição da língua escrita pelo surdo, Cader (1997) desenvolveu um estudo com crianças surdas assumindo, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa de intervenção como tem proposto Fávero (1994). Cader (1997) evidencia que, em estudos com surdos esta proposta é pertinente, uma vez que maximiza as possibilidades de aprendizagem pelo

sujeito. A autora assinala por meio dos seus resultados, pelo menos três aspectos relevantes. O primeiro deles diz respeito à importância da língua de sinais enquanto reguladora da construção do conhecimento pelo surdo bem como da importância do seu uso nas práticas pedagógicas em sala de aula. O segundo aspecto refere-se à importância de utilizar histórias como meio mediacional de acesso aos significados culturais e, o terceiro aspecto aponta para a necessidade de práticas interdisciplinares na educação dos surdos.

Lacerda (2000) corrobora as análises de Cader (1997) mas, acrescenta que a aquisição tardia da língua de sinais é sem dúvida uma das experiências mais danosas pela qual a grande maioria dos surdos passa, uma vez que priva o sujeito do acesso de um dos meios semióticos mais adequados para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores, acarretando atraso significativo do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo que leva o surdo a experimentar um quadro doloroso de analfabetismo após anos de escolarização.

Fernandes (1990) defende que a língua de sinais, por possuir recursos lingüísticos tão complexos quanto a língua oral, atende às necessidades de desenvolvimento cognitivo dos surdos, muito embora não resolva o problema da aquisição de um código verbal específico utilizado por um falante *normal*. Esta autora, analisando a compreensão e a reconstrução textual de surdos, chega à conclusão de que estes sujeitos não estão preparados para este tipo de atividade e associa tal fato a possíveis falhas na prática pedagógica em seu processo de escolarização. A autora ressalta que o pouco domínio do vocabulário da segunda língua coloca os *deficientes auditivos* em uma condição desfavorável, em relação ao ouvinte, principalmente quando se trata de organização conceitual do texto lido.

Esta autora assinala que, de um modo geral, o surdo aprende a palavra e o seu significado por um processo de repetição, o que permite, esse sujeito, desenvolver habilidades tanto de reproduzir a palavra sem dificuldades e sem erros gráficos, quanto adquirir o seu significado. O problema, no entanto, está relacionado à generalização das palavras. A surdez, segundo Fernandes (1990), impede que o *deficiente auditivo* gere novas palavras e amplie o seu vocabulário. Isso significa que, por esta concepção, o surdo teria amplitude de vocabulário menor do que um falante da língua, o que conseqüentemente prejudicaria a aquisição da língua portuguesa.

Almeida (2000) defende que as dificuldades que os surdos apresentam não estão relacionadas apenas à sua limitação auditiva, mas às circunstâncias que dificultam o desenvolvimento de recursos apropriados para que estes sujeitos possam de forma efetiva agir sobre o mundo que os cerca e realizar trocas satisfatórias que auxiliem a superação da sua dificuldade. A autora enfatiza que, por isso mesmo, o domínio da língua de sinais pelo surdo é importante, pois, por meio desta, é possível a construção de significados e conceitos, a troca de experiências, o falar sobre si e sobre diferentes assuntos e entre outras coisas, a construção de uma identidade bilíngüe pelo surdo.

A proposta de uma educação bilíngüe para os surdos parece estar em consonância com o direito de estes sujeitos interagir por meio da própria estrutura lingüística no seu ambiente escolar. Não sabemos, no entanto, como anda de fato a operacionalização dessa proposta e se efetivamente os surdos estão tendo maiores possibilidades de construir uma aquisição de segunda língua. Ao que parece, diante das discussões levantadas por Quadros (2004), o ensino da língua portuguesa não é um problema somente para os surdos. Para essa autora, o ensino da língua portuguesa no ensino regular é um fracasso da mesma forma, ressaltando apenas as peculiaridades entre os surdos e os ouvintes.

Quadros (2004) assinala que o ensino da língua portuguesa para os ouvintes como língua materna tem enfatizado o ensino da escrita, negligenciando a importância da língua falada e da leitura. Os professores canalizam seus esforços para as normas do escrever bem, mas não falam da língua e das demais possibilidades que ela pode assumir na vida das pessoas. Na educação de surdos, o problema torna-se um tanto quanto mais delicado. A ênfase é dada, da mesma forma, ao ensino da escrita, porém com um agravante: não se diferencia a metodologia do ensino de português para surdos e para ouvintes, ou seja, a mesma metodologia empregada no ensino do português com ouvintes é, em geral, a mesma empregada com os surdos, ignorando a experiência visual destes sujeitos.

Quadros (1997) relata que, por meio de pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) e publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chegam a concluir o primeiro grau.

Diante desse panorama, procedemos a uma revisão de literatura, objeto do segundo capítulo deste trabalho, no qual levantamos os estudos sobre a questão específica da aquisição de leitura e escrita e mais particularmente da compreensão textual por surdos. A nossa revisão abrangeu, ao todo, 51 estudos de âmbito nacional e internacional entre artigos de pesquisa, teses e dissertações. Por se tratar de um campo restrito, não limitamos o ano de publicação, mas optamos por fazer levantamento apenas dos trabalhos com texto completo e arquivos em PDF.

Este levantamento foi feito utilizando os Bancos de Dados do Portal da Capes, entre eles o ProQuest, Wilson, Oxford University Press e SciELO, incluindo o Banco de Teses e Dissertações. Como palavras-chave, trabalhamos, nos idiomas português, inglês e espanhol, com os seguintes termos: surdo, surdez, escrita, leitura, codificação fonológica,

processo de escrita, processo de leitura, aquisição, língua de sinais, compreensão textual, compreensão de leitura e alfabetização.

Assim, localizamos os artigos internacionais nos seguintes periódicos: *American Annals of deaf*, *Journal of literacy research*, *Journal of deaf studies*, *Journal of speech language and hearing research*, *Journal of learning disabilities*, *Journal of exceptional child psychology*, *Language arts*, *Exceptional children*, *Research in the teaching of English*, *Literacy and special needs*, *Topics in language disorders*, *Human development*, *British Journal of Educational Psychology* e *Exceptional Children Sign Language Studies*.

Os artigos nacionais foram encontrados nos periódicos: Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (SC), Caderno CEDES (Campinas), Educação Temática Digital (Campinas), Estudos de Psicologia (RN), Psicologia Teoria e Pesquisa (Brasília). As teses e dissertações foram obtidas por meio da Biblioteca Digital da Faculdade de Educação (Universidade Estadual de Campinas) e do Instituto de Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Campinas). A cópia da dissertação do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual de Campinas foi enviada por correio pela autora, Dr.^a Zilda Maria Gesueli. A tese do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná foi enviada diretamente pela autora, Dr.^a Ana Cristina Guarinello, em CD. Aproveitamos o espaço para agradecer a contribuição, o apoio e a atenção das autoras.

Para melhor compreensão do corpo da pesquisa bibliográfica, procedemos à sua categorização a partir dos objetivos dos estudos e da metodologia empregada. Cada categoria será apresentada, de forma resumida, em tabelas separadas, conforme proposto por Fávero e Souza (2001) e F. Costa (2006). Assim, seguindo este modelo, cada tabela com 5 colunas abrange uma organização dos estudos, por perspectivas adotadas, o que embasou a própria elaboração das categorias. Na primeira coluna, apresentamos a

referência completa do estudo, na segunda, seus objetivos, na terceira, a tese defendida pelo autor, na quarta, o método utilizado e, na quinta, os resultados e as conclusões do estudo. Em cada tabela, os artigos que defendem a mesma perspectiva serão separados por uma linha horizontal.

2.1- As Categorias

De modo geral, podemos afirmar que os estudos analisados na nossa revisão bibliográfica evidenciam diversidade de perspectivas em relação à aquisição de leitura e escrita pelo surdo. Como veremos a seguir, existem aqueles, por exemplo, que defendem a aquisição da oralidade como a base para a construção da consciência fonológica e conseqüentemente para a aquisição da leitura e escrita. Outros que argumentam em favor da necessidade de explorar, na educação de surdos, diferentes meios que favoreçam a comunicação. Há aqueles que tecem críticas às metodologias adotadas na escolarização dos surdos e propõem opções, outros que defendem que a sinalização da estrutura da língua oral seria a forma mais adequada para que o surdo construísse a consciência morfossintática desta língua, e aqueles que apontam para o tipo de estratégias cognitivas desenvolvidas pelo surdo e suas implicações do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita.

Os artigos descritos na Tabela 1 compõem a primeira categoria por nós denominada de *Estudos Focados nas Atividades Pedagógicas e Sucesso Escolar*. Como o próprio nome sugere, esta categoria retrata um conjunto de discussões acerca da prática pedagógica e suas implicações na escolarização de surdos. Os autores citados desenvolvem análises sobre atividades e procedimentos que podem favorecer o sucesso escolar dos surdos, do ponto de vista da aquisição da leitura e escrita da língua oral, bem como da construção do significado das palavras, enfatizando para isso a importância dos processos

de generalização, transferência e construção de conceitos. Rottenberg (2001), por exemplo, defende que o processo de alfabetização de surdos deve relevar os aspectos visuais dos objetos ou figuras. Para este autor, a criança surda inicia a sua aquisição da leitura por meio de figuras e, a partir daí, cabe aos pais e professores ajudá-la, por meio da língua de sinais, a fazer associações entre as palavras, as figuras e o seu significado.

Toscano, McKee e Lepoutre (2002), neste sentido, enfatizam que a família exerce papel importante no desempenho escolar dos surdos, que deve estar atenta em dar oportunidade de experiências de leitura diversificadas além do empenho em ajudar a criança a fazer associações entre a articulação das palavras e o que está sendo lido.

Na revisão teórica de Truax, Foo e Whitesell (2004), fica claro que as atividades de alfabetização devem ser contextualizadas e de diferentes naturezas, o que não se distancia dos fatores que Toscano, McKee e Lepoutre (2002) consideram relevantes para favorecer o desempenho acadêmico dos surdos.

Singleton, Morgan, DiGello, Wiles e Rivers (2004) assinalam que as características da produção escrita dos surdos seriam o reflexo de uma escolarização repetitiva e artificial. Nesse sentido, Lang e Albertini (2001) tecem considerações a respeito da formação do professor de surdos, assinalando que este profissional pode interferir significativamente na aprendizagem da modalidade escrita de uma língua oral pelo surdo. Os autores defendem que a forma como o professor lida com a escrita em sala de aula, as atividades que ele propõe, o conhecimento que ele tem da sua língua, da aquisição de uma segunda língua e da língua de sinais, são fatores que vão permear a construção do sentido da escrita pelo surdo.

Na verdade, o que se vê na primeira categoria são estudos que enfocam, em suas discussões, algumas práticas que poderiam auxiliar o surdo a ter um desempenho melhor diante de atividades de leitura e escrita de uma língua oral. A importância da atuação da

família neste processo e a importância de se relevarem os diferentes recursos semióticos evidenciam, de certa forma, uma proposta de aprendizagem mais próxima da contextualização da leitura e escrita e da sua função comunicativa, como aponta Gesueli (1988).

A partir dos estudos apresentados, podemos inferir que a dificuldade do surdo ante a aquisição da segunda língua, tanto do ponto de vista da leitura quanto da aquisição da escrita, pode estar associada à forma como vem sendo organizada a prática pedagógica a que estes sujeitos são submetidos no seu processo de escolarização. Em termos gerais, os autores evidenciam uma prática ainda descontextualizada, baseada em regras e treinos ortográficos e na aprendizagem de palavras soltas, o que para Gesueli e Moura (2006) e Rymer e Williams (2000) seria o indicativo da fragilidade de se lidar com os diferentes códigos semióticos culturais na escolarização dos surdos.

Tabela 1: Estudos Focados nas Atividades Pedagógicas e Sucesso Escolar

Primeira Categoria

Referência	Objetivos do Estudo	Tese defendida pelo Autor	Metodologia	Resultados/Conclusões
Gesueli, Z. M. (1988). <i>A criança não ouvinte e a aquisição da escrita. Dissertação de Mestrado.</i> Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1) Procurar um caminho mais eficiente e menos penoso para a aquisição da escrita, pelo surdo. 2) Observar o processo de leitura e escrita das crianças surdas.	1) O oralismo não considera o papel da linguagem como ferramenta básica de estruturação do pensamento. 2) A proibição dos gestos prejudica a construção da linguagem pelo surdo. 3) Surdos e ouvintes utilizam gestos além da infância.	Estudo longitudinal de 2 anos e meio. Participaram 7 crianças com surdez profunda, de 5 a 6 anos de idade. Faziam uso de prótese auditiva. Não tinham domínio da língua de sinais. Tinham dificuldade de fala. Estavam em sala de aula comum. Foi feito um diário das atividades de sala de aula, onde era registrado tudo sobre cada criança. Foram feitas 4 gravações em áudio, uma no início e outra no final de cada semestre letivo. Foram propostas atividades de leitura e escrita conforme os trabalhos de Ferreiro e Palácios (1982). Foi realizado um trabalho de orientação aos pais de cada criança. Os pais foram estimulados a propiciar materiais e momentos de leitura e escrita para seus filhos. Após um ano e meio de trabalho, foi feita uma entrevista com as mães dessas crianças que na ocasião responderam oralmente a um questionário sobre os hábitos de leitura. Cada produção da criança foi analisada no decorrer dos dois anos em meio, em relação ao seu desenvolvimento e em relação ao significado dos seus registros.	A simbologia utilizada pelos fonoaudiólogos na tentativa de ajudar a criança surda a identificar os fonemas pode criar dificuldades para a aquisição da escrita, por ser mais um código a ser decorado e transposto para o português. Inicialmente a criança não se interessa pela escrita e sim por figuras coloridas. A criança na escrita espontânea chama a atenção para os tópicos mais relevantes da mensagem que se quer transmitir. Esse processo pode ser chamado de topicalização. As crianças surdas operam com categorias para escrever frases. Há registro de substantivos, advérbios, adjetivos e verbos. Existe a tendência dos surdos em trabalhar com nominalização, ou seja, com substantivos. Acredita-se que este seja reflexo do processo de alfabetização desses sujeitos, acostumados a treinar palavras isoladas. A criança surda, por meio da percepção visual, reconhece segmentos de palavras dentro da totalidade. As crianças oralizadas confundiam a escrita de fonemas similares, como x e ch, semelhante às crianças ouvintes. A estrutura da escrita em português ajuda a criança a aprender a falar na mesma estrutura. A escrita da criança surda segue certa ordem: personagem, local e objeto, ou objeto, personagem e local, personagem, objeto, verbo. A criança surda tende a desenvolver uma boa ortografia, tendo dificuldade com a sintaxe e as fases pré-silábica, silábica e alfabética. Mas a passagem de uma para outra não ocorre de forma linear e progressiva. A criança surda oralizada escreve, no início, a partir da leitura labial que ela consegue fazer, procura fazer a associação da oralidade com aquilo que está escrevendo, ou seja, a oralidade apóia a escrita. A leitura labial pode favorecer o processo de aquisição de escrita.
Rymer, R., & Williams, C. (2000). "Wasn't that a spelling word?" Spelling instruction and young children's writing. <i>Language Arts</i> , 77(3), 241-249.	1) Analisar o desenvolvimento do processo de escrita. 2) Analisar as implicações do programa oficial de ensino de escrita para crianças surdas.	1) O processo da memorização ortográfica tem pouco impacto no processo da produção escrita	Participaram 10 crianças de series iniciais. Cada uma recebia uma lista de palavras. As crianças deveriam identificar as palavras utilizando o livro do programa de alfabetização oficial. A cada dia eram anotadas as palavras que as crianças já conseguiam escrever corretamente. As crianças eram submetidas a testes ortográficos.	Programa específico que enfatiza a aprendizagem de ortografia tem pouco efeito em relação ao processo de escrita. As crianças, em geral, dominam cerca de 75% das palavras do programa oficial de alfabetização, mas transferem muito pouco desse vocabulário para sua produção textual, em torno de 10-40%. O número de palavras aprendidas sem instrução específica é quase o dobro. Acredita-se que o processo de memorização das palavras difere do processo de escrita na produção

				textual. Nos testes, as crianças transcrevem as palavras que a professora dita. No diário, a criança precisa compor, selecionar a linguagem apropriada, utilizar as convenções gramaticais, pontuar adequadamente. A criança com o programa de alfabetização específico aprende cerca de 65 palavras contra 184 palavras aprendidas sem instrução programada.
Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). Construction of Meaning in the authentic science writing of deaf students. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 6(4), 258-284.	1) Analisar como as estratégias de ensino da escrita podem favorecer a construção de significados durante atividades acadêmicas.	1) A construção do significado das palavras depende da experiência lingüística. 2) A escrita é o produto dessa aquisição conceitual.	Foram oferecidos treinamentos por meio de Workshops para 234 professores em 8 regiões do país durante 3 anos. O enfoque era a alfabetização de surdos. Os professores experimentaram 4 estratégias de escrita. Tais estratégias eram usadas como recursos semióticos. São elas: a) Momento Criativo: os sujeitos eram impelidos a criar uma situação fictícia sobre o tema curricular discutido e escrever sobre ela; b) Escrita Livre: uma situação é apresentada passo a passo e os estudantes são instigados a argumentar como resolveriam a situação utilizando a escrita; c) Reflexão: os estudantes são levados a classificar o que aprenderam e o que foi mais significativo; d) Dupla Entrada: estudantes copiam um parágrafo de um jornal e se posicionam por escrito sobre a matéria abordada. Doze professores participaram do estudo, aplicaram as estratégias de ensino da escrita para seus alunos e discutiam os resultados por e-mail e fax. A análise dos dados consistia em analisar um exemplo de escrita do sujeito e o que sua professora falava sobre essa escrita.	a) Momento Criativo: é uma das estratégias mais utilizadas pelos professores, pois ela é considerada uma estratégia flexível de escrita, em que o aluno se pode expressar de forma criativa sobre o que aprendeu. Os professores relatam que esta estratégia favorece a alfabetização. b) Escrita livre: favorece processos de predição, observação, lembrança e interpretação. c) Reflexão: Esta estratégia permite que os estudantes relembrem pontos importantes das atividades desenvolvidas em sala de aula. d) Dupla entrada: Favorece a leitura e a interpretação de material escrito. O estudante consegue extrair o conteúdo do texto e gerar novos significados por meio da elaboração da escrita. Esta estratégia depende da forma como o professor conduz o processo. Conclui-se que a construção de significados depende em grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo o professor em sala de aula.
Rottenberg, C. J. (2001). A deaf child learns to read. <i>American Annals of Deaf</i> , 146(6), 270-275.	1) Documentar o desenvolvimento da leitura de uma criança surda pré-escolar.	1) O interesse da criança em ler tem mais efeito do que a própria instrução. 2) O ambiente familiar rico em experiência de leitura favorece a alfabetização. 3) A alfabetização depende da auto-regulação da criança, a própria criança controla a sua aprendizagem nas atividades de leitura, engajando-se em autocorreções.	Estudo de caso. Uma criança surda de 4 anos e 6 meses no início da escolarização. Não oralizada. Utiliza a língua de sinais para se comunicar. Foi feita entrevista preliminar sobre a forma de comunicação no âmbito familiar com a criança surda. O sujeito foi observado por 9 meses, 5 horas por dia. Foi produzido um diário com extensas anotações sobre o dia-a-dia escolar de Jeffrey, com ênfase nas atividades de alfabetização. Foi feita outra entrevista com os familiares de Jeffrey depois das observações procurando saber: 1) os tipos de eventos de alfabetização propiciados a Jeffrey em seu ambiente familiar e qual o envolvimento dos membros da família no processo. 2) A perspectiva da família a respeito da alfabetização de Jeffrey. As entrevistas transcritas e todo o material de observação foram analisados, com o enfoque no desenvolvimento do processo de leitura.	O processo de leitura de Jeffrey iniciou pela leitura das figuras e ilustrações de livros. Uma leitura minuciosa, em que cada detalhe é observado e relatado pela criança. Aos poucos passa a reconhecer e ler palavras familiares como nome dos seus familiares, depois consegue ler os livros que estão sinalizados (gravura, palavras em inglês e a sinalização correspondente logo abaixo de cada palavra) focalizando os sinais, depois começa a fazer associação entre os sinais e as palavras escritas e depois passa a reconhecer a escrita das palavras de forma independente com associação ao conceito. A língua de sinais favorece o sucesso na leitura. O ambiente familiar rico em oportunidades de leitura favorece essa aquisição. Ler livros de história em que as palavras estão sinalizadas favorece a associação entre os sinais e a escrita.
Toscano, R. M.; McKee, B.,	1) Identificar as possíveis	1) Fatores de ordem social	Dez sujeitos participaram da primeira parte do	Fatores que favoreceram a alfabetização dos surdos:

<p>& Lepoutre, D. (2002). <i>Success with academic English: Reflections of deaf college students</i>, 147(1), 5-23.</p>	<p>variáveis que influenciam o alto nível de desempenho dos sujeitos da pesquisa que são surdos.</p>	<p>interferem na alfabetização dos surdos.</p>	<p>estudo. Durante o 1.º ano, os sujeitos foram entrevistados e preencheram questionários informando dados familiares e acadêmicos. Na segunda fase que corresponde ao segundo ano do estudo, mais 20 sujeitos surdos participaram. Ao total de 30 sujeitos, sendo 15 homens e 15 mulheres, com surdez profunda. Desses, 63% são surdos desde o nascimento e 47% utilizavam o inglês como primeira língua. Todos eram provenientes de escola pública. As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo e transcritas para análise. Foram calculados frequência e desvio padrão. Na transcrição, as entrevistas foram categorizadas.</p>	<p>Escolaridade dos pais. Envolvimento dos pais na educação e motivação de seus filhos, principalmente na questão da leitura e escrita. Ter boas expectativas sobre o desempenho acadêmico de seus filhos. Traçar metas e objetivos em longo prazo. Aprender estratégias de leitura com a família. Ter acesso a diferentes experiências de leitura. Ganhar livros. Estimular a criança a ler a figura, a palavra, a soletração e os sinais correspondentes. Comunicar em língua de sinais e em inglês sinalizado em família. Leitura diária. Experimentar técnicas de leitura, tais como: resumo, crítica, impressão. Pronunciar cada som associando ao que se lê. Leitura visual das palavras. Recurso do <i>closed caption</i> da tv. Recursos do computador como <i>messenger</i>, <i>e-mail</i>, internet entre outros. Favorecer o autoconceito.</p>
<p>Singleton, J. L.; Morgan, D.; DiGello, E.; Wiles, J. & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by, low, moderate, and high ASL- Proficient writers compared to hearing ESL and Monolingual speakers. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i>, 9(1), 86-100.</p>	<p>1) Categorizar a proficiência em ASL e suas implicações no domínio do vocabulário do inglês. 2) Fazer um paralelo entre a aquisição lingüística do ouvinte monolíngüe e do ouvinte aprendiz de inglês como segunda língua.</p>	<p>1) A criança surda, por causa da sua limitação auditiva, não adquire o vocabulário de inglês pelo mesmo processo que a criança ouvinte.</p>	<p>Os participantes foram divididos em 5 grupos para efeitos de análise, sendo 74 surdos usuários da ASL, divididos em três grupos de acordo com o nível da sua proficiência, 61 ouvintes aprendizes de inglês como segunda língua inseridos em programas bilíngües e 66 ouvintes monolíngües selecionados randomicamente. Todos os participantes assistiram a um filme e depois foram convidados a escrever sobre o que viram, sem ajuda. Estudantes de 1.ª e 3.ª série receberam 4 folhas em branco, com uma figura ou imagem de uma das partes do filme. Os estudantes deveriam descrever, ou escrever sobre as imagens. Os estudantes de 4.ª-6.ª série deveriam não somente descrever as figuras como também retomar cenas do filme. Cada palavra escrita da amostra foi analisada. Não foram consideradas as palavras ininteligíveis para a quantificação. A análise do vocabulário inclui: número total de palavras, a frequência, palavras únicas e a funcionalidade de cada uma delas no contexto em que se encontra. O estudo iniciou contando com 99 palavras familiares aos sujeitos, calculadas a partir da análise do vídeo. Com essa frequência foi calculada a frequência de cada uma das amostras. Da mesma forma, foi feita a análise da função das palavras, e a partir daí foi calculada a frequência da funcionalidade das palavras de cada amostra. Os fatores para a análise de variância foram fixados da seguinte forma: baixa ASL, alta ASL, ESL (inglês como segunda língua), monolíngüe. Quatro variáveis dependentes: número total de palavras (tw), proporção da frequência com que elas aparecem</p>	<p>Os três grupos de surdos escreveram significativamente menos palavras do que os dois grupos de ouvintes. O grupo com baixa proficiência utiliza mais palavras repetidas na escrita do seu texto. Acredita-se que este quadro seja o reflexo de uma escolarização repetitiva e artificial. Os dois grupos de ouvintes tiveram desempenho melhor do que os grupos de ASL em relação ao emprego do significado das palavras. O alto-ASL demonstra ter menos domínio de vocabulário do que os ouvintes, muito embora demonstrem que os caminhos para aprender o vocabulário em inglês diferem do grupo de ESL e dos de baixa ASL. O grupo de alta ASL pelo seu conhecimento semântico em ASL demonstra adquirir novas palavras e seu significado. Conclui-se que a educação de surdos deve oportunizar o sujeito a trabalhar, conhecer e memorizar a lista de palavras mais freqüentes dentro do seu contexto cultural e concomitante a isso procurar subsidiar a proficiência da ASL.</p>

			(mfw), proporção em que aparecem palavras únicas (uw), proporção da funcionalidade das palavras (fw).	
Truax, R. R.; Foo, S. F. & Whitesell, K. (2004). Literacy Learning: Meeting the Needs of Children Who are Deaf or Hard of Hearing with additional special needs. <i>The Volta Review</i> , 104(4), 307-326.	1) Descrever o trabalho de criação de um ambiente propício à alfabetização de uma criança surda. 2) Discutir os componentes básicos da linguagem com base na Teoria da Inteligência Múltipla.	1) O surdo necessita experimentar padrões e normas de alfabetização. 2) Entender o desenvolvimento da linguagem e os processos de aprendizagem favorece as modificações e as adaptações do ambiente para que a alfabetização atenda às necessidades de aprendizagem do sujeito.	Artigo teórico. Discussão dos aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais da lingual, à luz da Teoria da Inteligência Múltipla de Gardner.	Atividades de diferentes naturezas favorecem: 1) O desenvolvimento das potencialidades do sujeito; 2) O aprender a aprender; 3) Aplicar, generalizar e transferir o conhecimento; 4) A construção de conceitos; e 5) Construção de hipóteses de escrita e leitura. É necessário planejar as atividades pedagógicas levando em consideração: a) Os objetivos a serem alcançados; b) O conceito de zona proximal de desenvolvimento.
Schley, S. & Albertini, J. (2005). Assessing the Writing of Deaf College Students: Reevaluating a Direct Assessment of writing. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 10(1), 96-105.	1) Reavaliar o NTIC- instrumento utilizado na avaliação do desenvolvimento de escrita de estudantes surdos que entram no Rochester Institute of Technology.	1) A escrita pode ser avaliada diretamente por meio de testes de dissertação, múltipla escolha, longitudinal por meio de <i>portfolios</i> .	Foram 236 estudantes, avaliados no outono de 2001, com 17 a 22 anos de idade. Foi pedido para que os estudantes escrevessem uma dissertação tecendo argumentos sobre a seguinte situação: você é novo neste lugar, o que você acha do Instituto e das pessoas daqui? Tempo dado: 30 minutos. As dissertações foram avaliadas em uma pontuação de 0 a 100 pelos seguintes critérios: organização, conteúdo, linguagem e vocabulário. Foi feita a correlação de coeficiente para avaliar cada aspecto individualmente e correlação interclasse.	O teste NTIC consegue avaliar razoavelmente o nível de escrita dos alunos e encaminhá-los para o curso mais adequado ao desenvolvimento da sua escrita. A padronização das avaliações é insensível ao currículo local, valores e padrões. Conclui-se que é necessário que os testes, tanto os seletivos quanto os processuais, estejam mais contextualizados, oportunizem a produção textual do aluno, diminuam a grande parte do preenchimento de questões.
Gesueli, Z. M. & Moura, L. (2006). Letramento e surdez: a visualização das palavras. <i>Educação temática digital</i> , 7(2), 110-122.	1) Buscar novo olhar sobre a escrita do surdo e o texto. 2) Proporcionar a elaboração da linguagem escrita em interação com recursos tecnológicos.	1) O surdo utiliza o aspecto visual da escrita como recurso para apreender o português.	Filmagem no momento da utilização do <i>software</i> HagáQuê (recursos para produzir histórias em quadrinho). Coleta de produções escritas. Foram descritos: a) o processo de produção; b) a escolha das imagens pelos alunos; c) a produção de texto por texto de cada quadrinho; d) os momentos em que os alunos pediam ajuda; e) a natureza da ajuda.	A produção escrita dos sujeitos parece com a produção de um estrangeiro que está aprendendo uma segunda língua. O texto dos surdos apresenta omissão de preposição e flexão verbal inapropriada. Esses elementos na língua de sinais são marcados no espaço, o que significa dizer que o surdo tem dificuldade de transpor esses elementos para a escrita devido ao uso da língua de sinais. A oralidade não garante a escrita, uma vez que sua produção independe da fala. É necessário utilizar mais de um código semiótico no letramento dos surdos. O letramento visual deveria permear a alfabetização dos sujeitos surdos. O letramento visual facilita a aprendizagem do português.

A tabela 2 retrata a nossa segunda categoria, denominada de *Estudos Centrados na Língua de Sinais*. São estudos que, no conjunto, tecem críticas quanto à implementação do Bilingüismo na educação de surdos. Argumentam em favor do distanciamento da representação patológica da surdez, discutindo a influência dos estereótipos negativos na constituição das subjetividades dos surdos. Acreditam que o Bilingüismo ainda não passou de proposta teórica. Segundo a visão dos autores citados, na prática, o que se encontra são incoerências do uso efetivo da língua de sinais dentro da escola, e uma prática pedagógica enfadonha de treinos e cópias, que na verdade se volta para a construção de habilidades e não de competências. A falta de interação lingüística dentro da sala de aula é, então, salientada como um dos fatores do insucesso escolar dos surdos.

Singleton, Supalla, Litchfied e Schley (1998), por exemplo, enfatizam que a educação bilíngüe é possivelmente a proposta mais adequada ao surdo e que a modalidade escrita da língua oral pode ser o caminho para a interação lingüística entre surdos e ouvintes. No entanto, Evans (2004) assinala que as práticas pedagógicas na educação de surdos não têm dado conta dessa interação. Enquanto para a autora as incoerências no uso da língua de sinais no âmbito escolar criam lacunas na efetivação da proposta de educação bilíngüe, para Cline (1997) a grande questão é a falta de respeito à identidade surda. O autor resgata a discussão sobre minorias sociais e aponta a necessidade de se considerarem os aspectos culturais quando se trata de aquisição de segunda língua. Coerentes com esta perspectiva, Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999) retomam o Tratado de Defectologia de Vygostsky, discutindo suas implicações na política de educação de surdos que culminou na proibição do uso da língua de sinais, na Rússia, em 1938, e o que isto representou do ponto de vista do desenvolvimento psicológico do surdo bem como do ponto de vista da sua inclusão sociocultural.

A revisão bibliográfica de Schmitz e Keenan (2005) discute as características da escrita dos surdos em uma segunda língua e tece considerações importantes sobre as implicações da aquisição tardia da língua de sinais, a necessidade de se modificar a prática pedagógica e a forma de avaliar a produção escrita destes sujeitos.

Neste sentido, Peixoto (2006) assinala que o ponto de aproximação entre a língua de sinais e o português, é o alfabeto manual e a configuração que a mão adquire nos sinais. A autora tece uma crítica em relação à prática pedagógica destinada ao ensino do português para o surdo, sublinhando que não se devem desenvolver atividades de ensino da escrita para estes sujeitos da mesma forma como acontece para os ouvintes aprendizes do português como primeira ou segunda língua, uma vez que os surdos não utilizam a codificação fonológica no processo de escrita das palavras. Peixoto (2006) defende que a educação que valoriza a oralização das palavras para o surdo é perda de tempo.

Nesta categoria, é possível visualizar também alguns estudos que enfocam a língua de sinais como o recurso lingüístico que possibilita ao surdo refletir sobre os diferentes assuntos, compreender histórias, tirar conclusões e elaborar suas narrativas. Estes estudos defendem que o discurso dos surdos e dos ouvintes se equiparam do ponto de vista do conteúdo. O estudo de Williams (1999), por exemplo, retrata que a língua de sinais assume todas as funções lingüísticas para o surdo da mesma forma que a língua oral para o ouvinte.

Do ponto de vista da construção gramatical e do domínio lexical da língua oral, Meirelles e Spinillo (2004) assinalam que o desempenho do surdo tem sido inferior ao desempenho dos ouvintes. Para os autores, este baixo desempenho na aquisição do sistema lingüístico alfabético prejudica a lida com esse código cultural nas suas diferentes modalidades. Gesueli (1998) defende que a melhor solução para que essa realidade se transforme é modificar os atendimentos educacionais dos surdos, em geral, ministrados em

escolas ou classes especiais, em um atendimento que favoreça, de fato, a vivência das línguas. Portanto, o que se propõe é um atendimento em escola bilíngüe como forma de maximizar as possibilidades da aquisição escrita da língua oral pelo surdo.

De forma geral, o que podemos ver nesta categoria são estudos que sustentam, por um lado, a defesa de que a educação bilíngüe favorece a construção do conhecimento e, por outro, críticas às práticas pedagógicas que, segundo os autores, ainda estão atreladas a normas e regras lingüísticas, ou seja, a um modelo artificial de ensino de segunda língua que se distancia dos seus aspectos funcionais.

Tabela 2: Estudos que enfocam a Língua de Sinais na Aquisição da Leitura e Escrita

Segunda Categoria

Referência	Objetivos do Estudo	Tese defendida pelo Autor	Metodologia	Resultados/Conclusões
Marschark, M.; Mouradian, V. & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. <i>Journal of Experimental Child Psychology</i> , 57, 89-107.	1) Analisar exemplos de produção escrita de crianças surdas e de crianças ouvintes observando a coerência do discurso. 2) Analisar as estruturas narrativa causais.	1) A fluência nos discursos narrativos de crianças surdas pode ser favorecida pela utilização da língua de sinais em atividades de contar histórias.	Experimento 1: 22 sujeitos (13 meninos e 9 meninas) de escolas que utilizam a comunicação total, com idade de 8 a 15 anos e usuários da língua de sinais. As crianças são encorajadas a falar o que pensam sobre um determinado tema. Toda a sua "fala" é filmada. Experimento 2: Participaram 18 sujeitos, 7 meninos e 11 meninas com idade entre 8 e 14 anos A criança foi encorajada a escrever histórias com o auxílio do computador equipado com programa de apoio de escrita em segunda língua e quantificador de aspectos lingüísticos. A análise dos resultados está baseada nos trabalhos de Trabasso e Cols (1989).	Experimento 1: Surdos e ouvintes revelam competências similares de aprendizagem. A produção oral por crianças ouvintes e a produção de sinais por crianças surdas são similares. O nível da organização do discurso também pode ser equiparado entre surdos e ouvintes. Experimento 2: A construção gramatical e lexical de crianças surdas é bem inferior se comparada a das crianças ouvintes. Os resultados evidenciam que a criança surda utiliza regras do discurso nas produções narrativas, mas estas ficam obscurecidas pelas inadequações gramaticais na escrita. A produção escrita dos surdos pode estar baseada na estrutura da língua de sinais.
Cline, T. (1997). Educating for bilingualism in different contexts: teaching the deaf and teaching children with english as an assitional language. <i>Educational Review</i> , 49(2), 151-158.	1) Analisar as necessidades educacionais dos surdos e as necessidades educacionais de grupos minoritários. 2) Verificar em que medida esses dois grupos podem aprender um com o outro.	1) As necessidades educacionais de grupos minoritários aprendizes de inglês como segunda língua e as necessidades educacionais dos surdos são diferentes. 2) As interações entre surdos e ouvintes aprendizes de segunda língua podem favorecer a aprendizagem.	Estudos longitudinal de 3 anos. Participaram do estudo 59 sujeitos entre professores e psicólogos educacionais de 20 locais diferentes. Registros diários foram feitos sobre a educação institucional das crianças, em cada localidade. Três questões básicas guiavam as discussões: O que se pode fazer para que o bilingüismo se torne um objetivo de trabalho educacional? Quais os elementos mais importantes que podemos considerar como método de ensino da linguagem nesse trabalho? Quais os obstáculos que precisam ser vencidos para que se obtenha sucesso com o bilingüismo? Todas as discussões foram analisadas e transformaram-se em quadros comparativos.	A interação dos surdos e dos ouvintes aprendizes de segunda língua com a comunidade verbal é um desafio. Ambos não têm a proficiência adequada para que a comunicação flua, além de serem discriminados como minorias sociais. A transposição da língua de sinais para a língua escrita ou falada é mais complexa do que a transposição de uma língua oral para outra língua oral. A falta de interação lingüística pode ser o vetor para o insucesso escolar. Para surdos provenientes de <i>culturas-Afro</i> e outras minorias, a situação é ainda mais delicada. É necessário respeitar a origem, a cultura, os valores religiosos, lingüísticos e a identidade do surdo e do surdo que é negro.
Gesueli, Z. M. (1998). <i>A Criança Surda e o Conhecimento Construído na Interlocação em Língua de Sinais</i> . Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1) Verificar o modo pelo qual a interlocação por meio da língua de sinais permeia as experiências do surdo com os objetos de conhecimento na sala de aula. 2) Analisar a interlocação em língua de sinais durante momentos de elaboração das narrativas e de leitura-escrita de textos narrativos. 3) Observar os modos pelos quais os processos dialógicos, constituídos pelo uso da língua de sinais, instanciam	1) A presença do professor surdo e da língua de sinais na escola é essencial para que a educação do surdo seja eficiente. 2) O instrutor e o professor ouvinte devem compartilhar o processo educacional do surdo. 3) A maioria dos problemas que aparecem na sala de aula não é inerente à surdez, mas conseqüência do fato de que professor e aluno não compartilham a mesma língua.	Participaram da pesquisa 6 crianças com surdez profunda, 5 meninos e 1 menina, filhos de pais ouvintes, com 5 a 6 anos de idade, durante 3 semestres letivos. Usuários da língua de sinais, em processo de aquisição, e de prótese auditiva. O grupo de crianças contava com o apoio de um fonoaudiólogo, uma psicóloga, um instrutor surdo e uma pedagoga. O instrutor era responsável por ensinar Libras para os pais e funcionários além de atender 2 dias por semana o grupo de crianças, para apoio lingüístico, troca de vivências, contar histórias. As atividades em sala de aula foram filmadas a cada 15 dias, durante 3 semestres letivos. A partir dos registros foi feito um recorte das atividades que continham ocorrências de discurso narrativo, sobre livros de história infantil,	A falta do domínio de uma língua torna impossível a narrativa. A língua de sinais e a datilologia constituem-se como fundamentais para a aquisição da escrita. Os surdos tentam encontrar inter-relações não apenas entre datilologia e escrita, mas também entre língua de sinais e a escrita. Quando a configuração da mão não coincide com a letra inicial da palavra, a criança tende a errar a letra inicial, nas suas primeiras hipóteses de escrita. Depois, utilizam letras que compõem o seu nome e o nome do colega para registrar outras palavras, de forma aleatória. (como ocorre com os ouvintes). Passa a reconhecer palavras em segmentos. A escrita deve ser considerada como uma função lingüística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento, e exige da criança um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas

	a elaboração de conhecimentos dessas crianças, tanto para o trabalho de construção da narrativa como para o processo de construção da linguagem da escrita.		produção de leitura e escrita. A análise enfocou os processos dialógicos que ocorriam em sala de aula e a construção do conhecimento por meio da língua de sinais	cotidianas, pois esta se vê obrigada a criar uma situação e a falar para um interlocutor imaginário, o que se constitui em uma tarefa nada fácil para ela. A língua de sinais permite a intertextualidade, o que reflete o uso e a vivência na língua, e uma real compreensão da criança sobre o contexto da estória, o que indica sua capacidade de refletir sobre o relato e elaborar a sua própria conclusão. O discurso dos instrutores surdos contém vários ecos da abordagem oralista. É necessário um trabalho conjunto e uma vivência de outra ideologia. Questiona-se o atendimento aos surdos e o papel da escola regular e especial nesse sentido. Acredita-se na necessidade de uma escola bilíngüe.
Singleton, J. L.; Supalla, S.; Litchfield, S. & Schley, S. (1998). From Sign to Word: Considering Modality constraints in ASL/English bilingual education. <i>Academic Research Library</i> , 18(4), 16-29.	1) Discutir a necessidade lingüística da criança surda. 2) Verificar se a ASL como língua de instrução favorece alfabetização da criança surda.	1) São fatores de exclusão do surdo: a) a utilização de sistemas lingüísticos diferentes entre os surdos e seus pais ouvintes. 2) a utilização do inglês sinalizado, pelo professor do surdo, como se fosse língua de sinais.	Revisão de bibliografia sobre a correlação da educação bilíngüe e a aquisição de segunda língua.	A educação bilíngüe traz mais ganhos para o surdo do que a comunicação total. O uso da ASL favorece a capacidade de aprendizagem da criança surda. A aquisição do inglês pode ser feita por meio da língua de sinais ou pela exposição a diferentes materiais impressos. O inglês escrito pode ser o caminho mais viável para a criança surda aprender a segunda língua. Não é fácil adaptar a língua oral para a modalidade visual. A criança surda não aprende o inglês da mesma forma que a criança ouvinte.
Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. <i>Journal of literacy research</i> , 31(2), 183-212.	1) Investigar como crianças surdas utilizam a língua de sinais para embasar a escrita. 2) Analisar se crianças surdas relatam por meio da escrita suas interações sociais. 3) Verificar se essas crianças utilizam a língua de sinais de forma diferente daquelas crianças ouvintes dos estudos de Dyson (1993).	1) A interação social é a base da alfabetização, seja para surdos, seja para ouvintes. 2) Crianças surdas ainda pequenas utilizam a escrita com base em suas experiências sociais.	Estudaram-se 5 crianças de pré-escola com surdez profunda, filhos de pais ouvintes. Foram feitas 18 observações de atividades de alfabetização. As observações foram gravadas em vídeo. Foram recolhidas as produções escritas das crianças no período de 6 meses. Foi feita microanálise etnográfica das transcrições. As expressões verbais (comunicativas) foram categorizadas em funções da linguagem de acordo com a categorização de Dyson (1993): interacional, representacional, diretiva e heurística.	As crianças surdas utilizam a língua de sinais e expressões não-verbais no decorrer dos eventos. A interação social permeia o processo de escrita. A criança surda: a) utiliza a língua de sinais da mesma forma que a criança ouvinte utiliza a língua oral; b) utiliza as funções da linguagem da mesma forma que as crianças ouvintes; c) não utiliza estratégias orais para narrar eventos; d) utiliza a língua de sinais em suas interações verbais e para monitorar a sua própria produção escrita; e) utiliza a pantonímia no seu processo de escrita, f) utiliza todas as funções da linguagem, como confirmação, expressão de sentimentos, opinião, aprovação ou desaprovação etc. Tanto a criança surda como a criança ouvinte, no início da aquisição da escrita, utiliza o desenho e a escrita como forma de se comunicar e como ferramenta interacional.
Silva, M. P. M. (1999) A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.	1) Apontar caminhos para a resignificação do trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares em relação à escrita do surdo.	1) O surdo aprendiz de português não apresenta as mesmas características da escrita de um ouvinte. 2) O surdo deve aprender a escrever o português para ampliar suas condições de sujeito no convívio social. 3) A coesão textual é um recurso para a construção de sentidos.	Foi analisada a coesão textual de redações de 8 alunos de uma escola municipal de Belo Horizonte. As redações foram coletadas nos atendimentos em sala de recursos.	Parece existir um conflito entre a língua portuguesa e a língua de sinais nas redações analisadas. Pessoas bilíngües quando participam de uma instância monolíngüe nunca desativam totalmente a outra língua. Observa-se que surdos e ouvintes constroem seu texto por meio de modelos utilizados pelo professor. É possível entender, compreender e reconstruir o sentido do texto por meio dos enunciados. Os surdos são capazes de produzir um texto com sentido. A

				característica do texto de um surdo se equipara às características de um falante de segunda língua. A presença de um intérprete facilita a interlocução com as áreas do conhecimento.
Zaitseva, G.; Pursglove, M. & Gregory, S. (1999). Vygotsky, Sign Language, and the Education of Deaf Pupils. <i>Journal of deaf studies and deaf education</i> , 4(1), 9-15.	1) Analisar o impacto do tratado de defectologia de Vygotsky sobre a política educacional para surdos na Rússia.	1) A educação de surdos que privilegia a aquisição da língua oral coloca o surdo em condição desigual em comparação com seus pares ouvintes.	Revisão bibliográfica sobre o bilingüismo na Rússia.	O posicionamento de Vygotsky influenciou a determinação da proibição da língua de sinais na educação de surdos, na Rússia, em 1938. As idéias de Vygotsky embasaram a tese de que a língua oral e sua representação escrita seriam a única forma aceitável de linguagem na educação de surdos. A língua de sinais era considerada como um processo auxiliar na educação de surdos. A língua de sinais é um instrumento capaz de transmitir diferentes conceitos abstratos, incluindo idéias, pensamentos e fatos de natureza política e social. A língua de sinais é uma língua rica de recursos como qualquer outra língua, um meio que sustenta o pensamento interno da criança.
Evans, C. J. (2004). Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. <i>American annals of the deaf</i> , 149(1), 17-27.	1) Identificar se o conhecimento que o estudante tem da língua de sinais pode influenciar sua aquisição do inglês como segunda língua em uma proposta de educação bilíngüe. 2) Identificar as estratégias de ensino que contribuem para a alfabetização dos surdos.	1) O sujeito bilíngüe precisa ter domínio de ambas as línguas. 2) A proficiência na primeira língua facilita o processo de transferência do conteúdo de uma língua para outra.	Estudo de caso. Três estudantes surdos, em contexto de educação bilíngüe/bicultural, que possuíam a língua de sinais como língua materna. As crianças foram observadas em casa e na escola. Foram feitas entrevistas com os professores e com os pais de cada criança. Todas as impressões do pesquisador eram anotadas. As observações duraram 9 semanas, duas horas cada. Todas as entrevistas e observações foram filmadas e transcritas. Há 611 páginas de anotações, transcrição de entrevista e transcrição de observações. Os dados foram organizados em 5 temas, ou categorias. Cada categoria foi organizada em subcategorias.]	Existem lacunas entre a teoria e a prática de ensino bilíngüe para surdos. Incoerência no uso efetivo de língua de sinais na escola e na família. As práticas de alfabetização de surdos são atreladas a normas e regras lingüísticas. Modelo artificial de ensino da segunda língua desvinculado das interações culturais. A escola enfatiza as limitações do surdo e não a sua identidade cultural. Fala-se de bilingüismo, mas a criança surda tem a aquisição da sua primeira língua de forma inapropriada e tardia. As atividades lingüísticas deveriam partir de contextos naturais. O significado, na aquisição de segunda língua, deve ser valorizado.
Meirelles, V. & Spinillo, A. G. (2004). Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. <i>Estudos de Psicologia</i> , 9(1), 131-144.	1) Verificar a coesão textual das produções de surdos estabelecendo cadeias coesivas. 2) Verificar a estrutura narrativa de surdos, ao contar histórias. 3) Analisar as características de textos escritos por surdos. 4) Investigar se a modalidade de comunicação por eles adotada (português oral ou Libras) influencia a produção textual.	1) O desenvolvimento da língua materna é fundamental para a compreensão e a produção de texto, tanto para os ouvintes como para os surdos.	Quarenta adolescentes com surdez profunda. Vinte oralizados e 20 usuário de Libras, 5. ^a a 8. ^a série do ensino fundamental. Utilizaram-se seqüências de gravuras para favorecer a produção escrita. Foi feita análise quantitativa dos dados por meio de estudo de padrões.	Os surdos oralizados e os surdos usuários de Libras apresentam dificuldade na coesão textual. Os Surdos oralizados produzem histórias mais elaboradas do que os usuários de Libras. Os surdos precisam ter mais contato com texto escrito no seu processo de escolarização
Schmitz, K. L. & Keenan, S.	1) Discutir os aspectos da	1) Um dos grandes problemas na	Revisão bibliográfica sobre a avaliação da escrita	Noventa e cinco por cento das crianças surdas possuem

K. (2005). Evaluating Deaf Students' Writing Fairly: Meaning over Mode. <i>Teaching English in the Two - Year College</i> , 32(4), 370-378.	aquisição da escrita tais como: modalidade lingüística, tipo de instrução e gramática.	aquisição escrita do inglês pelo surdo é o fato de a língua de sinais não possuir uma modalidade escrita. 2) Outro grande problema para a aquisição escrita pelo surdo é que a língua de sinais é tridimensional e o inglês escrito é linear e unidimensional.	do surdo.	pais ouvintes, por esse motivo não aprendem a língua de sinais como língua nativa e, sim, gestos utilizados em casa para se comunicar com a família. O inglês também não é sua língua nativa. Existe um atraso da aquisição da Língua 1 e a dificuldade no desenvolvimento da língua 2. Cinco tipos de erros podem ser encontrados na escrita do surdo: a) omissão de morfemas gramaticais; b) repetição de marcadores; c) dificuldades em generalizações; d) modificação da construção frasal; e) trocas de referente. Surdos têm pouco vocabulário. Erros de edição e estruturação sintática são comuns na produção escrita dos surdos. Os professores não significam os erros cometidos na escrita dos surdos. Os surdos perdem o parâmetro e são apenados. É necessário que os professores modifiquem sua forma de avaliar a escrita dos surdos.
Lodi, A. C. (2006). A leitura em segunda língua: Práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. <i>Caderno Cedes</i> , 26(69), 185-204.	1) Repensar os espaços educacionais como <i>locus</i> de interações discursivas e, portanto, de transformação e de constituição dos sujeitos.	1) O sentido do enunciado: a) é construído na interação verbal estabelecida entre os interlocutores; b) é atualizado no contato com outros sentidos; c) existe apenas na relação de um sentido com o outro.	Participaram como sujeito a pesquisadora e sete surdos adultos, idade entre 21 e 32 anos. Todos os surdos estudaram em classes regulares de ensino e apresentavam grau de escolaridade variado. Para o desenvolvimento das oficinas de leitura, buscou-se a imersão do grupo em práticas que considerassem a linguagem escrita em sua dinâmica discursiva. Foram utilizados textos de veículos de circulação social. As oficinas foram desenvolvidas uma vez por semana, durante 90 minutos. Todas foram filmadas e, posteriormente, transcritas pela autora deste artigo. Buscou-se descrever ou reconstruir o cenário e as regras de funcionamento do grupo, considerando os contextos socioculturais. Foram utilizados, para a análise do <i>corpus</i> , as três premissas descritas por Bakhtin e Volochinov (1929) – partiu-se da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, posteriormente, para as formas lingüísticas.	Ser bilíngüe, para o surdo, significava ser ajudado a realizar cópias. As práticas educacionais às quais os surdos foram submetidos eram centradas em cópia. O grupo demonstrava uma apreciação valorativa negativa de seu eu, o que determinava respostas carregadas de um conteúdo depreciativo sobre qualquer enunciação por eles realizadas. Demonstraram que a subjetividade é sempre relativa, determinada pelos diversos olhares dos outros, construída em lugares e em tempos socioideológicos distintos e, portanto, um evento plural marcado discursivamente: o eu que se completa, dialogicamente, na(s) relação(ões) com o(s) outro(s) e que se deixa transparecer pela e na linguagem.
Peixoto, C. R. (2006). Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. <i>Caderno Cedes</i> , 26(69), 205-229	1) Investigar a interface da língua de sinais com a língua portuguesa escrita ao longo do processo inicial de escrita, enfocando a construção do significante.	1) A língua escrita é apropriada ao surdo por ser visual. 2) A primeira língua facilita a aquisição de outras.	Quinze crianças com surdez severa ou profunda entre 4 a 11 anos em nível de escolaridade entre jardim e 2.ª série. Não-letrados, matriculados em uma escola bilíngüe de Recife. As crianças foram convidadas a escrever palavras: uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. Para cada palavra escrita foram analisadas as seguintes formações: a) inicialização da palavra e a configuração de mãos correspondente à primeira letra da palavra escrita; b) empréstimo lexical; c) nenhum empréstimo lingüístico; d) sinais compostos representando palavras não-compostas. As palavras foram divididas em grupos: a) sinais e	A língua de sinais é usada como elemento de significação da escrita para todas as idades e séries. O desenho é uma estratégia confortável para surdos iniciantes na escrita. O ponto de aproximação das duas línguas é: a) o alfabeto digital; b) a configuração de mão. Estes recursos da língua de sinais possibilitam a conversão de letras. Não se pode ensinar a escrita da segunda língua para o surdo da mesma forma que se ensina a primeira língua para o ouvinte. O surdo não fonetiza as palavras e insistir na educação oral é perda de tempo.

			escrita familiar; sinais familiares; b) escrita não familiar; c) sinais e escrita não familiares.	
--	--	--	---	--

Na tabela 3, que retrata a nossa terceira categoria intitulada *Estudo Centrado na Comunicação Total e Alfabetização*, foi apresentado um único estudo que discute a alfabetização do surdo por meio da combinação de recursos, como a sinalização das palavras na mesma estrutura da língua falada, a leitura labial e a digitalização das palavras, que consiste em utilizar o alfabeto manual da língua de sinais para representar letra por letra de determinada palavra da língua oral. Nota-se que, apesar de esse artigo ser relativamente recente, na verdade o que se está defendendo é a utilização de todos os recursos possíveis para se estabelecer a comunicação com o surdo dentro de sala de aula, que traduz a perspectiva da comunicação total como a via mais adequada para a alfabetização deste sujeito.

Tabela 3: Estudo centrado na Comunicação Total e Alfabetização.**Terceira Categoria**

Referência	Objetivos do Estudo	Tese defendida pelo Autor	Metodologia	Resultados/Conclusões
<p>Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. <i>International Journal of disability and education</i>, 48(4), 411-428.</p>	<p>1) Documentar a aquisição da linguagem e das experiências de alfabetização de três crianças surdas matriculadas em programa de pré-escola, durante um ano.</p>	<p>1) Os pais, ou a família, são os primeiros a ensinar a função dos materiais impressos e o valor da alfabetização. 2) A Comunicação Total facilita a associação das palavras, aos sinais e, portanto, o acesso ao inglês. 3) A habilidade da leitura labial favorece o acesso ao vocabulário.</p>	<p>Estudo de caso. Participaram 3 crianças. A observação foi feita dois dias por semana por 8 meses. Os dados foram incluídos em um bloco de notas e audiotapes. Foram feitas entrevistas com as crianças, seus pais e professores. Todas as entrevistas foram filmadas. Todas as atividades em que a criança estava engajada na alfabetização foram fotografadas. Foram xerocadas as versões iniciais dos trabalhos produzidos pela criança: respostas aos livros e produções livres. Todos os dados em áudio e em vídeo foram transcritos e comentados. Todos os dados foram categorizados. O enfoque foi dado para a linguagem e experiências de alfabetização.</p>	<p>O método utilizado com as crianças era o da comunicação total sob o argumento que a maioria delas não tinha proficiência em ASL. As histórias eram contadas em ASL e em inglês sinalizado. As crianças no início das observações tinham um domínio de 25 palavras somente, no final, 8 meses, já sinalizavam de 5 a 8 sentenças. É necessário ajudar a criança surda a fazer associações entre a figura e as palavras, nos livros de história. A sinalização do inglês possibilita à criança o acesso ao inglês e o acesso à língua de sinais, além de ser um facilitador para ensinar as crianças a fazer associações entre o sinal, a palavra impressa e a oralização desta. A leitura labial ajuda a criança a adquirir vocabulário mais complexo do que aqueles que utilizam a língua de sinais. O professor ao contar história deve fazer comentários, inventar suposições, fazer perguntas, pois essa prática ajuda a criança a desenvolver habilidades de interpretação textual, além de negociar significados. A digitalização de palavras desconhecidas é uma prática positiva, pois ajuda a criança a associar o sinal correspondente na mesma medida em que aprende as letras que compõem as palavras. Quando a família é orientada, consegue melhorar as possibilidades de alfabetização de suas crianças surdas, até mesmo aumentando a qualidade de contar histórias para seus filhos.</p>

Na tabela 4, a quarta categoria é apresentada sob o título *Estudos que Enfocam o Processamento Cognitivo e a Aquisição da Leitura e Escrita*. São estudos que no conjunto abrem nova discussão a respeito da aquisição da leitura e da escrita de um sistema alfabético pelo surdo, articulando os aspectos já apontados na literatura sobre a questão considerando, no entanto, o processamento cognitivo e suas implicações nesta aquisição. Entre todos os estudos desta categoria, dois apresentam uma revisão de literatura sobre o tema, sendo uma desenvolvida por Gaustad (2000) e outra por Williams (2004), ambas publicadas no *Journal of Deaf Students and Deaf Education*.

A partir da revisão teórica de Gaustad (2000), podemos afirmar que, quando se fala especificamente de alfabetização de surdos ou da aquisição da leitura e escrita de um sistema alfabético, existem aqueles estudos que associam a compreensão textual ao nível de vocabulário dominado pelo sujeito e aqueles que discutem a questão referente ao tipo de processamento cognitivo utilizado pelo surdo para a aquisição deste vocabulário.

Os estudos que associam o nível de vocabulário ao nível de compreensão textual, na verdade, entendem a atividade de leitura do surdo como um processo de decifração de palavras ou textos. Isto significa que o pressuposto que embasa esta concepção é o mesmo que considera a codificação fonológica como base da leitura do sistema alfabético.

Outros estudos, ainda na revisão de Gaustad (2000), defendem a pertinência de práticas pedagógicas que valorizem a experiência visual dos surdos por meio do ensino da morfologia das palavras, suas derivações e decomposição analítica. Estes estudos consideram a língua de sinais como recurso adequado para o ensino da leitura e escrita, uma vez que, por ser viso-espacial, esta língua auxiliaria a percepção da morfologia das palavras e regularidades ortográficas.

Williams (2004) apresenta em seu trabalho de revisão estudos que evidenciam, por um lado, que o acesso à leitura e à escrita pelo surdo é feito a partir de estratégias visuais e

não por meio da codificação fonológica e por outro lado que este sujeito utiliza a língua de sinais como recurso para a aquisição da segunda língua e conseqüentemente para a regulação interna desta língua. Isto significa que, em processos de leitura e escrita de uma língua oral, o surdo recorre a estratégias visuais e não a associações grafonêmicas, como assinalam os estudos de Perfetti e Sandak (2000), Capovilla, Capovilla, Viggiano, Maurício e Bidá (2005) e Miller (2006).

L. Nunes (2004) e Miller (2004) discutem se a codificação fonológica seria condição necessária para a aquisição da ortografia de uma língua fono-articulatória. Em seus estudos, existem evidências de que a cerne do desenvolvimento da escrita não é fonológico e sim visual. L. Nunes (2004) defende que a construção do sentido da escrita não se dá somente por um processo de decodificação de fonemas. Acredita-se que, anterior a este processo, existe outro que se baseia na desconstrução da própria origem gráfica e na construção de imagens, o que nos permite indagar se processo semelhante não aconteceria com os ouvintes no início da sua aquisição escrita. A autora conclui que o surdo produz uma escrita em gestos, sendo capaz de construir e escrever ativamente um texto, rico em informações e recursos lingüísticos, desde que seja por meio de estrutura viso-espacial.

O trabalho apresentado por Miller (2006) é ainda mais enfático. O autor acrescenta que, mesmo que o surdo não desenvolva uma base fonológica na codificação de uma língua oral, esta condição não poderia determinar os seus níveis de leitura, uma vez que, para o autor, a aquisição da leitura por surdos pode ser desenvolvida por meio da decodificação visual.

Esta afirmativa corrobora o estudo de Tractenberg (2002), que assinala que a limitação da consciência fonológica pode afetar a memória verbal, mas, não necessariamente, a memória visual. Este autor defende que a aquisição da leitura pelos

surdos pode ocorrer sem a consciência fonológica, uma vez que o fator determinante para a compreensão da leitura é a memória de curto prazo.

As conclusões apresentadas no estudo de Tractenberg (2002) parecem não se distanciar das considerações apresentadas no estudo de Flaherty (2000). Esta autora, ao comparar o desempenho de surdos e ouvintes usuários do sistema ideográfico japonês com surdos e ouvintes usuários do sistema alfabético, assinalou que os surdos japoneses têm melhores desempenhos em tarefas de decodificação visual se comparado aos ouvintes usuários do sistema Kanji, e aos surdos e ouvintes usuários de inglês. Em outro experimento, estes autores apontaram que tanto os surdos quanto os ouvintes japoneses, usuários do sistema Kanji, têm melhores desempenhos em estratégias visuais do que os usuários do sistema alfabético.

Flaherty (2000) conclui que, por isso mesmo, as atividades na escolarização dos surdos, com o objetivo de desenvolver a aquisição da leitura e da escrita, devem favorecer as estratégias visuais. E, como veremos, a autora não está sozinha na defesa desse argumento. Mayer e Moskos (1998) acrescentam que a codificação interna do pensamento do surdo se baseia em códigos viso-espaciais e, dessa forma, podemos dizer que, se estamos falando de sistemas lingüísticos diferentes, seria coerente pensar que as atividades pedagógicas, na escolarização dos surdos, deveriam considerar que estes sujeitos acessam os códigos culturais por meio de estratégias cognitivas diferenciadas.

Em resumo, os trabalhos inseridos nessa categoria evidenciam pelo menos três aspectos importantes: primeiramente a defesa de que o tipo de processamento cognitivo, de fato, interfere na aquisição da segunda língua pelo surdo, especialmente em sua modalidade escrita. Em segundo lugar, a defesa de que a consciência fonológica é a base para a aquisição do sistema alfabético; e, por último, que o sistema logográfico pode auxiliar o surdo a superar suas dificuldades de leitura.

Tabela 4: Estudos que Enfocam o Processamento Cognitivo e a Aquisição da Leitura e da Escrita**Quarta Categoria**

Referência	Objetivos do Estudo	Tese defendida pelo Autor	Metodologia	Resultados/Conclusões
Mayer, C. & Moskos, E. (1998). Deaf children learning to spell. <i>Research in the Teaching of English</i> , 33(2), 158-180.	1) Verificar o desenvolvimento da ortografia da criança surda durante o processo de aprendizagem da escrita. 2) Identificar a base das estratégias cognitivas da escrita dos surdos.	1) Os Surdos têm facilidade com o sistema ortográfico e dificuldade de decodificar o sistema fonológico uma vez que este se baseia na fala interna. 2) A fala interna do ouvinte se baseia na subvocalização, estratégias de identificação de unidades fonêmicas, enquanto a fala interna dos surdos se baseia em códigos visoespaciais.	Foram coletadas, identificadas e catalogadas produções escritas de 15 crianças surdas com 5 a 9 anos de escolarização. Essas crianças frequentavam programas especiais de alfabetização. Apresentavam surdez pré-lingual bilateral profunda. Foi analisado o processo de escrita dos sujeitos. Foi feita a comparação entre o processo de escrita dos surdos e o processo de escrita dos ouvintes.	Crianças surdas e ouvintes utilizam letras de forma aleatória como hipótese de escrita como primeiro estágio. No segundo estágio, o início da escrita alfabética, existe a marcação da palavra por meio de uma consoante e uma vogal pertencente a ela. A criança surda não utiliza os mesmos princípios alfabéticos, mas estratégias alternativas alfabéticas, marcando somente a letra inicial de forma correta. No estágio da consistência, a criança ouvinte testa sua hipótese da grafia das palavras com o objetivo de escrever-las corretamente. A criança surda não passa por esse estágio, ela inicia a associação entre os caracteres do alfabeto romano e o alfabeto manual da língua de sinais. A escrita dos surdos não se baseia na relação de símbolo e som. A codificação interna do pensamento do surdo passa pela digitalização, gestos e, sinais. Surdos não desenvolvem códigos fonológicos.
Sutcliffe, A., Dowker, A. & Campbell, R. (1999). Deaf children's spelling: does it show sensitivity to phonology?. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 4(2), 111-123.	1) Verificar se a criança surda que utiliza a língua de sinais na aquisição da leitura e escrita do inglês segue as mesmas estratégias que a criança ouvinte na aquisição do inglês como segunda língua.	1) Os sujeitos que utilizam o inglês como segunda língua devem ter melhor desempenho em relação à ortografia do que as crianças surdas. 2) Os erros que as crianças surdas cometem podem estar associados à limitação fonológica.	Participaram: 17 crianças surdas e 20 crianças ouvintes matriculadas em programas de ensino de inglês como segunda língua. A idade variava entre 9-12 anos. Foi apresentada uma lista de estímulo com 60 figuras correspondente a palavras com regularidades específicas. A criança deveria escrever o nome da figura apresentada.	A criança ouvinte desenvolveu a consciência fonológica na sua primeira língua e transfere este conhecimento para a aquisição de segunda língua, apoiando sua escrita. Portanto, existe um processo de transferência da consciência fonológica de uma língua para outra. Os erros cometidos pelos dois grupos são quantitativamente e qualitativamente diferentes. A criança surda tem maiores erros relacionados a omissões, adições e trocas de consoantes. A criança ouvinte comete trocas de vogais. A leitura labial pode levar a criança surda a cometer erros em relação ao uso de consoantes, uma vez que as vogais são visualmente mais fáceis de serem identificadas. As crianças usuárias de língua de sinais erram a grafia inicial das palavras pela influência da própria língua. As marcações visoespaciais podem ser transferidas para a escrita de tal forma a induzir o erro. A regularidade fonológica não interfere no reconhecimento de palavras pouco frequentes, pelos surdos, ao contrário das palavras que continham exceções e as desconhecidas.
Tranler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E. (1999). Do deaf children use phonological syllables as reading units? <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 4(2), 124-143.	1) Investigar qual estratégia fonológica de leitura é utilizada por surdos franceses e por ouvintes.	1) A utilização do processamento fonológico na leitura depende do desenvolvimento prévio da sensibilidade da criança à estrutura fonológica em ambiente da língua oral. 2) Os surdos podem perceber as	Participaram do estudo 21 surdos com perda profunda pré-lingual, usuários de língua de sinais e 21 ouvintes como grupo de controle. Na escola era desenvolvido o <i>Cued Speech</i> . Foram aplicados pré-testes de audição, percepção visual e percepção articulatória. Para a tarefa de decisão lexical, foram apresentadas 18 palavras, 16 pseudo-palavras e 4 sentenças. As crianças deveriam fazer um sinal de positivo para as palavras que elas reconheciam e negativo para aquelas que elas não reconheciam. Os estímulos foram projetados em uma parede e	O número de olhadas varia de acordo com a qualidade do estímulo apresentado. Surdos violam sistematicamente itens fonológicos. Por meio do processamento fonológico, os surdos não conseguem: a) diferenciar as vogais e as consoantes; b) perceber dígrafos e estabelecer correspondências grafofonêmicas. A correspondência grafofonêmica, para o surdo, não é automática, requer esforço cognitivo. As unidades ortográficas são mais rapidamente decodificadas pelos surdos do que as correspondências de unidades fonológicas. Os ouvintes acessam mais rapidamente unidades fonológicas e mais facilmente as relembram. Os surdos são capazes de perceber informações fonológicas para palavras conhecidas e não para as palavras desconhecidas. Esse estudo não consegue evidenciar o tipo de codificação utilizada pelo o surdo para ler e relembrar materiais de natureza

		silabas por meio de terapias de fala. 3) A criança surda pode desenvolver sensibilidade à sílaba da língua francesa da mesma forma que a criança ouvinte.	apresentados para metade do grupo e depois para a outra metade. Os participantes deveriam ler e copiar o que estavam vendo. Os dados utilizados foram submetidos à ANOVA. Todos os erros cometidos foram quantificados e analisados levando em consideração: a natureza fonológica e a natureza ortográfica. Foi quantificado o número de vezes que a criança olhava a palavra, ou a pseudo-palavra para copiá-la, da mesma forma quando copiava palavras longas e palavras curtas. O tempo gasto para copiar cada estímulo também foi quantificado.	fonológica. A criança ouvinte se apóia na leitura em voz baixa enquanto os surdos se apóiam na digitalização das palavras, ou na sua sinalização. Essa forma de apoio pode facilitar a memorização das palavras. A criança surda em seu processo de escolarização vive uma situação freqüente de cópia de palavras sem ter consciência do seu significado. A criança surda ao copiar palavras ela procura a unidade silábica e não as letras em si, o mesmo fato acontece com as crianças ouvintes.
Flaherty, M. (2000). Memory in the deaf: a cross-cultural study in English and Japanese. <i>American Annals of the Deaf</i> , 145(3); 237-244.	1) Investigar como o surdo memoriza duas diferentes histórias por meio da língua e memória visual; 2) Experimento 1: explorar a memória por meio de materiais lingüísticos; 3) Experimento 2: Investigar habilidades visuais de surdos por meio de testes de memória trans-culturais baseados em desenhos abstratos.	1) A escrita em Kanji utiliza mais unidades ortográficas do que o sistema ortográfico romano. 2) Leitores de japonês e chinês codificam e lembram muito mais formas visuais, do que leitores de uma língua alfabética. 3) Atividades ortográficas diferentes requerem estratégias de processamento diferenciadas.	Experimento 1: Participaram 32 sujeitos de 17 a 18 anos, sendo 16 iranianos (8 ouvintes e 8 surdos) e 16 japoneses (8 ouvintes e 8 surdos). Todos os surdos tinham surdez pré-lingual e profunda. O processo de escolarização foi em escolas especiais. Os japoneses receberam educação oralista, os iranianos utilizam a língua de sinais e a comunicação oral em sala de aula. Estímulo: 52 palavras transcritas para ficha e <i>slide</i> (para os japoneses o material foi apresentado em Kanji e para os iranianos na escrita alfabética). São apresentados 8 conjuntos de 10 palavras cada. As palavras podem se repetir randomicamente. Cada <i>slide</i> , com um conjunto de palavras é projetado por cerca de 2 segundos. O sujeito deveria olhar e lembrar a seqüência das palavras. Depois marcar com o x a seqüência correta. Experimento 2: São apresentados desenhos geométricos projetados na tela. Os sujeitos devem olhar cuidadosamente e lembrar como os desenhos foram apresentados.	Experimento 1: Os ouvintes tiveram resultados melhores do que os surdos. Os surdos que utilizam o inglês apresentaram melhores resultados do que os surdos da língua japonesa. Experimento 2: Japoneses surdos têm melhor desempenho do que os japoneses ouvintes e melhor desempenho do que surdos que utilizam o inglês. Conclui-se que o surdo tem maior habilidade para estratégias visuais do que o ouvinte e os surdos japoneses têm maior habilidade visual do que os surdos que utilizam o inglês. O sistema ideográfico japonês fomenta a memória visual.
Gaustad, M. G. (2000). Morphographic Analysis as a Word Identification Strategy for Deaf Readers. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 5(1), 60-80.	1) Analisar os estudos sobre a aquisição de leitura por surdos.	1) A decodificação das palavras baseada na sua morfologia favorece a compreensão textual. 2) A ênfase na morfologia das palavras deve ser empregada no ensino da leitura para sujeitos surdos.	Revisão de literatura sobre relação da análise morfológica como componente principal de instrução no processo de identificação de palavras por estudantes surdos. O trabalho divide-se em 3 partes: a) conceitua o processo de identificação das palavras considerando o acesso visual de componentes morfológicos; b) evidencia as abordagens sobre a leitura de sujeitos surdos; c) assinala as implicações gerais para a intervenção institucional e futuras pesquisas.	O reconhecimento das palavras requer uma associação mental do léxico e do seu significado. A limitação no processo de codificação e a inapropriação lexical comprometem a compreensão sintática do texto. A compreensão das palavras é o primeiro passo para a compreensão do texto. Acredita-se que a dificuldade do surdo quanto à apropriação de vocabulário pode estar relacionada ao uso inadequado da linguagem nas experiências escolares e familiares desses sujeitos e/ou a uma questão de limitação de memória fonológica. Algumas pesquisas têm demonstrado que o surdo pode utilizar a representação fonológica desde que consiga ler os lábios e conectar o que lê aos elementos específicos da linguagem oral. Em geral esse é um processo que requer treinos exaustivos. O processo morfológico de reconhecimento das palavras deve ter os seguintes passos: expor as palavras na sua forma primitiva, discutir seu significado em diferentes contextos, apresentar as possibilidades de derivações sejam prefixos, afixos, sufixos etc., discutir seu significado em diferentes contextos. Dessa forma, fica mais fácil construir flexibilizações lexicais. A morfologia deve ser a base instrucional para o surdo no processo de identificação das palavras, uma vez que o primeiro processo de leitura é a percepção do formato

				da palavra. Leitores surdos, para acessar o significado das palavras, utilizam mecanismos visuais, mesmo que este seja ineficiente, além das regularidades ortográficas do inglês impresso como base para decodificações.
Lyxell, B. & Holmberg, I. (2000). Visual speechreading and cognitive performance in hearing-impaired and normal hearing children. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 70(4), 505-518.	1) Comparar as habilidades cognitivas e visuais de leitura labial de surdos ouvintes. 2) Examinar a leitura labial em contexto de sentenças.	1) A leitura labial é desenvolvida mediante a representação da fala interna e de pistas auditiva. Muitas vezes, o estímulo não está disponível para o leitor. 2) Somente poucos fonemas podem ser decodificados visualmente, alguns são mais difíceis do que o outros.	Participaram do estudo 23 crianças surdas, com surdez moderada, bilateral, que não apresentavam problemas de leitura e escrita e 23 ouvintes que correspondiam ao sexo, à idade e ao nível escolar dos surdos, e que também não apresentavam dificuldades de leitura e escrita. A habilidade verbal das crianças foi testada pelo teste do antônimo, que contém 29 itens de escolha. O desempenho dos surdos foi de 0,35 e o dos ouvintes 0,36. Cada criança foi testada individualmente em sentenças baseada em leitura labial, decodificação visual de palavras e discriminação de palavras. Cada sessão durava cerca de 30 minutos. Foram utilizadas 24 sentenças, divididas em 3 blocos com 8 sentenças cada. Os testes foram construídos pelos mesmos princípios dos testes de Lixell (1994), Lyxell e Rönnberg (1989, 1992), Rönnberg (1990). As sessões foram gravadas. Cada sentença era apresentada em uma tela. A criança tinha um intervalo de 25 segundos para reproduzir no papel a sentença que havia lido, antes de a próxima sentença surgir. Os registros foram analisados. Foram considerados como corretos aqueles que respeitavam a correspondência de palavras e posição da sentença. O número de palavras corretas por sentenças foi expresso em proporção ao número total de palavras por sentença e ao número total de crianças, incluindo a ANOVA. Fizeram parte da análise os resultados obtidos a partir do teste da discriminação de palavras, de decodificação visual da palavra, teste cognitivo, teste de leitura, de igualdade física, teste de igualdade-decisão semântica e teste de julgamento de rima.	Os surdos obtiveram melhores resultados que os ouvintes nas tarefas que demandam processamento lexical, como leitura de sentença e decodificação visual das palavras. Não existem diferenças significativas entre os dois grupos nos testes de <i>performance</i> cognitiva. A capacidade da memória é muito importante para a atividade de leitura e para a compreensão da leitura da fala. Quanto mais habilidade para acessar os códigos internos da memória, mais rápida é o desempenho nos testes para fala interna como os testes de julgamento de rima.
Perfetti, C. A. & Sandak, R. (2000). Reading Optimally Buids on Spoken Language. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 5(1), 32-50.	1) Estudar a construção da leitura por sujeitos surdos. 2) Identificar se os surdos utilizam uma base fonológica no processo de leitura. 3) Analisar o papel da linguagem oral na	1) O surdo tem dificuldade em seu processo de alfabetização por ter dificuldades em dominar a língua oral.	Revisão de literatura sobre a aquisição da leitura por surdos. A revisão enfocou estudos que discutiam a forma de acesso à língua oral pelo surdo e as implicações para o domínio da leitura.	Os surdos têm níveis de alfabetização muito baixos se comparados aos ouvintes. A expectativa da família, a qualidade da socialização, os métodos pedagógicos, o ambiente de aprendizagem são requisitos que interferem na alfabetização do surdo. O sistema fonológico da língua oral interfere na alfabetização de surdos. O sistema fonológico embasa a escrita alfabética. O sistema fonológico representa um obstáculo para que o surdo aprenda ler e escrever. Surdos utilizam informações fonológicas em atividades de leitura. O surdo precisa ter contato com a ASL e com o sistema fonológico desde cedo para que seu processo de alfabetização seja mais adequado.

	alfabetização.			
Anderson, U., Lyxell, B., Ronnberg, J. & Spens, K. (2001). Cognitive correlates of visual speech understanding in hearing-impaired individuals. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 6(2), 103-115.	1) Reanalizar os dados dos estudos de Rönnberg, Anderson, Lyxell e Spens (1998), que procuraram estabelecer a relação entre habilidade cognitiva, discurso visual e discurso visual tátil. 2) Examinar se a <i>performance</i> nas diferentes tarefas de leitura do discurso tem variação com a complexidade lingüística e contextual e quais as habilidades cognitivas estão relacionadas a elas.	1) Os movimentos labiais e faciais criam um sinal incompleto com poucas especificações. A identificação lexical por meio desse processo torna-se lenta, o que impede o processamento de novas informações visuais, prejudicando outros processos, em especial o entendimento da fala.	Participaram 18 surdos do sexo masculino entre as idades de 21 a 76 anos. Desses, 14 haviam participado do estudo de Rönnberg e Cols (1998). Todos os surdos preferiam a comunicação oral. Todos os participantes foram testados individualmente em duas sessões durante uma semana. Os testes de cognição e os de leitura foram administrados na primeira sessão e os de <i>speech tracking</i> na segunda sessão. Todos os testes de leitura foram apresentados com a utilização de um aparelho de TV de 26' e um vídeo. Os testes de cognição foram aplicados com a utilização de um computador.	A idade cronológica influencia o funcionamento cognitivo. As informações contextuais não dificultam a leitura do que se fala. Habilidades cognitivas específicas traduzem as diferenças individuais na identificação léxica da fala e dos processos fonológicos. A memória utiliza estratégias de codificação diferenciada para identificação visual e identificação fonológica. A habilidade de leitura labial em sentenças curtas ou longas está associada à capacidade de trabalho de memória, em especial de estratégias de codificação, além da habilidade de percepção fonológica. É o processamento fonológico que permite a leitura labial. A leitura ortográfica está associada a uma leitura visual. A representação silábica ou fonêmica ativa os itens lexicais por meio das informações contidas nas iniciais de cada palavra.
Miller, P. (2002). Another look at the STM capacity of prelingually deafened individuals and its relation to reading comprehension. <i>American Annals of Deaf</i> , 147(5), 56-70.	1) Identificar os fatores responsáveis pela redução da capacidade de retenção de informações verbais, por surdos, quando apresentadas em série. 2) Testar a memória e a percepção visual dos surdos, por meio da escrita, utilizando listas ordenadas e consecutivas, de palavras em hebreu.	1) O sucesso do processamento fonológico da escrita das palavras depende do entendimento e da internalização da estrutura fonológica do código lingüístico e da habilidade de ativar rapidamente o conhecimento quando necessário.	Participaram 49 surdos, 27 oralizados, e 22 surdos usuários de Língua de sinais e 42 ouvintes como grupo controle. O estímulo foi composto por 96 palavras em hebreu, todas continham 3 consoantes e duas vogais. Tratava-se de substantivos concretos. As palavras formaram 12 listas de 8 palavras cada, sendo visualmente e fonologicamente distintas. Metade das palavras foi apresentada com a escrita correta e a outra metade com omissão de vogal. Todas foram apresentadas por meio do computador com intervalo suficiente para que se pudesse ler as palavras. Cada comportamento dos participantes foi anotado: a vocalização, a digitalização, os sinais. Os participantes deveriam ler e marcar a resposta correta. O desempenho na ortografia, dos três grupos, foi analisado primeiramente por meio da MANOVA-multivariadas análises de variância, e depois pela análise de variância ANOVA.	Não foram encontradas diferenças significativas em termos de memória de curto prazo para os três grupos e sim em termos de estratégias cognitivas. Enquanto os ouvintes e os surdos oralizados utilizam a associação grafonêmica, os surdos usuários de língua de sinais utilizam as características visuais das palavras. A diferença entre surdos e ouvintes não é devido ao uso da memória de curto prazo ou à utilização ou não do sistema fonológico. O problema do surdo na aquisição da segunda língua está relacionado primeiramente a uma limitação para automatizar específicos conhecimentos da língua que facilitariam a retenção temporal e certos tipos de percepção consecutiva das informações o que leva esse sujeito a ter limitações em conhecer a estrutura da língua em si, em dominá-la, internalizá-la e desenvolver processos de flexibilização.
Tractenberg, R. E. (2002). Exploring	1) Comparar o desempenho	1) A limitação da consciência fonológica	Participaram desse estudo: 27 ouvintes com 20,1 anos de média de idade, 10 ouvintes com dificuldade	Nos testes de memória verbal e viso-espacial, os maiores índices de limitação apareceram para os sujeitos ouvintes com dificuldade de leitura. Os surdos

<p>hypotheses about phonological awareness, memory and reading achievement. <i>Journal of Learning Disabilities</i>, 35(5), 407-423.</p>	<p>cognitivo de adultos com dificuldade de leitura e com surdez. 2) Analisar as implicações da limitação da consciência fonológica e da memória de curto prazo para o desenvolvimento de habilidades de leitura.</p>	<p>pode afetar a memória verbal, mas não necessariamente a memória viso-espacial. 2) A memória de curto prazo é a chave para o desenvolvimento da habilidade de leitura.</p>	<p>de leitura e média de idade 31,2, 19 surdos, pré-lingual e profundo, média de idade 23,3. As tarefas administradas por computador fazem parte de programas específicos de escrita. O participante lia a instrução que aparecia e certificava sobre a instrução com o experimentador. Foram propostos os seguintes testes: 1) Teste de QI; 2) Leitura e compreensão textual; 3) extensão de dígitos <i>on line</i>, verificando a memória verbal de curto prazo; 4) Memória visual; 5) Escrita de números; 6) Sensibilidade morfológica; 7) Memória de longo prazo. Foi feita a análise de variância ANOVA.</p>	<p>demonstram melhores resultados nos testes viso-espaciais e piores resultados para os de memória verbal. O déficit na consciência fonológica não causa necessariamente déficit na memória. A leitura pode ocorrer sem a consciência fonológica, porém torna-se improvável acontecer sem a memória de curto prazo uma vez que ela é a chave para a compreensão da leitura. O currículo para a educação de surdos deve levar em consideração atividades de memória, compreensão e sensibilidade morfológica. O problema da leitura não está associado diretamente à consciência fonológica ou dos fonemas e sim ao nível de processamento da ordem da leitura.</p>
<p>Flaherty, M. & Moran, A. (2004). Deaf signers who know Japanese remember words and numbers more effectively than deaf signers who know English. <i>American Annals of the Deaf</i>, 149(1), 39-45.</p>	<p>1) Verificar se os caracteres ideográficos favorecem as estratégias de memória visual. 2) Analisar se existe diferença quanto à memória de longo e de curto prazo de sujeitos surdos e ouvintes que lidam com o sistema alfabético romano, e de sujeitos surdos e ouvintes que lidam com o sistema Kanji.</p>	<p>1) O surdo tem dificuldade de lembrar a estrutura do inglês por que a ortografia do sistema alfabético é baseada nos sons. 2) O surdo tem dificuldade de lembrar a estrutura do inglês por uma questão de decodificação e competência lingüística. 3) O surdo tem mais facilidade de lembrar a estrutura kanji porque seus caracteres são baseados em significados, requer tarefa visual complexa de reconhecimento e memória.</p>	<p>Participaram: 20 iranianos ouvintes cuja primeira língua é o inglês. 20 surdos pré-linguais profundos americanos usuários de língua de sinais, 40 japoneses, sendo 20 ouvintes e 20 surdos. Os surdos estudaram em programas especiais de educação. Foi apresentada seqüência randômica de 2, 3, 4 palavras em inglês e em kanji até o máximo de 12. Os participantes conheciam o significado das palavras. No experimento 2, houve o mesmo procedimento com números.</p>	<p>A oralização das palavras é inapropriada para surdos. O sistema kanji favorece a memória visual do surdo, muito mais do que o sistema alfabético. Ouvintes americanos possuem melhores estratégias de memória de longo prazo do que memória de curto prazo. Surdos americanos possuem melhores estratégias de memória de longo prazo do que memória de longo prazo. Ouvintes e surdos japoneses tem desempenho semelhante em relação à memória de longo prazo. O mesmo aconteceu com o experimento com números.</p>
<p>Harris, M. & Moreno, C. (2004) Deaf children's use of phonological coding: evidence from reading, spelling and working memory. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i>, 9(3), 253-268.</p>	<p>1) Comparar o o desempenho das crianças surdas em testes de codificação fonológica.</p>	<p>1) Crianças surdas não utilizam a codificação fonológica. 2) O surdo usuário de língua de sinais, diante de um texto, seja complexo ou não, utiliza estratégias da própria língua para ler e escrever.</p>	<p>Trinta surdos profundos, divididos em 6 grupos. Três formados com crianças de 7 a 8 anos e 3 com crianças de 13 a 14 anos. Poucas crianças são proficientes em língua de sinais. Algumas crianças receberam educação oralista e outras, comunicação total. Todas as crianças foram testadas. Teste 1: memória de curto prazo; Teste 2: consciência ortográfica; Teste 3: soletração de palavras. A análise dos erros foi feita observando: a) a estratégia de escrita usada por cada criança; b) a idade cronológica; c) a experiência de leitura.</p>	<p>Teste 1: crianças surdas obtêm resultados semelhantes às crianças ouvintes, quando o critério é a experiência de leitura, porém piores resultados quando o critério é idade cronológica. A memória de curto prazo de crianças surdas mais velhas alcança níveis adequados para a leitura. Nesse teste não existem evidências de que o surdo recorre a codificações fonológicas por meio da memória de curto prazo. Teste 2: o desempenho do surdo é semelhante ao do ouvinte quando o critério é experiência de leitura. Teste 3: ao soletrar o nome da figura o surdo apresenta erros fonéticos. O surdo tem pouca confiança na base fonológica. Não existem evidências claras de que a criança surda utiliza codificação fonológica no processo de leitura e escrita. A recorrência à codificação fonológica pode ser resultado da prática pedagógica.</p>
<p>Miller, P. (2004).</p>	<p>1) Verificar o</p>	<p>1) Se os participantes</p>	<p>Participaram 18 surdos pré-linguais de escola</p>	<p>As palavras escritas são processadas indiretamente por uma via lingüística,</p>

<p>Processing of written word and nonword visual information by individuals with prelingual deafness. <i>Journal of Speech, Language, and Hearing Research</i>, 47(5), 990-1000.</p>	<p>processamento das palavras escritas utilizados por surdos e ouvintes. 2) Replicar parcialmente o experimento de Miller (2004) utilizando o mesmo grupo e a mesma metodologia. 3) Variar os grupos de palavras e grupo de estímulos visuais. 4) Verificar se as estratégias de processamento de leitura para determinar palavras idênticas são as mesmas que utilizadas para identificar dois desenhos idênticos que traduzem o mesmo conceito das palavras.</p>	<p>utilizam códigos fonológicos para mediar as informações, a identificação de desenhos também será afetada. 2) Se eles utilizam a semântica para mediar as informações dos desenhos, não sofrerão influência do processamento fonológico, sendo a identificação do desenho mais rápido do que a identificação das palavras.</p>	<p>primária e 28 ouvintes no grupo controle. O estudo apresentou 8 condições experimentais, sendo 4 condições de estímulo escrito, 4 condições de estímulo de desenho. Foram selecionados 10 desenhos monossílabos e 10 dissílabos, cada um foi colocado em um cartão. Os cartões foram organizados em montes. Cada cartão representava ou o monossílabo ou o dissílabo escrito em letra cursiva ou impressos. Ao todo eram 40 cartões. Os sujeitos recebiam 4 cartões palavras e 4 cartões desenho. Eles deveriam reconhecer os pares. Foi feita análise quantitativa dos dados por meio de análise de variância para comparar os grupos em termos de agilidade ante os estímulos de identificação dos pares de palavras em hebreu e dos pares de desenho sobre duas condições: fonológica e identidade. Foi analisado o fator sujeito e tipo de estímulo (palavras ou desenho), tipo de identidade (físico ou convencional) e o número de sílabas (monossílabo ou dissílabo).</p>	<p>fonológica ou ortográfica, associadas a conceitos específicos e convencionais. O estímulo do desenho foi processado mais rapidamente do que o da escrita. As palavras cujos pares eram um desenho foram processadas pelo conhecimento ortográfico. Não houve diferenças significativas entre os dois grupos. A surdez, em si, não inibe o conhecimento ortográfico. As informações fonológicas mediam o processamento da memória. Sujeitos surdos e ouvintes utilizam estratégias diferentes para processar a escrita das palavras e identificação de desenhos, antes de ser processadas ortograficamente e depois semanticamente. O estudo desafia a visão de que a mediação fonológica é requisito para a aquisição da escrita. Acredita-se que a mediação ortográfica seja a responsável pelo processamento do texto escrito na memória. As estratégias utilizadas pelos surdos e pelo grupo controle são da mesma natureza. Tudo indica que as estratégias fonológicas não sejam requisitos para a leitura.</p>
<p>Nunes, L. M. (2004). <i>A escrita em gesto: um caso de surdez</i>. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.</p>	<p>1) Refletir sobre a produção textual de uma jovem surda.</p>	<p>1) Na surdez, a compreensão do que é sinalizado dá-se no encontro das imagens de escrita, de leitura e de movimento com o corpo. 2) A relação de Elaine com a escrita reflete uma estrutura psíquica, fruto da singularidade característica com que cada sujeito entra no simbólico, ao contrário de ter sido determinada somente por procedimentos</p>	<p>Estudo de caso. Participou do estudo uma surda, perda pós-lingual, bilateral profunda, filha de pais ouvintes. Foi adotado o diário dialogado (Kreeft, 1984), em que um ou mais temas são propostos e o aluno conversa com o professor por escrito. Percebeu-se que não era possível conversar em uma mesma língua. Elaine (nome fictício) procurava traduzir o que a pesquisadora escrevia.</p>	<p>Elaine aprendeu a falar, mas não atingiu a função de comunicação da linguagem. Era capaz de construir sentido com o texto, mas não significá-lo, como se fosse o não dito. O texto, produzido no papel, trazia características de interlocuções face a face. O surdo produz uma escrita em gestos não necessariamente caracterizada por uma escrita subjetiva. A relação do sentido não se dá somente por um processo de fonemas. Ela se dá por imagem também. A origem da escrita funda-se sobre o apagamento da própria origem gráfica: o desenho e a imagem da letra. Se é preciso que a imagem do objeto se apague para que surja a letra e se o visual é fatalmente determinante, não há como o sujeito surdo safar-se dos efeitos que essa condição impõe. O que não significa, na surdez, o sujeito estar impedido de escrever, mas, ao contrário do ouvinte, ele pode ultrapassar ou não o registro das imagens, ou ainda, fazê-lo apenas parcialmente. O surdo é capaz de escrever um texto no espaço, mas no papel ele escreve gestos. No texto, o sujeito é ativo, no papel o sujeito ativo desaparece.</p>

		educacionais.		
Williams, C. L. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 9(4), 352-365.	1) Analisar os estudos sobre alfabetização dos surdos: definições de a) alfabetização; b) a aquisição da leitura; c) a aquisição da escrita; d) tendências educacionais orientações futuras.	1) A habilidade da leitura exige alguns requisitos: a) discriminação auditiva e visual; b) reconhecimento de letras; c) correspondência entre sons e símbolos.	Revisão de literatura sobre o curso da alfabetização de crianças surdas e as implicações para futuras pesquisas.	A maioria das pesquisas sobre alfabetização está voltada para crianças ouvintes na fase pré-escolar. Algumas pesquisas estão voltadas para a alfabetização por meio de livros de histórias e atividades informais de escrita. Outras desenvolvem métodos experimentais para analisar atividades de leitura de livros de histórias. A prática de ler livros de história para a criança surda favorece a alfabetização, o desenvolvimento da linguagem e a interação verbal. A leitura da criança pode ser considerada convencional e quando consegue coordenar inúmeros aspectos e estratégias para construir significados e interpretar o texto. A leitura convencional envolve o conhecimento da correspondência entre fonema e grafema, base para entender a palavra e sua unidade funcional, bem como a compreensão textual. A criança surda: a) faz associação do número de letras existente nas palavras com o tamanho dos objetos e seres que elas representam; b) desenvolve estratégias visuais de leitura; c) utiliza a própria língua de sinais como base no desenvolvimento da escrita; d) não desenvolve a escrita tendo por base os sons, ou o sistema fonêmico; e) utiliza a língua de sinais em atividades de escrita e nas interações sociais, da mesma forma que a criança ouvinte utiliza a fala.
Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K., Maurício, A. & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. <i>Estudos de Psicologia</i> , 10(1), 15-23.	1) Analisar o desenvolvimento da competência de leitura silenciosa de itens escritos isolados. 2) Comparar o desempenho de surdos da presente amostra ao de ouvintes de amostras anteriores.	1) A análise do desenvolvimento da leitura e a comparação da eficácia de diferentes metodologias de alfabetização na educação de surdos é fundamental para desenvolver condições mais eficazes para o ensino da leitura e escrita.	Participaram 805 crianças, jovens e adultos surdos, de 6 a 45 anos de idade, estudantes de 1.ª série do ensino fundamental até a 1.ª série do ensino médio, provenientes de quatro escolas municipais de educação especial de São Paulo e de duas escolas filantrópicas do interior do estado de São Paulo, sendo 434 eram do gênero masculino e 347, feminino. Foi aplicado o Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras. (TCLP) de Capovilla & Capovilla, (2004a); Capovilla e Capovilla (2001); Capovilla et al. (no prelo) avaliam o estágio de desenvolvimento da leitura ao longo da etapa logográfica, alfabética e ortográfica. O instrumento foi aplicado por uma psicóloga fluente em Libras em situação coletiva, nas próprias salas de aula dos participantes, durante o período escolar regular. Como havia heterogeneidade no conhecimento de Libras e de português falado, por parte dos participantes, as instruções foram dadas em Libras e em português para todas as classes.	Os leitores surdos enganam-se menos com a homofonia de pseudo-palavras do que os ouvintes. Porém, cometem enganos mais facilmente diante de pseudo-palavras com semelhanças visuais. Os surdos, maior parte sinalizadores, empregam a rota logográfica, perilexical e lexical no processamento da leitura de itens psicolingüísticos isolados, como palavras e pseudo-palavras. Surdos sinalizadores com surdez profunda pré-lingual e perilingual usualmente não decodificam grafofonemicamente o que lêem, a menos que sejam oralizados. Ao ler palavras cuja forma ortográfica é relativamente familiar, os surdos tendem a confiar mais no reconhecimento visual direto da forma ortográfica global das palavras escritas para conseguir obter acesso direto ao significado. Contudo, tal processamento logográfico é capaz de resolver apenas alguns dos problemas de aquisição de leitura.
Costa, M. P. R. & Batista, A. S. (2005). Cognitive analysis of deaf children's learning to read and write in different communicative contexts. Em: Book of abstracts of ISEC2005. Inclusive and Supportive Education	1) Identificar as estratégias usadas pela criança surda inserida em diferentes contextos comunicativos na aprendizagem do código alfabético. 2) Analisar qual a influência da	1) Dependendo do código lingüístico utilizado, o surdo desenvolverá estratégias cognitivas diferenciadas o que requer também formas diferenciadas de ensino.	Participaram do estudo 12 crianças de ambos os sexos, da 2.ª e da 3.ª série do ensino fundamental, com surdez neurosensorial, congênita, profunda, pré-lingual. Os sujeitos foram divididos em 3 grupos. G1) 3 crianças inseridas em programa bilíngüe, classe especial e classe regular de ensino. G2) 3 crianças inseridas classe regular de ensino que recebiam apoio em Libras na sala de recursos. G3) 3 crianças inseridas em programas de educação oral e classe comum. G4) 3 crianças inseridas em classe especial de ensino, utilizando somente a linguagem	O contexto lingüístico influencia o processo de leitura e escrita. Os grupos bilíngües têm dificuldades ao acesso lexical devido à ausência de códigos fonológicos. Estes recorrem à memória para a identificação das palavras e desenvolvem o vocabulário por meio de estratégias visuais. Na leitura e na escrita, utilizam estratégias logográficas e a datilologia para o reconhecimento das palavras. Os grupos oralizados respondem melhor à prova da escrita das palavras por meio de ditado. Apresentam dificuldade de acesso fonológico na construção lexical interna, omissão e desrespeito à convenção da grafia dos fonemas. Na leitura labial, confundem o /b/ e o /p/, o /f/ e o /v/ e têm dificuldades de perceber as consoantes finais. Surdos oralizados conseguem identificar 25% do que é dito por meio da leitura labial. A criança ouvinte recita o que ouve por meio da fala interna, e a criança surda sinaliza

Congress, Glasgow, Scotland: The University of Strathclyde, p. 126-131	aprendizagem do código alfabético para a leitura e escrita.		oral. Foi analisado: 1) a evolução da leitura; 2) a evolução da escrita a partir do ditado de palavras; 3) a evolução da consciência metalingüística; 4) a evolução da escrita espontânea.	internamente. Existe uma descontinuidade entre o português e a Libras em relação à estrutura morfológica, fonológica e sintática. G1 e G2 apresentam resultados inferiores para a consciência metalingüística. O G3 e G4 apresentam mais facilidade que os grupos bilíngües no uso do sistema fonológico. G1 e G2 apresentam mais facilidade com atividades alfabéticas enquanto G3 e G4 têm maior habilidade fonêmica.
Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudohomophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 11(1), 21-38.	1) Contrastar a habilidade do processamento de palavras reais e palavras pseudo-homófonas, cujo conjunto de letras torna-se sem sentido, entre surdos e ouvintes.	1) O surdo é capaz de decodificar palavras sem necessariamente ter desenvolvido a consciência fonológica. 2) O processamento de pseudo-homófonas, precisa de uma associação do grafema e do fonema por não existir memória ortográfica.	Participaram do estudo 11 surdos, usuários de língua de sinais israelense e 25 ouvintes. A consciência fonológica dos participantes foi testada por meio dos testes desenvolvidos por Miller (1997), que consiste em perceber o fonema inicial ou final das palavras. São 12 séries de 4 figuras cada. Duas condições experimentais foram apresentadas; leitura de palavras reais e palavras pseudo-homófonas. Na 1.ª condição, foram apresentadas 100 palavras em hebreu arrumadas em 4 colunas. O sujeito deveria circular o mais rapidamente possível as palavras que traziam conceito de comida. A segunda condição foi apresentada da mesma forma que a primeira, com palavras pseudo-homófonas às palavras reais apresentadas na primeira condição. Foi analisada a diferença de habilidades entre os dois grupos para categorizar as palavras reais e as palavras homófonas. Foi feita a correlação para as duas condições, o desempenho de cada participante. Devido ao número de participantes surdos ser muito pequeno em comparação ao grupo controle, foram feitas análises estatísticas paramétricas e não-paramétricas para a validação dos resultados. Na primeira condição, para comparar os dois grupos, foi utilizada a MANOVA (múltiplas análises de variância).	O grupo de ouvintes obteve melhor desempenho para identificar a seqüência de letras do que o grupo de surdos. O grupo de surdos demonstrou mais erros na identificação de palavras homófonas e leva mais tempo para ler as palavras reais do que os ouvintes. Os surdos não utilizam a consciência fonológica para processar palavras reais e palavras homófonas. Os surdos são capazes de reconhecer palavras reais, muito embora tenham sérias limitações quanto à habilidade de decodificação fonológica. O processamento fonológico por si pode não ser condição para determinar níveis de leitura. O conhecimento ortográfico pode não requerer mecanismos de percepção ou produção da fala. A limitação da decodificação fonológica pode justificar a dificuldade do surdo em escrever.

Os cinco artigos que constam na tabela 5 compõem a quinta categoria desta pesquisa bibliográfica, que por nós foi denominada de *Estudos Centrados no Inglês Sinalizado*. Estes assumem outra perspectiva que se contrapõe, por sua natureza, à educação bilíngüe. Trata-se de relatos de pesquisas que defendem a tese de que a língua de sinais como língua de instrução não é suficiente para a aquisição da leitura e da escrita de uma segunda língua, pelos surdos. Estes artigos relatam as *construções atípicas* da escrita do surdo e concluem que é necessário que este sujeito desenvolva internamente a estrutura da língua oral para conseguir escrever adequadamente nesta língua. Os autores apontam que o Inglês Sinalizado, ou seja, a sinalização da estrutura da língua oral tanto na sua modalidade escrita quanto na sua modalidade de fala, é o recurso pelo qual o surdo terá oportunidade de construir este modelo interno da língua oral e conseqüentemente conseguir escrever de forma gramaticalmente correta.

Luetke-Stahlman e Nielsen (2003) e Alegria e Lechat (2005), por exemplo, consideram a construção da consciência fonológica como condição necessária para a aquisição da leitura e escrita e desta forma, o surdo, impedido de estabelecer correspondências grafonêmicas por sua limitação neurossensorial teria dificuldades em adquirir proficiência na sua segunda língua, a menos que utilizassem o método de marcação silábica e leitura labial. Luetke-Stahlman e Nielsen (2003) e Alegria e Lechat (2005) apontam o *Cued Speech* como o procedimento que possibilitaria o surdo fazer marcações fonológicas e conseqüentemente o único caminho viável para que este sujeito desenvolvesse a consciência fonológica da língua oral sem a qual, na concepção dos autores, seria infrutífero qualquer esforço de aquisição de leitura e escrita nessa língua.

Tabela 5: Estudos Centrados no Inglês Sinalizado

Quinta Categoria

Referência	Objetivos do Estudo	Tese defendida pelo Autor	Metodologia	Resultados/Conclusões
Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (2000). Deaf children creating written texts: contributions of American Sign Language. <i>American Annals of the Deaf</i> , 145(5), 394-401.	1) Investigar a relação entre a língua de sinais e a língua escrita. 2) Investigar a natureza da linguagem interna da criança surda quando em atividade de escrita. 3) Verificar qual das duas estratégias ASL ou inglês sinalizado favorecem a compreensão do conteúdo do texto.	1) Para a maioria dos surdos, o domínio do inglês é um desafio. 2) A língua de sinais como primeira língua pode ser o caminho para ensinar a leitura e a escrita para surdos. 3) A dificuldade que o surdo tem de escrever é infinitamente maior do que a de ler.	Participaram 3 crianças surdas que freqüentam escola de surdos, sendo 2 surdos cujos pais eram ouvintes e utilizam a ASL e o inglês como língua de instrução 1 surdo cujos pais eram surdos utilizam a Czech Sign como língua materna e a ASL como segunda língua. Uma fábula foi interpretada em ASL, e outra fábula transposta para o inglês sinalizado. Os sujeitos não eram familiarizados com o conteúdo da fábula. Foi solicitado que eles produzissem uma versão escrita sobre o <i>tape</i> assistido. Os sujeitos poderiam recorrer ao <i>tape</i> como processo de edição do texto. Os sujeitos eram entrevistados sobre sua percepção e compreensão da fábula. A produção escrita foi analisada em termos de proposições. Foi procedida a análise gramatical, lexical, sintática das sentenças, mecanismos e características da produção.	Os sujeitos desenvolvem um entendimento adequado do texto tanto em ASL como em inglês sinalizado. O surdo aprendiz de ASL como segunda língua apresenta pequenas dificuldades de reconhecimento de alguns sinais. Os sujeitos apresentam muitos erros de flexão do verbo, omissões de artigos, emprego incorreto de proposições. Tanto a ASL quanto o inglês sinalizado conseguem transmitir diferentes conceitos e conteúdos. Para a proficiência na escrita, o surdo precisa pensar na mesma estrutura da língua que escreve. O surdo para escrever inglês, por exemplo, precisa pensar na mesma estrutura do inglês. Conclui-se que o surdo precisa criar um modelo interno da língua oral e o inglês sinalizado é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da fala interna e consequentemente para o desenvolvimento da escrita dos surdos. A ASL como primeira língua e o inglês sinalizado são os caminhos mais adequados para a alfabetização de surdos.
Akamatsu, T., Stewart, D. A., & Becker, B. J. (2000). Documenting English syntactic development in face-to-face signed communication. <i>American Annals of Deaf</i> , 145(5), 452-464.	1) Investigar o desenvolvimento da aquisição da língua de sinais e o desenvolvimento da habilidade no inglês.	1) A estrutura da língua de sinais pode não ser suficiente para que o surdo desenvolva a capacidade para aprender o inglês. 2) A criança surda só terá acesso às informações fonológicas pela combinação do resíduo aditivo com os recursos da leitura labial. 3) A comunicação estabelecida pela sinalização das palavras na mesma estrutura do inglês favorece a aprendizagem da segunda língua.	Foram 5 crianças, em um período de 4 anos. Utilizou-se o teste de elucidação gramatical-Grammatical Analysis of Elicited Language (GAEL). Esses testes avaliam duas estruturas: a) estrutura autônoma; e b) estruturas imitativas. As crianças eram testadas a cada outono e os testes eram gravados em vídeo e depois transcritos. Na transcrição, todas as palavras sinalizadas ou verbalizadas eram registradas. Seis categorias gramaticais foram analisadas: artigo, plural de substantivos, flexão verbal, pronomes pessoais, advérbio de negação e pronomes interrogativos.	Os surdos apresentam dificuldades no emprego de plural de substantivos, flexão verbal e utilização adequada de pronomes interrogativos. Os autores concluem que a língua de sinais pode não ser suficiente para aquisição do inglês escrito. O inglês sinalizado é apontado como o melhor caminho para adquirir a estrutura do inglês. Conclui-se que para ensinar a leitura e escrita de uma língua oral para o surdo é necessário sinalizar as palavras de forma linear para que a criança consiga internalizar a estrutura desta língua. O inglês sinalizado é a ponte entre a língua nativa do surdo e o inglês como segunda língua.
Wauters, L. N., Knoors, H. E. T., Vervloed, M. P. J. & Aarnouyse, C. A. J. (2001). Sign facilitation in word recognition. <i>The Journal of Special</i>	1) Analisar os caminhos que auxiliam a melhoria no reconhecimento de palavras pelo surdo. 2) Investigar se os sinais associados com a língua oral facilitam o reconhecimento de palavras pelo surdo.	1) A língua de sinais pode favorecer o reconhecimento de palavras escritas pelos surdos. 2) Os surdos podem reconhecer mais facilmente e mais rapidamente as palavras	Participaram do estudo 16 crianças, sendo 12 meninos e 4 meninas. Todos freqüentavam educação bilíngüe, sendo em língua de sinais e língua oral. Os participantes receberam treinamento de reconhecimento de palavras escritas. Eram 10 palavras em 6 listas. Eles foram testados antes e depois do treino. O treino das palavras foi ministrado em duas condições, uma	A velocidade no reconhecimento de palavras está associada primeiramente ao treino prévio, como também a outros fatores como a idade, QI, sexo, perda auditiva, etnicidade e tempo de surdez. O treino é uma atividade que favorece o reconhecimento de palavras em qualquer que seja a condição de apresentação favorecendo o processo de leitura. A sinalização das palavras junto com sua articulação verbal favorece o seu reconhecimento. O treino de palavras associado ao inglês sinalizado pode ser uma boa estratégia na educação dos surdos.

<p><i>Education</i>, 35(1), 31-40.</p>		<p>por meio de sinais e língua oral do que somente por meio da língua oral.</p>	<p>somente com o apoio da instrução oral e a outra com o auxílio da língua de sinais. Cada item foi apresentado na tela do computador. O experimentador pronunciava o nome da figura e, em outro momento, pronuncia e sinaliza. Depois, o nome da figura aparecia na tela do computador. O participante deveria pronunciar a palavra, ou pronunciar e sinalizar. Cada sessão durava cerca de 15 minutos. Os dados foram submetidos a testes não paramétricos.</p>	
<p>Luetke-Stahlman, B. & Nielsen, D. C. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive english to reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate english. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i>, 8(4), 464-484.</p>	<p>1) Comparar a consciência fonológica e a habilidade de leitura de crianças surdas e crianças ouvintes por meio de testes específicos. 2) Identificar a quais programas escolares os estudantes estão submetidos.</p>	<p>1) Se a criança tem dificuldades com a decodificação e com o significado das palavras, certamente terá dificuldades na sua compreensão e identificação. 2) A fala sinalizada permite que o surdo tenha acesso de 80-90% da mensagem falada além de favorecer a aquisição da consciência fonológica.</p>	<p>Participaram 31 estudantes entre 7-17 anos. De três programas de educação de diferentes regiões dos EUA, todos utilizavam o inglês sinalizado. Foram aplicados dois testes para identificar a consciência fonológica dos sujeitos. Foram aplicados cinco subtestes, para verificar o nível de segmentações, combinações e substituições de fonemas. Estes testes foram submetidos à análise de variância ANCOVA. Foi aplicado o teste de Woodcock Reading Máster (WRM) para verificar a associação de símbolos visuais não-familiares às palavras e à memória de curto prazo.</p>	<p>Os surdos recebem um ensino baseado na associação de sons e símbolos. Os testes evidenciaram que os surdos conseguem identificar os fonemas iniciais e fazer associações com outras palavras que iniciavam com mesmo fonema. Os resultados dos subtestes evidenciam que os surdos apresentam uma média de leitura inferior à sua idade cronológica e muito inferior ao nível dos ouvintes. O programa de ensino para surdos que enfatiza a gramática da língua oral não garante que estes sujeitos se apropriem da leitura, escrita e soletração. O bom leitor surdo é aquele que tem consciência fonológica e proficiência em inglês sinalizado. Recomenda-se em programas de alfabetização de surdos a utilização do inglês sinalizado ou a marcação visual dos fonemas por meio do <i>Cued Speech</i>.</p>
<p>Alegria, J. & Lechat, J. (2005). Phonological processing in deaf children: when lipreading and cues are incongruent. <i>Journal of Deaf Studies and Education</i>, 10(2), 122-133.</p>	<p>1) Explorar as diferentes maneiras de combinação entre lábios e mãos para possibilitar as informações fonológicas para as crianças surdas</p>	<p>1) A fala sinalizada (com indicações, pistas...) favorece o processamento das palavras. 2) A fala sinalizada por meio do <i>Cued Speech</i> contribui para a representação fonológica visual.</p>	<p>Participaram 20 sujeitos entre crianças e adolescentes surdos, pré-linguais, com surdez profunda. Dois grupos foram formados tendo como critério a experiência com o <i>Cued Speech</i>: sinalização/marcação visual dos fonemas. Grupo 1: 10 surdos com muita experiência com o <i>Cued Speech</i>. Grupo 2: 10 surdos com pouca experiência com o <i>Cued Speech</i>. Foi testada a percepção dos monossílabos com estrutura canônica (consoante e vogal): 8 consoantes e 4 vogais. As sílabas foram apresentadas em três condições: apenas para leitura labial, leitura labial com marcação de monossílabos congruentes e leitura labial com marcação monossílabos incongruentes. Foram apresentados em vídeo, separadamente, monossílabos em que as consoantes e as vogais ora favoreciam e ora não favoreciam sua percepção. O pesquisador parava o vídeo e a criança escrevia a sílaba apresentada, em tempo determinado. Os autores utilizam a análise da integração do domínio audiovisual na percepção da fala de McGurk e McDonald (1976) que permite apontar as sincronias e as diferenças entre a leitura labial e</p>	<p>A marcação das congruências fonológicas melhora a percepção tanto das consoantes como das vogais. Para ambos os grupos isso indica que a leitura labial com marcação silábica, por meio do <i>Cued Speech</i>, favorece a percepção de informações fonológicas. A marcação das sílabas auxilia a percepção das consoantes quando são apresentadas em contexto de percepção desfavorável. A marcação das vogais torna-se mais necessária quando apresentadas em condições desfavoráveis. A fala sinalizada serve de material significante para a memória, da mesma forma que os recursos audiológicos funcionam como material significante para a memória fonológica dos ouvintes. A fala sinalizada é um recurso para a atividade mental fonológica de pessoas surdas.</p>

			informações auditivas. Foram feitas análises de variância dos dados, uma para as vogais e outra para as consoantes. Para a análise foram considerados os dois grupos e as condições estipuladas para os monossílabos	
--	--	--	--	--

Nessa sexta categoria, apresentamos, por meio da tabela 6, os estudos referentes à compreensão textual de surdos, apesar de termos tido dificuldades de encontrar relatos de pesquisa ou artigos teóricos que abordassem diretamente o assunto. O que podemos ver nesta categoria intitulada *de Estudos Centrados na Compreensão de Leitura* é um corpo de estudos composto de uma revisão de literatura e cinco relatos de pesquisa. Schirmer e McGough (2005), de certa forma, por meio do seu trabalho de revisão teórica a respeito do ensino da leitura para criança surda, conseguem mostrar panorama não muito diferente daqueles relatos de pesquisa que compõem a mesma tabela e daqueles estudos que já foram apresentados nas categorias que antecedem esta.

Os autores procuram saber até que ponto o Painel Nacional de Leitura apresentado no congresso sobre Autonomia de Leitura, Métodos e Abordagem de Ensino, nos Estados Unidos, em 1997, retrata, de fato, a realidade sobre a aquisição da leitura por crianças surdas. Os resultados apontados por este painel são alvo de discussões, tendo em vista a metodologia de alguns estudos utilizados como base para as suas conclusões. No entanto, a contribuição deste painel é inegável. Segundo ele, a realidade do nível de leitura dos surdos que terminaram o ensino médio, fazendo uma correlação ao ensino brasileiro, pode ser equiparado ao nível de leitura de um ouvinte do quinto ano do ensino fundamental.

Schirmer e McGough (2005) fazem levantamento de 67 artigos de pesquisa, com diferentes metodologias e abordagens, organizando os estudos encontrados em cinco tópicos: 1) aqueles centrados no método alfabético baseado nos princípios da consciência fonológica que enfatiza o reconhecimento de palavras por meio dos fonemas e a instrução fonética que se baseia na associação de letras e som; 2) os que discutem a questão da fluência na leitura, defendendo a tese de que esta habilidade pode ser obtida por meio do treino da leitura oral e leitura silenciosa; 3) aqueles centrados na compreensão da leitura, que assinalam a importância da construção de significado. Estes estudos, de uma forma

geral, associam a compreensão textual à aquisição de vocabulário pelo surdo, ao domínio prévio da sintaxe da língua oral, aos processos de transferência de conhecimento, ao domínio da estrutura do texto, ao automonitoramento da leitura e à capacidade de questionar o que está sendo lido; 4) aqueles centrados na discussão sobre a influência das práticas de ensino para a aquisição leitura; e 5) aqueles que discutem a influência dos recursos tecnológicos na aquisição da leitura.

De modo geral, a revisão de literatura apresentada por Schirmer e McGough (2005) evidencia que, de fato, o nível de leitura entre surdos e ouvintes é diferenciado e, portanto, os dados apontados pelo Painel correspondem à realidade da escolarização dos surdos. Os autores concluem diante da sua revisão teórica que, em se tratando de processo de aquisição, surdos e ouvintes apresentam mais similaridades do que diferenças. No entanto, é necessário investigar as implicações das práticas pedagógicas que os surdos experimentam em seu processo de escolarização, uma vez que estas podem comprometer a alfabetização desses sujeitos, muito mais do que a questão da limitação audiológica.

Esta conclusão corrobora aquelas assinaladas no estudo de Schirmer e Woolsey (1997). Estes autores pesquisando meios de favorecer a compreensão da leitura por estudantes surdos evidenciam que estes sujeitos apresentam dificuldades em localizar as informações principais do texto, generalizar o conhecimento adquirido para outros textos, entender o objetivo da questão proposta, além de obedecer à seqüencialidade dos fatos ocorridos. Os autores defendem que a discussão prévia do texto, a formulação de perguntas sobre ele (como forma de monitorar a compreensão do surdo e canalizar sua atenção para os aspectos mais importantes do texto) e a marcação, no próprio texto, de tais aspectos, favorecem a compreensão textual por surdos.

Os demais relatos de pesquisa apresentados nesta categoria assinalam que o surdo apresenta certa dificuldade de acessar o conteúdo significativo das palavras prejudicando a

compreensão textual. Kelly, Albertini e Shannon (2001), por exemplo, enfatizam que o tipo de informação contida no texto, ou seja, o código lingüístico utilizado para mediar determinadas informações pode não ser acessível ao surdo e dificultar a compreensão textual, uma vez que ele utiliza o vocabulário como ferramentas de leitura. Nesse sentido, os autores defendem que a estratégia de retomar o assunto do texto favorece seu entendimento, muito embora não haja evidências de que tal estratégia auxilie o surdo a identificar a idéia principal do texto.

Tabela 6: Estudos Centrados na Compreensão de Leitura

Sexta Categoria

Referência	Objetivos do Estudo	Tese defendida pelo Autor	Metodologia	Resultados/Conclusões
Schirmer, B. R. & Woolsey, M. L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 2(1), 47-56.	1) Examinar a compreensão da leitura por crianças surdas, por meio de questões que exigem processos de análise, síntese e avaliação.	1) O surdo pode ser capaz de responder a questões que requerem análise, síntese e avaliação de textos narrativos.	Participaram do estudo 6 crianças entre 10 a 12 anos de idade. As crianças foram divididas em grupos: 2 de duas crianças e 2 de uma criança cada. O nível de leitura das crianças foi testado de acordo com os estudos de Schirmer (1994). Foram utilizadas pequenas histórias, para que a criança tivesse condições de ler, completar a história e discutir o assunto em 30 a 45 minutos. Os dados foram coletados em 8 quartas-feiras consecutivas, durante 3 meses. O experimentador lia a história para a criança, discutia os novos sinais, novas palavras, expressões, características do texto. Depois era pedido à criança para ler silenciosamente o texto. Em todos os textos havia ilustrações. O experimentador utilizava questões para encorajar a criança a analisar, sintetizar e avaliar o texto. Somente depois de todas as discussões, a criança era estimulada a escrever o desfecho da história. Todas as sessões foram gravadas e transcritas.	As crianças surdas diante do texto têm dificuldade de: a) localizar a idéia principal; b) perceber os detalhes contidos na história; c) generalizar e transferir conhecimentos já adquiridos; d) perceber o objetivo das questões; e) estabelecer uma seqüencialidade lógica do texto por meio da escrita. Conclui-se que o professor deve utilizar perguntas sobre o texto para ajudar a criança a analisá-lo, sintetizá-lo e avaliá-lo. Além disso, o professor deve ajudar a criança a identificar os detalhes da história, utilizar os conhecimentos que já possui de forma mais adequada, aumentando a possibilidade de respostas mais completas. Dessa forma, o professor pode modelar a compreensão do texto da criança surda.
Oakhill, J. & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 5(1), 51-57.	1) Identificar as dificuldades de compreensão textual dos surdos.	1) A compreensão textual está associada diretamente a habilidades de fazer inferências sobre o texto. 2) A compreensão textual requer o domínio da estrutura da história e automonitoramento.	Foram realizados dois experimentos, um para verificar as características de sujeitos que apresentam dificuldades em compreensão textual e o outro para investigar a inter-relação e a interdependência das várias habilidades necessárias na compreensão textual. Participaram desses experimentos sujeitos ouvintes. Foram utilizados os testes de vocabulário e análise de leitura de MacGinitie e MacGinitie (1989). 1.º Experimento: 29 sujeitos com nível de leitura abaixo do esperado à sua idade cronológica, com idade entre 7-8 anos. A criança deveria ler, produzir uma história e responder a 6 questões sobre a história lida, duas eram perguntas literais sobre o assunto, duas exigiam interconexão textual e duas exigiam a combinação entre as informações do texto e conhecimento preexistente. 2.º experimento: 27 sujeitos com nível de leitura correspondente à sua idade cronológica, 29 com nível não-correspondente à idade e 24 sujeitos com boa compreensão textual. Foi solicitado que as crianças produzissem três histórias com temas prontos e três histórias a partir de seqüências lógicas. Foram avaliadas a seqüencialidade e a descrição das informações.	1.º experimento: não foi encontrada relação entre limitação em fazer inferências e limitação de memorização do texto e entre a limitação em fazer inferências e déficit de conhecimento. Conclui-se que a habilidade de fazer inferências não é produto da boa compreensão textual, mas ao contrário, a habilidade de fazer inferências ajuda a compreensão textual. Crianças com dificuldades de compreensão não fazem inferências espontaneamente e têm dificuldades em relatar o conteúdo do texto de forma detalhada e ordenado. Limitações em fazer inferência levam a um texto pobre. 2.º experimento: Sujeitos com boa compreensão textual apresentam melhor estruturação de suas histórias, nas duas condições, produção de história por tema e por seqüência lógica, do que aqueles que têm dificuldade e aqueles com níveis adequados de compreensão textual. Conclui-se que a estruturação textual não é o produto da compreensão do texto, mas, ao contrário, a compreensão do texto leva à uma boa estruturação. A coerência textual influencia tanto a produção quanto a compreensão textual. A compreensão textual não está associada à decodificação de palavras, mas, especialmente a práticas de ensino e ao desenvolvimento de outras habilidades como a produção de inferências, coerências e seqüencialidade. Surdo tem dificuldade de representar as palavras por meio da memória fonológica, de decodificar palavras, o que limita a sua compreensão textual. O ensino do vocabulário e, portanto, da decodificação de palavras deve ser valorizado na educação de surdos. A dificuldade de memória fonológica dos surdos compromete tanto a aquisição de palavras quanto a compreensão textual. Uma vez que os ouvintes com dificuldade de leitura apresentam melhor compreensão da história por meio da audição do que pela escrita, é possível que os surdos tenham melhores condições de compreender o texto pela língua de sinais.

<p>Kelly, R. R., Albertini, J. A. & Shannon, N. B. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. <i>American Annals of the Deaf</i>, 146(5), 385-398.</p>	<p>1) 1.º estudo: verificar se o surdo consegue: a) detectar erros no conteúdo do texto; b) identificar a idéia principal do texto; c) lembrar o que leu, o conteúdo do texto, as informações importantes. 2.º estudo: analisar: a) se o uso de estratégias metacognitivas favorece a compreensão textual; b) quais as estratégias cognitivas que os surdos utilizam na leitura.</p>	<p>1) As falhas na percepção das informações pertinentes e principais levam a limitações na compreensão textual. 2) Bons leitores monitoram sua leitura e percebem as informações incongruentes.</p>	<p>Participaram: 46 sujeitos, sendo 20 no primeiro estudo e 26 no segundo. A maioria tinha entre 18 a 25 anos. Foi utilizado o teste "Califórnia <i>Achievement Test for Reading Comprehension</i> (Tiegs e Clark, 1963), para identificar os níveis de leitura dos sujeitos. No 1.º estudo, foram entregues 2 folhas de papel para cada sujeito. A primeira continha um texto, de 5 parágrafos, com frases incongruentes. O sujeito deveria ler o texto e relatar por escrito a idéia principal. Na segunda folha, o sujeito deveria resumir o texto destacando a idéia principal, sem poder retornar ao texto. No 2.º estudo, participaram 26 sujeitos divididos em 3 grupos, sendo um com boa habilidade de leitura, um com baixa habilidade e um de controle. O mesmo procedimento do primeiro estudo foi adotado, com duas diferenças: o texto continha uma média de 20% de palavras desconhecidas, não contendo frases incongruentes. As respostas e o texto em si foram retomados e discutido com os sujeitos dos dois primeiros grupos.</p>	<p>1.º estudo: surdos com baixa e boa habilidade de leitura demonstram ter dificuldades em destacar a idéia principal dos textos e sintetizar o conteúdo. Noventa por cento de todos os sujeitos não percebem as incongruências, embora não tenham dificuldades com o significado das palavras, o que evidencia que existe uma falha na compreensão do texto como um todo e não na compreensão das palavras ou frases. Por se tratar de um texto científico, a não-familiaridade temática pode dificultar a compreensão do texto e desta forma a percepção das frases incongruentes. Existe ainda a possibilidade de os sujeitos terem dificuldades em expressar por escrito o que entenderam. No 2.º estudo, a estratégia de retomar o texto auxilia o entendimento do conteúdo tratado, mas não auxilia a percepção de síntese do texto e da idéia principal. Ambos os grupos utilizam a estratégia de vocabulário para lembrar o texto.</p>
<p>Marschark, M., Convertino, C., McEvoy, C. & Masteller, A. (2004). Organization and use of the mental lexicon by deaf and hearing individuals. <i>American Annals of the Deaf</i>, 149(1), 51-61.</p>	<p>1) Comparar as respostas de surdos e ouvintes ante a associação de palavras e categorias.</p>	<p>1) A criança surda tem mais dificuldade em tarefas de categorização do que os ouvintes. 2) A organização do conhecimento é afetada pela experiência pessoal e cultural.</p>	<p>1.º Experimento: Procurou identificar o uso da informação taxonômica. Foram apresentadas algumas palavras aos surdos e aos ouvintes. Os sujeitos deveriam associá-las a categorias. Experimento 2: Procurou saber em que medida as analogias verbais interferem nas informações taxonômicas de surdos e ouvintes e qual tipo de analogia verbal poderia representar dificuldades para o surdo. Foi utilizado um conjunto de 48 analogias verbais construídas por categorias de palavras, frases subordinadas, coordenadas, rimas, relação parte-todo e relação de predicação. Oito analogias foram construídas para cada tipo de relação. Os testes eram de múltipla escolha, com 4 opções de resposta. Cada sujeito ganhava um bloco de folhas. Em cada página continha um tipo de analogia. O sujeito tinha 10 minutos para completar o bloco.</p>	<p>1.º experimento: o surdo, em relação aos ouvintes, apresenta mais heterogeneidade conceitual, mais facilidade de associar nomes a categorias do que categorias a nomes e um desempenho pior na leitura. 2.º experimento: sugere que existe grande diferença entre surdos e ouvintes em rimas, coordenações, subordinadas, parte-todo e no uso de qualificadores. Os surdos demonstram menos estabilidade e menos coerência na compreensão das categorias. A sensibilidade à rima acontece por meio da ortografia das palavras. Os surdos mostram que categorizam menos as informações do que o ouvinte, e que são menos coerentes e consistentes na compreensão conceitual. A escolarização dos surdos deve estar atenta para ajudar estes sujeitos na transferência de conhecimento. A variedade das experiências com a leitura influencia a aquisição do léxico mental. Tarefas cuja resolução necessita de analogias auxilia o surdo a acessar o conteúdo cognitivo, favorecendo o processo de leitura e escrita.</p>
<p>Schirmer, B. R. & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply? <i>Review of Educational Research</i>, 75(1), 83-</p>	<p>1) Analisar se a realidade apontada no Painel Nacional de Leitura, de 1997 retrata a realidade da aquisição de leitura por crianças surdas.</p>	<p>1) Os resultados apresentados no Painel sobre o nível de leitura dos surdos podem não corresponder à realidade.</p>	<p>Revisão de literatura de 67 artigos de pesquisa abrangendo diferentes perspectivas e metodologias. Os artigos foram organizados em cinco categorias: aqueles centrados no método alfabético, os que enfocam a questão da fluência na leitura, aqueles centrados na compreensão da leitura e aqueles que enfocam as implicações dos recursos tecnológicos na aquisição da leitura.</p>	<p>Os estudos que enfocam o método alfabético defendem a tese de que a consciência fonológica é condição necessária para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Estes estudos concluem que o surdo pode acessar a leitura de estratégias fonológicas e visuais. Os estudos centrados na fluência da leitura assinalam que esta habilidade está diretamente relacionada à ênfase que é dada à atividade da leitura e decodificação de palavras. Conclui-se que quanto mais o sujeito lê, mais fluência adquire, quanto mais atividades de reconhecimento de palavras, mais automático fica o acesso a elas. Os estudos centrados na compreensão da leitura enfatizam que o domínio do vocabulário é essencial para a compreensão</p>

117.				da leitura. Conclui-se que a língua de sinais e os recursos tecnológicos podem potencializar a aquisição de vocabulário. A revisão de literatura assinala que a alfabetização de surdos pode sofrer mais significativamente a influência das práticas pedagógicas do que da surdez em si.
Wauters, L. N., Van Bom, W. H. J., Tellings, A. E. J. M. & Van Leeuwe, J. F. J. (2006). In search of factors in deaf and hearing children's reading comprehension. <i>American Annals of the Deaf</i> , 151(3), 371-380.	1) Verificar quais os meios mais efetivos para promover a compreensão da leitura por surdos.	1) A discussão prévia do texto e a formulação de perguntas sobre ele ajuda a canalizar a atenção do surdo para os aspectos mais importantes do texto.	Participaram 253 surdos. Os dados com as crianças ouvintes foram obtidos nos estudos de Aarnoutse (1996). Utilizaram-se os testes de compreensão de leitura de Aarnoutse (1996). Foram utilizados de 9 a 13 textos, com 30 a 36 questões de múltipla escolha abrangendo os seguintes aspectos: vocabulário, referência, inferência e idéia principal do texto. As crianças deveriam ler o texto e responder as questões. A inferência foi analisada conforme os estudos de Cain e Oakhill (1999). Para análise dos dados foi utilizado o programa Mplus de Muthén e Muthén (2001).	O nível escolar dos surdos não corresponde à idade cronológica. Os surdos têm menores níveis de vocabulário do que os ouvintes. O modo de aquisição de vocabulário dos surdos começa a diferir dos ouvintes quando aumenta a complexidade exigindo não somente a codificação visual, mas o domínio dos recursos lingüísticos. O surdo apresenta dificuldade em internalizar a estrutura sintática da segunda língua. Na educação dos surdos deve-se enfatizar o significado das palavras.

2.2-Análise e Discussão das Categorias

Vários aspectos podem ser salientados a partir da nossa revisão. O primeiro deles é, assim como assinala Ferreiro (1987, 2001), que o problema da alfabetização em si abrange muitos outros aspectos, como, por exemplo, os de ordem político-econômica e sociocultural. Na nossa revisão, ficou claro que as representações dicotômicas do alfabetizado e do analfabeto cristalizaram-se como questão da educação dos surdos, de modo que os estudos, e esse é um segundo aspecto desta análise, enfatizam o fracasso escolar ou a dificuldade da aquisição da escrita e leitura da segunda língua por estes sujeitos. Dessa forma, o que fica em evidência na maioria dos estudos é a dificuldade que o surdo apresenta ante a aquisição da leitura e escrita de uma língua que não é a sua em detrimento de qualquer competência apresentada por este sujeito.

Um terceiro aspecto que queremos salientar desta revisão é que, a despeito das análises de Anderson e Teale (1987), K. Goodman (1987), Y. Goodman (1987) e Woods, (1987) e da própria Ferreiro (2001), em defesa da não-centração na relação grafema-fonema na aquisição da leitura e escrita, muitos autores – especialmente nos estudos centrados no tipo de processamento cognitivo, que como vimos, correspondem à maior parte dos estudos por nós apresentados – insistem nessa associação, justificando, por esta via, a limitação do surdo na aquisição da leitura e da escrita de um sistema alfabético como segunda língua.

É como se tudo o que foi pesquisado e construído a respeito da aquisição da leitura e da escrita para ouvintes tivesse de ser necessariamente descartado. Nós não concordamos com esta postura e, para nos fundamentar, iremos retomar, mais adiante, as principais premissas de Ferreiro e Teberosky (1985).

Outro aspecto, que podemos assinalar diante da nossa revisão de literatura, refere-se às práticas pedagógicas apontadas por alguns autores como um dos fatores que podem

interferir mais significativamente na alfabetização dos surdos, especialmente quando associadas ao tipo de sistema lingüístico utilizado no ambiente escolar para estabelecer as interações e a mediação dos diferentes conteúdos curriculares.

Percebemos que aqueles estudos que justificam a limitação do surdo em ler e escrever corretamente por meio de um sistema lingüístico alfabético assumem o pressuposto de que a memória, a consciência e a codificação fonológica são as únicas estratégias que envolvem tais atividades.

No entanto, se acreditarmos que a consciência fonológica é o único caminho para a aquisição de um sistema alfabético teremos de assumir o pressuposto de que o surdo tem limitações quanto à aquisição de uma segunda língua, o que implica, por sua vez que a representação acerca da capacidade de aprendizagem desse sujeito mediará a prática pedagógica em seu processo de escolarização.

Portanto, não saberemos se é a dificuldade do surdo em aprender um sistema alfabético que reforça o discurso escolar ou é o discurso escolar que reforça a dificuldade do surdo em aprender um sistema alfabético. Em todo caso, se não perdermos de vista o sujeito cognocente, podemos afirmar que a surdez em si não é fator limitante para o desenvolvimento cognitivo do surdo. A surdez não deveria ser a explicação para o fracasso escolar deste sujeito, assim como a pobreza não deveria ser a explicação para o fracasso de milhares de ouvintes, ou as diferenças de etnia, gênero, e assim por diante.

Cabe-nos indagar, diante disso, se a dificuldade do surdo em aprender um sistema lingüístico alfabético (se é que existe, de fato, essa dificuldade) é uma condição inata ou aprendida ao longo de sua vida? Será que o discurso da incapacidade, ou dificuldade, ou limitação em aprender a ler e a escrever um sistema lingüístico alfabético com que esse sujeito se depara nas diferentes instituições sociais, principalmente na

família e na escola, não afeta a sua aprendizagem nessa língua? Não afeta a sua representação acerca da própria capacidade de aquisição?

Ferreiro (2001) assinala que a língua escrita não é uma transcrição direta da língua oral e sim novo fenômeno lingüístico e cultural, e, sendo assim, a defesa de que a aquisição de um sistema lingüístico alfabético depende da habilidade de estabelecer a correspondência grafonêmica e conseqüentemente a consciência fonológica, não se sustenta. Nessa perspectiva, lidar com um sistema lingüístico alfabético, não é o mesmo que construir o domínio de marcas isoladas deste sistema. E se isso é verdade podemos dizer que o surdo constrói reflexões e teorizações sobre a escrita, da mesma forma que o ouvinte, o que implica na reflexão sobre aquisição de códigos culturais por um processo de elaboração e auto-regulação.

Assim, assumimos, nesta Tese, um dos primeiros princípios defendidos por Ferreiro e Teberosky (1985) que corresponde à defesa de que a escrita só aparece como imperfeita em duas condições, quando existe a valorização do nível fonológico sobre todos os outros e quando existe a suposição de que a escrita foi inventada para representar adequadamente esse nível fonológico. E este princípio é o que torna pertinente uma revisão mais atenta das considerações descritas na literatura acerca da característica da escrita do surdo e de sua compreensão textual, o que responderia, em parte a nossas indagações.

É bem verdade que as conclusões destas autoras advêm de estudos com crianças ouvintes, monolíngües, mas sua contribuição não deixa de ser importante para os pesquisadores na área da surdez, bem como para todos aqueles que, tomando por objeto de estudo os códigos lingüísticos culturais, procuram entender um pouco mais sobre a sua aquisição.

Por isso mesmo, acreditamos ser necessário considerar, no decorrer deste trabalho, um segundo princípio defendido por essas autoras, e para nós, um dos mais importantes, por defender que a aquisição da leitura e da escrita se inicia muito antes da criança entrar na escola, o que pressupõe um sujeito ativo que busca a aquisição do conhecimento e constrói mecanismos para resolver os problemas pertinentes a esta aquisição. Um sujeito que vai além dos julgamentos sobre sua disposição ou não para adquirir técnicas particulares e aptidões específicas (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido associado a uma questão de métodos. Nesse sentido, observamos um terceiro princípio nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). As autoras assinalam que, pelo menos dois métodos, foram amplamente discutidos na literatura, o método sintético, também chamado de método fonético ou fônico, que, em termos gerais, se fundamenta na correspondência entre o oral e o escrito, tomando como ponto inicial a língua oral, assumindo o fonema como unidade mínima do som da fala, associando-o à sua representação gráfica e o método analítico, que tem como fundamento o processo de análise e decomposição tomando unidades maiores como ponto de partida em direção à unidades menores. No método analítico, a aquisição da leitura e da escrita distancia-se da visão de decifração. No método sintético a decifração da escrita torna-se necessária o que, no nosso entender, pode prejudicar o desenvolvimento da leitura ativa, entendida pelos autores como a própria compreensão do texto lido.

Assumir o método fonético implica embasar o ensino da leitura e da escrita a partir das regularidades ortográficas, e portanto, de associações entre respostas sonoras e estímulos gráficos. Ferreira e Teberosky (1985), contrárias a esta visão, assinalam que mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem que a criança vivencia. Para as autoras, nenhum conjunto de palavras, por mais vasto que seja,

constitui em si uma linguagem. Portanto, enquanto o sujeito não for capaz de entender as regras precisas para combinar os elementos, produzindo orações aceitáveis, não haverá produção de mensagens inteligíveis por meio da escrita.

Os estudos relatados na nossa revisão de literatura evidenciam um conjunto de práticas baseadas de estratégias de memorização como a repetição de palavras. Os modelos, os treinos escolares, no entanto, limitam o processo ativo do sujeito, canalizando as regulações na possibilidade de alcance de metas, objetivando o controle e a predição do ritmo dos eventos ao longo da escolarização desse sujeito.

Além disso, podemos considerar, diante da nossa revisão, que um fator agravante em todo esse contexto é a inexistência de estudos que considerem a iniciação matemática na alfabetização. Em estudo anterior assinalávamos que no discurso escolar é comum ouvir dos professores que o surdo não tem dificuldades em matemática e sim em todos os conteúdos que requerem o português (cf. Pimenta, 2003). Essa concepção pode justificar, em parte, a ausência de estudos que considerem a linguagem matemática na aquisição da leitura e escrita de uma segunda língua pelo surdo.

Acreditamos que este tipo de raciocínio, na verdade, desconsidera a realidade apontada por Fávero e Soares (2002) em um estudo desenvolvido junto a adultos em processo de escolarização. Estas autoras têm assinalado que existe, no meio escolar, certa dissociação entre leitura, escrita e iniciação a matemática, o que implica o acesso absurdamente limitado a este código específico e conseqüentemente o dissabor da repetência experimentado por muitos dos jovens e adultos que chegam à escola. Não é de se estranhar os números elevados de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. A escola continua a considerá-los incapazes, reprovando-os. Segundo as autoras, tal dissociação nos coloca diante das representações que os professores têm sobre as competências prévias deste adulto e sua capacidade cognitiva.

Em Fávero e Soares (2002) é possível observar que no discurso dos professores, esses adultos que chegam à escola possuem dificuldades em lidar com operações matemáticas devido a um déficit cognitivo, o que justificaria sua evasão e repetência. Na verdade,

[...] a escola internaliza e domina o uso de determinadas regras do sistema numérico, regras estas que tem um significado apenas em relação ao contexto e negociação escolar não em relação ao sistema numérico. Como no contrato pedagógico a professora detém o saber e determina como mediá-lo, então a mediação se dá via regras. Nem as professoras, nem os alunos, sejam estes, adultos ou crianças, interagem com o modelo lógico do sistema numérico (Fávero & Soares, 2002, p.49).

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, o impedimento do sujeito em interagir com um instrumento tão complexo e com a sua representação que, segundo as autoras, governam nossas práticas sociais, é dificultar as elaborações desse sujeito sobre as transações comerciais, representações gráficas quantitativas, planejamento orçamentário e assim por diante. Segundo Fávero e Soares (2002), esta dissociação entre escrita, leitura e linguagem matemática traz implicações diretas e importantes sobre a prática da cidadania.

Associada a todas estas questões, percebemos ainda, diante da nossa revisão, que a escola, quando se fala de um ensino voltado para o surdo, lida especialmente com o conhecimento por meio de treinos e construção de habilidades lingüísticas. Esta prática condiz com a representação do surdo como sujeito limitado, o que acarreta conseqüências para o seu desenvolvimento psicológico, sociointerativo, escolar e profissional. Portanto, a surdez pode não ser o fator de impedimento para a aquisição de competências lingüísticas, como afirmado por alguns autores, mas sim a qualidade de suas experiências, principalmente as escolares.

Outro aspecto observado na literatura são pesquisas que apontam para pobreza das experiências visuais na escolarização de surdos, bem como para uma limitação do uso da

língua de sinais no ambiente escolar. Como proporcionar dentro dessa realidade uma construção de escrita ativa? Como o surdo poderá refletir, racionalizar ou teorizar sobre a aquisição de novo sistema lingüístico se não é permitido ou favorecido a este sujeito refletir, racionalizar ou teorizar sobre o próprio sistema lingüístico?

Em nosso estudo anterior já assinalávamos que a intervenção psicopedagógica em Língua Brasileira de Sinais – Libras favorece a ação do sujeito e conseqüentemente a compreensão textual. Neste estudo, ficou evidenciado que o uso da língua de sinais possibilita o planejamento de estratégias para a solução de problemas matemáticos textuais bem como a identificação de opções antes de proceder às escolhas finais. Isso significa que a Libras pode ser, de fato, o instrumento adequado não só para a aprendizagem da leitura e da escrita do português ou de qualquer sistema alfabético como o meio pelo qual o surdo tem condições de construir o conhecimento de forma ativa (cf. Pimenta, 2003)

Pimenta (2003) baseada nos trabalhos de Bruner (1964) acrescenta que esta língua é um instrumento semiótico que possibilita a coordenação do pensamento, da fala e dos aspectos metalingüísticos. Portanto, tanto a língua oral como a Libras são meios não só de representar as experiências, mas também de coordená-las e modificá-las, sendo, dessa forma, instrumento cognitivo pela qual se torna possível representar e sistematizar as experiências vividas, bem como de significá-las.

Podemos ainda salientar diante dessa revisão de literatura que, quando os estudos associam o domínio do vocabulário a uma questão de processamento cognitivo, em geral, duas vertentes são consideradas: a) aquela que defende que o surdo tem dificuldades de adquirir o vocabulário por não desenvolver o processamento fonológico; e b) aquela que defende que esta dificuldade esta atrelada ao conjunto de práticas pedagógicas que o surdo experimenta na sua escolarização.

Parece que a discussão sobre as implicações da prática pedagógica na escolarização dos surdos, assinalada como a segunda vertente, tem enfatizado que a forma como o professor lida com os códigos culturais e como media, por meio deles, o conhecimento, tem implicações do ponto de vista da aprendizagem da segunda língua pelo surdo. Estes estudos sugerem que as experiências com o sistema alfabético na escolarização de surdos, ainda hoje, estão baseadas em atividades freqüentes de cópia de palavras desvinculadas, em muitos casos, dos seus significados, o que é compatível com as considerações de Fávero e Pimenta (2002) e Fávero e Oliveira (2003), quando assinalam que as atividades voltadas para sujeitos com necessidades diferenciadas de ensino comumente enfatizam o desenvolvimento de habilidades, destes sujeitos, em detrimento de suas competências.

Dessa forma, retomando os princípios de Ferreiro e Teberosky (1985), assinalados no início desta breve discussão, podemos dizer que as atividades que privilegiam o treino de palavras desvinculadas das suas funções lingüísticas, visando ao seu domínio, não transformam o indivíduo em um leitor competente, e essa é uma das concepções que defendemos neste trabalho.

Segundo Halliday e Hansan (1989), Fávero (1995), De lima e Fávero (1998), Cunha e Santos (2006), entre outros, a atividade da leitura subentende um diálogo entre o leitor e o texto e, assim, defendemos que as características do leitor, como conhecimento prévio, controle lingüístico, intencionalidade, propósitos, cultura, esquemas conceituais, habilidades e competências, são tão pertinentes nesse processo quanto as características do texto.

Quanto à primeira vertente (aquela que defende que o surdo tem dificuldades de adquirir o vocabulário por não desenvolver o processamento fonológico), observamos que alguns autores defendem que a codificação fonológica não é fator determinante dos níveis

de leitura uma vez que a limitação no seu desenvolvimento não causa necessariamente déficit de memória, considerada um dos processos mentais mais importantes para acessar os códigos internos. Assim, um dos aspectos que podemos salientar nestes estudos é que, em geral, eles afirmam que os surdos utilizam estratégias visuais e os recursos da própria língua de sinais, como já havia dito Góes (1996) e Quadros (1997), na atividade de leitura.

Na verdade, a discussão sobre uso ou não da codificação fonológica pelo surdo, implica outra questão: a relação da associação de grafemas e fonemas com a aquisição do sistema alfabético. Podemos fazer a partir daí os seguintes raciocínios: se a codificação fonológica for a única via de acesso para a aquisição do sistema alfabético, então o surdo, impedido, pela sua limitação audiológica, de fazer associações grafofonêmicas, terá dificuldades em dominar este sistema. Se o acesso ao sistema alfabético não for somente por codificação fonológica, então o surdo, por meio da codificação visual, poderá ter acesso a este sistema. E esta é uma das suposições gerais desta Tese.

Dizemos isso porque não acreditamos que a relação grafonêmica e a codificação fonológica sejam de fato as únicas estratégias para a aquisição da leitura e da escrita do sistema alfabético, porque, se assim fosse, o acesso ao vocabulário tornar-se-ia a via mais rápida para a compreensão da leitura. Ora, este princípio se contrapõe à perspectiva da leitura como atividade de interação entre leitor e o texto que defendemos nesta Tese, ao mesmo tempo em que justifica a automatização do reconhecimento de palavras por meio de atividades repetitivas, procedimentos com que não comungamos.

E não comungamos porque estes procedimentos, historicamente, têm endossado a utilização da leitura labial, da sinalização das palavras da língua oral na mesma estrutura da fala ou da escrita, da marcação visual de fonemas, do treino auditivo e assim por diante, como estratégias necessárias para a aquisição da leitura e da escrita pelo surdo e, apesar

disto, não têm garantido o acesso destes sujeitos aos códigos culturais nem tampouco à inclusão social (cf. Pimenta, 2003; Quadros, 1997).

Dessa forma, posicionamo-nos contrários a estes procedimentos, porque acreditamos, do ponto de vista teórico-conceitual que a aquisição da leitura e da escrita pelo surdo deve relevar também o desenvolvimento de competências lingüísticas e sua função comunicativa. Se considerarmos, por exemplo, a aquisição da escrita, a partir dos princípios defendidos por K. Goodman (1987) e Y. Goodman (1987), estaremos assumindo pelo menos três perspectivas: a) uma que diz respeito à funcionalidade da escrita que corresponde, neste sentido, à descoberta do sujeito do como e do porquê escrever; b) a outra que considera o momento em que o sujeito entende a forma como a linguagem se organiza para acessar os significados culturais, e estas formas incluem as regras ortográficas, grafonêmicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua escrita; c) e a última que diz respeito ao momento em que o sujeito consegue compreender como tornar a língua escrita uma produção significativa.

Se por outro lado considerarmos a aquisição da leitura e da compreensão textual a partir do que Fávero (1995, 2005) tem assinalado, assumiremos a proposta da *tipologia textual* que implica considerar a utilização de códigos particulares a partir das diferentes áreas do conhecimento na construção de diferentes tipos de texto. A compreensão textual, nesse sentido, ultrapassa a relação de sons e letras, a automatização, ou agilidade de decifrar palavras, por se acreditar que este processo varia de um texto a outro.

Assim, o que Fávero (2005) tem assinalado então é que o leitor dialoga com diferentes tipos de texto, e que estes estão imbuídos do conteúdo e de códigos particulares a cada área do conhecimento. Quando esta autora defende a existência da *tipologia textual* não se distancia das discussões de Ferreiro (1987) que afirma que, diante de certos tipos de texto, a pessoa torna-se um leitor ou um escritor principiante, pois se reencontra com

dificuldades já superadas em outros textos. Nesse sentido, estamos constantemente sendo alfabetizados, porque, como afirma Fávero (2005), lidamos com campos conceituais particulares que requerem o domínio dos códigos pertinentes a eles para que se possa estabelecer uma comunicação com o texto e não apenas sua decifração.

McGinitie, Maria e Kimmel (1987) já assinalavam que as análises no nível das palavras são superadas pelo significado particular das codificações com base no contexto, ou seja, o leitor lida com um sistema lingüístico e não somente com a decifração de palavra por palavra. Por esse motivo é que acreditamos que o leitor, mesmo enquanto surdo, diante de um texto, emprega um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar as informações, que não necessariamente estariam vinculadas a uma questão exclusiva de consciência fonológica.

A aquisição da leitura pelo surdo deveria ser concebida do ponto de vista da construção de significados e sentido em busca da sua compreensão. Portanto, e esta é outra suposição geral da nossa Tese, acreditamos que o surdo tem condições de acessar o conteúdo de um determinado texto e compreendê-lo mesmo que não tenha construído a consciência fonológica do sistema lingüístico alfabético e, por isso mesmo, comungamos da mesma visão de Cader, (1997); Cader e Fávero (2000); De Lima e Fávero (1998); Fávero (1995); Fávero (2005); Fávero e Trajano (1998); K. Goodman (1987); Y. Goodman (1987); Pimenta (2003) e Fávero, Pimenta e Pacifici (2007).

Embora K. Goodman (1987) não fale claramente de compreensão textual, sua proposta se aproxima muito daquela que acabamos de defender. Este autor acredita que o leitor na sua atividade inteligente seleciona os índices que são mais úteis em vez de trabalhar com todos os índices de um texto, evitando assim uma sobrecarga do aparelho perceptivo com informações desnecessárias, irrelevantes ou mesmo inúteis.

A partir desta proposta o texto por ser considerado um sistema conceitual e ao mesmo tempo lingüístico, uma vez que permite o leitor antecipar as informações, por meio do seu conhecimento e de seus esquemas já construídos, utilizando estratégias de predição do final de uma história com base na lógica de uma explicação, ou na estrutura de oração composta. A inferência é, nestes termos, meio poderoso a que o leitor recorre, naturalmente, para acesso às informações que não estão explícitas no texto, complementando aquelas disponíveis por meio do seu conhecimento conceitual e lingüístico. Assim, o surdo, possivelmente por meio de uma codificação viso-espacial, pode controlar a própria leitura, assim como fazem os ouvintes, assegurando-se do sentido do texto por meio de estratégias de predição e inferências.

Mesmo porque acreditamos que na atividade da leitura o sujeito volta sua atenção para o sentido e os significados contidos no texto. As letras, as palavras ou a estrutura gramatical recebem atenção diferenciada caso o leitor encontre dificuldades em acessar estes significados. Portanto, com base nas análises de K. Goodman (1987), percebemos que a busca de significados na aquisição da leitura seria um dos aspectos importantes a ser considerado quando se fala de educação de surdos. Dizemos isso porque o significado é, não somente, construído na própria ação de ler, como também reconstruído, uma vez que o processo de acomodação das novas informações permeia a construção do sentido do texto, o que permitiria ao surdo avaliar e reavaliar, constantemente, o significado das informações acessadas.

No entanto, fica claro por meio da nossa revisão de literatura que ainda são raros os estudos que enfocam diretamente a compreensão textual pelos surdos. Na nossa sexta categoria, quatro dos seis estudos que enfocam diretamente a compreensão de leitura, ainda entendem, esta prática, como a decifração de palavras e domínio de vocabulário.

Botelho (2002) assinala que conferir à construção do sentido do texto o domínio das palavras embasa a prática pedagógica atrelada ao vocabulário, que induz o surdo a se habituar a parar sua leitura em todas as palavras que sejam desconhecidas para ele, como se o sentido do texto fosse *lexicalizado*. Todavia, para essa autora, tal prática não resolve os problemas de compreensão e produção textual, ao contrário, esse hábito induz o surdo a perder o significado e o sentido das informações. Botelho (2002), na mesma direção das suposições gerais que defendemos neste trabalho de Tese, assinala que a aquisição de vocabulário não garante, necessariamente, a compreensão do contexto, o que corrobora, por outro lado os estudos de Ferreiro (1987) pelo qual, é possível afirmar que a aquisição de vocabulário por si não significa o domínio da função comunicativa do texto, ou seja, não garante ao leitor lidar com o texto como meio de interlocução no processo de comunicação e elaboração de novas informações, até mesmo do ponto de vista da interpretação pessoal do que está sendo lido e a construção de um texto próprio a partir desta interpretação (cf. Fávero, 1995).

Apenas dois estudos, da nossa sexta categoria, sustentam a concepção interativa de texto, defendendo que a prática pedagógica pode favorecer a interlocução do surdo com o texto (cf. Schirmer & Woolsey, 1997; Kelly, Albertini & Shannon, 2001). No entanto, percebemos também, ainda nesta categoria, que pouco se fala do uso da língua de sinais como instrumento de mediação semiótica na compreensão textual, o que para nós sinaliza que a língua de sinais não tem sido considerada, na prática, como um dos recursos mais adequados ao surdo para o acesso ao conteúdo e aos códigos culturais. Por esta ser uma questão relevante à Tese, retomaremos sua discussão no próximo capítulo.

Não estamos defendendo o pensamento ingênuo de que o uso da língua de sinais como língua de instrução seria a solução definitiva para os problemas apresentados pelos surdos diante da produção ou compreensão textual, mesmo porque, se tomarmos por base

os estudos sobre compreensão textual de adolescentes, de Fávero e Trajano (1998), veremos que, no meio escolar, até mesmo o ouvinte, que domina a língua da sua comunidade verbal, experimenta, no seu processo de leitura e escrita, a homogeneização de idéias sobre diferentes assuntos o que prejudica diretamente a interação do leitor com o texto.

Pesquisa recente sobre mediação semiótica e compreensão textual, desenvolvida por T. Costa (2007) com sujeitos ouvintes e universitários, evidencia que o desempenho destes em atividades de compreensão textual está muito abaixo do esperado. Os resultados apontados por este autor aproximam-se da realidade que Fávero e Trajano (1998) já têm assinalado, até mesmo do ponto de vista do nível de complexidade das respostas dos sujeitos. Os sujeitos do estudo de T. Costa (2007) ante diferentes gêneros textuais, como poesia, propaganda, tirinha e texto jornalístico, apresentaram claramente falhas na interlocução com o texto, especialmente em face do texto jornalístico que exigia do sujeito maior capacidade de fazer inferências lógicas a partir do material lido, uma vez que a tese do texto não estava explícita.

Fávero (1994), retomado por Fávero e Trajano (1998), tem defendido que a ausência de interlocução com o texto, que gera a *impermeabilidade textual*, pode ser vista como o produto do tipo de mediação que se dá no contexto escolar. Ou seja, Fávero (1994, 2005) assinala que o distanciamento da função comunicativa do texto em sala de aula implica a dificuldade de se construírem competências na lida com diferentes códigos particulares do conhecimento, o que justificaria, por um lado, tal impermeabilidade e, por outro, a tendência do aluno de decorar conteúdos curriculares para garantir boa nota.

Se estas conclusões advêm de estudos com ouvintes cuja língua materna é o português, os surdos devem, da mesma forma, experimentar em sua escolarização realidade semelhante, porém com alguns agravantes como a ausência do uso efetivo da

língua de sinais em sala, as representações sobre a sua capacidade cognitiva, sobre a surdez e assim por diante.

Em trabalho anterior, analisamos o discurso de um professor surdo a respeito do seu processo de escolarização e evidenciamos que as atividades pedagógicas, nas diferentes áreas do conhecimento, apelavam para a memorização: “Quando eu era pequeno, entendia as coisas que o professor ensinava. Frases simples, palavras simples, por exemplo: elefante, pato, depois formava frases simples, entendia bem. Português simples combina com o surdo... Muitas disciplinas o surdo precisa decorar na base de pergunta e resposta (Pimenta, 2003, p. 141, 142).”

Nesse trecho, é possível observar duas questões pertinentes: a forma como o surdo aprende o português e a forma como lida com os demais componentes curriculares. Parece-nos que a aquisição da segunda língua na escolarização dos surdos, de fato, releva o domínio do vocabulário independentemente dos princípios sobre a leitura e sobre a escrita, como ficou evidenciado nas categorias por nós apresentadas. Além disso, podemos dizer que homogeneização de idéias permeia as diferentes áreas do conhecimento, o que nos permite afirmar que a *impermeabilidade textual* discutida na análise de Fávero (1994) e retomadas no estudo de Fávero e Trajano (1998) não é, em hipótese alguma, exclusividade do ensino regular para ouvintes.

Diante de tudo isso, acreditamos que a afirmação de que o surdo tem dificuldades de compreensão textual precisa ser analisada mais de perto. Que tipo de dificuldade? Qual o significado dessa dificuldade para o desenvolvimento do surdo? De que texto a escola está falando?

Nesse sentido, no próximo capítulo, considerarmos os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, que, segundo Fávero (2005, 2007), são pressupostos absolutamente otimistas, descentrando-nos da concepção patológica da surdez e, portanto, do modelo

médico, para nos referirmos prioritariamente às particularidades do funcionamento cognitivo, lingüístico, representacional e socioemocional do sujeito, e o que estas particularidades podem representar do ponto de vista do desenvolvimento de novas competências.

CAPÍTULO 3

O surdo na perspectiva do desenvolvimento psicológico: articulando teorias

3.1- O surdo: um sujeito social

Quando consideramos, assim como Valsiner (1989), a atividade humana e o seu contexto sociocultural e histórico, os eventos tomam uma forma particular de significação a partir das interações estabelecidas. Assumimos, desta forma, os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, superando a centração nas condições biológicas do sujeito. É justamente nesta perspectiva que nos debruçamos sobre o surdo como sujeito social e, portanto, cognoscente, relevando os aspectos históricos que já temos assinalado no primeiro capítulo para então colocar uma lupa nas questões particulares do desenvolvimento da linguagem e da aquisição do sistema lingüístico alfabético por estes sujeitos.

Fávero (2003, 2005) assinala que as teorias formuladas na perspectiva do desenvolvimento psicológico levaram em conta pelo menos dois aspectos. O primeiro deles foi considerar a abordagem comparativa, histórica e evolucionária para a psicologia humana, e o segundo aspecto foi postular uma base científica que defendia a ontogênese como chave para desvendar os segredos da evolução mental, incluindo a evolução da linguagem e da simbolização.

Assim, Fávero (1994) sustenta que a tese consensual na Psicologia do Desenvolvimento assume que o ser humano constrói permanentemente seu desenvolvimento por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular.

Coerentes com esta proposta, muitos estudos no âmbito das ciências humanas têm-se desenvolvido partindo dos pressupostos básicos do desenvolvimento humano considerando o “processo de mudança” e o contexto cultural (cf. Branco & Mettel, 1995; Branco e

Valsiner, 1997; Cole, 1992; Elder & Caspi, 1988; Elder & Pellerin, 1998; Fávero, 1994, 1995, 2005, 2005 a, 2007; Fogel, Lyra & Valsiner, 1997; Ford & Lerner, 1992; Valsiner, 1989; 1994, 1997; Wertsch, 1985, 1998). Se partirmos de tais pressupostos, poderemos considerar o sujeito, como Fávero (1994) tem assinalado, construtor ativo do próprio desenvolvimento psicológico, considerar também a ação conjunta deste sujeito com os agentes sociais, a interação que estabelece e, como diria Mead (1937), as suas experiências sociais. E, se isso é verdade para os ouvintes, podemos dizer que também será para os surdos. Mesmo porque, segundo Vygotsky (1984), o ser humano é por natureza um ser sociocultural, e sendo assim acreditamos que o desenvolvimento cognitivo do surdo se dá no plano das relações sociais e no plano dos processos de internalização, assim como acontece com os ouvintes.

Daí podemos dizer que as diferentes concepções de surdez, ou mesmo as representações construídas acerca da competência cognitiva do surdo, da sua autonomia, do uso da língua de sinais, como descrito no primeiro capítulo desta Tese, são fatores que influenciam a própria forma como este sujeito se percebe, como percebe o mundo e o seu comportamento. Assim, distantes do ingênuo pressuposto da neutralidade, o que estamos dizendo é que o surdo constrói suas representações individuais no âmbito das interações sociais, o que implica um caráter particular de comportamento ante o ambiente em que está inserido, ou seja, os aspectos do ambiente são representados e interpretados pelo surdo e as interações entre a tríade sujeito, objeto e outro vão ganhando significado, a partir do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Do ponto de vista teórico-conceitual, considerar que o surdo constrói significados a partir das suas experiências sociais, implica assumir a perspectiva de Vygotsky (1984) a partir da qual se pode afirmar que o ambiente exerce papel importante no desenvolvimento das características psicológicas do sujeito. Dito em outros termos, essa

perspectiva permite-nos ver o surdo como aquele que se constitui mutuamente com o ambiente, tornando-se instância de um mesmo fenômeno psicológico em desenvolvimento, que, dentro de um contexto e não separado dele, leva a marca expressiva das suas interações com outros sujeitos. E diríamos ainda, das suas interações com as representações construídas ao longo da história, sobre a surdez e sobre as competências do surdo.

Por isso mesmo, acreditamos que a concepção clínica da surdez e a tentativa de inclusão social dos surdos pela aquisição de uma língua oral, como vimos particularmente no primeiro capítulo desta Tese, trouxeram implicações significativas tanto do ponto de vista do desenvolvimento psicológico deste sujeito quanto do ponto de vista do acesso aos códigos culturais.

Dizemos isso porque, se considerarmos os aspectos socioculturais do ambiente, como tem sugerido Valsiner (1998), então podemos afirmar, por um lado, que o desenvolvimento psicológico do surdo é mediado por uma multiplicidade de fatores que se organizam em diferentes níveis, que influenciam e são influenciados uns pelos outros e, de forma geral, pelo outro que não é surdo, e por outro, que o acesso aos códigos culturais passa por esta mediação.

Portanto, tomando por base as considerações de Valsiner (1994), muito embora sejam voltadas para o ouvinte, acreditamos que o surdo interage com as diferentes visões de mundo, com as diferentes visões sobre a surdez, com as diferentes visões sobre as conseqüências da surdez, sobre o seu desempenho acadêmico, pessoal e social, o que influencia a representação particular que este sujeito constrói sobre si mesmo, sobre suas competências diante dos códigos culturais e, sobre o outro que não é surdo.

Isto significa que, no âmbito das interações, seja com o outro surdo, seja com o outro ouvinte, existe um fluxo dinâmico entre a interpretação individual do surdo, a

memória histórica e a memória coletiva, ou seja, compatível com a premissa do sujeito ativo, a interpretação como um processo individual não deixa de lado elementos do coletivo. Podemos considerar, desta forma, o sujeito dialógico de Bakhtin (1992, 1997) em que suas características, o autor de si mesmo ou ainda o eu só existe a partir do diálogo com os outros “eus”. O sujeito que rompe com a lógica cartesiana de uma identidade permanente e se insere na dinâmica da construção do discurso, ou dos diferentes discursos, em que se veiculam, nas interações verbais, as representações sociais, as representações institucionais e as ideologias.

Esta postura corrobora o pressuposto do sujeito ativo, ao qual Fávero (1994) faz referência, como aquele que está em contínuo desenvolvimento, aquele que se adapta à dinâmica das interações, às reações do outro, aquele que significa e ressignifica suas experiências sociais. Portanto, nem mesmo as condições adversas, como a surdez, por exemplo, ou inadequadas como a aquisição tardia de uma primeira língua, são capazes de limitar o processo dinâmico dessas transformações e ressignificações.

Defendemos que o surdo, assim como o ouvinte, organiza por meio de processos psicológicos suas experiências em relação às circunstâncias em que ocorrem. O que nos permite dizer que o surdo não é em nenhum aspecto uma “tábula rasa” em que as experiências vão sendo simplesmente registradas, mesmo porque, apesar de surdo, continua a ser humano.

Fávero (2005a, 2007) já tem assinalado que o processo de construção do conhecimento leva em consideração a presença do outro e, em conjunto com este, as significações tomam um caráter particular no seu desenvolvimento, o que significa que a própria ação partilhada entre os sujeitos fornece conteúdo para a construção do pensamento simbólico.

Como diria Fávero (2005), do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento humano, se as ações humanas, assim como os objetos físicos, adquirem significados no contexto sociocultural, então tanto os objetos como as ações assumem a função de mediar significados. Esta autora articula o individual e o coletivo e considera que a compreensão do processo de construção do conhecimento ultrapassa a questão da compreensão das estratégias cognitivas, uma vez que requer, de forma mais ampla, o entendimento do como e quais valores sociais permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades. Para a autora, é justamente aí que se reafirma a questão da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico.

Neste sentido, embora Hermans e Hermans-Jansen (1999) não tenham escrito diretamente sobre mediação semiótica e sobre os valores que permeiam as informações, assinalavam que as experiências sociais e, as transformações destas pelo próprio sujeito gera um sistema de significados, o que Bronfenbrenner (1989) e Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) denomina de rede de significados, contruída por processos interativos dentro de uma visão contextual e dialética

Essa perspectiva considera o sujeito como aquele capaz de direcionar seu futuro em uma relação dinâmica entre a leitura das suas experiências do passado e o posicionamento assumido no presente. Para Mead (1967), isso significa dizer que o passado, ou seja, o momento histórico, não é acessado apenas na sua essência. Existe, segundo o autor, um processo ativo de reconstrução, pelo qual o passado histórico torna-se para o sujeito uma referência para a relação, que ele mesmo estabelece, entre o presente e o planejamento de ações futuras. O que na verdade fundamenta a articulação do individual e do coletivo proposto por Fávero desde seu trabalho de 1994.

As experiências vividas ou, as experiências sociais que o sujeito estabelece ao longo do seu desenvolvimento, na leitura de Halbwachs (1990), criam imagens ou quadros

sociais que passam a ser material significativa da memória, mas de uma memória coletiva, construída a partir das interações ocorridas entre os atores sociais na vida cotidiana. Podemos afirmar, a partir das análises de Fávero (2005a) e de Halbwachs (1990), que os surdos construíram suas identidades levando em consideração o conteúdo particular de leitura, tanto social quanto individual, sobre sua condição de ser surdos, mesmo porque, como assinalava Fávero (2005a) este conteúdo é mediado por valores sociais.

A manutenção dessas identidades depende, assim, das interações mantidas por estes sujeitos, no processo de compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade, seja do ponto de vista lingüístico, histórico, social, cultural ou mesmo das relações políticas e ideológicas.

Dizemos isso porque, para Halbwachs (1990), a memória individual necessita de instrumentos, como palavras e idéias, os quais não são inventados pelos sujeitos, mas tomados emprestados de seu meio e, nesta concepção, podemos dizer que a memória individual tanto se fundamenta nas experiências do sujeito e nas interações que o sujeito estabelece com os diferentes meios mediacionais, quanto fundamenta as ações do sujeito a partir destas experiências e interações. Na leitura de Fávero (2005a), isto significa que a prática é indissociável do conteúdo.

Assumindo esta perspectiva, distanciamo-nos das dicotomias entre sujeito e sociedade e, conseqüentemente, da noção de identidade como processo estritamente individual, para considerar o processo social desta construção. Neste sentido, as identidades como concepções partilhadas podem sofrer influência do conjunto de características atribuídas ao sujeito, bem como das expectativas em relação às suas competências.

No caso dos surdos, tais características estão, de certo modo, muito próximas das representações da surdez e do desenvolvimento do surdo, que, como vimos, se aproximou

durante décadas de uma concepção clínica. Segundo Skliar (1998), é comum ouvir dos ouvintes que os surdos são agitados, agressivos, explosivos, preguiçosos, cognitivante atrasados, nervosos e inflexíveis. Se o conjunto de estereótipos negativos acarreta de fato influência significativa quanto à formação do autoconceito, auto-estima e padrões de interação com o ambiente, então essas imagens habituais do mundo exterior tornam-se inseparáveis deste sujeito que é surdo, de tal forma que o mundo material carregaria a marca desse sujeito bem como a marca dos outros significativos.

Para nós, tomando por base a memória histórica apontada no nosso primeiro capítulo, fica claro que as imagens construídas a partir das representações sobre a surdez levaram os surdos a lidar com um conteúdo simbólico que negligenciava suas aspirações, bem como sua organização lingüística. Isso significa, em outros termos, considerar o que Fávero (1994) já tem assinalado, ou seja, que as ações humanas sofrem a influência das práticas sociais por meio de um conteúdo que lhes dão fundamento.

Para Moscovici (1988), a compreensão desse conteúdo faz parte da representação social que está no núcleo da memória coletiva e das ligações construídas pelos sujeitos em interação, e essas ligações são o requisito para a ação humana, em geral. As representações sociais adaptam as relações do sujeito na sociedade, podendo ser consideradas um componente da organização social. A memória coletiva a que Halbwach (1990) faz referência tem, assim, importante função de contribuir para o sentimento de pertinência a um determinado grupo que compartilha de memórias comuns. Ela garante o sentimento de identidade do sujeito não só do ponto de vista das interações históricas, do real, mas, sobretudo, no campo simbólico.

Fávero, em seus artigos publicados em 2005 e em 2007, acrescenta que as representações sociais são capazes de fornecer dicas sobre os fundamentos do paradigma pessoal, uma vez que preservam a identidade única do sujeito sem distanciá-lo do

coletivo, o que torna possível promover a atividade interna desse sujeito, auxiliando-lhe a explorar e sintetizar as contradições capazes de promover a criação e a transformação de significados. Por isso mesmo, a autora defende que o ser humano interage com as representações sociais e com as práticas de uma dada sociocultura de forma ativa, isto é construindo, significando e ressignificando o conteúdo de suas experiências sociais que por sua vez fundamentam a ação do sujeito.

Podemos dizer então que o sujeito é capaz de ressignificar o conteúdo de suas interações, a partir do momento em que toma consciência do para quem, do onde, do que está sendo dito, do poder que o outro exerce no contexto, da intencionalidade do que se diz, do que se quer, enfim, da posição que se ocupa, da narrativa e, do discurso que se manifesta, das ideologias, dos valores, do posicionamento que se toma, dos significados construídos a partir de tudo isso.

A interpretação pessoal do um sujeito, independentemente de ser surdo ou não, leva-o a posicionar-se em relação aos valores do grupo a que pertence. Mesmo porque, segundo Tamayo, Pimenta, Rolim, Rodovalho e Castro (1996), os valores são sistemas relativamente estáveis, sendo princípios que direcionam o comportamento humano e, nesse sentido, o sistema de valores individual é coerente com o sistema de valores social. Isto significa que, as prioridades axiológicas, produto da interpretação pessoal do sujeito, expressam concepções geralmente compartilhadas sobre aquilo que é ou não bom para ele e sobre aquilo que é bom ou não para o grupo a que pertence, ou seja, os valores sociais compartilhados no decorrer da história do surdo exercem força sobre os valores individuais construídos pelo sujeito, tornando-se relevantes na orientação do comportamento deste, no meio em que vive.

Por isso é que temos assumido, desde o trabalho anterior (cf. Pimenta, 2003), a proposta de Fávero (1994), porque essa autora consegue estabelecer a articulação entre o

desenvolvimento psicológico do sujeito sem apartá-lo do coletivo, e fundamentar a construção do conhecimento considerando, não só as estratégias cognitivas desta aquisição, mas, da mesma forma, os valores sociais que permeiam as informações.

Assim, podemos considerar, tanto com base na referida autora, quanto com base nos estudos de Bergamo e Santana (2005) e Santana e Bergamo (2005), que o meio social é lugar onde trafegam significados e significantes e a cultura se constitui como um mecanismo de controle pelo qual o pensamento humano, essencialmente social e público, se organiza. Sá (2006) afirma que a cultura, pensada desta forma, torna-se a fonte geradora da dinâmica das organizações do grupo social, o que nos permite pensar na coexistência de um multiculturalismo e na constituição de subjetividades de acordo com a diversidade dos grupos sociais com os quais os surdos entram em interação.

Portanto, em termos gerais, defendemos neste trabalho que, se o sujeito se constitui mutuamente com o ambiente e suas interações estão vinculadas a um contexto social, então o surdo partilha conteúdos socioculturais. Além disso, comungamos da concepção da dinâmica dos processos culturais dentro de uma abordagem sistêmica, considerando o surdo como um sujeito capaz de construir seu desenvolvimento, de significar e ressignificar suas experiências, bem como organizar suas ações, a partir do conteúdo de suas experiências e desenvolvimento psicológico.

Até aqui, recorreremos aos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento Humano, para situar o surdo como sujeito ativo e social. Nas próximas partes, tomaremos a discussão sobre a importância da língua de sinais como instrumento semiótico meio pelo qual se permite efetivamente ao surdo significar suas experiências e partilhar o conteúdo cultural e dar sentido ao mundo. Discutiremos, mesmo que de forma breve, as implicações dessa experiência visual, tanto do ponto de vista da aquisição lingüística, ou seja, de uma língua convencional, quanto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo deste sujeito.

3.2-Pensamento e Linguagem e Desenvolvimento Psicológico

O pensamento humano, segundo Luria (1991), baseia-se na atividade material e nos recursos da linguagem, o que nos permite dizer que qualquer que seja a modalidade lingüística esses recursos asseguram a interação comunicativa por meio de codificações e decodificações, consolidando o distanciamento do concreto perceptível, o que significa a evolução das ligações e das estruturas cognitivas. Dito de outro modo, na perspectiva do desenvolvimento humano, isso representa salto no psiquismo, pois o pensamento transforma com o auxílio de instrumentos mediacionais as informações recebidas, concluindo e fazendo novas inferências mesmo sem dispor de fatos imediatos.

A materialidade da linguagem ou, mais especificamente, a capacidade do sujeito em compartilhar informações, consolidada na própria na ação de comunicar algo a alguém, tem por base, segundo Piaget (1973), a estruturação da lógica que por sua vez é construída a partir da coordenação geral das ações do sujeito, incluindo as condutas verbais.

Na análise de Piaget (1964), as palavras funcionam como signo, possibilitando a evocação de atos e o desenvolvimento de esquemas representativos. Assim, no momento em que o pensamento se converte em uma enunciação, seja em qual for a modalidade lingüística, ele toma forma. Por esse motivo, acreditamos que toda prática humana de expressão, seja o gesto, seja os sinais, seja a fala, seja a escrita, coordena, demarca, significa e principalmente comunica um pensamento.

A palavra, nesta perspectiva, ou seja, um instrumento mediacional, alcança não somente a imagem e o objeto em si, mas também as ligações e as relações com estes. Em outros termos, seria a materialidade do signo em seu conteúdo ideológico e significante, fruto das interações sociais. A palavra comparece, assim, a todo processo de interpretação e comunicação, a toda ação consciente, e, como diria Piaget (1973), na coordenação das

ações do sujeito, uma vez que lida com uma complexa rede de significados lógicos e conceituais, sendo o mais importante mecanismo de base para o movimento do pensamento.

Piaget (1964) argumenta que a linguagem convencional favorece as interações com o meio, além de permitir maior rapidez das ligações entre acontecimentos, libertando-se do campo imediato e chegando às representações simultâneas em conjunto. Segundo Pimenta (2003), o uso de uma língua convencional permite a dinâmica do processo de codificação e decodificação, uma vez que admite inúmeras possibilidades de transformação, por mecanismos próprios de leitura de mundo, em que as relações estabelecidas ganham registro particular que se remete à construção do conhecimento em uma dinâmica bidirecional e ao próprio desenvolvimento do sujeito como ser social.

Portanto, o homem utiliza a palavra como instrumento do pensamento e desenvolve com ela atividades intelectuais de complexidade variada, produzindo ativamente diferentes soluções de ordem prática e teórica, refletindo conexões, formulando conceitos abstratos e tecendo conclusões lógicas. Na perspectiva de Bakhtin (1992), é por meio da palavra que se torna possível a refração do ser social, conferindo ao signo valores e interesses, que, por sua vez o tornam, como palavra, um veículo ideológico por excelência.

Bakhtin (1992) considera que o conteúdo psicológico humano é tanto social quanto ideológico, assim como considera que as manifestações ideológicas são tanto individuais quanto psíquicas. Citando o autor, isso significa dizer que “todo produto da ideologia leva consigo a marca da individualidade do sujeito ou dos outros, onde quer que tenha sido construída, e por isso mesmo, esta marca é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social.” (p. 59).

A palavra, nesta perspectiva, é instrumento social e individual, construção de diferentes indivíduos e, ao mesmo tempo, elemento de distinção e diferenciação destes mesmos indivíduos em interação. Isso significa que cada palavra proferida é uma construção que leva ao mesmo tempo a marca dos outros e a marca daquele que a profere. Visto desta forma, podemos dizer que as palavras são signos, dotados de conteúdo que só se torna significativo mediante a ação partilhada e a própria interpretação do sujeito. O signo proferido, como palavra, não é tido da mesma forma por aquele que o recebe, uma vez que este o interpreta segundo o contexto em que está inserido. Esta representação pessoal é o que gera nova enunciação, que, para Bakhtin (1992), corresponde ao momento em que o receptor torna-se emissor.

Em *Ensaio de Semiótica Soviética* a relação entre signo, receptor e emissor é pensada tanto em termos de significação quanto em termos de comunicação. Para Lotman, Uspenskii e Ivanov (1981), a natureza do signo fundamenta a compreensão humana sobre o mundo material ao mesmo tempo em que lhe possibilita a transmissão do conhecimento construído.

Peirce (1975), um dos fundadores da semiótica moderna, já assinalava os dois movimentos essenciais dos signos, o *representamen*, como aquele responsável por estabelecer a representação de alguma coisa para alguém, e o *interpretante*, que releva a dinâmica da representação mental e, portanto, individual, criada pelo signo quando designa ou quando faz referência a alguma coisa. O autor defende que os signos são dotados de elementos formadores. O ícone seria o signo em uma relação mais estreita com as características do objeto, de tal forma que a relação entre significado e significante é construída por analogia e similaridade. O índice seria o signo que estabelece uma relação direta com o objeto, é um indicador de um laço existencial. O símbolo seria um signo

arbitrário que não implica nem a analogia ao objeto nem laços existenciais com este, mas está relacionado a tudo o que possa transmitir uma idéia.

Para Lotman, Uspenskii e Ivanov (1981), as categorias propostas por Peirce fundamentaram o avanço da semiótica, uma vez que considerava o caráter social e cultural dos signos. Isso significa que qualquer sistema de signos deve ser compreendido a partir de diferentes posições, como a sua formação sociológica, lingüística e antropológica, por exemplo. Vista desta forma, a semiótica refere-se não somente ao sistema de signos em si, mas a uma orientação científica no estudo das significações.

Em seu trabalho intitulado “A estrutura do texto artístico”, Lotman (1978) introduz a noção da entropia da linguagem, pela qual se pode falar da capacidade da língua em transmitir informações semânticas e um mesmo conteúdo de diferentes formas equivalentes. Este autor percebe a linguagem como qualquer sistema organizado de signos que assume a função de comunicação entre dois ou mais indivíduos. Em seu trabalho, define que as linguagens podem ser divididas em línguas naturais, como aquelas estruturadas pelo sistema lingüístico, com regras próprias; as línguas artificiais, que são aquelas convencionais como sinais de trânsito, código Morse; e as línguas secundárias, estruturadas na comunicação, sobrepondo-se à língua natural como o mito, a religião e a arte.

Percebemos, assim, que a questão que perpassa as discussões sobre a semiótica é também endereçada à defesa de que o homem como ser humano é capaz de se adaptar ao seu ambiente natural como forma de sobrevivência, utilizando instrumentos que facilitem esta adaptação, como o trabalho, a organização social e a linguagem. Qualquer organismo que seja incapaz de reagir e se adaptar às influências externas estaria condenado a findar-se. Lotman, Uspenskii e Ivanov (1981) acrescentam que a interação com essa exterioridade é justamente um processo de *semiosis*, ou seja, um processo de interação

cultural com um espaço semiótico. Lotman (1978) descreve mais particularmente esta relação como semiosfera, por analogia ao conceito de biosfera. O autor, nesta perspectiva, considera que todos os organismos vivos estão ligados uns aos outros, o que caracteriza a interdependência entre eles e, estabelece relação entre a cultura e o espaço semiótico a partir de todas as interações destes organismos vivos, considerando suas diferentes linguagens, o que fundamenta por sua vez o mecanismo dinâmico e gerador de informações.

Considerando as teorias sobre o desenvolvimento humano, concluímos então que um dos grandes saltos cognitivos do homem é a capacidade de utilizar instrumentos. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza de maneira planejada e os instrumentos possibilitam a sua adaptação ao meio no qual está inserido, sendo a linguagem a ferramenta pela qual é possível o domínio dos processos mentais.

Neste sentido, Vygotsky (1991) acreditava que o signo, como, por exemplo, as palavras e os números, os símbolos algébricos, as obras-de-arte, os diagramas, mapas, entre outras coisas, foram projetados para apoiar os processos psicológicos naturais, flexibilizar a estrutura da operação psicológica e controlar a psique e o comportamento do próprio indivíduo e o comportamento dos outros. De forma mais ampla, isso significa dizer que o homem cria formas mais aprimoradas para suprir suas necessidades, organizando o conteúdo cultural por meio de sistemas simbólicos e de notação, cada vez mais eficientes. Os instrumentos apóiam o trabalho planejado na medida em que exercem domínio sobre a natureza. Dessa forma, os sistemas de signos culturais são primeiramente dominados em uma ação manifesta e, posteriormente, submetidos a um processo complexo de internalização e significação.

Como afirma Bruner (1990), o significado é construído e negociado nas interações sociais, o que implica considerar a importância da cultura para a adaptação do homem e

para o funcionamento da mente. Este autor, assim como já assinalava Vygotsky (1991), defende que o grande potencial humano é a emergência de sistemas simbólicos que permeiam o trabalho ativo e a própria vida no contexto cultural. Portanto, mais do que o produto da natureza, a história e a cultura são aspectos imprescindíveis para a adaptação do homem ao meio e a ferramenta necessária para ele ser o que é.

Acreditamos assim que tanto a língua oral quanto a viso-espacial são meios não só de representar as experiências, mas também de modificá-las, sendo, desta forma, um instrumento pela qual se torna possível representar e sistematizar as experiências vividas e negociar significados. Portanto, considerar a linguagem no desenvolvimento humano implica considerar sua função de comunicação como um meio de socialização e fator de construção das relações entre significados e significantes. Seguindo este raciocínio, defendemos, assim como nos trabalhos anteriores, que a língua de sinais assume o mesmo patamar da língua oral, uma vez que esta preenche os requisitos de uma língua natural (Pimenta, 2003, Fávero & Pimenta, 2002; Fávero & Pimenta, 2006; Fávero, Pimenta & Pacifici, 2007).

Assim, podemos fazer o seguinte raciocínio: se a língua oral é considerada como instrumento do pensamento e, como diria Bruner (1964, 1990) e Maffiolo (1993), instrumento semiótico, sua aquisição está vinculada a uma questão do desenvolvimento cognitivo, bem como à questão das experiências do sujeito em interação; portanto, a língua de sinais, considerada como língua natural, também é instrumento do pensamento para seus usuários. Assim sendo, o que estamos defendendo no presente trabalho – e que já havíamos assinalado em estudos anteriores como os de Fávero e Pimenta, 2006; Fávero, Pimenta & Pacifici, 2007 – é que os signos da língua oral e os sinais da língua viso-espacial são instrumentos semióticos pelos quais os sujeitos constroem significados em processo dinâmico de negociações.

Assumindo esta perspectiva, consideramos que o surdo utiliza signos culturais e lingüísticos para construir sistema de significados da mesma forma que os ouvintes. A diferença recai na modalidade da língua utilizada por este sujeito. Enquanto os ouvintes utilizam língua oral auditiva, os surdos utilizam língua espaço-visual.

Assim, considerando que a língua de sinais cumpre sua função lingüística de instrumento para a organização do pensamento, podemos imaginar que qualquer investimento social e educacional em relação aos surdos deveria relevar este aspecto. Desta forma, é prematuro afirmar que o surdo é, em potencial, um deficiente social, como acreditava Vygotsky (1989).

Fazendo um exercício breve, poder-nos-íamos perguntar: será que os ouvintes, quando expostos à comunidade de surdos, por não saber comunicar-se em língua de sinais, poderiam ser considerados deficientes sociais? Avaliar a competência do surdo por um sistema lingüístico que ele não domina não seria negar a este sujeito a possibilidade de expressão por meio dos recursos mediacionais que ele domina? Ou seja, o que defendemos, neste trabalho, é que a língua de sinais funciona como instrumento para o domínio dos processos mentais tanto quanto a língua oral.

3.3- Considerando a Língua de Sinais

Diante de todo o panorama da história dos surdos, consideramos que o final da década de 70, foi consideravelmente um dos marcos em relação à educação de surdos. Mas foi na década de 80 que as novas tendências ganharam forças, principalmente devido às discussões teóricas sobre cognição e linguagem. Era o início do enfraquecimento de uma prática oralista, que se pautava na valorização do domínio da língua oral, e o começo da valorização do pressuposto de que a comunicação deveria ser privilegiada.

A forte ênfase dada ao papel da língua oral no desenvolvimento cognitivo do sujeito gerou representações sobre aqueles que, por um motivo ou outro, demonstravam limitações quanto a essa aquisição. Como mencionado anteriormente, os surdos, durante séculos, foram tratados a partir das representações sobre a surdez consolidada na visão patológica e na valorização da língua oral como o instrumento semiótico mais importante para a evolução do psiquismo humano. Esta visão, na verdade, traz em si a crença de que a ausência da linguagem oral acarretaria não somente deficiência de comunicação mas também deficiência social (Vygotsky, 1989).

Em contrapartida, em nossos estudos, como, por exemplo, Fávero e Pimenta (2002), Pimenta e Fávero (2003) e Pimenta (2003), evidenciamos que o salto do concreto perceptível para o abstrato é um processo psicológico que, muito embora apoiado nos recursos da linguagem, não se limita a uma determinada modalidade lingüística. Acreditar que a fala é o recurso que apóia a evolução do psiquismo humano não deixa opções para se considerarem as peculiaridades de desenvolvimento do sujeito que é surdo nem tampouco de se pensar no sujeito ativo.

Podemos identificar, dessa maneira, dois grandes eixos de análise em torno da qual versaram, até a década de 90, as discussões em relação à educação de surdos. De um lado, temos a conservadora defesa da oralidade e, do outro, a defesa da língua de sinais como

língua materna. Estes dois eixos têm, em sua base, uma das clássicas questões da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: a relação entre pensamento e linguagem, tratada inúmeras vezes não apenas na Psicologia como em áreas afins.

Na realidade, a comunicação é a questão que está por trás de grande parte das discussões apontadas na literatura específica sobre a surdez e, neste sentido, podemos ver que alguns estudos, de modo particular, assumem como proposta a questão da relação entre a comunicação e o desenvolvimento da linguagem (ver Acredolo & Goodwyn, 2002; Adamson, Bakeman e Smith, 2002; Caselli, 2002; Lock, Young, Service e Chandler, 2002 e, Masur, 2002).

Em Pimenta (2003), assinalávamos que esses estudos defendem largamente que a comunicação gestual pré-lingüística de sujeitos ouvintes, expostos à língua falada, surge da construção de esquemas sociais que partem das trocas de “olhar”, ou do contato do “olho no olho”. Esses primeiros esquemas sociais progridem para a interação visual vinculados às referências e a uma posterior manipulação dos objetos. Por isso mesmo e com base em Mead (1934), acreditamos que o sujeito, quando criança, desenvolve primeiramente a capacidade de coordenar os gestos indicando suas necessidades e procurando estabelecer a comunicação por meio da qual se dão os pequenos ajustes sociais.

Mead (1967), em *Mind, Self e Society*, assinalava que a ação partilhada entre os sujeitos já pode ser considerada como base para a construção do pensamento simbólico. Neste caso, poderíamos dizer que, anterior à aquisição dos instrumentos culturais, o pensamento desenvolve-se a partir do conteúdo particular das trocas do sujeito com o meio. Este autor contextualiza os primeiros estágios da adaptação do organismo, do ponto de vista das interações sociais, assinalando que os gestos, parte de um fenômeno social, traçam o desenvolvimento da comunicação lingüística.

A conversação por gestos, neste sentido, está na origem de qualquer linguagem, estabelecendo a base para a comunicação, uma vez que subtende um processo social pelo qual o sujeito reage à ação do outro e antecipa o resultado da sua ação. Com efeito, o gesto tem significado tanto para o sujeito que o emite como para aquele a quem o gesto é dirigido. Portanto, acreditamos, com base em Mead (1934), que a gênese da comunicação humana é gestual e, se isso é verdade, os surdos, assim como os ouvintes, são potencialmente capazes de construir por meio dos gestos seus primeiros esquemas simbólicos. Dizemos isto porque os gestos adquirem na interação significados que não são subjetivos nem privados.

O indivíduo biológico, segundo Goulart e Bregunci (1990), desperta em si a reação que seu gesto provoca no outro e usa esta reação do outro para controle de sua conduta posterior. Em outras palavras, é por meio dos gestos que o sujeito adota o papel do outro para regular a própria conduta. O sujeito quando constrói esta consciência, ou seja, a consciência do efeito de um gesto sobre os outros e sobre si mesmo, passa a lidar com símbolos e desta forma com a idéia, em atitude reflexiva. A linguagem para Mead (1934) seria instrumento mediacional que permite a transposição dos gestos em símbolos significantes.

Investigando estas primeiras interações comunicativas com o meio, Adamson et al. (2002) discutem como se estabelece a atenção entre o sujeito e objetos e como se desenvolve a comunicação referencial. Estes autores mencionam que os primeiros gestos assim como as primeiras palavras são vinculadas, de fato, à ação comunicativa. Para estes autores, a socialização serve de guia para a aprendizagem de sistemas simbólicos e, portanto, a coordenação entre a atenção e o gesto e o desenvolvimento da comunicação referencial, ou seja, da comunicação, tendo como referência os participantes da interação, precede esta aprendizagem. Lock et al. (2002), nesta mesma perspectiva, analisaram os

gestos de apontação, evidenciando, em seu estudo com bebês, que os primeiros gestos considerados diretos, como abrir e fechar a mão para pedir algo que não está ao alcance, por exemplo, fazem parte de uma consequência social pela qual a criança desenvolve esquemas de comunicação. Para os autores, a criança tem a necessidade de explorar os objetos, e a apontação é, assim, estimulada pelo contexto e pelo meio em que a criança está inserida.

Caselli (2002) acrescenta que não só a apontação faz parte da construção de esquemas de comunicação, mas o “gugunar”, o sorrir, o chorar, o balbuciar, entre outras manifestações da criança, também são sinalizadores para que a comunicação seja estabelecida. Os gestos são apoiados no contexto da interação familiar, sendo vinculados à ação, às mímicas e às repetições da função do objeto. Esta autora chama a atenção para o fato de que não somente as crianças utilizam-se de gestos no início da sua construção verbal mas também os adultos utilizam os gestos como suporte para a comunicação oral.

Portanto, partindo do pressuposto de que os gestos fazem parte do desenvolvimento da linguagem, podemos dizer que estes, do ponto de vista do desenvolvimento da aquisição lingüística, aos poucos, cedem lugar para a palavra, no caso dos ouvintes, ou para os sinais, no caso dos surdos, não desaparecendo por completo, em ambas as modalidades de linguagem. Acreditamos, no entanto, que os gestos na língua de sinais são menos perceptíveis do que nas línguas de orais, uma vez que compartilham do mesmo espaço visual em que a comunicação é estabelecida. Os gestos na língua oral são mais fáceis de serem visualizados, pois dão suporte à comunicação oral.

Fica, desta forma, evidenciado que, nos primórdios da aquisição da linguagem, o sujeito, seja surdo ou ouvinte, utiliza os gestos para expressar suas necessidades e para estabelecer vínculos sociais. Isso significa acreditar, como Pettito (2002), que, quando tratamos de surdos expostos à língua de sinais desde o seu nascimento, o que chamamos

de *input* lingüístico adequado, suas experiências lingüísticas, mesmo quando processadas na modalidade espaço-visual, podem ser comparadas à aquisição das línguas orais.

Partindo desta perspectiva, os estudos com crianças surdas de Boyes Braem (2002), Erting, Prezioso e O'Grady Hynes (2002), Pettito (2002), Pizzuto (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (2002) consideram que o contexto lingüístico no qual a criança surda está inserida desde o seu nascimento influencia diretamente a qualidade das suas trocas comunicativas com o meio.

Erting et al. (2002), por exemplo, defendem que a criança surda quando exposta à língua de sinais desde o seu nascimento participa de uma “cultura visual” como um primeiro meio de comunicação, que pode ser chamada de viso-gestual. Esta interação é capaz de reter a atenção da criança para as atividades que ocorrem em seu campo visual e para os sinais utilizados na interação mãe-bebê, favorecendo interação mais ativa com o ambiente, além de estabelecer a base para a socialização por meio da língua viso-gestual.

A questão da interação da criança surda com o ambiente imediato passa, então, pelo processo de construção de esquemas comunicativos, como ressaltou Caselli (2002). Nesse mesmo sentido, Pettito (2002) afirma que a criança ouvinte tende a diminuir os gestos a partir da aquisição da palavra, enquanto a criança surda coordena os sinais, modificando qualitativamente a apontação, inicialmente gestual, para a utilização de sistema gramatical da língua de sinais.

Essa aquisição dos primeiros sinais em direção a uma estrutura comunicativa é tida como aspecto importante para a defesa de que quanto mais cedo a criança for exposta ao *input* lingüístico adequado, mais cedo ela manipulará a língua como instrumento semiótico, mesmo porque, segundo Goldim-Meadow e Morford (2002), a criança surda é capaz de desenvolver maior combinação e complexidade gestual, se comparada às crianças ouvintes. Bellugi e Fischer (1972), Bellugi, Klima e Siple (1975) e Bellugi,

O'Grady e Lillo-Martin (2002) ressaltam que esta complexidade pode estar ligada a fatores de percepção espacial.

Goldim-Meadow e Morford (2002) sublinham ainda que, as mãos, para os surdos, assumem a função de instrumento comunicativo, uma vez que estes são impossibilitados de ouvir e falar como uma criança ouvinte. A criança que não pode falar, segundo estes autores, cria espontaneamente, por meio das mãos, um sistema gestual com marcação viso-espacial, de onde podemos mais uma vez concluir que a comunicação é um fenômeno flexível e que a língua de sinais para o surdo é a sua primeira língua, ou a sua língua materna.

Portanto, o que existe é uma mudança qualitativa das ações que a criança desempenha no decorrer do processo de aquisição lingüística. A criança surda, exposta à língua viso-espacial desde o seu nascimento, tem maiores progressos na aprendizagem desta língua do que a criança ouvinte quando exposta à língua oral. Isso nos permite afirmar, assim como já havíamos assinalado em Pimenta (2003), que a língua de sinais, por ser viso-espacial, é mais acessível à criança do que a língua oral, seja ela surda ou não.

Os gestos diretos como apontar, pedir e mostrar obtêm conteúdo semântico de acordo como o contexto a que se referem, pois os significados são partilhados e negociados em contexto de interação. Além disso, eles estabelecem a marcação espacial dos objetos e das pessoas, o que possibilita a construção da concordância verbal entre referentes presentes e não presentes no espaço imediato.

Caselli e Volterra (2002) ressaltam que a criança começa a comunicar suas intenções pedindo ou declarando algo. Este processo comunicativo estimula a mudança qualitativa destes gestos que se transformam em um conteúdo semântico de acordo com o contexto ao qual se está referindo. A intencionalidade na comunicação, nesse sentido, é

construída por meio da coordenação de esquemas sensório-motores, mecanismos de elaboração e diferenciação, além da possibilidade de utilizar os meios para atingir o fim.

Acreditamos que os processos de aquisição lingüística seguem ordem específica para todas as crianças. Crianças surdas e crianças ouvintes utilizam gestos diretos no primeiro período desta aquisição, o fica evidenciado nas análises de Cader (1997) e Cader e Fávero (2000), depois estes gestos, em períodos posteriores, cedem lugar aos gestos referenciais, aos sinais no caso dos surdos e às palavras (orais) no caso dos ouvintes.

Assim, defendemos que os gestos referenciais podem ser considerados como os primeiros signos pelos quais o sujeito interage, mesmo porque acreditamos que estes embasam o conceito ou a idéia. Dessa forma, a representação mental do objeto ou da sua relação com o meio social em que está inserido passa a ser utilizada para representar algo, o que possibilita a construção de significados na dinâmica das interações. Assim, os gestos, os sinais e as palavras formam esquemas complexos, tanto para os surdos como para os ouvintes, uma vez que assumem a função mediacional.

Consideramos, dessa forma, que a língua oral é um dos recursos de que o sujeito dispõe na construção de significados e não "o" recurso, uma vez que o uso da língua de sinais pelos surdos implica na lida com os códigos culturais, lingüísticos, sistema de signos, expressão de idéias, no compreender e fazer-se compreender, para construir um sistema de significados, assim como ocorre com os ouvintes.

Além disso, em Pimenta e Fávero (2005) havíamos dito que a língua de sinais, por se tratar de modalidade espaço-visual, implica processo particular e possivelmente mais complexo de representação mental, quando comparada à modalidade oral auditiva. Segundo Virole (2000), os sinais estão ligados a um contexto referencial tão forte a ponto de determinar a morfologia dos signos e serem usados como material significante. A dinâmica do real, a percepção, a ação e a linguagem, sob a base cognitiva, transformam-se

em um único nível de representação, traduzindo o mundo físico em um mundo projetado. As relações estáticas e dinâmicas ocorridas na relação espaço e tempo imediato formam esquemas de base sintáticas que não estão necessariamente vinculadas a uma ação imediata. O autor afirma que o pensamento do surdo tem natureza visual cuja representação baseia-se na descontinuidade de formas e na composição figurativa.

A descontinuidade de formas e a composição figurativa defendidas por Virole (2000) traduzem-se no processo de agregação dos elementos em forma de imagem, que, auxiliado pela iconicidade da língua de sinais, fundamenta o pensamento visual do surdo, diferenciado daquele que tem por base a língua oral. Na análise desse autor, o surdo tem um pensamento de natureza visual, o que coloca em xeque a defesa do oralismo, baseada em uma suposta pobreza da língua de sinais, por conta da sua iconicidade.

Nos estudos anteriores, Pimenta e Fávero (2005) e Fávero e Pimenta (2006) assinalam que a iconicidade, desqualificada pelos defensores do oralismo, é vista por Virole (2000) como operação psíquica importante, uma vez que permite a transformação de um conceito abstrato em uma figura visual concreta. Esta operação psíquica tem por base a reorganização das formas e a figurabilidade de elementos, o que requer operação cognitiva por tratamento de imagens.

Os sinais, segundo Virole (2000), estão ligados a um contexto referencial que determina a morfologia dos signos a serem usados como material significante. Esta formatação dos signos culturais, em imagens, insinde qualitativamente sobre o processo de detenção das especificidades do objeto, o que aumenta a capacidade de classificação e categorização de conceitos. As operações cognitivas e o desenvolvimento do pensamento do surdo são, portanto, construídos por tratamento de imagem, o que requer abstração por meio de ícones e manipulações por meio de inferências e regras lógico-matemáticas.

Em outras palavras, o que está sendo defendido é a possibilidade de coordenação entre percepção, ação do sujeito e recursos da língua de sinais, o tripé que permite o salto do concreto perceptível ao racional. Quando dizemos que o surdo desenvolve processo particular de representação mental e possivelmente mais complexo, estamos assumindo que, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, o seu pensamento ultrapassa a percepção pura ou objetiva de volume, superfície e deslocamento para estabelecer a coordenação entre esta percepção e a construção de significados por continuidade e descontinuidade de formas e, do ponto de vista da neuropsicologia, o uso da língua de sinais implica maior habilidade visual quanto à detecção de movimentos, posicionamento no espaço, composição e decomposição figurativa.

Estudos sobre o processamento neurolingüístico da língua de sinais são relativamente recentes. A tentativa dos autores, que se debruçam sobre a questão, como Emmorey (2002), Hickok, Klima e Bellugi (1996), Neville e Lowson (1987), Poizner, Klima e Bellugi (1987), Shibata, Kwok, Zhong, Shrier e Numaguchi (2001), por exemplo, é a de procurar entender, entre outros aspectos, em que medida a língua de sinais poderia afetar a organização funcional dos hemisférios corticais e quais as implicações do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo para o surdo.

Estes autores assumem a perspectiva da neurolingüística, do ponto de vista da ciência que estuda a cognição humana, especificamente a linguagem e todos os aspectos envolvidos por ela, e acabam evidenciando que o cérebro e a linguagem apresentam estreita relação que se estabelece entre as diferentes áreas do córtex cerebral e as funções cognitivas. No entanto, estes autores não se distanciam da associação entre a aquisição lingüística e a localização das funções cerebrais, muito embora não desconsiderem a sua flexibilidade e a sua complexidade.

Sabemos que a perspectiva localizacionista, apesar de ter contribuído para os estudos com sujeitos afásicos, foi fortemente questionada por volta da década de 1950, depois dos trabalhos de Luria (1973), que retoma a neuropsicologia e explicita que a linguagem seria o produto de uma história social, rejeitando a idéia de que as complexas habilidades lingüísticas apresentavam localização direta com áreas circunscritas no córtex cerebral.

Morato (2001), tomando por base as análises de Luria (1973) e de Vygotsky (1991), assinala que falar sobre linguagem relevando as funções cerebrais significa dizer que cada qual funciona como um sistema dinâmico e flexível vinculado a diferentes fatores que orientam a compreensão e a ação do sujeito. Portanto, o autor acredita, assim como já explicitava Luria (1973), que as regularidades deste funcionamento não são determinadas *a priori*, ou seja, não possuem estrutura inata ou biológica, predeterminadas nem estruturas fechadas e autônomas. Para Luria, isso significa que a competência e a *performance* das funções da linguagem são complexas e necessitam da interação de diferentes áreas corticais.

Apesar disso, acreditamos que seja importante nos aproximar do aporte teórico sobre os processos neuro-funcionais da aquisição do sistema lingüístico e, mais especificamente, dos resultados e das discussões apresentados em estudos que articulam este tema e o desenvolvimento cognitivo do surdo sem, no entanto, nos determos à discussão das teorias localizacionistas ou não-localizacionistas. Acreditamos que tal aproximação seja importante na medida em que, por meio dela, pode ser possível emergir outras explicações quanto à questão da aquisição do sistema lingüístico alfabético pelo surdo.

No nosso segundo capítulo, ficou evidente que o maior número de pesquisas na área da surdez, especialmente da década de 1990 até os dias atuais, tem-se voltado para a

análise do tipo de processamento cognitivo do surdo e, por essa via, tentado estabelecer algumas inferências sobre a questão da aquisição da leitura e da escrita por este sujeito. No entanto, os estudos apresentados na nossa quarta categoria sinalizam para as estratégias cognitivas de surdos e ouvintes ante a aquisição lingüística, mas nenhum deles nos responde como se dá esse processamento a nível neurológico. Acreditamos que o processamento neurofisiológico da língua de sinais e da língua oral não deve tomar o mesmo caminho quando se trata de aquisição da leitura e da escrita de um sistema alfabético, e esta é outra suposição desta Tese. E se isso for verdade, precisamos pensar em que medida essas diferenças podem explicar as particularidades já apontadas na literatura sobre o surdo do ponto de vista desta aquisição.

Emmorey (2002), em seu trabalho intitulado *Language, cognition and the brain: insights from sign language research*, relata alguns estudos com pacientes surdos que sofreram algum tipo de lesão cerebral, evidenciando, entre outros aspectos, que aqueles que tinham comprometimento no hemisfério esquerdo revelavam perda significativa na capacidade de estruturar e se comunicar pela língua de sinais. Isto acontece porque, segundo Corina e McBurney (2001), a gramática da língua de sinais é processada predominantemente pelo hemisfério esquerdo.

Esta afirmação ao mesmo tempo em que corrobora os resultados encontrados no estudo de Pergament e Moshe (1984), na década de 80, não se distancia daqueles analisados por Campbell e Woll (2003). Estes autores assinalam que a língua de sinais é processada predominantemente pelo hemisfério esquerdo, tanto quanto a língua oral. Poizner, Klima e Beluggi (1987) explicitam, nesse sentido, que surdos com lesão no hemisfério cortical esquerdo apresentavam dificuldades significativas no que se refere ao emprego, à flexão e às combinações dos sinais, além de substituições morfológicas, erros lexicais e distorção semântica.

Hickok, Klima e Bellugi (1996), em estudo comparativo, evidenciaram que os surdos que apresentavam lesão no hemisfério direito tiveram melhor desempenho nos testes de linguagem, mostrando habilidades normais de comunicação e perdas quanto ao processamento viso-espacial, do que aqueles com lesão no hemisfério esquerdo. Corina e McBurney (2001) acrescentam que esta perda implica a ruptura da coordenação do emprego dos classificadores na língua de sinais, considerados marcadores espaciais que designam classes semânticas e que estão estreitamente ligados a um contexto referencial, extraindo dele características do objeto e da sua relação episódica e espaço-temporal. O surdo com lesão no hemisfério esquerdo apresenta dificuldades na decisão quanto à direção e ao movimento do sinal e em fazer referência quanto à relação entre o objeto o espaço.

Apesar dessas perdas, estes sujeitos não apresentam ruptura quanto à estrutura sintática da língua e, sim, quanto à estrutura sintática espacial, que, segundo Corina e McBurney (2001), é processada pelos dois hemisférios.

Podemos dizer então que, na língua de sinais, quando a representação do objeto faz parte do sistema lingüístico, seu processamento é realizado predominantemente pelo hemisfério esquerdo e, quando a representação do objeto faz parte da memória topográfica no que se refere à localização ou à sua relação com o espaço, a responsabilidade de processamento é assumida pelo hemisfério direito. Para Emmorey (2002), isso significa dizer que, quando a representação denota entidades concretas dentro de categorias conceituais distintas, o processo de representação é similar ao que acontece na língua oral por meio das palavras. No entanto, quando os sinais expressam relações viso-espaciais, implica reorganização das funções corticais.

Outra contribuição importante na área da surdez, em relação ao tema, foi a pesquisa desenvolvida por Neville e Lawson (1987), em que se compara a capacidade de percepção

dos movimentos e o funcionamento central e periférico da visão de surdos pré-linguais e ouvintes usuários da língua oral. Estes autores foram um dos primeiros a revelar que os estímulos visuais periféricos para os ouvintes ativam as regiões parietais laterais, enquanto para surdo é possível observar, além dessa ativação, efeitos nas regiões occipitais em ambos os hemisférios do córtex cerebral.

Sabe-se que, em uma visão mais geral, porém não determinística, os lobos temporais estariam mais envolvidos com o processamento dos eventos na memória. Eles estariam mais ligados aos processos de interpretação de sons e imagens e armazenamento de eventos, tanto aqueles que podem ser evocados por palavras, quanto aqueles que se referem a habilidades. Os lobos frontais do córtex cerebral controlariam, principalmente, as habilidades motoras aprendidas, as expressões faciais e os gestos expressivos. Os lobos parietais seriam responsáveis pela coordenação das impressões relacionadas à forma, à textura e ao peso e ajudam, ainda, o sujeito a se orientar no espaço e a perceber a posição das partes do corpo. Os lobos occipitais estariam mais ligados à interpretação dos estímulos da visão espacial correspondente ao lado oposto. Assim, o lobo occipital esquerdo captaria os estímulos visuais do lado direito e vice-versa (cf. Kandell, Schwartz & Jessel, 2003; McCrone, 2002).

Portanto, os resultados apontados por Neville e Lawson (1987) indicam, assim, como já assinalavam Kelly e Tomlinson-Keasey (1981), que a perda auditiva, implica melhor desenvolvimento do sistema visual periférico do surdo, sendo o hemisfério direito, neste caso, dominante.

Shibata, Kwok, Zhong, Shrier e Numaguchi (2001), ao comparar resultados de ressonância magnética de um grupo de surdos e um grupo de ouvintes ante testes de atenção e detecção de movimento no campo visual periférico e de formas correspondentes e testes de rotação mental de imagens, percebem que o lobo temporal responsável pelo

processamento de imagens é mais ativado durante as tarefas visuais para os surdos do que para os ouvintes. Os autores evidenciam que em face de tarefas de percepção de movimentos, seja real ou imaginário, e este em particular, o lobo temporal direito é o mais ativado.

Shibata et al. (2001), assim como Corina e McBurney (2001) e Virole (2000), afirmam que a utilização da língua de sinais, por requerer a coordenação de informações lingüísticas e decodificações viso-espaciais, implica maior habilidade de produção de imagens mentais. No estudo de Shibata et al. (2001), fica evidente, por meio de testes de percepção de formas correspondentes utilizados, que os surdos demonstraram desempenho visual melhor do que os ouvintes usuários da língua oral, principalmente quando a tarefa envolvia manipulação mental de imagens e movimentos periféricos.

Os autores acreditam que a compreensão das implicações neuro-funcionais da língua de sinais e da própria perda auditiva são importantes do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, uma vez que sinaliza para algumas estratégias que deveriam ser valorizadas na educação de surdos e evidenciam competências que deveriam ser mais bem exploradas.

Nesse mesmo raciocínio, Rönnberg, Söderfeldt e Risberg (2000) articulam desenvolvimento cognitivo e neurofisiologia da língua de sinais. Os resultados obtidos por estes autores, com pacientes surdos lesionados, não se distanciam dos resultados obtidos por Pergament e Moshe (1984), Neville e Lawson (1987), Poizner, Klima e Bellugi (1987) e Hickok, Klima e Bellugi (1996). Rönnberg et al. (2000) reafirmam que o processamento da língua de sinais, assim como a língua oral, é predominantemente desempenhado pelo hemisfério esquerdo e acrescentam que a língua de sinais elevava o nível da cognição viso-espacial e os mecanismos de atenção periférica, devendo ser aprendida pelo surdo tão logo possível, uma vez que o seu uso contribui efetivamente para

a transferência seletiva dos diferentes tipos de memória e um trabalho de adaptação ante os padrões típicos dessa ativação.

Daí, podemos dizer que o surdo, usuário da língua de sinais, não utiliza estratégias fonológicas em atividades de leitura e escrita de uma língua oral, mas sim estratégias de coordenação viso-espacial, uma vez que ativa o lobo parietal direito e trabalho específico de memória por interpretação de imagem e evocação de eventos, que justifica a ativação do lobo temporal direito. Para Corina e McBurney (2001), o fato de a língua de sinais ativar as áreas da linguagem predominantemente processadas no córtex esquerdo de usuários nativos na língua de sinais da mesma forma como acontece aos ouvintes, usuários nativos da língua oral, significa que o processamento lingüístico não depende da aquisição de uma língua oral, ou seja, a ativação das áreas da linguagem, apesar da complexidade de suas funções, acontece independentemente da modalidade lingüística utilizada.

Rönnerberg et al. (2000) defendem ainda que os episódios, sinalizados de forma apropriada, ativam a área temporo-parietal do hemisfério direito, desenvolvendo habilidades multidimensionais que implicam a coordenação de diferentes aspectos, tais como tempo, espaço, lugar, movimento; a prosódia desse movimento, da expressão, que entre outras coisas, servirá de material significativo para a memória episódica.

Podemos inferir que, assim como acontece com a criança ouvinte ante o uso da palavra, a criança surda recorre à memória episódica quando em diferentes situações precisa lembrar dos sinais e estabelece associação com o contexto situacional em que apareceu pela primeira vez aquele determinado sinal, ou seja, a imagem visual do sinal permite transferir habilidades aprendidas em um determinado contexto para outro.

O estudo de Corina e McBurney (2001) evidencia, entre outros aspectos, que o hemisfério direito, de fato, tem implicações sobre o trabalho viso-espacial da memória em se tratando de usuários de língua de sinais. Seu estudo compara a ativação cortical das

áreas da linguagem, por meio de análise de tomografias e ressonância, de surdos e ouvintes.

Os autores evidenciam que as áreas da linguagem, localizadas mais predominantemente no hemisfério esquerdo, compreendidas pela área de Broca responsável pela coordenação e produção da linguagem, a área de Wernick, responsável pela compreensão da linguagem, a área do giro angular, mais voltado para o processamento da leitura e a área do dorço-lateral do córtex pré-central responsável pelo trabalho da memória, são ativadas ante atividades de leitura quando se trata do ouvinte.

No entanto, quando o surdo desenvolve atividades de leitura de uma língua oral, no caso do inglês, o hemisfério esquerdo não é predominantemente ativado, sendo ativado somente a área de Wernick. Para o surdo, o processamento da leitura de uma língua oral ativa o hemisfério direito, mais especificamente a área posterior temporal e a área parietal. Isso significa que estes sujeitos não acessam a gramática da língua oral, o que justifica segundo Corina e McBurney (2001) os baixos níveis apresentados por estes sujeitos em testes que avaliam sua competência gramatical em uma língua oral. Então, a nossa suposição de que o processamento neurofisiológico da língua de sinais e da língua oral em face de atividades de leitura e escrita de um sistema alfabético tomam caminhos diferentes procede.

Corina e McBurney (2001) vão mais além. Afirmam que o surdo diante de atividades de escrita em uma língua oral recorre aos mesmos sistemas que mediam a produção da língua de sinais, ou seja, a escrita da língua oral, por surdos usuários de língua de sinais, diferente do ouvinte, apóia-se no processamento da língua de sinais e na sua estrutura, o que explicaria, em parte, o porquê das construções atípicas, na produção textual apontadas na literatura, especialmente por Sutcliffe et al. (1999), Capovilla et al. (2005) e Miller (2006).

Neville, Bavelier, Corina, Rauschecker, Karni, Lalwani, Braun, Clark, Jezzard e Tuner (1998), nesta mesma direção, já haviam defendido que, em atividades de escrita de uma língua oral, os surdos, usuários da língua de sinais como língua materna, ativam ao mesmo tempo ambos os lados das regiões frontais e temporais, o que significa que estes sujeitos recorrem a estratégias motoras e memória visual na produção escrita da sua segunda língua. Considera-se a língua de sinais como língua materna e a língua da comunidade verbal na qual o surdo está inserido como segunda língua.

Assim, podemos afirmar que a aquisição da língua de sinais como língua materna torna-se essencial para o acesso aos sistemas simbólicos culturais, para a construção de significados e conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Para Neville e et al. (1998), assim como para Emmorey (2002), a aquisição tardia de uma língua natural pode comprometer o funcionamento da organização da linguagem pelo cérebro.

Falar, portanto, sobre a aquisição da língua de sinais pelo surdo e a construção do pensamento, do ponto de vista do desenvolvimento humano, implica superar a frágil argumentação do determinismo biológico ou social e do reducionismo psicológico e sociológico, como diria Montoya (2006). É necessário pensar as interações entre as estruturas biológicas, psicológicas e sociais de forma articulada, considerando tanto as implicações dos fatores endógenos quanto dos exógenos para o desenvolvimento do sujeito.

É com base nesse pressuposto que defendemos novamente que a língua de sinais assume a função de instrumento semiótico, podendo ser comparada a uma língua oral tanto do ponto de vista do desenvolvimento das coordenações da ação do sujeito, consigo mesmo, com o objeto, com o outro, com os sistemas de signos socioculturais. E também que se torna necessário considerar em estudos sobre a aquisição da leitura e escrita de um

sistema lingüístico alfabético pelo surdo o funcionamento neurofisiológico desta aquisição.

PARTE II: O ESTUDO

CAPÍTULO 4 Produção e Compreensão Textual de Surdos e Ouvintes

4.1-O Problema e o Método

O discurso que permeia a educação de surdos tem sustentado a concepção de que estes sujeitos apresentam dificuldades na aquisição da segunda língua, ou seja, dificuldades de dominar o sistema lingüístico alfabético utilizado na comunidade verbal em que está inserido, principalmente no que se refere à modalidade escrita e à compreensão textual. Inúmeras pesquisas, na área da surdez, tanto no âmbito nacional como internacional, parecem fornecer subsídios teóricos para tal discurso (cf. Flaherty & Moran, 2004; Gesueli, 1988; Góes, 1996; Harris & Moreno, 2004; Marschark, Mouradian & Halas, 1994; Mayer & Akamatsu, 2000; Perfetti & Sandak, 2000; Silva, 1999).

Como já foi dito, a aquisição da língua oral foi historicamente entendida como fator determinante da evolução do psiquismo humano. A defesa dessa tese assumia o pressuposto de que a reabilitação da fala seria a melhor opção para o surdo superar a sua deficiência audiológica, além de garantir a sua inclusão social, ou seja, por meio da oralização o surdo deveria aprender a falar para se fazer entender, mesmo que este processo significasse ferir a própria natureza.

Vygotsky (1989) cita R. Lindner, para argumentar que a ausência da linguagem oral coloca o desenvolvimento psicológico do “surdo-mudo” no mesmo patamar que o desenvolvimento psicológico dos antropóides. Portanto, aprender a falar, segundo esta concepção, é a via de acesso à humanização do sujeito que é surdo. Parece-nos que o grande problema em relação à educação de surdos se baseava, então, na tentativa de “humanizá-los” por meio da aquisição da língua oral. Este seria o ponto crucial da pedagogia da surdez: “Ensinar o surdo-mudo fundamenta-se na contradição com a

natureza da criança. É necessário romper a natureza da criança com a finalidade de ensiná-la a falar.” (Vygotsky 1989, p. 68).

No entanto, a tese da oralização, como salientado, por exemplo, por Cader (1997), Cader e Fávero (2000), Evans (2004), Ferreira-Brito (1997), Quadros (1997), Skliar (1997a, 1998) e Virole (2000), não se tem sustentado nas pesquisas das últimas décadas. Os estudos sobre a língua de sinais, a partir da década de 1960, vêm sinalizando a importância desse sistema lingüístico para o desenvolvimento do surdo.

Ao contrário do que se acreditava, a língua de sinais, como já assinalamos, pode ser considerada um instrumento tão complexo na mediação de significados quanto a língua oral, o que nos permite afirmar, assim como Fernandes (1990), Góes (1996), Gaustad (2000), Capovilla, Capovilla e Suiter (2004), Flaherty e Moran (2004), Harris e Moreno (2004), Lang e Albertini (2001), que o surdo possui uma língua materna e, portanto, a língua de sinais pela sua natureza viso-espacial torna-se instrumento de mediação para o surdo da mesma forma que a língua oral para o ouvinte.

No entanto, defender a língua de sinais como língua materna dos surdos e considerá-la como rico instrumento de mediação para a aquisição da escrita e da leitura implica, como já havíamos assinalado em Fávero e Pimenta (2002, 2006) e em Fávero, Pimenta e Pacifici (2007), mudança de paradigma que pressupõe a descentração da limitação neurossensorial, a consideração da língua de sinais como produção social e cultural e a compreensão de que o surdo é um sujeito ativo, construtor e mediador de significados.

Tais pressupostos deveriam, sendo compatíveis com a tese que Fávero (2005a) chama de “tese consensual da psicologia do desenvolvimento”, fundamentar uma prática de ensino particular destinada à alfabetização dos surdos. No entanto, a literatura específica da área tem relatado estudos que continuam a apontar as diferenças na aquisição

da língua convencional escrita pelos surdos, tomando por base a aquisição do sistema lingüístico alfabético pelos ouvintes.

É comum encontrar no conteúdo dessas pesquisas referência às “construções atípicas” consideradas inerentes à produção escrita dos surdos. Entre elas, destacam-se a desconsideração da ordem convencional da língua portuguesa, a utilização de substantivos substituindo verbos, as limitações do ponto de vista lexical, a impropriedade no uso de preposições e o emprego de advérbios, a inadequação da flexão verbal, a limitação na construção de períodos compostos por coordenação e subordinação, a incoerência na coesão do registro escrito as dificuldades com a multiplicidade de significados, similaridades, metáforas, expressões idiomáticas e provérbios.

Evidentemente, essas construções atípicas podem comprometer de forma significativa a produção textual do surdo, do ponto de vista da norma culta da língua portuguesa, como apontado por Fernandes (1990), Góes (1996), Lang e Albertini (2001), Luetke-Stahlman e Nielsen (2003). No entanto, tais construções não deveriam ser consideradas, especificamente, uma das conseqüências da surdez nem tampouco ser o parâmetro para inferências sobre a capacidade de compreensão textual deste sujeito.

Acreditamos que seria mais coerente considerá-las fruto de uma prática pedagógica que, ainda hoje, negligencia o *status* da língua de sinais como instrumento semiótico na educação de surdos e insiste em alfabetizar as crianças surdas utilizando metodologias similares àquelas utilizadas na alfabetização de crianças ouvintes cuja língua materna é o português, sem se dar conta de que até mesmo os processos neurofisiológicos desta aquisição são diferenciados para surdos e para ouvintes.

Se partirmos do pressuposto de que a aquisição do português não é algo trivial para a criança ouvinte falante dessa língua, poderíamos então reafirmar que a dificuldade do surdo em aprender o português não seria algo inerente à sua limitação auditiva. Meireles e

Correa (2005) permitem-nos sustentar esta suposição. Para as autoras, a língua portuguesa, apesar de ser um sistema alfabético de escrita que lida, entre outros aspectos, com a representação gráfica dos sons da fala, não garante a escrita correta por meio dessa associação grafonêmica.

Além disso, a ortografia da língua portuguesa requer diferentes competências para a sua aquisição, uma vez que a natureza de suas regras não é universal. Dessa forma, o sujeito em processo de alfabetização precisa desenvolver estratégias de análise, como, por exemplo, as relações entre a letra e sua posição em determinada palavra, a classe gramatical a que a palavra pertence, as regras sintáticas, semânticas entre outras.

O que Meireles e Correa (2005) enfatizam, em sua pesquisa, é que a ortografia da língua portuguesa nem sempre possui uma regularidade em sua construção, de modo que a escrita correta dependerá tanto do domínio das normas ortográficas regulares quanto das construções irregulares.

As autoras, com base no estudo de Rego e Buarque (1997) sobre aquisição da ortografia da língua portuguesa, examinam a influência da consciência fonológica (entendida como capacidade de refletir e manipular intencionalmente as unidades sonoras das palavras) e a influência sintático-semântica (entendida como a habilidade de reflexão e manipulação intencional das estruturas gramaticais e dos significados das sentenças).

Os resultados obtidos por Rego e Buarque (1997) indicam que o conhecimento sobre os morfemas indicadores de tempo (passado, presente e futuro, por exemplo) poderia ser facilitado pela consciência sintática e não necessariamente pela consciência fonológica. Assim, podemos dizer que a consciência sintática e a consciência fonológica estão relacionadas com aquisições particulares.

Diante do exposto, podemos fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, diversos autores caracterizam a escrita dos surdos como construções atípicas sempre

tomando por referência a norma canônica da língua portuguesa. As inadequações associadas à estrutura sintática apontadas pela literatura podem estar sinalizando, na verdade, quando consideramos a estrutura lingüística do surdo, inconsistências no desenvolvimento da consciência sintática, morfossintática, e do domínio dos princípios relacionais.

Em segundo lugar, se a consciência fonológica não ajuda estes sujeitos a escrever corretamente na estrutura da língua portuguesa, ou seja, não embasa a construção da consciência sintática, então os treinos de regras ortográficas, tão utilizados na escolarização em geral e em especial na escolarização do surdo, poderiam, quando muito, levar à escrita correta de palavras.

Em terceiro lugar, se as pesquisas têm evidenciado que os surdos apresentam bom desempenho ortográfico e que isso acontece independentemente das regularidades e irregularidades ortográficas das palavras, então podemos dizer que o surdo não deve utilizar a consciência fonológica no processo de decodificação dos vocábulos, mas uma consciência visual no seu processo de leitura e escrita.

Por fim, se a consciência morfossintática e a sintática não estão, necessariamente, associadas à consciência fonológica, isto é, não são intrinsecamente dependentes da associação som e símbolo gráfico, o que tem sido considerado como barreira para o surdo no processo de aquisição de uma língua escrita, então, teoricamente, o surdo poderia desenvolver a consciência sintática e morfossintática da língua por um processo de decodificação visual.

Resta, portanto, uma questão teórica e metodológica importante a ser respondida: parece imprescindível se pesquisar como favorecer o desenvolvimento da consciência sintática e da morfossintática da língua escrita para o sujeito surdo, como mediar as diferentes áreas do conhecimento tomando por base o processamento viso-espacial.

Embora todas as considerações sejam pertinentes, propomo-nos, neste estudo, a focalizar a produção e a compreensão textual de surdos adultos universitários, com o objetivo de analisar em que medida as particularidades da aquisição do português por estes sujeitos influenciam a sua compreensão textual, ou seja, até que ponto as ditas “construções atípicas” vistas na produção textual, destes sujeitos, são sinônimo de limitações quanto à compreensão textual. Propomo-nos, também, a analisar da mesma forma a produção e a compreensão textual de ouvintes, adultos e universitários, no intuito de verificar em que medida estas produções se aproximam ou se distanciam.

Levando em consideração a afirmação de Mayer e Akamatsu (2000) de que a dificuldade que o surdo apresenta na atividade de escrita é infinitamente maior do que a atividade de leitura, podemos inferir que o grande desafio, desta aquisição, está na utilização das possibilidades morfossintáticas da língua escrita, na construção de generalizações e na utilização de outros aspectos, principalmente dos princípios relacionais.

A nossa proposta de estudo, como já sinalizada na introdução desta Tese, está pautada nos trabalhos desenvolvidos por Fávero (2002), no que se refere à descentração da limitação do sujeito para considerar o sujeito cognocente. Isso implica colocamo-nos em contraposição à tendência geral destes estudos que é se centrar no modelo médico e, portanto, na lesão, e referir-se prioritariamente às suas implicações em termos das diferenças e incapacidades.

Esse enfoque na limitação do sujeito acaba por gerar poucos dados que evidenciem as particularidades do seu funcionamento cognitivo, lingüístico, representacional e socioemocional, além de não favorecer a compreensão sobre as implicações que essas particularidades podem representar do ponto de vista do desenvolvimento de novas competências (Cader & Fávero, 2000; Fávero & Pimenta, 2002).

O nosso estudo assume também a proposta de Fávero (2005, 2005a) para que se recuperem os pressupostos da psicologia do desenvolvimento nos estudos sobre os sujeitos portadores de deficiências, que entende a interação humana como uma troca de significados, reafirmando a questão da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico e aquela que defende a língua de sinais como a língua materna dos surdos e, portanto, língua de instrução.

Estamos assim assumindo que a língua de sinais é a língua materna dos surdos, assim como defendem Fernandes (1990), Góes (1996), Felipe (1997), Ferreira-Brito (1997), Quadros (1997), Virole (2000), Pimenta (2003), Pimenta e Fávero (2005) e Fávero e Pimenta (2006), conferindo a ela o mesmo *status* de uma língua oral. Nestas condições, utilizamos a língua de sinais como língua de instrução durante a pesquisa.

Adotamos um trabalho de pesquisa, baseados na proposta metodológica de Fávero (1994), que articula o signo lingüístico e suas relações semânticas e pragmáticas na perspectiva da semiótica textual de Lótmán (1980), o que nos permite considerar a produção textual do sujeito como discurso e assim acessar por meio da sua produção escrita elementos sobre a sua compreensão textual e sobre a própria representação em relação a seu domínio lingüístico. Trata-se de duas tarefas específicas: leitura de um texto jornalístico e resposta a um protocolo com perguntas envolvendo dados pessoais, dados sobre a surdez (para os sujeitos surdos), compreensão do texto proposto e opinião sobre suas dificuldades ou facilidades de compreensão do texto e em responder o protocolo.

O estudo foi desenvolvido com dois grupos, um com sujeitos surdos e o outro com sujeitos ouvintes, todos adultos e universitários. Partimos do pressuposto que o texto é um sistema complexo de armazenamento de diversos códigos capazes de transformar mensagens recebidas e gerar outras, o que nos permitiu analisar a interação leitor-texto consolidando a filiação entre competências e dificuldades apresentadas por cada sujeito,

além de situar cada caso de forma individual. Procedemos à análise do conteúdo e análise gramatical das respostas dos sujeitos tomando-as como discurso e extraindo suas proposições.

De posse de tal análise, foi possível desenvolver a discussão das produções textuais de cada sujeito, tendo por base as respostas do protocolo e uma discussão do conjunto delas, de modo a identificar os elementos comuns às produções escritas dos surdos e dos ouvintes e possíveis elementos não-apontados pela literatura.

Usaremos a terminologia disacusia neurossensorial para nos referirmos a um distúrbio na audição, expresso em qualidade e não em intensidade sonora que se origina no ouvido interno, ou no nervo auditivo; bilateral caso a perda auditiva ocorra em ambos os ouvidos, direito e esquerdo; pré-lingual para a surdez que ocorreu desde o nascimento ou em período anterior ao desenvolvimento da fala, e pós-lingual, à surdez que ocorreu em período posterior à aquisição espontânea da fala. Considera-se normal a pessoa com perda auditiva entre 0 a 15 decibéis. A partir disto, já existe um comprometimento da audição, o que se denomina de surdez leve variando entre 16 a 40 dB. A surdez severa corresponde a uma perda entre 70-90 dB, e a surdez profunda corresponde a perda acima de 90 dB (Madalena, 1997; Rinaldi, 1997).

Identificaremos os surdos que utilizam a fala e a leitura labial como recursos de apoio à comunicação com os ouvintes, como oralizados, esmo que sua oralização não seja fluente e perfeitamente inteligível. Aqueles que não emitem palavras articuladas e não recorrem à leitura labial serão denominados de surdos não-oralizados.

4.2-Os sujeitos

Os sujeitos que participaram do estudo foram escolhidos por meio dos seguintes critérios:

1) surdos: proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras), escolaridade, surdez pré-lingual. Uma vez que a própria comunidade dos surdos deixa transparecer a caracterização destes, não foi preciso abordar os sujeitos fora da sua comunidade para verificar se eles correspondem a esses critérios. Convém dizer, como será descrito logo abaixo, que todos os sujeitos são alunos regulares de instituição particular de ensino, sendo que os sujeitos S2, S3 e S4 pertencentes à mesma instituição. As descrições correspondem ao segundo semestre do ano de 2004. Os sujeitos não fazem uso de tipo algum de prótese auditiva.

2) ouvintes: área de curso correspondente à área de curso dos sujeitos surdos, correspondência de sexo biológico. Estes sujeitos foram abordados em seu ambiente de sala de aula, dentro da Universidade de Brasília. A Universidade de Brasília foi escolhida por ser um local onde a pesquisadora tem vínculo acadêmico. As descrições correspondem ao segundo semestre de 2006.

Descreveremos logo a seguir os dez sujeitos que participaram do estudo, sendo 5 surdos e 5 ouvintes.

Os surdos participantes do estudo

1) um portador de disacusia neurossensorial bilateral profunda, pré-lingual, não-oralizado. Nascido em março de 1979, estudante na área de humanas, em instituição particular de ensino superior, cursando o 6.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de S1. A letra “S” foi utilizada para fazer referência ao sujeito surdo e a numeração para facilitar a identificação do sujeito.

2) um portador de disacusia neurosensorial bilateral profunda, pré-lingual, não-oralizado. Nascido em setembro de 1976, estudante na área de exatas, em instituição particular de ensino superior, cursando o 4.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de S2.

3) um portador de disacusia neurosensorial bilateral profunda, pré-lingual, oralizado. Nascido em dezembro de 1975, estudante na área de exatas, em instituição particular de ensino superior, cursando o 4.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de S3.

4) uma portadora de disacusia neurosensorial bilateral profunda, pré-lingual, oralizada. Nascida em dezembro de 1982, estudante na área de exatas, em instituição particular de ensino superior, cursando o 8.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de S4.

5) uma portadora de disacusia neurosensorial profunda à esquerda e disacusia neurosensorial severa à direita, pré-lingual, oralizada. Nascida em outubro de 1977, estudante das ciências sociais, em instituição particular de ensino superior, cursando o 8.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de S5.

Resumindo:

Sujeitos	Gênero	Idade em 2004	Área	Semestre	Tipologia da Surdez
S1	Masculino	25 anos	Humanas	6.º	disacusia neurosensorial bilateral profunda
S2	Masculino	28 anos	Exatas	4.º	disacusia neurosensorial bilateral profunda
S3	Masculino	29 anos	Exatas	4.º	disacusia neurosensorial bilateral profunda
S4	Feminino	22 anos	Exatas	8.º	disacusia neurosensorial bilateral profunda
S5	Feminino	27 anos	Ciências Sociais	8.º	disacusia neurosensorial profunda à esquerda e disacusia neurosensorial severa à direita

Os ouvintes participantes do estudo

1) Nascido em fevereiro de 1988, estudante na área de humanas, em instituição pública de ensino superior, cursando o 3.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento

de O1. A letra “O” foi utilizada para fazer referência ao sujeito ouvinte e a numeração para facilitar a identificação do sujeito.

2) Nascido em julho de 1979, estudante na área de exatas, em instituição pública de ensino superior, cursando o 7.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de O2.

3) Nascido em julho de 1980, estudante na área de exatas, em instituição pública de ensino superior, cursando o 2.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de O3.

4) Nascida em fevereiro de 1985, estudante na área de exatas, em instituição pública de ensino superior, cursando o 6.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de O4.

5) Nascida em junho de 1983, estudante na área das ciências sociais, em instituição pública de ensino superior, cursando o 7.º semestre. O sujeito será chamado a partir desse momento de O5.

Resumindo:

Sujeitos	Gênero	Idade em 2006	Área	Semestre
O1	Masculino	18 anos	Humanas	3.º
O2	Masculino	27 anos	Exatas	7.º
O3	Masculino	26 anos	Exatas	2.º
O4	Feminino	21 anos	Exatas	6.º
O5	Feminino	23 anos	Ciências Sociais	7.º

4.3-Procedimento de Coleta de Dados

Os dois grupos, sujeitos surdos e sujeitos ouvintes, foram convidados a participar do estudo, por meio de contato individual, ocasião em que foi exposto o objetivo do estudo. Após a sua anuência por meio de documento escrito, no Anexo 1, foi distribuído a cada um o instrumento de pesquisa.

O instrumento utilizado, no Anexo 2, contém duas partes: 1) um texto; 2) um protocolo contendo questões sobre dados pessoais, tipologia da surdez, no caso dos surdos, questões sobre o conteúdo do texto e sobre a concepção do sujeito a respeito de sua própria competência para realizar a atividade proposta.

Todas as questões tiveram por objetivo levantar dados sobre a compreensão textual do sujeito, incluindo aquelas sobre os dados pessoais. Optamos por utilizar um texto que, embora publicado em jornal, exigisse do leitor o domínio da noção de tempo e espaço e um conhecimento geral sobre conceitos vinculados à matemática, à filosofia, à astronomia, à física e à mitologia.

Trata-se do texto intitulado *Três visionários cósmicos*, de Marcelo Gleiser, publicado na *Folha de São Paulo*, em 13 de abril de 2003, no Caderno Mais. O texto aborda a questão da construção do conhecimento científico, descrevendo os diferentes paradigmas propostos em diferentes épocas para explicar o funcionamento do universo. A linguagem empregada é construída na modalidade escrita padrão, com sintaxe complexa, predomínio de estruturas subordinadas, emprego de vocabulário técnico-científico e expressões conotativas.

A aplicação do instrumento aconteceu em dias diferentes para cada grupo. No noturno com os surdos, por uma questão de disponibilidade de horário destes sujeitos, e no diurno com os ouvintes por aproveitarmos seu horário de aula na Universidade. Embora o

texto não seja caracterizado eminentemente como argumentativo, os sujeitos foram instigados, por meio do protocolo, a pensar sobre as duas idéias centrais que o autor desenvolve: para uma pessoa do século 21, o fato de o sol ser o centro do sistema solar é uma questão óbvia; que o funcionamento do sistema solar nem sempre foi uma questão óbvia. Ou seja, o autor trabalha no decorrer do texto a idéia de que o conhecimento científico é construído ao longo do tempo.

As instruções foram dadas, ao grupo de surdos, por meio da Libras e ao grupo de ouvintes pelo português oral, salientando que: 1) as respostas ao protocolo deveriam ser elaboradas por escrito; 2) nenhuma informação adicional sobre o conteúdo do texto seria fornecida em Libras aos sujeitos surdos; 3) nenhuma informação adicional sobre o conteúdo do texto seria fornecida em português oral aos sujeitos ouvintes; 4) o protocolo deveria ser devolvido logo após ser respondido, juntamente com o texto.

4.4-Procedimento de Análise de Dados

De posse dos protocolos, como já mencionado no item 4.1, procederemos à análise das respostas, tomando-as como discurso e extraindo suas proposições, como proposto por Fávero (1994) e retomado por Fávero e Trajano (1998) e por Pimenta (2003), considerando que a proposição é o resultado da articulação do sentido, tomado na sua forma mais complexa e menos explícita, com a estrutura lingüística, tomada na sua forma menos complexa e mais explícita. Portanto, assumindo a abordagem da semiótica da cultura, podemos eleger a proposição como uma unidade de análise.

Foi feita a análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita de cada sujeito, bem como a identificação das suas competências e dificuldades do ponto de vista da produção textual. A análise gramatical e sintática das respostas dos sujeitos bem como a

análise gramatical e semântica do texto de Marcelo Gleiser foram elaboradas por uma professora de português, previamente contactada e esclarecida sobre sua contribuição.

A professora,¹ ao proceder a tais análises, não tinha conhecimento de que as produções escritas foram provenientes de sujeitos surdos. Evitamos que a experimentadora procedesse à análise dos materiais, uma vez que estava familiarizada com a produção escrita dos surdos, o que para nós poderia comprometer a visão pormenorizada desta produção. Procuramos, então, um profissional que em sua experiência de magistério não tivesse ministrado aulas para surdos, a fim de evitarmos análise tendenciosa da produção textual dos sujeitos. A identificação deste profissional foi feita dentro do ambiente de trabalho da experimentadora, que por fazer parte da comunidade escolar teve subsídios para identificar o profissional que se enquadrasse nesse perfil e facilidade para contactá-lo.

¹ A análise gramatical da produção textual dos sujeitos surdos, bem como a análise do texto utilizado no estudo, foram voluntariamente desenvolvidas pela professora e Mestre em Linguística Márcia Rangel Pacifici, a quem agradecemos pela seriedade no trabalho cedido e disponibilidade em contribuir para o estudo.

CAPÍTULO 5

Resultados e Discussão

5.1-Os resultados obtidos junto aos surdos

Os dados obtidos nesta sessão estão pautados na leitura do texto e no preenchimento do protocolo descrito anteriormente (item 4.3). A duração esteve condicionada ao tempo que cada sujeito necessitou para a leitura do texto e o preenchimento completo do protocolo.

Apresentamos os resultados obtidos para cada um dos sujeitos em 2 tabelas. A primeira com 4 colunas. Na primeira coluna foram repetidas as questões do protocolo, na segunda, as respostas dos sujeitos, na terceira, as proposições extraídas dessa resposta e na quarta a análise gramatical.

A segunda tabela foi constituída de 3 colunas. Na primeira aparecem os elementos da produção textual identificando-se a estrutura fonológica, a estrutura ortográfica e a estrutura morfossintática. Na segunda, as competências gramaticais apresentadas nas respostas e na terceira, as dificuldades.

Os dados obtidos na primeira e segunda tabela permitem-nos analisar os resultados e elaborar discussão para cada um dos sujeitos. Embora as questões sobre suas competências e dificuldades tenham sido as últimas no protocolo, começamos, logo depois da apresentação dos resultados, pela análise e discussão delas, porque ilustram o distanciamento entre a competência que os sujeitos apresentam em termos de compreensão textual e as concepções que eles têm de sua própria competência.

Tabela 7a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito S1

Surdo/masculino/29 anos/humanas/6.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2004	
	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“Sol, Terra, estrela, Luz e céu”.	- O texto fala sobre sol. - O texto fala sobre Terra. - O texto fala sobre estrela.	O sujeito demonstra pleno domínio do nível fonológico da língua, tanto no que diz respeito à combinação dos fonemas da língua quanto ao sistema silábico. Não há troca de fonemas e os padrões silábicos da língua são respeitados. Do ponto de vista ortográfico, as palavras seguem o padrão oficial. O emprego da maiúscula na palavra “Luz”

		<ul style="list-style-type: none"> - O texto fala sobre luz. - O texto fala sobre céu. 	<p>demonstra que o sujeito alterna o emprego da inicial maiúscula e minúscula aleatoriamente.</p> <p>A resposta dada não está estruturada em forma de oração. Ele emprega substantivos enumerados com pausas marcadas por vírgula e com nexos lógicos de coesão no último elemento da enumeração.</p>
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	<p>“Eu acho mais que tem importante resumir a diferença Terra, Sol, estrela estamos organização como futuro pensamto a dificuldade prepare novidade pensamento que tem aconteceu tem bem momento”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Eu acho importante estabelecer as diferenças entre a Terra, sol e estrelas. - Eu acho importante falar resumidamente sobre a Terra. - Eu acho importante falar resumidamente sobre o sol. - Eu acho importante falar resumidamente sobre a estrela. -O pensamento sobre o futuro é organizado. -O surgimento do novo é algo difícil. -Pensar de forma inovadora é difícil. - O pensamento inovador tem seu momento para acontecer. 	<p>Do ponto de vista ortográfico, identifica-se apenas uma ocorrência de omissão de fonema: a vogal que estrutura uma das sílabas da palavra “pensamento”. O fato não parece significativo porque não se mostra recorrente no texto.</p> <p>Do ponto de vista morfosintático, a resposta tem coerência com a pergunta, estruturada em período complexo com oração subordinante e subordinada (“Eu acho mais que tem importante resumir a diferença”...); na oração subordinada, não há nexos coesivos entre o núcleo substantivo “diferença” e seu complemento “Terra, Sol, estrela”; a partir desse ponto, o texto não apresenta mais sintaxe, i.e., não há relação lógica entre os termos, o que torna incoerente o período. Há emprego de elementos coesivos, mas estes não estabelecem a necessária ligação sintático-semântica com as palavras selecionadas para a expressão do pensamento. Os verbos estão flexionados em pessoas gramaticais e tempo-modo distintos (“ estamos, prepare, tem, aconteceu, tem”), e não é possível identificar os elementos estruturais do padrão oracional da língua portuguesa. A estrutura sintática é agramatical e, portanto, não-aceitável na língua. Chama a atenção o emprego de formas verbais seguidas (“tem, aconteceu tem”), fato que fere o princípio da estruturação da oração em língua portuguesa.</p> <p>O sujeito não domina as regras sintáticas da língua. Ressalte-se que, nesse caso, não se trata, apenas, das regras da escrita, mas do próprio sistema da língua.</p>
3) O que o autor do texto está defendendo?	<p>“Como imagem sonho próprio Três visionários pensamento não está próprio esforça natural mas muito defenda senti esforça como meio de obra e prática sozinho”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O autor defende que os três visionários possuem seus próprios sonhos. - O autor defende que os três visionários possuem sua própria imaginação. -O pensamento dos três visionários vai além do normal. - Os três visionários não pensam da mesma forma. - Os três visionários possuem seu próprio esforço. - Eu senti que os três visionários trabalham sozinhos. -Cada visionário tem sua própria produção. -Cada visionário tem sua própria prática. 	<p>Do ponto de vista ortográfico, identifica-se, novamente o emprego aleatório de maiúscula (“Três”).</p> <p>Do ponto de vista morfosintático, não há coerência entre resposta a pergunta. Há, apenas, uma oração estruturada no período (“pensamento não está próprio”), mas o emprego da palavra “próprio” quebra a relação semântico-sintática da oração. Novamente, identifica-se o acúmulo de formas verbais flexionadas em pessoas e tempo-modo diferenciados (“defenda senti esforça”). O emprego de elementos de coesão não garante o nexos lógicos no enunciado. O período caracteriza-se como agramatical. Não há obediência às regras de estruturação da oração em língua portuguesa.</p>
4) Você concorda com o autor? Por quê?	<p>Eu acho não concordo Zeus próprio escuto deixa pouco não e importante esta próprio Deus mas só sonha aproveita aconteceu o mundo como continua a desenvolver cresce a vida a dificuldade como homem e a realidade para pessoa mas não é autor importante esta ruim, só poder e Deus perfil a Terra. A dificuldade não pode obrigatório como escrito pensamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que não concordo com o autor. - Zeus não é importante. - Deus é importante. -O mundo continua a se desenvolver. - A vida continua. - O homem tem dificuldades. -O homem vive em sua realidade. -O homem não é autor da vida. -A realidade humana está ruim. -Só Deus tem poder sobre a Terra. -As dificuldades do 	<p>A resposta apresenta coerência à pergunta, mas omite-se o nexos inter-oracional (“Eu acho # não concordo”); identificam-se seqüências de formas verbais sem pausa (“escuto deixa”; “sonha aproveita”); há orações estruturadas sintaticamente (“não é importante”; “mas só sonha”; “aconteceu o mundo como continua a desenvolver”; “cresce a vida a dificuldade como homem e a realidade para pessoa, mas não é autor importante”), entretanto há omissão de artigos (“como homem”; “para pessoa”; não é autor”) e a pontuação é deficitária. Não há encadeamento lógico das idéias. O sujeito expressa o pensamento, essencialmente, por meio de substantivos.</p>

	futuro a Terra que tem aconteceu a filosofia fala muito será visionário e muito história.	homem não determinam o futuro da Terra. -O futuro da Terra tem sido abordado pela filosofia. -A filosofia fala sobre os visionários. -A filosofia fala sobre história.	
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	Eu pensamento próprio o português a dificuldade só pode perceber a facilidade está normal só uma palavra entender. Resumir pensa o autor o próprio parágrafo e boa mas todos importante Terra, sol, Céus e estrela somos próprio Zeus esta idéia fazer o que notícia para pensamento anuncia cognitiva desenvolver o que aconteceu futuro como esta lá Terra próprio continua esta normal não fala ninguém Terra esta normal.	- Eu penso que tenho dificuldades com o português. - Posso perceber as facilidades. - Eu entendo poucas palavras. - Resumir o pensamento do autor é bom. - Todo o pensamento do autor é importante. - A Terra é importante. - O sol é importante. - O céu é importante. - A estrela é importante. - Zeus é importante. - É importante saber o que o pensamento anuncia. - É importante o desenvolvimento cognitivo. - É importante prever o que vai acontecer no futuro. - É importante saber sobre a Terra. - É importante falar normalmente sobre a Terra.	Do ponto de vista ortográfico, identifica-se, novamente o emprego aleatório de maiúscula (“Céus”). A resposta inicia-se com o pronome de 1. ^a pessoa, garantindo nexos coesivos com o comando da questão, mas a oração não está estruturada segundo as regras da sintaxe do português, falta-lhe o verbo, seu elemento fundamental. É interessante notar que o próprio sujeito reconhece a dificuldade em expressar o pensamento segundo as regras gramaticais da língua (“Eu pensamento próprio o português a dificuldade”). Por outro lado, há, também, ocorrências de orações estruturadas, ainda que fora da ordem canônica (“só pode perceber a facilidade”; “está normal uma palavra entender”). No segundo parágrafo, o sujeito inicia o período com oração estruturada, mas com antecipação do verbo principal da locução (“Resumir pensa o autor”), fato que não é comum entre falantes nativos do português; o falante nativo nunca erra certas estruturas “fechadas” da língua. O sujeito também emprega verbos sem flexão, no infinitivo, o que também não ocorre com falantes nativos (“Esta idéia fazer o que notícia”). Há omissão de conectores, a pontuação é deficitária, há caso de ausência de concordância de gênero (“Terra próprio”). Ressalte-se que o sentido captado do enunciado é obtido por meio das ocorrências de construções que obedecem ao princípio de estruturação sintática da língua. O sujeito parece comunicar-se em outro sistema lingüístico, num outro tipo de linguagem. Levanta-se a hipótese de o sujeito ser deficiente auditivo.
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	Tem muitas vezes a dificuldade a palavra não entendo pouco mas como não e concordo só próprio Libras esta facilita, mas apostila próprio esta português inimigo a dificuldade só pode interpreta resumir a facilita. Não tem certeza perfeito português, mas só próprio a dificuldade fazer isto como e o mundo estranho próprio eu não entendo mas perdido do surdo palavra, a linguagem a diferente próprio sentir está normal português a vida.	- Muitas vezes eu tive dificuldades. - Eu não entendo palavras. - Eu entendo pouco as palavras. - Eu concordo com a Libras. - A Libras facilita. - A apostila está em português. - O português é inimigo. - Eu tenho dificuldades. - Interpretar, facilita. - Resumir, facilita. - Eu não tenho certeza do português. - Eu não sei perfeitamente o português. - O português para mim é um mundo estranho. - Eu não entendo Português. - Eu fico perdido com o português. - O surdo fica perdido com palavras.	Há coerência entre pergunta feita e resposta dada. Os padrões silábicos da língua portuguesa são respeitados. As palavras são grafadas corretamente com duas exceções: “facilida”, quando deveria ser “facilita” e “istó”, que não deveria ser acentuado. Do ponto de vista morfosintático, a maioria das frases contidas nos períodos não são estruturadas sintaticamente. Somente as frases “Tem muitas vezes”; “a palavra não entendo”; “Não tem certeza”; “eu não entendo” obedecem à estrutura gramatical do português. Os verbos são empregados predominantemente no infinitivo e no gerúndio. Quando ocorre flexão verbal, é utilizado o presente do indicativo, na primeira ou terceira pessoa do singular. Os elementos de coesão empregados pelo sujeito não estabelecem uma ligação sintático-semântica na maioria das frases. O sujeito emprega substantivos e advérbios sem elementos de coesão para desenvolver sua argumentação, caracterizando uma suposta incoerência textual. O sujeito afirma ter limitação lingüística. Acredita que o português é um mundo “estranho” uma vez que não compreende as palavras e que o surdo tem uma linguagem diferente e as palavras em português representam uma barreira.

		<ul style="list-style-type: none"> - O surdo tem linguagem diferente. - É importante o surdo sentir o português como algo normal. 	
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	<p>Esta ruim muito o português mas pouco entendo não é tudo só pouco 1.º palavra está normal não é tudo.</p> <p>Senti próprio a dificuldade palavra está ruim mas só pode interpretar facilita entender fazer transforma interprete esta normal sentir próprio a linguagem a diferente não e igual ouvinte a dificuldade precisa observação Libras escrito e igual está português normal sentir a vida.</p> <p>Muito diferente pergunta e responder a muito dificuldade português surdez mas não entendo português mas contrário a facilidade interpreta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi ruim para entender o texto. - O texto tinha muito português. - Eu entendo pouco o português. - O texto tinha muitas palavras. - Eu senti dificuldades. - Ter dificuldades com as palavras é ruim. - A interpretação facilita o entendimento. - É importante transformar as palavras para sinais. - O intérprete transforma as palavras do português para a linguagem própria do surdo. - É importante valorizar a própria linguagem dos surdos. - A linguagem do surdo é diferente da linguagem do ouvinte. - A língua de sinais é para os surdos o mesmo que o português para os ouvintes. - Escrever com base na Libras é natural para o surdo. - Escrever português é difícil. - Perguntas e respostas são diferentes. - O surdo tem muita dificuldade em português. - Eu não entendo português. - A interpretação em Libras facilita. 	<p>Do ponto de vista fonológico, o sujeito respeita a estrutura do padrão silábico da língua portuguesa e a ortografia das palavras. No entanto, a pontuação é deficitária.</p> <p>Do ponto de vista morfossintático, apesar de haver coerência entre a pergunta feita e a resposta dada, os períodos são construídos sem observar a sintaxe do português. Os verbos são predominantemente empregados no infinitivo ou gerúndio e quando flexionados concordam sempre com a primeira ou com a terceira pessoa do singular, no presente do indicativo. O sujeito, nos dois primeiros parágrafos, antecipa o verbo da locução para iniciar a oração, o que não é comum para um nativo da língua. Os elementos de coesão não conseguem estabelecer uma relação sintático-semântica entre as palavras e a idéia a ser expressa. Em geral, são conjunções aditivas e adversativas. Não há presença de preposição. Os períodos são construídos por substantivos soltos, verbos não-flexionados e advérbios de intensidade.</p> <p>A Libras é apontada pelo sujeito como recurso que ajuda o surdo a entender o português e a compreender um texto, bem como a presença de um profissional intérprete. O sujeito acredita que esse profissional tem a capacidade para traduzir as palavras do português para a Libras facilitando o entendimento e a compreensão textual.</p>

Tabela 7b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito S1.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	<ul style="list-style-type: none"> Combinação de fonemas. Emprego de padrões silábicos. Respeito à ortografia das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> Emprego de maiúsculas de minúsculas. Pontuação.
Estrutura morfossintática	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer coerência entre pergunta feita e resposta dada. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer nexos coesivos entre as orações subordinadas. Estabelecer nexos coesivos entre o núcleo e o substantivo na oração subordinada. Estabelecer relação lógica entre os termos da sintaxe. Estabelecer coerência no período. Empregar elementos coesivos. Flexionar verbos. Coerência verbal: pessoa / tempo / modo. Construir períodos respeitando a estrutura da oração da língua portuguesa. Construir orações com base na gramática da língua portuguesa. Respeitar às regras da sintaxe. Dominar o sistema da língua portuguesa.

		Encadear as idéias e os argumentos de forma lógica. Expressar o pensamento por meio da escrita.
--	--	--

S1 afirma ter tido dificuldades em relação ao texto proposto por uma limitação lingüística. Segundo S1, o português é um mundo “estranho” em que as palavras muitas vezes não são compreendidas. O sujeito acredita que o surdo tem uma linguagem diferente e que por esse motivo as palavras em português são difíceis chegando a ser, muitas vezes, grande barreira que o sujeito caracteriza como “inimigo”. Para S1, a Libras é uma língua que deve ser valorizada e o recurso que ajuda o surdo a entender o português e a compreender o texto em questão. A presença de um profissional intérprete é apontada, novamente, como um recurso importante. Para S1, esse profissional traduziria as palavras do português para a Libras facilitando o entendimento e a compreensão textual. Nota-se, no entanto, que, mesmo sem a presença deste profissional, o sujeito consegue acessar os argumentos do autor sobre a questão da organização do conhecimento ao longo da história.

S1 apresenta bom domínio do sistema lexical da língua, respeita os padrões silábicos, faz uso de combinações adequadas de fonemas, apresenta domínio da ortografia observando as convenções da escrita padrão das palavras, porém emprega aleatoriamente letras maiúsculas e minúsculas. A pontuação não segue as normas canônicas. Nas respostas dadas pelo sujeito, não há uma relação lógica entre os termos da sintaxe. O período torna-se agramatical sem coerência devido ao emprego inadequado de elementos coesivos e a predominância de substantivos enumerados, o que não condiz com a estrutura oracional da língua portuguesa e, conseqüentemente, torna limitada a expressão do pensamento por meio da escrita. Não há nexos coesivos entre as orações subordinadas e entre o núcleo e o substantivo de tais orações. Não há coesão entre as orações nem entre pergunta feita e resposta dada. A flexão verbal é inapropriada, existem omissões, não há coerência entre pessoa/tempo/moço e alguns verbos são empregados incorretamente no

infinitivo e no início da oração. Não há concordância de gênero e emprego adequado de artigos.

Notamos que do ponto de vista da ortografia a produção escrita do sujeito S1 é exemplo de que o surdo desenvolve a codificação viso-espacial das palavras e que transpor a mensagem para a estrutura do português padrão não é algo trivial. Não obstante, da análise de que este sujeito poderia estar desenvolvendo justaposição de línguas, o português e a Libras, como defende Góes (1996), acreditamos que S1 possivelmente esteja utilizando a estrutura da própria língua em sua produção escrita.

Na análise gramatical, tendo por base as proposições extraídas das respostas do sujeito, fica evidenciado que S1 não domina o sistema da língua portuguesa e estamos falando de algo mais complexo do que as regras de escrita de uma língua. S1 comete erros que o falante nativo da língua portuguesa jamais cometeria, como, por exemplo, antecipar o verbo principal da locução. Dessa forma, a análise gramatical aponta como conclusão que S1 deve utilizar outro sistema lingüístico, que não o português, para se comunicar.

A literatura na área da surdez tem relatado resultados semelhantes a estes. É comum encontrarmos autores como Fernandes (1990), Góes (1996), Felipe (1997), Harris e Moreno (2004), entre outros, defendendo que o surdo, usuário de língua de sinais, diante de um texto, seja complexo ou não, utiliza estratégias da própria língua para ler e escrever. Harris e Moreno (2004), por exemplo, afirmam que a prova de que o surdo utiliza da estrutura da língua de sinais para escrever em uma língua alfabética é o impacto significativo do implante coclear no desenvolvimento da leitura e escrita destes sujeitos.

Os autores mostram em seu estudo que crianças surdas implantadas, em menos de um ano, já conseguem apresentar desenvolvimento satisfatório na leitura e na escrita, o que significa que estas começaram a fazer uso dos princípios lingüísticos do sistema alfabético. Não estamos afirmando, no entanto, que o surdo, por sua limitação auditiva, não seja capaz

de aprender a lógica do sistema alfabético. O que estamos dizendo, e o que os nossos dados nos permitem afirmar é que o surdo utiliza de um sistema lingüístico visual para acessar um sistema lingüístico alfabético e que a escrita e a leitura neste sistema sofre influência significativa da estrutura da língua de sinais.

As disfunções encontradas na produção do sujeito S1, como os termos da sintaxe sem relação lógica, emprego inadequado de elementos coesivos, predomínio de substantivos na construção frasal, entre outros aspectos, não se distanciam das análises feitas nos trabalhos de Marschark, Mouradian e Halas (1994). Nas construções frasais de S1 fica evidente a omissão de termos, que, como já mencionamos, podem ser analisadas por dois caminhos: ou elas correspondem aos aspectos da mensagem que não são expressas em língua de sinais ou o sujeito desenvolveu uma orientação discursiva inapropriada. Esta última hipótese está estreitamente relacionada com a prática pedagógica e mais especificamente com as mediações de aprendizagem que este sujeito experimentou ao longo do seu processo de escolarização.

Para Marschark, Mouradian e Halas (1994), o ensino da escrita para o surdo é descontextualizado e em geral é feito por processo enfadonho de memorização de palavras e sentenças, o que pode justificar as caracterizações da escrita do surdo apontadas na literatura da área.

Podemos, no entanto, fazer outro raciocínio. Os problemas na estrutura discursiva na escrita do surdo podem-se dever à não-aquisição de padrões de conversação típicos das interações verbais, o que levaria a uma transposição de língua de forma não-convencional. Isso nos permite dizer que a criança ouvinte em suas produções recorre às estruturas discursivas fonológicas e a criança surda não.

Tabela 8a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito S2

Surdo/masculino/32 anos/exatas/4.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2004	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“Sobre o Terra, Sol e Lua”.	- O texto fala sobre a Terra. - O texto fala sobre o sol. - O texto fala sobre a lua.	O sujeito demonstra pleno domínio do nível fonológico da língua, tanto no que diz respeito à combinação dos fonemas quanto das sílabas. O sujeito domina o sistema ortográfico da língua portuguesa, desde o emprego das letras que representam graficamente os sons até o uso das convenções da escrita, como o emprego de maiúsculas e minúsculas. No nível morfossintático, a resposta tem coerência com a pergunta, iniciando-se com preposição adequada (“sobre”), embora o sujeito não tenha construído oração com estrutura completa (sujeito – verbo – complemento). Percebe-se falha elementar de concordância nominal (“o Terra”). A esse respeito, deve-se verificar se o problema não reside no traçado da letra “a”, que, muitas vezes, é feito sem o traço que a caracteriza, o que faz com que a letra assemelhe-se a “o”. Os elementos da enumeração estão encadeados, com emprego de pontuação adequada e nexos coesivos garantido por meio de conjunção aditiva. O sujeito demonstra que captou apenas a superficialidade do texto, escolhendo palavras-chave, como “Terra, Sol e Lua”; uma hipótese seria a de que falta ao sujeito a habilidade para expressar o pensamento de forma articulada e de acordo com as regras da escrita. Deve-se considerar, para qualquer conclusão, o histórico de letramento do sujeito.
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“Porque o homem estudar sobre planetas, quer saber aconteceu a vida”.	- O homem estuda sobre os planetas. - O homem quer saber sobre a vida dos planetas. - O homem quer saber sobre os acontecimentos da vida.	A resposta tem coerência com a pergunta (retomada do elemento coesivo “porque”), embora apresente problemas na construção sintática do período. As orações estão construídas com seus elementos estruturais (sujeito – verbo – complemento), mas falta coesão gramatical, ora na relação sujeito – verbo (“o homem # estudar”), ora na relação verbo – complemento (“quer saber # aconteceu # a vida”).
3) O que o autor do texto está defendendo?	“O homem defendeu o grego, acreditou a Terra”.	- O homem estudou a visão do grego sobre a Terra.	Na resposta, o sujeito utiliza um elemento de coesão lexical para estabelecer o nexo com a pergunta (“O homem” para retomar “o autor do texto”); o processo utilizado para essa conexão é metonímico: observe-se que, semanticamente, “autor” pertence à espécie dos “homens”. Há, portanto, um nexo lógico com a pergunta. O sujeito retoma também, por repetição, o verbo da oração interrogativa (“defendeu”), na tentativa de dar uma resposta “correta” à questão. A primeira oração está construída de acordo com as regras da sintaxe (sujeito – verbo – complemento: “homem defendeu o grego”); há encadeamento lógico do pensamento, evidenciado por meio do emprego da vírgula separando a oração coordenada, que apresenta o verbo flexionado na 3.ª pessoa do singular, em concordância com o sujeito, garantindo a coesão com a primeira oração do período (“O homem” é sujeito gramatical da 1.ª oração e sujeito semântico da 2.ª); identifica-se problema de coesão entre o verbo e o complemento na 2.ª oração (“acreditou a Terra”). Do ponto de vista da coerência, observa-se que o sujeito apenas captou as informações superficiais do texto.
4) Você concorda com o autor? Por quê?	“Concordo. Pq é importante a Terra, aconteceu o rotação cada a planeta diferente Terra tem H2O outra não tem, por isso o homem pesquisa”.	- Eu concordo com o autor. - A Terra é importante. - A Terra tem rotação. - Cada planeta é diferente. - A terra tem H2O. - Outro planeta não tem H2O. - O homem pesquisa porque os planetas são diferentes.	O sujeito responde à primeira pergunta da questão, retomando, por repetição, o verbo da oração interrogativa (“Concordo”); faz a pausa necessária, utilizando-se de ponto final, para separar a segunda parte da resposta. Esta é iniciada com o mesmo conector da pergunta, empregado na forma ortográfica não-padrão “pq”. A esse respeito, registre-se que o sujeito pode ter abreviado o vocábulo, ou pode tê-lo escrito de forma silábica, i.e., omitindo as vogais, mantendo apenas os sons consonantais das sílabas (observe-se que a letra p é lida /pe/ e a letra q , /ke/). Como só há essa ocorrência de grafia não-padrão, não é possível concluir em favor de nenhuma das hipóteses apresentadas. No segundo período, a primeira oração tem estrutura padrão, com inversão da ordem canônica: o verbo aparece antes do sujeito (“Pq é importante a Terra”); a segunda oração também segue o padrão, porém não há concordância nominal no sintagma que funciona como complemento (“o rotação” - verificar o traçado da letra do sujeito); seguem-se

			palavras agrupadas sem sintaxe (“cada a planeta diferente”); mas há o restabelecimento do nexos sintático logo adiante (“Terra tem H2O outra não tem, por isso o homem pesquisa”); o emprego do pronome “outra” evidencia o nexos coesivo com termo anterior; a dificuldade do sujeito parece estar em encontrar o termo preciso para estabelecer a coerência do enunciado (como, por exemplo, o sintagma nominal outro planeta); a última oração do período é gramatical, concluindo coesa e coerentemente o enunciado, com a pausa marcada adequadamente por vírgula (“..., por isso o homem pesquisa.”).
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	“Sim, esse sobre a planeta, lua, solar,... O homem estudou antigo, o que tem lá”.	<ul style="list-style-type: none"> - Este texto fala sobre os planetas. - Este texto fala sobre a lua. - Este texto fala sobre o sistema solar. - O homem estudou a história do sistema solar. 	<p>O sujeito parece estar “condicionado” a perguntas do tipo sim ou não. A primeira parte da resposta apresenta omissões de termos que estabeleceriam a relação sintática: o termo determinante do sintagma nominal sujeito está omitido (“esse”), bem como o verbo da oração; não há concordância também entre os termos do sintagma nominal (“a planeta”); o termo determinado do sintagma sistema solar está omitido (“planeta, lua, solar”). É interessante notar que o sujeito emprega as reticências, o que pode ter sido feito com a intenção de marcar outros temas referidos no texto.</p> <p>O último período está estruturado de acordo com os padrões da sintaxe da língua, embora o sujeito tenha empregado como complemento do verbo um termo adjetivo no lugar de um substantivo (“estudou antigo”); a última oração está dentro dos padrões (“o que tem lá”).</p> <p>Do ponto de vista da coerência, a resposta evidencia a dificuldade encontrada pelo sujeito de organizar linguisticamente o pensamento.</p> <p>Por fim, cabe verificar a possibilidade de o sujeito apresentar algum tipo de afasia (a esse respeito, ler Jakobson, Roman. <i>Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In Língua e comunicação</i>, editora Cultrix.). Antes, porém, de qualquer conclusão, é necessário estudar o histórico de letramento do sujeito, pois ele pode estar em fase de aquisição da escrita, ou pode, ainda, ter alguma deficiência auditiva.</p>
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“Sim, sinto difícil toda. Sei lá não tem escolha perguntas”. (Risos).	<ul style="list-style-type: none"> - Eu senti todas as dificuldades em relação ao texto. - Todo o texto é difícil. - Não tem como eu escolher qual a dificuldade. 	<p>O sujeito demonstra domínio do nível fonológico tanto no que diz respeito aos fonemas quanto ao padrão silábico da língua portuguesa. Domina o sistema ortográfico, respeitando as convenções da escrita das palavras, empregando corretamente letras maiúsculas e minúsculas.</p> <p>Quanto ao nível morfossintático, o sujeito articula coerentemente pergunta e resposta, porém em tempos verbais distintos. Na primeira oração, suprime o substantivo abstrato “dificuldade” por um adjetivo, emprega o pronome indefinido “toda” retomando o referente “dificuldade” que aparece na própria pergunta, por um processo anafórico. A segunda e a terceira oração respeitam a sintaxe do português, muito embora haja a necessidade de um ponto final entre elas. O sintagma verbal da terceira oração não requer o complemento “perguntas” que parece estar desconectado sintaticamente do período como um todo.</p> <p>O sujeito utiliza o substantivo “risos” para estabelecer coerência textual e ao mesmo tempo um contato direto com o leitor de forma a permitir uma visualização de seu sentimento ao responder a pergunta feita, ou seja, fazer com que o leitor perceba que a dificuldade que ele teve em relação ao texto foi tanta que seria impossível descrevê-la.</p> <p>O sujeito afirma, desta forma, ter tido dificuldade em todo o texto.</p>
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	“Pq não acostumo responder e perguntar estudei pouco o texto. Quería muito estudar esse o texto”.	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não costumo responder perguntas. - Eu estudei pouco o texto. - Quero muito estudar esse texto. 	<p>O sujeito respeita os padrões silábicos e a combinação dos fonemas da língua portuguesa. Domina o sistema ortográfico respeitando as convenções da escrita das palavras, com exceção da palavra “acostumo”. Abrevia o vocábulo no início da frase, empregando uma forma ortográfica não padrão “Pq”</p> <p>Em se tratando de morfossintaxe o sujeito constrói períodos gramaticais que respeitam a sintaxe da língua portuguesa. Retoma a pergunta por meio da conjunção “porque” e estabelece coerência entre pergunta e resposta.</p> <p>Os verbos aparecem tanto no infinitivo quanto flexionado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e do pretérito perfeito.</p> <p>Emprega corretamente advérbio de intensidade e pronome</p>

			demonstrativo, mas, equivoca-se ao empregar o artigo definido “o” no último período. As orações obedecem à estrutura fundamental do português-sujeito, verbo e complemento. O sujeito associa sua dificuldade em relação ao texto à falta de costume de responder “perguntas”, mas demonstra uma atitude positiva quando afirma ter vontade de estudar o texto. Acredita-se que o sujeito constrói o pensamento do tipo: se eu estudar o texto eu consigo responder as perguntas.
--	--	--	---

Tabela 8b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito S2.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	Combinar fonemas. Respeitar padrões silábicos. Utilizar convenções da escrita. Empregar letras maiúsculas e minúsculas. Empregar a pontuação.	Empregar o vocábulo “porque” sem recorrer a abreviações.
Estrutura morfosintática	Utilizar conjunção aditiva. Empregar elementos estruturais da oração. Construir orações baseadas nas regras da sintaxe. Encadeamento lógico. Estabelecer concordância verbal. Flexionar verbos.	Elaborar com mais profundidade as respostas. Empregar elementos de coesão, principalmente entre pergunta e resposta. Desenvolver estrutura oracional completa. Respeitar a ordem canônica do português. Complemento verbal (emprego de adjetivo no lugar do substantivo). Concordância nominal. Estabelecer coesão gramatical – sujeito/verbo; verbo/complemento.

S2 apresenta atitude otimista em relação ao texto, muito embora afirme ter tido dificuldades devido à sua complexidade. No nosso entender, isso pode ser traduzido como uma ação condicional positiva do tipo “se eu estudar mais vou conseguir”. O sujeito ainda afirma não ter costume de responder a perguntas, no entanto, como se trata de questionamentos relacionados ao texto para se verificar a compreensão textual do sujeito, podemos traduzir a afirmação de S2 como a falta de costume, do próprio sujeito, de interpretar textos. Essa afirmativa pode estar traduzindo um dos aspectos da prática pedagógica que envolve a educação de surdos.

O sujeito apresenta bom domínio lexical, respeito aos padrões silábicos e combinações adequadas de fonemas da língua portuguesa. S2 observa as convenções da escrita empregando corretamente a pontuação e letras maiúsculas e minúsculas. Constrói as orações baseadas nas regras da sintaxe com encadeamento lógico. Na maioria das suas respostas, consegue estabelecer nexos coesivos e articulação entre pergunta e resposta, com

exceção da questão de número 5. Emprega adequadamente a proposição “sobre” e as conjunções aditivas.

Por outro lado, algumas respostas dadas, em relação ao enunciado da questão, não apresentam coesão entre si, o que pode caracterizar certa limitação quanto à compreensão textual. O sujeito não deixa claro em sua produção o acesso aos argumentos desenvolvidos pelo autor, ao longo do texto. Algumas estruturas oracionais são construídas de forma incompleta, apresentando agrupamento de palavras, o que torna deficitária a comunicação na modalidade escrita. Nota-se que o sujeito tem dificuldades em utilizar a língua portuguesa para dar forma ao seu pensamento. Existem evidências de que o S2 não domina a língua portuguesa escrita, apresentando inversão na ordem canônica da estrutura oracional com inadequações gramaticais quanto ao emprego do complemento verbal e a coesão entre sujeito-verbo e verbo-complemento.

Podemos ver nos nossos resultados que S2 apresenta, assim como o sujeito anterior, domínio da ortografia do conjunto lexical empregado. Tal fato reforça a justificativa de que o bom desempenho na ortografia deve-se à capacidade de percepção visual do surdo, ao mesmo tempo em que corrobora a nossa hipótese de que a aquisição do vocabulário em si não garante, necessariamente, a produção da escrita convencional. Além disso, os estudos de Mayer e Akamatsu (2000) e Luetke-Stahlman e Nielsen (2003) deixam claro que o uso da codificação viso-espacial no processamento da leitura e escrita de uma língua oral, pelo surdo, facilita o domínio do sistema ortográfico da língua.

Nas produções escritas deste sujeito, fica explicitado, por um lado, uma suposta limitação para a compreensão textual, o que se caracteriza pela falta de coesão entre perguntas feitas e algumas respostas dadas. Em nossa análise, de um lado, com base em Flaherty (2000), isso pode ser indicativo de pouco domínio das diferentes estruturas lingüísticas do português. Por outro lado, o sujeito consegue emitir respostas coerentes a

outras perguntas, apresentando encadeamento lógico, além do emprego de elementos gramaticais de coesão.

Acreditamos que S2 tenha dificuldades de transpor alguns aspectos da mensagem que intenta emitir para a estrutura do português padrão, o que prejudica a compreensão do registro escrito. Portanto, estamos defendendo que a falta de habilidade para utilizar a escrita da língua portuguesa em sua forma padrão não implica diretamente a falta da compreensão textual ou limitação para acessar a mensagem do texto escrito nesta mesma língua.

Tabela 9a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito S3

Surdo/masculino/33anos/exatas/4.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2004	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“Os planetas e o sistema solar”	- O texto fala dos planetas e do sistema solar	O sujeito M demonstra domínio do nível fonológico, respeitando a combinação dos fonemas e das sílabas na escrita das palavras. O sistema ortográfico da língua é respeitado desde o emprego das letras que representam graficamente os sons da língua até o uso das convenções da escrita, como emprego de maiúsculas e minúsculas. O sujeito emprega adequadamente o morfema flexional de número, tanto no artigo quanto no substantivo, aplicando o princípio da concordância nominal. A resposta dada obedece às normas de construção frasal. O sujeito utiliza adequadamente o elemento de coesão (a conjunção aditiva “e”) para ligar os sintagmas nominais que compõem sua resposta, que guarda coerência com a pergunta feita.
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“Porque o autor escreveu sobre o tema que ele acredita as pesquisas dos cientistas que estudam sobre rotação entre os planetas e o sistema solar”.	- O autor escreveu sobre o tema em que acredita. - O autor acredita nas pesquisas dos cientistas. - Os cientistas estudam sobre a rotação dos planetas. - Os cientistas estudam sobre o sistema solar.	O sujeito continua evidenciando que domina o sistema fonológico da língua portuguesa, combinando adequadamente os fonemas e as sílabas, além de respeitar as convenções da escrita. Quanto ao nível morfossintático, observa-se, inicialmente, coesão da resposta com a pergunta feita: o sujeito inicia o período com a conjunção “porque”, retomando o que lhe foi perguntado. Há obediência à estrutura fundamental da oração em português (sujeito – verbo – complemento) na construção do período. O sujeito demonstra pleno domínio da construção de período complexo com oração adjetiva, empregando adequadamente todos os elementos coesivos. O único problema que se identifica na resposta é a ausência de sinal de pontuação (dois pontos) para introduzir o tema mencionado (“as pesquisas dos cientistas”...).
3) O que o autor do texto está defendendo?	“Ele tem certeza de que a maioria dos leitores sabe responder as perguntas”.	- O autor tem certeza que a maioria dos leitores sabe responder às perguntas.	O sujeito respeita o padrão ortográfico da língua portuguesa, evidenciando domínio do sistema fonológico. No nível morfossintático, o sujeito retoma o sintagma “o autor do texto” por meio do pronome pessoal “ele” estabelecendo coesão entre pergunta e resposta. O período é coeso e coerente e encontra-se construído de acordo com as normas do português padrão. Ressalte-se a obediência à prescrição gramatical no que se refere à regência nominal (“tem certeza de”) e à concordância verbal com o núcleo do sintagma nominal – o sujeito (“a maioria dos leitores sabe”).
4) Você concorda com o autor? Por quê?	“Sim. Concordei com o autor sobre as perguntas”.	- Eu concordei com o autor. - Eu concordei com as perguntas.	O sujeito continua evidenciando em sua produção escrita o domínio do sistema fonológico, incluindo o padrão ortográfico da língua. A resposta mantém coesão com a pergunta e é coerente. O período obedece às regras do português padrão quanto à regência e à pontuação. O sujeito deixou de observar o tempo verbal empregado na pergunta e respondeu empregando tempo verbal diferente (a pergunta está no presente e a resposta no passado). Observe-se tempo é uma noção semântica, que é marcada morfológicamente, no verbo, por meio de sufixo flexional.
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	“Os planetas girarem em torno do Sistema Solar. Os cientistas, antigamente, pensam como funciona a natureza da rotação dos planetas”.	- Os planetas giram. - Os planetas giram em torno do sistema solar. - Os cientistas pensam sobre o funcionamento da natureza. - Os cientistas pensam sobre a rotação dos planetas.	A resposta dada pelo sujeito está bem estruturada, tanto do ponto de vista fonológico quanto morfossintático. A organização sintática é adequada, o princípio da concordância nominal e verbal foi respeitado. Há problema no emprego das formas verbais. O sujeito parece ter dificuldade em distinguir a noção de tempo/modo verbal. Emprega futuro do subjuntivo no lugar do presente do indicativo (“girarem” por giram) e emprega o presente em lugar do passado imperfeito (“pensam” no lugar de “pensavam”). Do ponto de vista semântico, verifica-se impropriedade no emprego do termo “sistema solar”. Nesse caso, o sujeito parece não conseguir distinguir a parte do todo. O sujeito parece ter dificuldade também no emprego de palavras abstratas, como “natureza”, incorrendo em erro de incompatibilidade semântica ao combinar a palavra com a forma verbal “funciona”. Ressalte-se, a esse respeito, a alta complexidade desse conhecimento. A consideração desse fato depende do grau de letramento do sujeito. Atente-se, ainda, que os dados são insuficientes para qualquer conclusão.

6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“Sim. Senti maior dificuldade de entender o vocabulário e a frase mais difícil e “pesada”	<ul style="list-style-type: none"> - Eu senti grande dificuldade de entender vocábulos. - Eu senti que as frases são difíceis. - Eu senti que as frases são pesadas. 	<p>O sistema fonológico da língua portuguesa parece ser um dos pontos fortes na produção escrita do sujeito. Os padrões silábicos são respeitados bem como os padrões da escrita convencional da língua.</p> <p>A resposta é coerente à pergunta feita. O sujeito utiliza dois elementos de coesão para iniciar sua resposta, empregando adequadamente o verbo e sua estrutura flexional.</p> <p>O sujeito não utiliza o ponto final para separar a primeira oração da segunda, em que, ao que parece, estaria respondendo ao segundo questionamento.</p> <p>A primeira oração segue a estrutura padrão do português (sujeito, verbo e predicado) e obedece à gramática da língua, com o emprego adequado de advérbio, preposição e flexão verbal.</p> <p>Na segunda oração, falta o verbo principal “são” que deveria aparecer antes do advérbio “mais”, além de apresentar erro de concordância nominal.</p> <p>O sujeito define que sua dificuldade esta relacionada à compreensão de vocábulos e frases.</p>
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	“Sim. Porque o texto contém português é muito difícil para os surdos entenderem. Entendo pouco português. Costumo acompanhar com intérprete que pode ajudar a interpretar o que texto fala, traduz LIBRAS para os surdos podem entender melhor. Se os surdos já entenderem a interpretação de sinais sobre o que fala o texto. Surdos podem escrever suas próprias palavras, mais importante que os surdos entendem o texto.”	<ul style="list-style-type: none"> - Eu senti dificuldade porque o texto tem português. - Português é muito difícil para os surdos. - Eu entendo pouco português. - Eu acompanho o texto com intérprete. - O intérprete pode ajudar. - O intérprete interpreta o texto. - O intérprete traduz o texto para Libras. - O surdo pode entender melhor quando o texto é traduzido para Libras. - Os surdos podem escrever. - Os surdos podem utilizar suas palavras quando escrevem. - O mais importante é entender o texto. - O mais importante é o surdo entender o texto. 	<p>Novamente o sujeito utiliza um elemento de coesão, caracterizado por uma frase afirmativa para estabelecer coerência entre pergunta e resposta.</p> <p>Na primeira oração, o sujeito utiliza uma conjunção explicativa retomando o pronome interrogativo empregado na pergunta, respeitando a sintaxe da língua portuguesa. Emprega corretamente o artigo definido e flexiona adequadamente o verbo. Na segunda oração, o sujeito deveria empregar o verbo “entender” no infinitivo e retomar o objeto direto da primeira tornando-o sujeito na segunda, o que estabeleceria um nexos lógico entre as orações. A terceira oração respeita tanto a estrutura oracional quanto as regras da sintaxe da língua. A oração seguinte é formada por subordinação dentro da norma canônica do português. No entanto, há ausência do elemento de coesão (“...que texto fala”) entre o pronome relativo e o vocábulo “texto”. Na oração que começa com o vocábulo “traduz” e termina com “melhor”, há uma desorganização sintática. O primeiro verbo “traduz” deveria estar iniciando nova oração. Na verdade, parece que o sujeito estava tentando utilizar um substantivo abstrato que assumiria juntamente com o substantivo “Libras” a função de sujeito da oração (A tradução da Libras, para os surdos..., ou, com a tradução da LIBRAS, os surdos podem entender melhor). Da forma como a oração foi construída há erro de concordância verbal e nominal. A oração seguinte é iniciada por uma conjunção subordinativa condicional, obedecendo à estrutura canônica oracional do português. No entanto, não há a necessidade do emprego do advérbio “já” e não deveria ter sido empregado o ponto final após o vocábulo “texto”, uma vez que a idéia principal da oração subordinada estaria sendo finalizada no vocábulo “palavras”. A última oração deveria estar sendo iniciada pelo artigo “o”, e ao invés do pronome “que”, o sujeito deveria ter utilizado a preposição “para”. Na oração falta ainda o verbo de ligação e o emprego do verbo no infinitivo. No português padrão a oração deveria ter sido construída da seguinte forma: O mais importante para os surdos é entender o texto. Muito embora a oração não apareça nesta estrutura específica, a resposta do sujeito é coerente e apresenta organização lógica.</p> <p>No entanto, o sujeito não só afirma ter dificuldades com o português, como generaliza, afirmando que todos os surdos têm a mesma dificuldade por uma questão de limitação sensorial. O sujeito defende a ação do tradutor intérprete para a compreensão de textos em segunda língua.</p>

Tabela 9b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito S3.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
-------------------------------	-------------	--------------

Estrutura fonológica	Combinar fonemas Respeitar padrões silábicos. Empregar as convenções da escrita. Empregar a pontuação.	
Estrutura morfosintática	Empregar morfema flexional de número, tanto no artigo quanto no substantivo. Respeitar normas de produção frasal. Estabelecer coesão entre resposta dada e pergunta feita. Obedecer à estrutura fundamental da oração em português (sujeito – verbo – complemento) na construção do período. Construir período complexo com oração adjetiva. Empregar pronome pessoal para retomar o sintagma nominal. Construir orações empregando adequadamente a organização sintática. Estabelecer concordância nominal e verbal. Desenvolver adequadamente a regência nominal. Observar a concordância verbal: núcleo do sintagma nominal/sujeito. Empregar elementos de coesão. Empregar conjunções aditivas para ligar os sintagmas nominais. Estabelecer coesão e coerência na construção do período.	Empregar algumas formas verbais. Estabelecer concordância entre tempo e modo verbal. Empregar substantivos abstratos.

Quanto às perguntas e às respostas do protocolo, o sujeito identifica sua dificuldade com a língua portuguesa pelo domínio do conjunto lexical e estruturação sintática da língua. Na concepção do sujeito S3, a dificuldade com a língua portuguesa é intrínseca a todos aqueles que têm perda auditiva e aponta o intérprete como meio de superação de tal dificuldade.

Apesar disso, S3 demonstra ter compreendido o texto e ter escrito corretamente os vocábulos utilizados, o que poderia caracterizar o domínio do sistema fonológico da língua portuguesa. Combina adequadamente os padrões alfabéticos, o que transparece no emprego do sistema lexical. Respeita padrões e convenções, empregando corretamente letras maiúsculas e minúsculas e a pontuação na construção das frases. Constrói períodos complexos com orações adjetivas, utiliza a estruturação canônica do português na construção das orações (sujeito, verbo, complemento) respeitando a coerência, a coesão textual e as normas da sintaxe até mesmo no que se refere à concordância nominal e verbal.

É bem verdade que, em algumas construções frasais, existem evidências de que o tempo verbal difere entre pergunta e resposta. O emprego de formas verbais bem como a articulação entre tempo e modo não são coerentes. O sujeito S3 apresenta dificuldade no emprego de substantivos abstratos representada por incompatibilidade semântica e incompreensão da relação parte/todo.

A coerência no emprego do padrão silábico transparece na ortografia do conjunto lexical empregado pelo sujeito. Acreditamos, assim como Fernandes (1990), que a capacidade visual dos surdos pode justificar o seu bom desempenho na ortografia, uma vez que para Flaherty (2000) estes sujeitos utilizam propriedades visuais das letras e das palavras que caracterizam estreita relação entre memória visual e habilidades de escrita. Acreditamos que, se isso é verdade, o ensino da escrita para os surdos baseado na oralização das palavras ou na valorização das codificações fonológicas torna-se inapropriado, mesmo porque, como defendem Ferreiro (1987) e K. Goodman (1987), a ortografia das palavras não necessariamente leva à aprendizagem da estrutura da leitura e escrita de uma língua oral.

O sujeito S3, ao demonstrar conhecer a estruturação canônica do português na construção das orações, respeitando a coerência, a coesão textual e as normas da sintaxe até mesmo no que se refere à concordância nominal e verbal, e ainda apresentar produção de períodos complexos e compreensão do texto lido contraria a literatura na área. (cf. Góes, 1996; Lang e Albertini, 2001; Luetlke-Stahlman e Nielsen (2003); Perfetti e Sandak 2000).

S3 muito embora empregue adequadamente elementos de coesão e organização sintática adequada em algumas construções frasais em outras apresenta inadequações ao empregar o tempo verbal que muitas vezes difere entre a questão proposta e a sua resposta evidenciando dificuldades também no emprego de formas verbais bem como na articulação entre tempo e modo, o que é coerente com o que já havíamos mencionado anteriormente sobre a relação entre consciência sintática e flexão verbal. Os estudos de Góes (1996), por exemplo, apontam que tais características são peculiares à produção escrita dos surdos, o que, para esta autora, se justifica, em grande parte, pelas regras da Língua Brasileira de Sinais.

Para nós, estas peculiaridades da produção escrita do surdo apontadas por Góes (1996) estão associadas diretamente à dificuldade deste sujeito em desenvolver a consciência morfosintática da língua oral devido ao processamento lingüístico utilizado por ele. Além disso, estes resultados sugerem que o processamento neurofisiológico da leitura e da escrita pode ocorrer de forma diferente para o surdo oralizado e para aquele não-oralizado, uma vez que S3 evidenciou ter acessado mais efetivamente os princípios do sistema alfabético, do que S1 e S2 que são não oralizados.

Não estamos falando que o processamento viso-espacial seja uma estratégia cognitiva limitada, apenas estamos assinalando que este é um processo cognitivo particular, e que a oralização pode trazer implicações do ponto de vista ao acesso da estrutura e dos princípios de um sistema lingüístico alfabético pelo surdo.

Outra questão que devemos assinalar diante da análise da produção textual do sujeito S3 é que o surdo pode ter desenvolvido uma relação de dependência entre a compreensão do texto escrito em segunda língua e a intervenção de um intérprete. A crença de que o intérprete de Libras seria uma agente facilitador ante atividades de compreensão textual foi assinalada também por S1. Esse posicionamento parece-nos algo construído ao longo das interações estabelecidas pelo surdo não somente em seu processo de escolarização, mas também nas interações experienciadas nos diferentes contextos sociais. A presença do intérprete na escolarização do surdo pode indicar a possibilidade real de inclusão educacional para estes sujeitos. Uma inclusão pensada a partir do uso efetivo da língua de sinais no ambiente escolar e especialmente no acesso a códigos culturais particulares.

Tabela 10a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito S4.

Surdo/feminino/26 anos/exatas/8.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2004	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“três visionários cósmicos”.	- O texto fala sobre os três visionários cósmicos.	Do ponto de vista fonológico, assim como os demais sujeitos, MN estabelece adequadamente a combinação de fonemas e sílabas, bem como sua correta ortografia e pontuação. Porém, observamos que o sujeito deixa de empregar a inicial maiúscula no início de sua resposta, o que fere uma das regras ortográficas do padrão escrito. O sujeito busca no título o assunto do texto. A resposta direta e coerente é dada sob a forma de sintagma nominal (“três visionários cósmicos”), sem elemento de coesão que retome a pergunta. Os princípios sintáticos de ordem dos elementos no sintagma nominal a de concordância estão preservados (numeral plural – termo determinado com morfema indicador de número plural /s/ – termo determinante com morfema indicador de número plural /s/).
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“porque eles descobrem o que tudo vem, como exemplo o funcionamento da natureza com argumentos racionais e uma tradição místico racional. Tb com a ajuda da geometria e física. Cada um descreveu o conceito diferente”.	- Os três visionários cósmicos descobrem tudo sobre os acontecimentos. - Os três visionários fazem descobertas sobre o funcionamento da natureza. - Os três visionários utilizam argumentos racionais. - Os três visionários utilizam uma tradição místico-racional. - Os três visionários contam com a ajuda da geometria. - Os três visionários contam com a ajuda da física. - Cada visionário descreveu conceitos diferentes.	Quanto às regras ortográficas do padrão escrito, o sujeito alterna o emprego de maiúsculas e minúsculas no início do período (há uma ocorrência de emprego de minúscula e duas de emprego da maiúscula). A seguir, há uma ocorrência de palavra grafada abreviadamente (“Tb”). Do ponto de vista morfossintático, a resposta tem coesão com a pergunta: o sujeito inicia o período com o elemento “porque”; emprega o pronome pessoal “eles”, em coesão, por substituição, com os “três visionários cósmicos” mencionados na pergunta. Quanto à estruturação sintática do período, a primeira oração está dentro do padrão gramatical da oração no português (sujeito: “eles” – verbo: “descobrem” – complemento: “o”); a seguir, percebe-se quebra na ordem dos elementos que estruturam a oração (“o que tudo vem”, provavelmente, em vez de: tudo o que vêm). A respeito do emprego da forma verbal “vem”, em vez de vêm , esclareça-se que tal uso é comum na produção escrita (ressalte-se que a análise deve estar sujeita ao histórico de escolaridade do sujeito). Percebe-se, também, que o sujeito neutraliza o tempo verbal: emprega o presente do indicativo em vez do passado, que é o tempo esperado na referência aos visionários mencionados no texto. A seguir, na expressão de exemplificação, o sujeito não empregou o elemento de coesão “por” e percebeu a pausa necessária para a introdução da expressão, marcando-a com vírgula. A ausência de outra vírgula após a expressão demonstra, apenas, que o sujeito não atendeu às regras do padrão escrito, que prevê o emprego de tais expressões entre vírgulas. Segundo esse padrão, deveria haver vírgula também separando o sintagma preposicional “com argumentos racionais e uma tradição místico racional”, visto que ele não se relaciona, sintaticamente, com o sintagma nominal “o funcionamento da natureza”, mas ao verbo da primeira oração do período (“descobrem”). O sujeito emprega a pausa longa (ponto) para separar sintagmas de mesma natureza (“com argumentos racionais e uma tradição místico racional. Tb com a ajuda da geometria e física.”). A esse respeito, levanta-se a hipótese de que o sujeito tenha percebido a necessidade de pausa no período e, como não a fez anteriormente, resolveu fazê-la depois. Observe-se que a coesão é garantida por meio da palavra denotativa de inclusão (“Tb”). O último período do texto está estruturado de acordo com o padrão oracional do português: sujeito (“cada um”) – verbo (“descreveu”) – complemento (“o conceito diferente”). Nesse último período, o sujeito garante a coesão textual, referindo-se aos visionários cósmicos por meio da expressão indefinida de valor distributivo “cada um”. O artigo definido “o” foi empregado em vez do indefinido “um”, que estaria mais adequado à situação. Do ponto de vista semântico, a resposta é coerente, demonstra que o sujeito acessou as informações do texto e é capaz de estabelecer relações entre conceitos abstratos e a área de conhecimento a que eles pertencem (menção à “geometria e física”). É interessante observar que a escolha

			<p>vocabular da forma verbal “descobrem” parece não combinar semanticamente com a expressão “com argumentos racionais e uma tradição místico racional”; por outro lado, o outro sintagma empregado (“com a ajuda da geometria e física”) é perfeitamente compatível com a forma verbal.</p> <p>Merece atenção também o emprego, na resposta, do processo de nominalização (“funcionamento da natureza”), recurso morfossintático de natureza complexa. Por outro lado, percebe-se que o sujeito não se preocupa com a escolha vocabular precisa: emprega o termo generalizante “natureza” em vez de “universo”.</p>
3) O que o autor do texto está defendendo?	<p>“Todo mundo sabe que o sol é o centro do Sistema Solar e de a Terra e outros planetas girarem à sua volta. Então o autor defendeu a idéia de Aristarco que descobriu que o sol é no centro”.</p>	<p>- Todo mundo sabe que o sol é o centro do sistema solar.</p> <p>- Todo mundo sabe que a Terra e outros planetas giram em torno do sol.</p> <p>- O autor defendeu a idéia de Aristarco.</p> <p>- Aristarco descobriu que o sol é o centro do sistema solar.</p>	<p>Quanto às regras ortográficas do padrão escrito, o sujeito alterna o emprego de maiúsculas e minúsculas em nomes próprios (sol/Sistema Solar/Terra). Entretanto emprega adequadamente a maiúscula no início dos períodos.</p> <p>Do ponto de vista morfossintático, o período inicia-se estruturado de acordo com as regras gramaticais: oração subordinante, com os elementos fundamentais (“Todo mundo sabe”) e oração subordinada, também estruturada de acordo com as regras gramaticais e iniciada com elemento de coesão adequado (“que o sol é o centro do Sistema Solar”); a seguir, após o emprego adequado do elemento coesivo de adição “e”, há uma quebra na coesão gramatical do texto, com o emprego da preposição “de” em vez da conjunção “que”, esperada na conexão sintática das orações, que têm a mesma natureza: ambas funcionam, sintaticamente, como complemento da forma verbal “sabe”, núcleo do sintagma verbal da oração subordinante. A esse respeito, merece destaque o fato de que, embora tenha havido quebra na estruturação do período complexo misto (coordenação de orações subordinadas), o sujeito demonstra pleno domínio no emprego das estruturas sintáticas: nas orações iniciadas por conjunção, ele flexiona o verbo adequadamente (“que o sol é o centro do Sistema Solar”) e também o faz nas orações iniciadas por preposição (“de a Terra e outros planetas girarem à sua volta”). Mencione-se, ainda, o emprego da estrutura oracional padrão com a preposição “de” separada do artigo que inicia o sintagma nominal. Essa construção é típica de usuários da língua com alto grau de letramento.</p> <p>O último período inicia-se com elemento de coesão adequado, garantindo-se a relação de coerência com o período anterior. O período é gramatical, estruturado por subordinações sucessivas, o que o caracteriza como complexo. Há uma oração subordinante, seguida de oração de valor adjetivo e outra de valor substantivo, com todos os elementos coesivos entre as orações adequadamente empregados. O sujeito não emprega vírgula para separar a oração adjetiva explicativa (“que descobriu”) e emprega preposição em ambiente sintático em que não se prevê tal emprego (“o sol é no centro” em vez de o sol é o centro).</p> <p>Merece destaque o fato de o sujeito alternar estruturas típicas da linguagem escrita padrão, como a iniciada pela preposição “de”, e estruturas não-padrão, como a oração “o sol é no centro”. Devem-se levar em conta as condições de produção do sujeito, tais como o tempo para responder às questões, o grau de envolvimento do sujeito com a situação. Levanta-se a hipótese de ele ter respondido ao questionário às pressas.</p>
4) Você concorda com o autor? Por quê?			<p>O fato de o sujeito não ter respondido à pergunta parece indicar que ela já foi respondida na questão anterior. Ressalte-se que a resposta dada pelo sujeito à questão anterior (“Todo mundo sabe que o sol é o centro do Sistema Solar”...) torna desnecessária sua resposta a esta pergunta. O sujeito pode ter desenvolvido o seguinte raciocínio: se todo mundo sabe, não há com o que concordar ou deixar de fazê-lo.</p>
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	<p>“O autor descreve a história dos três visionários cósmicos, como eles explicam o funcionamento do Sistema Solar usando o método da física, da</p>	<p>- O autor descreve a história dos três visionários cósmicos.</p> <p>- O autor descreve como os três visionários cósmicos explicam o</p>	<p>O primeiro período está estruturado de acordo com as regras gramaticais: as orações obedecem à estrutura gramatical (sujeito – verbo – complemento); há coesão, incluindo-se o emprego adequado de forma verbal no gerúndio; a pontuação é adequada. O segundo período, do ponto de vista morfossintático também está estruturado de acordo com as regras gramaticais, porém, do ponto de vista semântico,</p>

	geometria. Eles descobrem com a visão”.	funcionamento do sistema solar. - Os três visionários cósmicos utilizam o método da física. - Os três visionários cósmicos explicam o funcionamento do sistema solar. - Os três visionários cósmicos utilizam o método da geometria. - Os três visionários cósmicos fazem descobertas. - Cada visionário cósmico tem sua própria visão sobre o funcionamento do sistema solar.	parece não combinar com a complexidade do primeiro. Compare-se o emprego da estrutura “usando o método da física, da geometria” com o da expressão “descobrem com a visão”. Com relação ao emprego da palavra “visão”, o fato parece confirmar a hipótese levantada, na análise da questão 2, acerca do emprego da forma verbal “vem” em vez de vêm . Pelas respostas dadas, percebe-se que o sujeito parece alternar momentos de intensa maturidade conceitual com outros de concepção ingênua, quase infantil acerca do assunto. Tal fato pode ser observado tanto do ponto de vista morfossintático, por meio das estruturas empregadas, quanto do ponto de vista das escolhas vocabulares.
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“Sim.vocábulo”.	- Eu senti dificuldades. - Os vocábulo são difíceis.	O sujeito estabelece coerência entre pergunta feita e resposta dada. Inicia a frase respeitando o emprego de maiúscula, mas não observa a mesma regra para iniciar a segunda frase. Combina adequadamente as sílabas e utiliza adequadamente a pontuação. O sujeito aponta o sistema lexical da língua portuguesa como a fonte da sua dificuldade em relação ao texto apresentado.
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder as perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	“Sim, a minha dificuldade é expressar, pois não tenho o incentivo da leitura e tentando escrever a frase correta”.	- Eu senti dificuldade. - A minha dificuldade é expressar. - Eu não tenho incentivo da leitura. - Eu tento escrever a frase correta.	O sujeito respeita o padrão da escrita do português, emprega adequadamente a pontuação e estabelece as combinações silábicas corretamente. Constrói orações dentro da estrutura padrão do português (sujeito, verbo e complemento). O tempo verbal entre a pergunta e a resposta difere. No entanto, o sujeito flexiona adequadamente os verbos da primeira e segunda oração, estabelecendo corretamente a concordância verbal. O sujeito utiliza como elemento de coesão entre a penúltima e a última oração, uma conjunção aditiva, quando o mais correto seria utilizar uma pausa mais longa marcada pelo ponto final. O verbo da última oração deveria estar no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular, uma vez que este sintagma verbal não se relaciona sintaticamente com a oração anterior. MN afirma ter sentido dificuldade em entender o texto enfatizando sua limitação em se expressar por meio da escrita. No entanto, estabelece coerência entre pergunta e resposta demonstrando compreender a pergunta apesar de afirmar que não tem incentivo da leitura. O sujeito, além disso, embora não acredite, consegue expressar por meio da escrita, as suas idéias.

Tabela 10b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito S4.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	Combinar fonemas. Respeitar padrões silábicos. Respeitar convenções da escrita.	Empregar maiúsculas e minúsculas. Utilizar algumas formas ortográficas dissociadas do padrão (Tb). Pontuação.
Estrutura morfossintática	Estabelecer coesão entre pergunta feita e resposta dada. Empregar, no sintagma nominal, ordem coerente dos elementos. Empregar a concordância nominal. Empregar pronomes pessoais. Construir orações dentro do padrão gramatical do português. (sujeito/verbo/complemento). Empregar de artigo. Compreender o texto. Flexionar o verbo. Empregar elementos de coesão entre períodos.	Empregar o verbo em outro tempo que não seja o presente do indicativo. Coordenar orações subordinadas. Empregar elementos de coesão preposicional. Empregar conjunções.

O sujeito aponta o sistema lexical da língua portuguesa como a fonte da dificuldade em relação ao texto apresentado. Afirma ter sentido dificuldade em entender o texto enfatizando sua limitação em se expressar por meio da escrita. Diz não ter incentivo de leitura muito embora procure escrever corretamente. S4 afirma ter dificuldades em entender o texto e se expressar por meio da escrita, mas desenvolve nexos coesivos entre pergunta feita e resposta dada, obedece ao padrão gramatical do português, respeita a estruturação oracional e emprega corretamente elementos de coesão em períodos subordinados. Este resultado pode indicar que S4 consegue identificar a estrutura da língua portuguesa e empregar o conjunto lexical internalizado de forma a conseguir estabelecer a comunicação, muito embora tenha dificuldades em ordenar elementos na estruturação das orações.

O sujeito S4, nas construções lexicais, respeita os padrões alfabéticos, faz uso de combinações adequadas de fonemas e representação gráfica dos sons da língua portuguesa. Além disso, observa as convenções da escrita padrão empregando corretamente pontuação e letras maiúsculas no início do período. Os períodos são estruturados por subordinações sucessivas com seus respectivos elementos de coesão.

O sujeito emprega corretamente a preposição, os sintagmas nominais, o artigo e a conjunção aditiva nas estruturas oracionais além de elementos de coesão entre períodos. Por meio da sua produção escrita, podemos dizer que S4 apresenta facilidade quanto à compreensão textual. Em suas respostas relaciona conceitos abstratos e área do conhecimento além de desenvolver satisfatoriamente processos de nominalização. Flexiona adequadamente os verbos observando a concordância número/pessoal e o uso do gerúndio.

S4 apresenta, porém, alternância quanto ao emprego de maiúsculas e minúsculas em relação à escrita de substantivos, emprega formas ortográficas dissociadas da forma

padrão da escrita da língua portuguesa além de não empregar corretamente o ponto final e a vírgula em oração adjetiva e explicativa. Existe a predominância de tempo verbal presente do indicativo e omissão do uso de preposição e conjunção em algumas frases. O emprego do artigo definido, do indefinido e de alguns vocábulos considerando o sistema de escrita da língua portuguesa não é adequado.

Novamente, os resultados evidenciam que o domínio do sistema ortográfico é um dado comum aos nossos sujeitos. Gaustad (2000) em uma revisão de literatura cita autores como Tranler, Leybaert e Gombert (1999) e descreve que os surdos usuários da língua de sinais utilizam padrões visuais tanto para soletrar como para ler as palavras.

A produção escrita dos nossos sujeitos até aqui faz-nos refletir sobre duas premissas defendidas na literatura: 1) o surdo, na leitura e na escrita, utiliza codificações viso-espaciais e não-correspondência grafofonêmica (cf. Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004; Capovilla et al., 2005; Flaherty & Moran, 2004; Gaustad, 2000; Miller, 2006; Tractenberg, 2002); 2) o surdo desenvolve sensibilidade fonológica em processos de leitura e escrita (cf. Akamatsu, Sterwart, & Becker, 2000; Mayer & Akamatsu, 2000; Perfetti & Sandak, 2000; Sutcliffe, Dowker, & Campbell, 1999).

Os estudos de Harris e Moreno (2004) evidenciam que os surdos são sensíveis a modificações da ordem das letras na palavra e dificilmente se enganam com as irregularidades fonológicas/grafológicas, ao contrário dos seus pares ouvintes. Os resultados encontrados por esses autores em suas pesquisas caracterizam um processamento viso-espacial dos surdos na codificação das palavras, o que justifica o bom desempenho desses sujeitos no domínio do sistema ortográfico e possivelmente o que justifica o bom desempenho dos nossos sujeitos em relação à ortografia.

É provável que o sujeito S4 tenha construído sua escrita utilizando estratégias visuais. Percebemos que o fato de este sujeito ser oralizado pode ter contribuído para o

acesso aos princípios do sistema alfabético e possivelmente da gramática da língua portuguesa, o que justifica, em comparação aos sujeitos anteriores, maior habilidade quanto à produção escrita. Podemos supor, muito embora seja necessário pesquisas mais específicas, que o surdo quando oralizado utiliza de outras estruturas de processamento lingüístico diferentes das empregadas pelos usuários nativos da língua de sinais.

Góes (1996) e Harris e Moreno (2004) enfatizam em seus estudos que, em atividade de produção escrita, os surdos tendem a usar estratégias da própria língua para escrever alternando ora a estrutura do português ora a estrutura da Libras em suas produções. E daí poderíamos acrescentar, com base nos estudos de Neville e Lowson (1987), Poizner, Klima e Beluggi (1987), que estas estratégias são comuns aos usuários da língua de sinais como língua materna. Por isso mesmo, as omissões de termos correspondem, em grande parte, aos aspectos da mensagem que não são expressas na língua de sinais (Marschark, Mouradian & Halas, 1994).

Tabela 11a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito S5.

Surdo/feminino/31 anos/ciências sociais/8.º semestre semestre de 2004		Ano de referência: 2.º	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“No texto explica que os três visionários cósmicos têm argumentos e filosofias diferentes sobre se a terra tem rotação ou não, além dos outros planetas dentro do universo cósmicos, que giram ou não em torno do seu eixo e em volta do sol. no final do texto, o Nicolau Copérnico comprova, através dos estudos e pesquisas diante das idéias de aristarco que os planetas, inclusive a terra giram entre si e em torno do sol, que é o centro do universo.”	<ul style="list-style-type: none"> - Os três visionários cósmicos têm argumentos diferentes sobre a terra. - Os três visionários cósmicos têm filosofias diferentes sobre a terra. - Existem diferentes argumentos sobre a rotação da terra. - Existem filosofias diferentes sobre a rotação da terra. - Existem diferentes argumentos sobre a existência de outros planetas. - Existem diferentes argumentos sobre o universo. - Existem diferentes argumentos sobre o giro que a terra faz em torno do seu eixo. - Existem diferentes argumentos sobre o giro que a terra faz em torno do sol. - Nicolau Copérnico estuda. - Nicolau Copérnico pesquisa. - Nicolau Copérnico se baseia nas idéias de Aristarco. - Nicolau Copérnico comprova que os planetas giram entorno de si. - Nicolau Copérnico comprova que a Terra gira entorno de si. - Nicolau Copérnico comprova que os planetas giram em torno do sol. - Nicolau Copérnico comprova que a Terra gira entorno do sol. - O sol é o centro do universo. 	<p>O sujeito mostra-se absolutamente competente lingüisticamente. Domina inteiramente a sintaxe da língua, com períodos estruturados com conexão lógica e coerente. Demonstra habilidade na construção de períodos complexos, com nexos coesivos típicos da linguagem escrita padrão (“têm argumentos e filosofias diferentes sobre se a terra tem rotação ou não, além dos outros planetas”...), além de demonstrar pleno domínio do léxico (conjunto do vocabulário da língua).</p> <p>Os problemas apresentados na produção escrita (ausência de sujeito na 1.ª oração: “No texto explica”; variação de concordância nominal: “universo cósmicos”; início de período e nomes próprios com letra minúscula; repetição de estrutura sintática) não comprometem a coesão e a coerência do enunciado. São problemas menores, que estão associados apenas à adequação à modalidade padrão da língua, sendo facilmente sanáveis por meio da prática sistemática de leitura, elaboração de textos escritos e revisão da própria produção.</p> <p>A resposta dada demonstra que o sujeito teve acesso a todas as informações do texto, caracterizando um leitor muito competente.</p>
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“O motivo que o autor do texto ter nomeado desse tema é a referência dos três grandes visionários cósmicos, que foram escolhidos pelo autor para que o leitor possa saber quais foram as descobertas dos três ilustres em relação à pergunta curiosa e duvidosa pela maioria dos seres humanos:	<ul style="list-style-type: none"> - O autor faz referência a três grandes visionários cósmicos. - O autor escolheu três visionários cósmicos para fazer referência. - O autor possibilita ao leitor saber sobre as descobertas dos três visionários cósmicos. - Existem curiosidades em relação à rotação da Terra. 	<p>A resposta é muito bem elaborada, demonstra grande familiaridade do sujeito com as regras escolares no que se refere à interpretação de textos. No início do período, o sujeito emprega termo substantivo (“O motivo”) que evidencia sua capacidade de entender o objetivo da pergunta e confere um tom dissertativo à resposta. Ele retoma palavras e expressões utilizadas no texto para comprovar a resposta. Além dessa habilidade, o sujeito mostra-se capaz de utilizar vocabulário preciso, estabelecendo as relações coesivas do texto por meio de nominalizações e substituições adequadas (“referência dos três grandes visionários”; “três ilustres” em substituição a “visionários”; “seres humanos” em substituição a “pessoas”). Demonstra também, na resposta, sua capacidade analítica (“pergunta</p>

	como podemos afirmar que a terra gira em torno do seu eixo, se não sentimos essa rotação? Porque ninguém fica tonto com ela?"	<ul style="list-style-type: none"> - O ser humano é curioso. - A maioria dos seres humanos tem dúvidas. - Como podemos afirmar que a Terra gira em torno do seu eixo? - Nós não sentimos a rotação da Terra. - Por que ninguém fica tonto com a rotação da Terra? 	curiosa e duvidosa"). Do ponto de vista estritamente morfossintático, a produção escrita está dentro dos padrões lingüísticos da modalidade escrita (domínio das estruturas complexas; concordância nominal e verbal; emprego adequado do modo verbal; precisão no emprego da maioria dos elementos coesivos). Os eventuais desvios gramaticais apresentados (o elemento de coesão "que" em vez da preposição "de" em "O motivo que o autor do texto ter nomeado"; o emprego de preposição em complemento direto "ter nomeado desse tema"; o emprego inadequado do adjetivo "duvidosa") não comprometem a coerência do texto, podendo ser superados ao longo do processo de letramento, com procedimentos de revisão de texto.
3) O que o autor do texto está defendendo?	"No final do texto, após explicar sobre as filosofias e descobertas diferentes dos visionários cósmicos, o autor afirma que foi o Nicolau copérnico que conscientizou as idéias de aristarco. o autor acredita que o sol é o centro do universo cósmico."	<ul style="list-style-type: none"> - O autor explica sobre as filosofias dos três visionários cósmicos. - O autor explica sobre as descobertas dos três visionários cósmicos. - O autor faz afirmações. - Nicolau Copérnico tem consciência das idéias de Aristarco. - O autor acredita que o sol é o centro do universo. - O autor acredita que o sol é o centro do cosmos. 	A resposta dada pelo sujeito esclarece o objetivo do texto quando afirma: "após explicar sobre as filosofias e descobertas diferentes dos visionários cósmicos, o autor afirma que"... No último período, o emprego da forma verbal "acredita" ("o autor acredita que o sol é o centro do universo cósmico") permite perceber a tentativa do sujeito em aproximar-se, ao máximo, do que lhe foi perguntado. No aspecto morfossintático, a produção escrita do sujeito é exemplo de linguagem escrita padrão. Os desvios em relação à linguagem padrão são eventuais, tais como a posposição, no sintagma, do adjetivo "diferentes", a impropriedade vocabular no emprego da forma verbal "conscientizou" e a grafia de nome próprio e início de período com inicial minúscula não comprometem em nada a coerência do texto.
4) Você concorda com o autor? Por quê?	"concordo com a afirmação do autor, porque há muitas provas de estudos, pesquisas e descobertas dos antigos visionários cósmicos no decorrer do tempo. o último foi mais consistente na afirmação."	<ul style="list-style-type: none"> - Eu concordo com a afirmação do autor. - Existem muitas provas. - Existem muitos estudos. - Existem muitas descobertas. - Os visionários cósmicos são antigos. - No decorrer do tempo, os visionários cósmicos estudam. - No decorrer do tempo, os visionários pesquisam. - No decorrer do tempo, os visionários fazem descobertas. - O último visionário cósmico fez a afirmação mais consistente. 	No aspecto morfossintático, a produção escrita do sujeito é exemplo de linguagem escrita padrão (texto coeso, coerente, bem pontuado, com as estruturas sintáticas bem construídas). O único problema identificado na produção escrita do sujeito é o emprego de inicial minúscula no início do período. A esse respeito, como o dado é recorrente nas respostas, é aconselhável verificar se o fato não se deve ao formato da letra do sujeito, que pode apresentar traçado em que não seja possível identificar a diferença entre maiúsculas e minúsculas.
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	"Entendi que há muita diferença filosófica dentre esses visionários cósmicos a respeito da rotação dos planetas no mundo cósmico."	<ul style="list-style-type: none"> - Eu entendi que os três visionários têm diferenças filosóficas. - Existem diferenças filosóficas sobre a rotação dos planetas. 	A resposta é objetiva, concisa, coerente, bem estruturada sintaticamente, o que comprova a total competência lingüística do sujeito na modalidade escrita. Há apenas dois pequenos desvios identificados no que se refere à adequação à escrita na modalidade padrão da língua: (i) o emprego de "dentre" por entre ; ressalte-se, a esse respeito, que, mesmo indivíduos com alto grau de letramento, sentem dificuldade nesse emprego (a hipótese que se levanta é a de que o sujeito quis mostrar, em sua resposta, todo o seu potencial lingüístico e, por processo denominado hipercorreção, desviou-se do padrão); e (ii) o emprego do pronome demonstrativo "esses", sem que se possa identificar, na resposta dada, o elemento de co-referência. O sujeito deve ter empregado o elemento de coesão, tomando como referência a resposta anterior, na qual ele menciona os "visionários".
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	"Para falar a verdade, senti alguma dificuldade, principalmente na parte de compreensão"	<ul style="list-style-type: none"> - Eu senti alguma dificuldade. - Eu senti dificuldade na compreensão textual. 	O sujeito demonstra competência lingüística, tanto em relação à estrutura fonológica quanto à estrutura morfossintática. Sua resposta é coerente, coesa e objetiva. As orações são construídas dentro do português padrão, observando sua estrutura canônica, com nexos coesivos

	<p>textual, que é mais difícil para mim, também para os surdos, por causa da existência na complexidade de vocábulos elaborados, já reeli várias vezes por causa disso para que eu possa entendê-lo direito.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os vocábulos são difíceis para mim. - Os vocábulos são difíceis para os surdos. - Vocábulos complexos são difíceis para mim. - Vocábulos complexos são difíceis para os surdos. - Eu reli várias vezes o texto. - A presença de vocábulos complexos me fez reler o texto, várias vezes. - Eu reli o texto para entendê-lo direito. 	<p>típicos da linguagem escrita, com pontuação adequada, estrutura sintática complexa e vocábulos bem empregados. Os desvios em relação à estrutura padrão são eventuais, tais como a utilização da vírgula no lugar de ponto para separar o sintagma nominal “...vocábulos elaborados” do sintagma verbal “já reli várias vezes...”; a grafia do verbo reli e a ausência da vírgula depois do pronome “disso” para estabelecer o sentido de explicação causal. Estes desvios, no entanto, não comprometem em nada a coerência do texto. A produção escrita do sujeito evidencia que ele compreende em profundidade aquilo que leu, muito embora não acredite nisso. O sujeito afirma ter dificuldades em compreender o texto devido à complexidade de vocabulário e acreditando que a compreensão textual é difícil para todos os surdos.</p>
<p>7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?</p>	<p>“Para responder dessas perguntas, tive dificuldade de pensar após a leitura, que é bem mais difícil para os surdos, porque eu, por exemplo, fico lendo e tem palavras difíceis, começo a pular, aí fica com falta de compreensão textual de algumas partes do texto, tenho que reler, até entender, mas nada de cem por cento como os ouvintes têm. Para respondê-las foi meio complicado, porque é uma argumentação do que foi compreendido no texto, é essa a parte que tenho mais dificuldade.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu tive dificuldade de pensar. - A leitura é difícil para os surdos. - Eu leio. - Existem palavras difíceis no texto. - Eu pulo as palavras difíceis. - Pular palavras difíceis leva à falta de compreensão. - Eu perdi a compreensão de algumas partes do texto. - Eu tenho que reler o texto. - Eu não entendo o texto como os ouvintes entendem. - Eu não entendo 100% do texto. - Foi complicado responder às perguntas. - As respostas são argumentações. - As respostas são a própria compreensão do texto. - Eu tenho mais dificuldade na compreensão do texto. 	<p>A resposta é coerente e bem elaborada, evidenciando que o sujeito tem habilidade em interpretar textos. De modo geral, a sua produção escrita segue os padrões lingüísticos da modalidade escrita do português. Domina estruturas complexas, estabelece adequadamente concordância nominal e verbal; observa o modo verbal entre pergunta e resposta, flexiona adequadamente os verbos; emprega com precisão a maioria dos elementos coesivos. Observamos que na primeira oração, o sujeito emprega o pronome “dessas”, no lugar de “essas”, o que não compromete o nexo lógico da oração. Há alguns desvios do padrão da língua, como, por exemplo, a grafia dos vocábulos difícil e reler. A utilização de letra minúscula depois de usar ponto (“... para respondê-las”), erro de concordância nominal (“...dos texto”). Estes desvios, no entanto, não interferem na expressão escrita do sujeito. Ele retoma palavras utilizadas na pergunta para construir sua resposta, emprega vocabulário preciso e estabelece relações coesivas. Desenvolve comentário analítico sobre o que representa responder o protocolo (“...é uma argumentação do que foi compreendido no texto”). O sujeito afirma que o surdo tem dificuldades de pensar sobre o texto e que a leitura não acontece por um processo de identificação de palavras por palavra, uma vez que o surdo não tem domínio de todas.</p>

Tabela 11b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito S5.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	<p>Escrever respeitando português padrão. Obedecer a regras ortográficas. Combinar fonemas e sílabas. Pontuação.</p>	<p>Empregar letras maiúsculas em nomes próprios e início de período.</p>
Estrutura morfossintática	<p>Respeitar a sintaxe da língua portuguesa. Estruturar os períodos de forma lógica e coerente. Construir períodos complexos. Estabelecer nexos coesivos. Empregar as palavras de forma precisa Ler e interpretar o texto. Utilizar regras escolares. Compreender a leitura. Desenvolver formulações analíticas. Empregar a concordância nominal e verbal. Respeitar o modo e o tempo verbal. Estabelecer coerência e coesão textual.</p>	<p>Estabelecer em algumas orações a concordância nominal.</p>

S5 afirma ter tido alguma dificuldade na compreensão textual. Aponta os vocábulos como fonte de tal dificuldade, acrescentando que estes são complexos e difíceis para os surdos. O sujeito enfatiza que leu o texto várias vezes para que pudesse entendê-lo melhor, pulando as palavras difíceis, o que, segundo o sujeito, compromete a compreensão de algumas partes do texto. S5 admite não entender o texto da mesma forma que um ouvinte, acreditando que este tem maior facilidade para entendê-lo. Acrescenta que para responder adequadamente às perguntas propostas é necessária a compreensão textual, uma vez que, segundo S5, as respostas são argumentações e evidenciam a própria compreensão do texto.

Estes resultados indicam que, apesar de o sujeito ter demonstrado ser lingüisticamente competente, evidenciando até mesmo estratégias de leitura, acredita ter tido dificuldade na compreensão textual, associando tal dificuldade, como vimos, a uma questão de complexidade lexical. S5 afirma que todos os surdos têm dificuldade com o português devido a essa complexidade e que isso prejudica o seu domínio, tornando-o insuficiente para a proficiência na língua.

O nosso sujeito acrescenta que o ouvinte tem maior facilidade para a compreensão textual, não fazendo referência à hipótese explicativa para tal condição. Notamos que o discurso do nosso sujeito pode ser resumido em duas proposições: 1) o sistema lexical da língua portuguesa é complexo para o surdo; 2) o ouvinte tem mais facilidade para a compreensão textual do que o surdo.

Podemos dizer que o sujeito não chegou a estas proposições sozinho. Como diz Fávero (2005a), as ações humanas não são aleatórias, ao contrário, são construídas nas interações que o sujeito estabelece ao longo do seu desenvolvimento e, portanto, provavelmente o sujeito não só aprendeu que tem dificuldades na compreensão textual

como também a se comportar diante do texto dessa forma; como aquele que tem dificuldades de compreensão textual.

Embora o sujeito S5 apresente em suas produções escritas inadequações no emprego de alguns termos da sintaxe, como, por exemplo, preposições, adjetivos e elementos de coesão, não empregando adequadamente tais termos ou omitindo alguns deles em suas construções frasais, não necessariamente isso significa que o sujeito desconheça os termos e seus significados. O fato de não posicioná-los conforme as convenções da escrita da língua portuguesa pode indicar, como já mencionamos, que o sujeito esteja utilizando por base a língua de sinais no processo de escrita (cf. Marschark, Mouradian, & Halas, 1994) ou que o sujeito ainda não conseguiu articular os princípios lingüísticos da língua-alvo.

É importante destacar ainda que S5 demonstra competência lingüística do ponto de vista da estrutura ortográfica, evidenciando bom domínio lexical. Respeita a escrita alfabética, faz uso de combinações adequadas de fonemas, observa as convenções da escrita padrão empregando corretamente a pontuação. A estrutura oracional segue o padrão gramatical do português evidenciando nexos coesivos entre as perguntas feitas e as respostas dadas. Desenvolve períodos complexos com relações coesivas, formulações analíticas e processos precisos de nominalização.

A estruturação sintática é apropriada e coerente com as regras canônicas da língua portuguesa. Os períodos têm encadeamentos lógicos, são coesos e coerentes, respeitando o emprego dos elementos de coesão e as regras da concordância nominal e verbal. Apresenta domínio lexical, emprego preciso dos vocábulos e facilidade na elaboração de respostas e na compreensão textual. S5 apresenta, porém, inadequações no emprego de letras maiúsculas e minúsculas no início dos períodos e em nomes próprios. Demonstra

dificuldade no emprego de preposições, adjetivos, elementos de coesão “que” e “dentre”, e no emprego do pronome demonstrativo “esses”.

No entanto, parece-nos que esta não é uma particularidade da produção textual dos surdos. Os sujeitos que participaram do estudo de T. Costa (2007) eram ouvintes e ante o mesmo texto jornalístico utilizado neste trabalho de Tese apresentaram em sua produção textual imprecisão do uso de vocabulário e a utilização de termos generalizantes na construção de suas orações.

Há de se considerar, também, que a transposição da mensagem para o português pode ser um desafio para o surdo pela questão da natureza da codificação utilizada por ele. Este sujeito, assim como o sujeito S4, evidencia maior acesso à gramática da língua portuguesa e consciência morfossintática desta língua, apesar de utilizar a língua de sinais como língua natural.

O fato de este sujeito ser oralizado pode indicar o desenvolvimento de estratégias cognitivas, ou mesmo um funcionamento neurofisiológico diferenciado quanto ao acesso ao sistema lingüístico alfabético, se comparado aos surdos usuários da língua de sinais como língua materna.

5. 1.1- Discussão geral dos resultados junto aos surdos

Os resultados apresentados revelaram para todos os sujeitos, do ponto de vista do sistema lingüístico alfabético, o uso adequado de combinações de fonemas, mesmo para o sujeito S1 que de acordo com a análise gramatical apresentou limitações quanto ao uso do sistema lingüístico empregado em sua produção. Do ponto de vista do sistema ortográfico, todos os sujeitos apresentaram domínio das convenções da escrita e da representação gráfica dos fonemas da língua portuguesa. Observa-se, no entanto, o emprego alternado de letras maiúsculas e minúsculas para os sujeitos S1, S4 e S5. Os resultados evidenciaram também a imprecisão quanto ao emprego da vírgula e outros sinais de pontuação para os sujeitos S1, S3 e S4.

Do ponto de vista específico da estrutura morfossintática, observa-se que os sujeitos S2, S3, S4 e S5 apresentaram construção oracional dentro do padrão gramatical do português, o que caracteriza uma organização sintática adequada, ora respeitando a forma canônica (sujeito/verbo/complemento) ora invertendo a ordem dessa estrutura. A coesão entre pergunta feita e resposta dada aparece como fator positivo na construção textual de quase todos os sujeitos, com exceção de S1 que apresentou resposta a um dos itens dissociada da pergunta.

Quando se trata das dificuldades apresentadas no item estrutura morfossintática, nota-se que o domínio da flexão verbal, bem como o emprego da sua concordância apareceu como elemento limitante na construção textual de três dos nossos sujeitos, com exceção dos sujeitos S3 e S5. O emprego inadequado de elementos coesivos como preposição e conjunção, inadequações lexicais, bem como omissão de termos nas estruturas oracionais apareceu em todas as produções textuais dos sujeitos, por outro lado a imprecisão no emprego do artigo definido e indefinido foi evidenciada na produção dos

sujeitos S1 e S4. Foi constatado o uso de termos dissociados da forma padrão, como, por exemplo, “pq”, “tb” na função das palavras das palavras “porque” e “também” na produção de dois de nossos sujeitos (S2 e S4).

O sujeito S1 utiliza a construção de períodos típicos da oralidade, ou seja, caracterizados pela fragmentação do discurso, repetição de estruturas oracionais, construção sintática circular, variação de concordância e repetição de termos.

Os resultados indicam-nos que os surdos podem desenvolver domínio satisfatório do sistema lexical da língua oral. São capazes de distinguir contextos ortográficos e utilizar regras ortográficas na sua produção escrita, sejam regras regulares ou irregulares. A compreensão clara acerca de todas as possibilidades de aplicação do vocabulário, da estrutura morfossintática da língua portuguesa, por ser uma aquisição mais complexa do que a escrita da palavra propriamente dita, pode caracterizar as generalizações inapropriadas e o uso indiscriminado de termos na construção do período como aparece nas respostas de alguns de nossos sujeitos.

Percebe-se que, de um modo geral, os nossos sujeitos não têm dificuldade de ortografia. As palavras empregadas são grafadas corretamente. Mesmo o sujeito S1 que apresentou limitações no uso de elementos lingüísticos na sua produção textual evidenciou pleno domínio do conjunto lexical empregado por ele. Não encontramos grafia indiscriminada de letras ou inadequações quanto à composição silábica. Esse dado nos faz pensar que a aquisição da ortografia pelos surdos, de fato, passa por outro processo de codificação que não necessariamente estaria pautado na relação grafonêmica, o que corresponde ao que Neville et al. (1998), Corina e McBurney (2001) têm defendido em seus trabalhos. Segundo os autores, como já citado no terceiro capítulo desta tese, os surdos usuários da língua de sinais como língua materna recorrem a estratégias motoras e memória visual na produção escrita da sua segunda língua, o que justifica, por um lado,

melhor discriminação visual e memória ortográfica (o que não se distancia da tese defendida por Capovilla et al.(2005) e Miller (2006) pela qual afirmam que os surdos não utilizam a consciência fonológica para processar a leitura) e, por outro, possível dificuldade de acessar a gramática de uma língua oral.

No entanto, acreditamos, assim como Willians (2004), que o surdo elabora hipóteses de escrita da mesma forma que o ouvinte, utilizando, neste caso, a língua de sinais em atividades de escrita da mesma forma que o ouvinte utiliza a fala. Mesmo porque parece que os nossos sujeitos se baseiam em estratégias visuais e na própria língua de sinais para organizar sua produção da escrita, como ficou evidenciado nos nossos resultados.

Se a escrita do surdo estiver apoiada na estrutura da língua de sinais e em decodificações visuais, então as afirmações de Emmorey (2002), Hickok, Klima e Bellugi (1996), Mayer e Moskos (1998), Neville e Lowson (1987), Poizner, Klima e Beluggi (1987), Shibata, Kwok, Zhong, Shrier e Numaguchi (2001) e Williams (1999) são de fato coerentes. E, assim, a análise dos nossos dados procede.

Dizemos isso, pois, para esses autores, o surdo, no processo de leitura e especialmente no de escrita em um sistema alfabético, utiliza os códigos internos diferenciados baseados nas propriedades viso-espaciais da língua de sinais. Isso significa, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, que a estrutura da língua oral, partilhada na conversação entre ouvintes, não é internalizada pelo surdo. E se considerarmos que o processo de leitura exige competências cognitivas particulares daqueles envolvidos no desenvolvimento da aquisição da escrita, então podemos acreditar que ler em uma língua alfabética seja mais fácil do que escrever nesta mesma língua, quando se trata do surdo.

A leitura, na perspectiva da interação leitor-texto, não estaria vinculada à competência que o sujeito tem em transpor aquilo que se pensa para uma forma escrita

nem mesmo à modalidade lingüística que utiliza. Como fica explícito, na nossa análise, os nossos sujeitos demonstraram ter acessado o conteúdo do texto de uma forma muito mais significativa do que a utilização da escrita, pela língua portuguesa, para expressar tal compreensão. Somente o sujeito S2 não deixa transparecer, por meio da sua produção, os argumentos defendidos pelo autor.

Diante disso, podemos afirmar que é por meio do processamento viso-espacial que o surdo desenvolve a coordenação e diferenciação de esquemas, pelo qual se constrói a capacidade de representação da escrita como parte de um sistema lingüístico. É por meio deste processamento que o surdo lida com a estrutura deste sistema, com o seu conteúdo, com a sua forma. No entanto, apesar de a língua de sinais ser um instrumento semiótico adequado para este sujeito, uma vez que por meio dela se torna possível coordenar os princípios funcionais e relacionais na aquisição da segunda língua, o surdo pode ter dificuldade de construir a consciência morfossintática da língua oral por meio da língua de sinais, como ficou evidenciado na produção escrita dos sujeitos S1 e S2.

As irregularidades, apontadas na literatura a respeito da produção escrita dos surdos, podem estar associadas a uma questão neurofuncional como discutido no trabalho de Emmorey (2002), o que coloca em cheque aquelas explicações que tomam como ponto de partida a estrutura da língua oral, ou somente a questão do processamento cognitivo. Isto implica afirmar que a língua de sinais possui sua própria lógica de estruturação e um funcionamento particular, também, do ponto de vista da neurolingüística. Esta lógica, para nós, não deveria ser negligenciada e muito menos valorada a partir de outra estrutura lingüística.

Percebe-se que é enfatizada ao longo da história da educação de surdos, como vimos no nosso aporte teórico, comparação bipolar do tipo: a produção escrita dos surdos a partir da produção escrita do ouvinte, o sucesso ou o fracasso escolar do surdo a partir

do modelo de escolarização do ouvinte, e assim por diante. Portanto, o suposto fracasso escolar dos surdos e a crença de que estes sujeitos têm um atraso no seu desenvolvimento cognitivo de pelo menos dois anos, como apontado por Zamorano (1981, 1988) e Zanquetta (2006), é sempre afirmado em relação aos seus pares ouvintes.

Parece que a política de educação de surdos tem sido traçada tomando por base essa bipolaridade que endossa, na verdade, o discurso da limitação estrutural da língua de sinais, quando, no entanto, se deveria remeter ao discurso da semiótica para dar sustentação à análise de ambas as estruturas, a da língua oral e a da língua de sinais, verificando como tais estruturas se podem articular.

A exemplo do que se tem à respeito dos investimentos no processo de oralização destes sujeitos, a primazia da língua oral ainda é a concepção que embasa todo o processo voltado para o seu letramento, principalmente em se tratando da aquisição da modalidade escrita. Acreditamos que esta realidade não tem mudado de forma significativa, possivelmente por se considerar a estrutura da língua oral o único caminho para a construção da consciência fonológica e morfossintática como defendido no trabalho de Perfetti e Sandak (2000).

Isso significa, na prática, o não-reconhecimento tanto do *status* lingüístico da língua viso-espacial, quanto da sua estrutura funcional, o que implica uma reprodução em sala de aula do uso de metodologias inapropriadas ao ensino do português como segunda língua considerando sua modalidade escrita. Por isso mesmo é que defendemos ser necessária a articulação da língua de sinais e da língua oral, respeitando suas estruturas e analisando em que medida uma interfere na aquisição da outra.

Quando se considera a estrutura funcional da língua de sinais, admite-se que o surdo, em atividades que requerem a expressão do pensamento por meio da escrita do português, toma por base a própria estrutura lingüística. Sabemos, no entanto, que a língua

de sinais por ser viso-espacial, implica a utilização de diferentes estratégias cognitivas e diferentes mecanismos de processamento lingüístico.

Isso significa, como já apontado por Neville et al. (1998), que estes sujeitos recorrem a estratégias percepção e memória visual na produção escrita da sua segunda língua, diferente dos ouvintes que, em atividades desta natureza, sofrem a ativação das áreas da linguagem, predominantemente processadas pelo córtex cerebral esquerdo. Segundo os autores, os surdos usuários da língua de sinais, como língua materna, não acessam do ponto de vista neurofuncional a estrutura morfossintática da língua oral.

Diante da produção escrita dos nossos sujeitos e como já mencionado anteriormente, acreditamos que é possível que o surdo adquira bom desempenho na leitura e compreensão de textos, do ponto de vista da perspectiva sócio-cognitiva como proposto nos trabalhos de Fávero (1994, 1995), o que ficou evidenciado pela coesão textual encontrada nos nossos resultados. Portanto, o que estamos dizendo é que a atividade de leitura para o surdo está estreitamente ligada ao acesso aos signos como sistema de significados e seu processamento não depende diretamente do desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, procede afirmar que a perspectiva da semiótica-social discutida por Halliday e Hansan (1989) dar-nos-ia subsídios para outra análise da produção textual do surdo que difere daquela que enfoca as construções atípicas da produção escrita dos surdos, tomando por base a estrutura da língua oral e que infere a partir destas, sobre a competência da compreensão textual destes sujeitos. Portanto, o que estamos defendendo neste trabalho é a necessidade de considerar o texto como unidade semântica e como instrumento que gera informações na medida em que o sujeito dialoga com ele. Assim, seguindo este raciocínio, a produção escrita do surdo poderia ser considerada texto, uma vez que se torna instância de um processo de construção de significados ao mesmo tempo

em que um produto dos sistemas de significados socioculturais e, porque não dizer, da articulação da língua de sinais e do sistema lingüístico alfabético, no nosso caso a Língua Portuguesa.

A presença de diferentes meios mediacionais na dinâmica da comunicação humana como assinala Fávero (1994) permite acreditar que as interações entre os instrumentos mediacionais e o conteúdo mediado constituem um texto dentro de outro texto. Se isso é verdade, analisar a compreensão textual do surdo pela sua produção escrita requer considerar a dinâmica dessas interações mediacionais e o seu conteúdo e muito mais do que sua forma.

Ao assumirmos esta postura estaremos, em outras palavras, adotando a proposta de Fávero (1995) que considera a natureza da atividade humana como sociocognitiva e argumenta que o desenvolvimento psicológico do sujeito se dá na interação entre o funcionamento do espaço semiótico, ou mundo intelectual no qual a humanidade está imersa e o mundo individual e intelectual dos seres humanos. Em suas palavras, admite que “qualquer objeto de natureza concreta ou não carrega um valor sociocultural (p. 16)” e, desta forma, defende que a atividade humana é mediada socioculturalmente.

Portanto, estamos admitindo que tanto a produção como a compreensão textual dos surdos são construídas na dinâmica das interações sociais e assim influenciadas por valores socioculturais, isso porque na perspectiva de Fávero (1995) tanto as ações humanas quanto a forma e o conteúdo destas são de natureza sociocognitiva. Portanto, as ações do sujeito e o seu conteúdo são indissociáveis e a mediação de significados dá-se pelos meios mediacionais compatíveis com o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido.

E se isso for verdade, então se faz necessário, como ressalta a mesma autora, rever os paradigmas pessoais que fundamentam a prática dos professores de surdos e a prática

do próprio surdo diante de um texto da língua portuguesa, uma vez que este sujeito pode ter aprendido que dominar um sistema lingüístico alfabético como segunda língua seria uma tarefa difícil. Isso ocorre porque o sujeito como ser social constrói no decorrer de suas interações um conteúdo que fundamenta suas práticas sociais.

Os resultados obtidos, junto aos surdos deste estudo, fazem-nos acreditar que de fato o professor, dependendo da sua representação particular sobre a capacidade do surdo em desenvolver uma segunda língua, pode influenciar, até mesmo, a representação que o surdo tem a respeito da própria capacidade de aprender um sistema alfabético como segunda língua. O que estamos dizendo é que as representações do professor sobre a capacidade do surdo estão presentes também na mediação do conhecimento, em sala de aula. Mesmo porque, como já assinalava Fávero (2005), a relação de ensino aprendizagem envolve a questão do como e quais são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades.

E, por esse motivo, defendemos que qualquer investimento em relação ao ensino da leitura e da escrita para o surdo deve considerar pelo menos dois aspectos: 1) o português como segunda língua para o surdo deve ter metodologia diferenciada de ensino daquela desenvolvida com o ouvinte; 2) deve-se levar em consideração que o surdo utiliza o processamento visual e não as correspondências grafonêmicas no seu processo de leitura e principalmente de escrita.

Quanto ao primeiro aspecto, entendemos que o ensino do português como segunda língua, para os surdos, precisa assumir a língua de sinais como língua materna destes sujeitos e, portanto, a língua de instrução para mediar a construção de significados, seja em qual for a área do conhecimento.

Isto implica não ignorar a realidade apontada por Gesueli (1988), Lang e Albertini (2001) e Evans (2004) de que o ensino da leitura e da escrita para surdos, do ponto de

vista metodológico, ainda se distancia da função comunicativa, e propor prática que releve a função semiótica neste processo de aquisição. Cabe mencionar, no entanto, que esta realidade não é exclusividade da educação de surdos na visão de Quadros (2004). Esta autora afirma que o ensino da língua portuguesa, seja para surdos ou não, se aproxima das normas da escrita ao mesmo tempo em que se distancia da língua como um instrumento das trocas socioculturais.

A realidade apontada por Quadros (2004) não é muito diferente daquelas já discutidas no trabalho de Fávero e Trajano (1998) sobre a compreensão textual de adolescentes, ouvintes. Como já mencionado, estas autoras retomam o que Fávero tem defendido desde 1994 e assinalam, em seu estudo, a existência de uma impermeabilidade ao texto escrito, atribuindo, à Educação Formal, a sua manutenção: “A educação formal parece favorecer a manutenção desta situação, uma vez que favorece o esvaziamento e a cristalização de regras textuais de escrita e leitura que se tornam desvinculados dos demais tipos de textos produzidos fora do meio escolar” (Fávero & Trajano, 1998, p. 238).

Assim, podemos dizer que o ensino da leitura e da escrita, seja para ouvintes, seja para surdos, deve levar em consideração os diferentes tipos de texto e o seu processo interativo com o leitor e, no caso do surdo, em particular, o professor precisa estar atento ao fato de que a língua da comunidade verbal será a segunda língua para este sujeito, o que evidentemente reclama uma metodologia que atenda às necessidades desta aquisição. Ou seja, o professor de surdos precisa desenvolver habilidades que instiguem seus alunos a ler e interpretar diferentes tipos de materiais, a extrair o conteúdo do texto, e gerar novos significados por meio da elaboração da escrita.

Quanto ao segundo aspecto, percebemos a partir dos nossos resultados, especialmente diante da produção da produção dos sujeitos S1 e S2, que no caso específico da produção escrita, há de se considerar que o surdo não atua por meio da

língua de sinais, quando utilizada como língua materna, as áreas da linguagem, predominantemente processadas pelo córtex cerebral esquerdo, como discutido e descrito no trabalho de Emmorey (2002). Por esse motivo, a autora afirma que o surdo dificilmente constrói a consciência morfossintática da língua oral, não sendo possível observar as normas canônicas desta língua em atividades que requeiram a modalidade escrita.

No caso do processamento de leitura, Capovilla et al. (2005) enfatizam que somente os surdos oralizados conseguem desenvolver a consciência fonológica e estabelecer correspondências grafonêmicas. Estes autores afirmam que aqueles usuários da língua de sinais, denominados por Capovilla et al. (2005) de sinalizadores, empregam rotas logográficas e memória lexical em atividades dessa natureza.

Se considerarmos o que estes autores têm evidenciado em seus estudos, podemos dizer que os surdos, a menos que sejam oralizados, não utilizarão a base fonológica ou morfossintática da língua oral nem para o processamento de leitura, nem para o processamento da escrita de uma língua oral. E, por esse motivo, é que a produção escrita de S3, S4 e S5 coloca-nos diante de questão importante pela qual nos instiga ponderar em que medida o fato desses sujeitos serem oralizados, muito embora usuários de língua de sinais, teria contribuído para a ativação de áreas da linguagem predominantemente processadas pelo córtex esquerdo.

Além disso, se estes sujeitos são usuários de língua de sinais, ou seja, sinalizadores e conseguiram observar a estrutura morfossintática do português na sua produção escrita, então seria melhor dizer, como já assinalado no Emmorey (2002), que não é o fato de ser usuário da língua de sinais que indica o tipo de processamento neurofuncional da língua, mas o seu uso como língua materna. Assim, quando se diz que os surdos sinalizadores não estabelecem correspondências grafonêmicas, ou não desenvolvem a consciência morfossintática da língua oral é porque possivelmente estes sujeitos tenham a língua de

sinais como língua materna, e então as conclusões obtidas ante os estudos descritos no trabalho de Emmorey (2002) são coerentes.

É evidente que estudos comparativos voltados à análise da ativação cortical em atividades de leitura e escrita entre ouvintes e surdos oralizados seriam necessários para outras inferências. Até aqui, o que se pode afirmar diante dos nossos resultados, levando em consideração que os nossos sujeitos passaram pelo mesmo processo de escolarização, é que os surdos oralizados tiveram uma produção escrita mais próxima da estrutura canônica do português.

Não estamos defendendo a tese da oralização, por todas as questões e discussões já levantadas neste trabalho de Tese, tanto do ponto de vista teórico conceitual, como do ponto de vista metodológico. Pelo contrário, o nosso raciocínio é de que tal fato reclama outra postura diante da forma como tem sido avaliada a produção escrita do surdo. Acreditamos diante das considerações de Corina e McBurney (2001), Emmorey (2002), Hickok, Klima e Bellugi (1996), Neville e Lowson (1987), Poizner, Klima e Bellugi (1987), Shibata et al. (2001) e Virole (2000), que esta avaliação deveria relevar a particularidade do processamento da escrita da língua oral, considerando do ponto de vista metodológico, a unidade semântica, ou seja, a produção escrita do surdo em termos de unidade de sentido. E daí procede a proposta de assumirmos a perspectiva de texto defendida por Fávero (1994, 1995) e Fávero e Trajano (1998).

Evidentemente, isso implica uma reformulação do sistema de avaliação da produção escrita deste sujeito, ou da sua competência nas diferentes áreas do conhecimento, tanto no seu processo de escolarização, como nos diferentes processos seletivos com que este se depara, seja ao tentar ingressar no mercado de trabalho por meio de concursos, ou mesmo em instituições de nível superior por meio de vestibular. O ideal

seria avaliar o conhecimento do surdo a partir do instrumento lingüístico que ele domina. Ou melhor, seria mais justo.

Mas o que percebemos diante dos dois aspectos discutidos aqui, tanto da necessidade de metodologias de ensino de segunda língua para o surdo que releve a produção escrita deste sujeito como texto, como o de considerar o processamento visual do surdo em atividades de leitura e escrita, é que o conhecimento se tem distanciado da sua dinâmica bidirecional.

Na análise de Fávero (1995), o conhecimento tem sido consolidado nas práticas pedagógicas como algo pré-definido e pronto, o que conseqüentemente leva a aprendizagem a ser mantida, em um processo de mão única, em que o professor transmite o conhecimento e o aluno assume a responsabilidade pelo seu sucesso ou o seu fracasso, pela sua motivação ou pelo seu interesse. O professor, segundo a autora, perpassa nas suas interações em sala de aula a sua concepção individual sobre as dificuldades particulares de cada área do conhecimento, posicionando-se a partir destas. Portanto, ainda hoje é possível ver que a prática de ensino ainda se baseia em estruturas e valores pré-concebidos.

E se isso acontece na educação dos ouvintes certamente acontece na educação de surdos, com pelo menos um agravante, a deficiência na mediação do conhecimento organizado culturalmente, pela questão da falta de proficiência na língua de sinais por parte do profissional que está mediando o conhecimento em sala de aula, ou mesmo pela ausência de um profissional intérprete em sala de aula, onde se tenha surdos inclusos, como retratado nas respostas dos nossos sujeitos,.

Fávero (1995) em seu artigo retrata a tentativa de estabelecer um diálogo entre o professor-leitor e a sua prática de ensino, utilizando o texto como meio de intervenção e gerador de novas informações. Ou seja, a autora procurou produzir um meio mediacional

para partilhar significados articulando o desenvolvimento do conhecimento e prática de ensino, considerando os significados particulares negociados nas interações que se dão no meio escolar. Na visão da autora, estabelecer a relação entre o conhecimento psicológico e a prática em sala de aula não é tarefa simples, uma vez que mexe com questões polêmicas como o desempenho do aluno e a competência do professor, que estariam, por sua vez, alicerçadas em uma ainda mais ampla, que diz respeito à “interação entre conhecimento, indivíduo e sociedade” (p.11).

Em todo caso, a produção escrita e a compreensão textual do surdo, tomando como referência a língua portuguesa, sejam elas influenciadas pela limitação das práticas pedagógicas, seja pelo próprio processo cognitivo de codificação ou pela falta de articulação entre a estrutura da língua de sinais e a estrutura da língua portuguesa, devem caminhar para uma articulação efetiva da lógica dos diferentes códigos culturais, especialmente daqueles específicos de linguagem, sem perder de vista o sujeito ativo.

5.2- Os resultados obtidos junto aos ouvintes

Os dados apresentados nesta sessão foram obtidos a partir da leitura do mesmo texto jornalístico utilizado com os sujeitos surdos deste estudo e no preenchimento do protocolo descrito anteriormente (item 4.3). A duração da leitura do texto e o preenchimento completo do protocolo variou de acordo com a necessidade de cada sujeito.

Apresentamos os resultados obtidos para cada um dos sujeitos ouvintes em 2 tabelas, da mesma forma em que foram apresentados os dados da sessão anterior. A primeira com 4 colunas. Na primeira coluna, foram repetidas as questões do protocolo, na segunda, as respostas do sujeito, na terceira, as proposições extraídas desta resposta e, na quarta, a análise gramatical.

A segunda tabela foi constituída de 3 colunas. Na primeira coluna, apresentamos os elementos da produção textual, destacando-se a estrutura fonológica, a estrutura ortográfica e a estrutura morfossintática. Na segunda, as competências gramaticais apresentadas nas respostas do sujeito e, na terceira, as dificuldades.

Os dados obtidos na primeira e na segunda tabela permitiram-nos analisar os resultados e elaborar uma discussão para cada um dos sujeitos. Embora as questões sobre suas competências e dificuldades tenham sido as últimas no protocolo, começamos, logo depois da apresentação dos resultados, pela análise e discussão destas, uma vez que ilustram o distanciamento entre a competência que os sujeitos apresentam em termos de compreensão textual e as concepções que eles têm da própria competência.

Tabela 12a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito O1

Ouvinte/masculino/20 anos/humanas/3.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2006	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“A visão humana a cerca da posição da terra no universo, ao longo da história humana, e provando assim que a aparência engana e o quanto a humanidade está presa à essa última.”	- O texto trata da visão humana sobre a posição da terra no universo. - O texto trata da visão humana ao longo da história sobre a posição da terra no universo. - O assunto do texto prova que a aparência engana.	A resposta dada apresenta coerência com a pergunta feita, com orações coordenadas e subordinadas apresentando coesão dos elementos lingüísticos. O sujeito apresenta domínio da estrutura fonológica das palavras, empregando corretamente combinações silábicas. Escreve corretamente as palavras, utiliza adequadamente a pontuação demonstrando domínio do sistema

		<ul style="list-style-type: none"> - A aparência engana. - O assunto do texto mostra o quanto a humanidade está presa à aparência. - A humanidade está presa à aparência. 	<p>ortográfico, evidenciando apenas inadequação quanto ao emprego da crase.</p> <p>Emprega adequadamente os sintagmas nominais, verbais e preposicionais, demonstrando domínio do sistema morfossintático da língua portuguesa. Na frase: “e provando assim que a aparência engana”, o uso da conjunção aditiva “e” não está apropriado.</p>
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	<p>“Pois se prendeu mais em narrar sobre o pensamento de 3 “filósofos” antigos que independente da aparência conseguiram perceber que a terra gira em torno do sol.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O texto ficou preso na narração. - O texto narrou o pensamento de 3 filósofos. - O texto narrou o pensamento de 3 filósofos antigos. - Os três filósofos antigos perceberam que a terra gira em torno do sol. - Os 3 filósofos antigos independem da aparência do giro da terra. - A terra gira em torno do sol. 	<p>O sujeito utiliza em sua resposta a reativação do referente por um processo anafórico. Constrói períodos compostos por subordinação, empregando os elementos lingüísticos de forma coesa. Mostra-se competente lingüisticamente. Domina inteiramente a sintaxe da língua desenvolvendo orações estruturadas com conexão lógica e coerente. A resposta dada é coerente com a pergunta feita, onde se mantém o tempo verbal. Não obedece às regras ortográficas quando emprega a pontuação.</p>
3) O que o autor do texto está defendendo?	<p>“Que a aparência engana.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aparência engana. 	<p>Há coerência entre pergunta feita e resposta dada. O sujeito emprega elementos de coesão respeitando o sistema lingüístico. Constrói período composto a partir da pergunta feita por um processo anafórico. A pontuação foi empregada corretamente na frase e a combinação silábica nas palavras, resguardada.</p>
4) Você concorda com o autor? Por quê?	<p>“Sim, no próprio texto ele dá exemplos disso, e o próprio texto pode ser um exemplo disso, à primeira vista diríamos que ele está simplesmente falando da rotatividade da terra, quando quer falar sobre a aparência.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu concordo com o autor. - O autor dá exemplos que a aparência engana. - No texto tem exemplos que a aparência engana. - O texto pode ser exemplo de que a aparência engana. - À primeira vista o texto fala da rotatividade da terra. - O texto quer falar sobre a aparência. 	<p>O sujeito é coerente em sua resposta retomando a pergunta por um processo anafórico. Utiliza o pronome “ele” adequadamente fazendo referência ao “autor”, que aparece na pergunta. Utiliza a vírgula em dois momentos de forma inadequada e registra o vocábulo “diríamos” sem acento. Estes desvios, no entanto, não comprometem a expressão escrita do sujeito. Constrói períodos compostos por coordenação e por subordinação que, de maneira geral, obedecem à estrutura canônica do português. Por meio da resposta do sujeito, podemos perceber, ainda, que este teve acesso a todas as informações do texto, o que evidencia sua compreensão e sua habilidade em leitura.</p>
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	<p>“A aparência nem sempre corresponde à verdade e usou o exemplo clássico de a terra girar em torno do sol para mostrar isso e também a dificuldade humana em perceber a verdade por detrás das aparências.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aparência nem sempre corresponde à verdade. - O movimento da terra é um exemplo clássico de que a aparência engana. - O autor usou o exemplo do giro da terra. - A terra gira em torno do sol. - O ser humano tem dificuldade de perceber a verdade. - O ser humano tem dificuldade de perceber o que está por trás das aparências. 	<p>A resposta dada apresenta coerência com a pergunta feita. O sujeito evidencia dominar a estrutura fonológica das palavras e o sistema ortográfico da língua portuguesa. Entre a primeira oração e a segunda foi empregado um elemento de coesão de forma indevida (“...corresponde a verdade /e/ usou o exemplo clássico...”). No início da segunda oração, há omissão do referente que é o próprio sujeito da frase. Parece haver uma redução sintática na organização das informações, muito próxima à linguagem falada, típica de interação face a face, evidenciada pela introdução imediata de um elemento temático sem que a relação sintática com o antecedente demonstrasse um planejamento. O sujeito não contrai a preposição “de” e o artigo “a”, no segundo período. Apesar dessas inadequações, há evidência de que o sujeito domina o sistema lingüístico, tanto no que se refere à estrutura fonológica, quanto à morfológica e sintática.</p>
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	<p>“não”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não senti dificuldades em relação ao texto. 	<p>Apesar de apresentar apenas um elemento para análise, podemos ver que há o emprego de letra minúscula no início da frase, o que desrespeita uma das regras da ortografia da língua portuguesa. A resposta tem coerência com a pergunta feita. O sujeito afirma não ter tido dificuldade em relação ao texto.</p>
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a	<p>“não”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não senti dificuldades em entender as perguntas. - Eu não senti dificuldades de responder às perguntas. 	<p>Novamente o sujeito constrói sua resposta fazendo referência à pergunta de forma direta. Apesar de só apresentar um elemento, podemos ver que o sujeito não utiliza a letra maiúscula no início do período. Este afirma não ter tido</p>

dificuldade?		dificuldades em responder o protocolo.
--------------	--	--

Tabela 12b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito O1.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	Competência lingüística quanto à organização silábica. Competência lingüística na modalidade escrita. Escrever de acordo com o português padrão. Pontuar, no geral.	Empregar de letras maiúsculas em início de período. Empregar de vírgula.
Estrutura morfossintática	Respeitar a sintaxe da língua. Estabelecer estrutura lógica e coerente nos períodos. Construir períodos complexos. Estabelecer nexos coesivos. Dominar o léxico do português. Empregar com precisão o vocabulário. Estabelecer relações coesivas. Construir formulações analíticas. Respeitar a concordância nominal e verbal. Empregar corretamente o modo verbal. Empregar elementos de coesão.	Empregar a crase. Empregar alguns elementos de coesão. Contrair a preposição “de” com o artigo. Apresentar o referente nas respostas. Distanciar da interação face a face na produção escrita da resposta.

O sujeito O1 afirma não ter tido dificuldades em responder ao protocolo. Da mesma forma, explicita não ter encontrado nenhuma dificuldade em relação ao texto. De fato, no conjunto de suas respostas, notamos que o sujeito consegue utilizar a modalidade escrita da língua portuguesa respeitando suas regras estruturais tanto no que se refere ao sistema fonológico quanto no que se refere ao sistema morfossintático. No entanto, o sujeito parece não ter acessado o argumento do autor quanto à construção do conhecimento científico, apresentando em sua resposta um distanciamento do conteúdo desenvolvido no texto.

O sujeito emprega com precisão o vocabulário, cometendo alguns desvios que se referem à acentuação, ao uso da crase e emprego de vírgula. Tais desvios não comprometem, no entanto, a coerência textual da produção escrita do sujeito. Alguns elementos de coesão são empregados de forma desconexa e em alguns trechos a contração da preposição não é estabelecida, especialmente quando se trata da preposição “de” + artigo definido.

Nota-se ainda que o sujeito utiliza alguns recursos característicos de uma relação imediata, com entrecortes típicos da oralidade, organização das informações com redução sintática e sem a retomada do referente. Em geral, este tipo de produção textual condiz

com certa imediaticidade espaço-temporal. O destinatário deixa de fazer parte do lócus imaginário daquele que escreve para assumir um lócus potencialmente característico das interações face a face.

De Lima (1993), De Lima e Fávero (1998), em estudo com um sujeito adulto ouvinte em processo de alfabetização, assinalam que a escola não tem favorecido a lida com a função comunicativa da escrita. Em geral, o aluno não reconhece a escrita como um instrumento de mediação, o que pode reforçar uma produção descontextualizada.

No estudo, as autoras, por meio da articulação entre pesquisa e intervenção psicopedagógica, que pressupõe a atividade mediada, favoreceram a aquisição das modalidades de leitura e escrita da língua portuguesa por um processo de representação do sistema lingüístico e de sua função dialógica. As primeiras produções do sujeito, típicas das interações face a face, aos poucos se distanciaram da imediaticidade. O sujeito desenvolveu a consciência do contexto da sua produção (para quem escreve, como se escreve, sobre o que se escreve) utilizando a escrita como um recurso de organização do pensamento e auto-regulação.

Podemos abstrair, a partir do discurso de O1, que o ensino da língua portuguesa pode estar negligenciando a experiência do sujeito com os diferentes gêneros textuais. Se isso é verdade, esta prática de ensino não estaria favorecendo experiências qualitativas do sujeito com o texto, subtraindo-lhe, de certa forma, a habilidade em empregar adequadamente o sistema lingüístico nos diferentes contextos de produção. Esta hipótese pode indicar uma prática de ensino que privilegia a “língua pela língua”, a aquisição da sua estrutura morfológica, ortográfica, fonológica e assim por diante.

Gonçalves e Dias (2003), em estudo sobre a coerência textual em textos de jovens e adultos, assinalam que a escola não tem contribuído para que os alunos construam a concepção da língua escrita como um instrumento de comunicação. Para os autores, a

prática de sala de aula não tem favorecido a construção de competências no uso do sistema lingüístico como meio de apropriação de outros conhecimentos escolares.

Percebemos, assim como Quadros (2004), que as práticas pedagógicas têm negligenciado as diferentes funções da língua escrita, o papel fundamental da língua falada e das funções lingüísticas e sociais da própria atividade de leitura. Isso nos leva a crer que existe valorização do ensino da escrita por si, que, muitas vezes, no contexto escolar, tem diferido daquelas que se utiliza no meio social, especialmente quando se trata da manipulação da língua como instrumento de saber/poder das relações sociais.

Tabela 13a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito O2

Ouvinte/masculino/29 anos/exatas/7.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2006	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“AS TEORIAS DE VÁRIOS ESTUDIOSOS AO LONGO DA HISTÓRIA, TRATANDO SOBRE A POSIÇÃO E MOVIMENTAÇÃO DO SISTEMA SOLAR.”	<ul style="list-style-type: none"> - O texto trata das teorias de vários estudiosos. - O texto trata de várias teorias ao longo da história. - O texto trata das teorias de vários estudiosos sobre a posição do sistema solar. - O texto trata das teorias de vários estudiosos sobre a movimentação do sistema solar 	<p>O sujeito mostra competência lingüística. Respeita a estrutura fonológica da língua, observando até mesmo a sua estrutura silábica e pontuação. O sujeito opta por utilizar a letras “caixa alta”, o que não condiz com as regras ortográficas da língua portuguesa.</p> <p>Em termos de morfossintaxe, o sujeito demonstra habilidade para construir períodos complexos. Respeita a estrutura padrão do português, no entanto omite o verbo na primeira oração e a estrutura de coesão entre pergunta e resposta, estabelecendo uma relação de continuidade e não de referência (“As teorias de vários estudiosos...” ao invés de “o texto fala sobre as teorias de vários estudiosos...”).</p> <p>O sujeito antecipa o verbo principal na segunda oração, o que não é típico para um falante da língua portuguesa, omitindo o elemento de coesão para fazer referência ao sujeito da primeira oração.</p>
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“DEVIDO À IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DESSES TRÊS À CIÊNCIA E À ASTRONOMIA.”	<ul style="list-style-type: none"> - O texto foi nomeado de três visionários cósmicos devido à importância dos estudos desses visionários. - Os estudos dos três visionários cósmicos foram importantes. - Os estudos dos três visionários cósmicos foram importantes para a ciência. - Os estudos dos três visionários foram importantes para a astronomia. 	<p>A resposta é coerente e coesa. O sujeito demonstra ter habilidade com a estrutura fonológica da língua portuguesa. Respeita os padrões silábicos.</p> <p>Estabelece uma relação de referência à pergunta feita ao utilizar o vocábulo “Devido...”, e referência aos três visionários cósmicos que aparece na pergunta como complemento, por um processo anafórico “...desses três...”.</p> <p>Constrói período complexo por subordinação, mostrando domínio do sistema lingüístico. Pela resposta dada, podemos dizer que o sujeito teve acesso às informações do texto.</p>
3) O que o autor do texto está defendendo?	“QUE A IDÉIA QUE TEMOS DE TERRA E OUTROS PLANETAS GIRAREM EM TORNO DO SOL NÃO FOI SEMPRE ACEITA, E QUE AO LONGO DA HISTÓRIA HOVE VÁRIAS TEORIAS QUE TRATAVAM DESSE ASSUNTO.”	<ul style="list-style-type: none"> - A idéia dos planetas girarem em torno do sol não foi sempre aceita. - Ao longo da história houve várias teorias sobre o movimento da terra. 	<p>O sujeito não utiliza os sintagmas preposicionais adequadamente, na primeira oração. A preposição deveria estar contraída com o artigo definido “a” (da terra, ao invés “de terra” e deveria ter sido utilizado a contração entre “de” + “os” antes do determinante “outros” (...dos outros planetas girarem...)). Tais desvios, no entanto, não compromete a coerência e a coesão do período.</p> <p>O sujeito apresenta domínio dos padrões silábicos e ortográficos da língua portuguesa, além das regras de pontuação. Utiliza adequadamente os demais elementos de coesão, flexiona adequadamente os verbos</p>

			oracionais, resguarda o modo e o tempo verbal. Constrói períodos complexos por subordinação, demonstrando pleno domínio da estrutura morfosintática da língua portuguesa.
4) Você concorda com o autor? Por quê?	“SIM, MUITOS PENSADORES GREGOS ELABORARAM VÁRIAS TEORIAS SOBRE A ROTAÇÃO DA TERRA, MAS HOJE JÁ TEMOS AS INFORMAÇÕES VERDADEIRAS E COMPROVADAS.”	<ul style="list-style-type: none"> - Eu concordo. - Muitos pensadores gregos elaboraram teorias sobre a rotação da terra. - Hoje já temos informações sobre a rotação da terra. - Hoje já temos informações verdadeiras sobre a rotação da terra. - Hoje já temos informações comprovadas sobre a rotação da terra. 	<p>O sujeito utiliza o elemento de coesão para responder à primeira pergunta da questão. Logo depois da afirmação, equivocadamente ao utilizar uma vírgula em vez de um ponto final. No entanto, este desvio não compromete a coerência textual.</p> <p>Adéqua tempo e modo verbal, flexiona o verbo corretamente, respeita as regras da concordância nominal e verbal da língua portuguesa. Emprega adequadamente os elementos de coesão nos sintagmas nominais e verbais.</p> <p>Quanto à estrutura fonológica, o sujeito mostra-se competente tanto na lida com os padrões silábicos, quanto com os padrões ortográficos.</p> <p>Em geral, a produção escrita do sujeito evidencia competência lingüística e pleno acesso às informações textuais.</p>
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	“QUE EMBORA HOJE SAIBAMOS QUE A TERRA GIRA EM TORNO DE SI PRÓPRIA E AO REDOR DO SOL, MUITOS JÁ AFIRMARAM QUE A TERRA OU O SOL ERA O CENTRO DO UNIVERSO, OU QUE TODO O COSMO GIRAVA EM TORNO DA TERRA, OU MESMO QUE A TERRA ERA IMÓVEL E TUDO MAIS ESTAVA EM MOVIMENTO. FOI ATRAVÉS DESSES ESTUDOS QUE CHEGAMOS ÀS TEORIAS ATUAIS JÁ COMPROVADAS.”	<ul style="list-style-type: none"> - Hoje nós sabemos que a terra gira em torno do sol. - Hoje nós sabemos que a terra gira em torno de si mesma. - Muitos já afirmavam que a terra era o centro do universo. - Muitos já afirmaram que o sol era o centro do universo. - Muitos já afirmaram que o todo o cosmos girava em torno da terra. - Muitos já afirmaram que a terra era imóvel. - Muitos afirmaram que o cosmos estava em movimento, menos a terra. - Por meio de estudos chegamos a teorias sobre o universo. - Por meio de estudos chegamos a teorias atuais sobre o universo. - Por meio de estudos chegamos a teorias comprovadas sobre o universo. 	<p>O sujeito utiliza relações coesivas para fazer referência às informações contidas no texto (“...muitos já afirmaram...”, referindo-se aos visionários; “...desses estudos”, referindo-se às teorias dos visionários).</p> <p>O sujeito utiliza adequadamente os elementos de coesão nos sintagmas nominais, verbais e preposicionais.</p> <p>Constrói períodos complexos típicos da linguagem escrita padrão (domínio de concordância nominal e verbal, emprego adequado do modo e tempo verbal, precisão do emprego dos elementos de coesão, texto bem pontuado e coeso).</p> <p>Demonstra, por meio da sua resposta, ter tido acesso às informações contidas no texto, mostrando-se habilidoso em utilizar a escrita como meio de expressão.</p> <p>Além disso, o sujeito domina a estrutura fonológica da língua portuguesa, respeitando os padrões silábicos e as regras ortográficas.</p>
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“NÃO. ELE É CONCISO E DE LEITURA FÁCIL E AGRADÁVEL. NÃO HÁ DIFICULDADE DE COMPREENSÃO.”	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não senti dificuldade em relação ao texto. - O texto é conciso. - O texto é de leitura fácil. - O texto é de leitura agradável. - Não há dificuldade para compreender o texto. 	<p>O sujeito retoma a pergunta por processo anafórico utilizando no início da sua resposta e no início da segunda oração, um elemento de coesão (“não”) e (“Ele”) que faz referência ao “texto”.</p> <p>Logo após o vocábulo “conciso”, o sujeito utiliza indevidamente a conjunção aditiva, quando deveria utilizar</p>

			<p>uma vírgula. Porém, esse desvio não compromete a coerência da produção escrita do sujeito. Respeita a estrutura padrão do português, construindo orações sintaticamente adequadas (sujeito/verbo/complemento, concordância nominal e verbal, elementos de coesão, modo verbal, tempo verbal, flexão...).</p> <p>O sujeito mostra-se competente quanto à produção escrita na língua portuguesa, tanto do ponto de vista fonológico e ortográfico, quanto do ponto de vista morfossintático. E afirma não ter tido dificuldades em relação à compreensão textual.</p>
<p>7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?</p>	<p>“A QUARTA PERGUNTA PARECEU-ME CONFUSA. NÃO ME PARECE QUE O AUTOR EXPRESSA UM PONTO DE VISTA, COM O QUAL EU POSSA CONCORDAR OU DISCORDAR. PARA MIM SEU TEXTO É PURAMENTE INFORMATIVO, SEM TRAÇOS DISSERTATIVOS.”</p>	<p>- Eu achei a quarta pergunta confusa.</p> <p>- A quarta pergunta parece confusa.</p> <p>- Parece que o autor não expressa um ponto de vista.</p> <p>- Eu não posso concordar com o ponto de vista do autor, porque ele parece não expressá-lo.</p> <p>- Eu não posso discordar do ponto de vista do autor.</p> <p>- O autor parece não expressar um ponto de vista.</p> <p>- Para mim o texto é puramente informativo.</p> <p>- Para mim o texto não contém traços dissertativos.</p>	<p>A resposta é coesa e coerente, bem elaborada. O sujeito demonstra habilidade tanto na leitura quanto na produção escrita. Acessa as informações do texto, construindo formulações analíticas e nexos críticos.</p> <p>O sujeito demonstra ser competente quanto à compreensão de diferentes tipologias textuais. Utiliza vocabulário preciso e estruturas morfossintáticas adequadas ao português padrão (a produção escrita está bem pontuada, coesa, coerente, com flexão verbal e nominal adequadas, com estruturas sintáticas bem construídas...).</p>

Tabela 13b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito O2.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	<p>Competência lingüística quanto à organização silábica.</p> <p>Competência lingüística na modalidade escrita.</p> <p>Escrever de acordo com o português padrão.</p> <p>Pontuar.</p>	Escrever de forma cursiva.
Estrutura morfossintática	<p>Respeitar a sintaxe da língua.</p> <p>Reconhecer e caracterizar diferentes tipologias textuais.</p> <p>Construir formulações analíticas.</p> <p>Construir períodos complexos.</p> <p>Construir nexos lógicos.</p> <p>Construir nexos coesivos.</p> <p>Empregar elementos de coesão.</p> <p>Empregar com precisão o vocabulário.</p> <p>Respeitar a concordância nominal e verbal.</p> <p>Empregar corretamente o modo verbal.</p>	<p>Empregar preposições, em alguns trechos.</p> <p>Estabelecer, em algumas respostas, relações de coesão com a pergunta feita.</p>

Os dados acima apresentados, sobre a produção de O2, são exemplos da escrita utilizada na sua função de instrumento de expressão. Há evidências de proficiência na língua portuguesa e a consolidação da competência metalingüística. Dizemos isso pois o sujeito demonstra ter desenvolvido diferentes habilidades na utilização da escrita por meio

de reflexão consciente. Faz uso das palavras com precisão, evidenciando domínio tanto da estrutura fonológica quanto da estrutura morfossintática.

A produção escrita de O2 pode ser considerada um instrumento indicativo tanto de compreensão de significados quanto do conteúdo do texto. O2 evidencia ter desenvolvido o domínio de uma série de regras gramaticais e a habilidade de desenvolver formulações analíticas sobre o material lido, ou seja, o sujeito dispõe do seu conhecimento sobre a língua como recurso, tanto para referir-se ao texto quanto para referir-se a si mesma.

Para Barrera e Maluf (2003), tal habilidade de utilizar a língua como objeto do conhecimento caracteriza a atividade metalingüística. Os autores, em estudo sobre a relação de alfabetização e consciência metalingüística, assinalam que certos julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambigüidades semânticas, desenvolvem-se depois daqueles julgamentos que requerem a reflexão sobre os aspectos fonológicos da linguagem. O sujeito primeiramente observa a pronúncia das palavras, o modo de falar, o sotaque de certas pessoas, repete a pronúncia de fonemas recentemente adquiridos, inventa rimas e, em momento posterior, reflete sobre as questões morfossintáticas e semânticas do sistema lingüístico. Diante disto, podemos dizer que o sujeito O2, por ter desenvolvido ambas as habilidades, conta com a consciência metalingüística em sua produção.

Alguns desvios gramaticais nos registros do nosso sujeito, como, por exemplo, o emprego de preposição, conjunção e pontuação, não nos parecem relevantes para a análise, visto que se trata de desvios pontuais e não reincidentes. Podemos inferir que são desvios comuns de uma produção escrita desta natureza, que, em geral, desvia o foco da atenção do sujeito para a compreensão do material lido, elaboração mental das respostas e coerência entre tais respostas e as perguntas feitas.

Acreditamos ainda que, o sujeito por ser aluno regular do curso de letras/inglês pode ter desenvolvido certa habilidade em produzir textos e em refletir sobre esta produção. Fávero e Soares (2002), em estudo sobre o desenvolvimento do adulto, consideram a relação entre o acesso a diferentes sistemas de significação e o desenvolvimento cognitivo. As autoras questionam o significado sociocultural da leitura destes diferentes sistemas e as formas de pensamento que esta atividade engendra. Defende-se, portanto, que determinada atividade engendra um tipo específico de pensamento.

Sendo assim, podemos dizer que o sujeito quando experimenta atividades que exigem competências de elaboração cognitiva ante tarefas de compreensão e produção textual, seja na sua língua materna ou na segunda língua, desenvolve significativamente essas competências além de desenvolver habilidades de generalizações. E isso vale para qualquer fase de escolarização do sujeito.

Dessa forma, acreditamos, assim como Pessoa (2006), que as experiências que o sujeito tem com o texto, particularmente no seu processo de escolarização, determinam, em grande parte, sua competência em lidar com o sistema lingüístico quanto código e quanto instrumento mediacional.

Tabela 14a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito O3

Ouvinte/masculino/28 anos/exatas/2.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2006	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“Ponto de vista de cada cientista em relação a órbita dos planetas.”	- O texto trata do ponto de vista de cada cientista sobre a órbita dos planetas.	A produção escrita do sujeito é um exemplo de uma escrita gramatical. O sujeito demonstra competência linguística em relação à estrutura fonológica e em relação à estrutura morfossintática. Estabelece uma relação objetiva de continuidade e não de referência entre a pergunta e a resposta, o que torna a resposta incoerente quando distanciada da pergunta. Omite a crase, sem prejudicar a coerência do período. Utiliza adequadamente os elementos coesivos na estrutura do sintagma nominal.
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“São três pontos de vistas do sistema solar: - A terra como centro; - O sol como centro; - Uma fogueira cósmica como centro.”	- A terra como centro do sistema solar é um ponto de vista. - O sol como o centro do sistema solar é um ponto de vista. - Uma fogueira cósmica como o centro do sistema solar é um ponto de vista.	Novamente o sujeito produz sua resposta omitindo a relação de referência à pergunta feita, o que dá impressão de certa incoerência entre pergunta e resposta. No entanto, a produção do sujeito é coerente e coesa em si. Respeita a escrita padrão do português, com pontuação adequada, estrutura sintática bem formulada, emprego preciso do vocabulário, formas ortográficas padrão, emprego silábico adequado...
3) O que o autor do texto está defendendo?	“Que cada cientista defendia sua tese de acordo com análises de sua época, respeitando as limitações.”	- Cada autor defendia sua tese. - Cada tese era defendida de acordo com a sua época. - Cada tese era defendida de acordo com as limitações de sua época.	O sujeito consegue estabelecer nexo coesivo entre pergunta e resposta utilizando o “que” como o elemento de coesão, o que caracteriza, neste momento, a construção de uma oração subordinada. O sujeito constrói período complexo por subordinação, predominantemente por meio de sintagmas nominais. Flexiona corretamente os verbos resguardando tempo e modo verbal.
4) Você concorda com o autor? Por quê?	“Concordo porque com o passar do tempo tudo vem se aperfeiçoando e fica cada vez mais fácil perceber a natureza a nossa volta e seus porquês.”	- Eu concordo com o autor. - Todas as coisas se aperfeiçoam. - Com o passar do tempo, todas as coisas se aperfeiçoam. - Com o passar do tempo fica mais fácil perceber a natureza. - Com o passar do tempo fica mais fácil perceber os porquês da natureza.	O sujeito escreve dentro das normas da escrita do português padrão. Respeita a estrutura fonológica e a estrutura morfossintática da língua. Utiliza em sua resposta a reativação do referente por um processo anafórico. Constrói períodos compostos por subordinação, empregando os elementos linguísticos de forma coesa. Omite a vírgula para fazer a marcação de pausa breve entre os vocábulos “porque” e “com” e entre “tempo” e “tudo”.
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	“Que o passar do tempo nos ensina a ver as coisas como elas são e algumas delas tendem a ser provadas com a vinda de novas tecnologias.”	- O tempo nos ensina a ver as coisas. - Aprendemos com o tempo a ver as coisas como elas são. - Novas tecnologias ajudam a provar algumas coisas.	O sujeito evidencia ter tido acesso às informações do texto. Consegue expressar sua compreensão textual por meio de um pensamento sintético e bem formulado. Inicia o período retomando a

			<p>pergunta por uma relação de referência. Emprega os elementos de coesão adequadamente.</p> <p>Utiliza tempo verbal de forma coerente entre a pergunta e a resposta. Emprega o pronome “delas” em substituição de “...as coisas como elas são...”.</p> <p>Constrói períodos complexos respeitando a escrita padrão do português. Evidencia domínio da estrutura fonológica da língua, empregando adequadamente os padrões silábicos e os padrões ortográficos.</p>
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“Não.”	- Eu não senti dificuldade com o texto.	<p>O sujeito utiliza apenas um elemento de coesão entre a pergunta e a resposta. Observa-se que não há desvios gramaticais. Utiliza adequadamente as regras ortográficas e pontua adequadamente a oração. Afirma não ter encontrado dificuldades em relação ao texto.</p>
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	“Não. O texto é de uma linguagem fácil de entender e trata muito de história já sabida por todos.”	<p>- Eu não senti dificuldades em entender as perguntas.</p> <p>- Eu não senti dificuldades em responder às perguntas.</p> <p>- O texto tem linguagem fácil.</p> <p>- Todas as pessoas conhecem o assunto do texto.</p>	<p>A resposta do sujeito inicia, novamente, por um elemento de coesão que faz referência direta à pergunta.</p> <p>Respeita a estrutura gramatical da língua portuguesa para a sua produção escrita (sujeito/verbo/complemento).</p> <p>Evidencia domínio da estrutura fonológica, utilizando as regras ortográficas corretamente, além da estrutura morfossintática.</p> <p>O sujeito afirma não ter dificuldades em responder às perguntas do protocolo.</p>

Tabela 14b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito O3.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	<p>Competência lingüística quanto à organização silábica</p> <p>Competência lingüística na modalidade escrita.</p> <p>Escrever de acordo com o português padrão.</p> <p>Pontuar.</p>	Emprego da vírgula.
Estrutura morfossintática	<p>Respeitar a sintaxe da língua.</p> <p>Reconhecer e caracterizar diferentes tipologias textuais.</p> <p>Construir períodos complexos.</p> <p>Construir nexos lógicos.</p> <p>Construir nexos coesivos.</p> <p>Empregar elementos de coesão.</p> <p>Empregar com precisão o vocabulário.</p> <p>Respeitar a concordância nominal e verbal.</p> <p>Empregar corretamente o modo verbal.</p>	<p>Empregar a crase, em algumas situações específicas.</p> <p>Estabelecer relação de referência entre a pergunta e a resposta nos dois primeiros itens.</p> <p>Empregar preposições, em alguns trechos.</p>

Assim como o sujeito anterior, o sujeito O3 evidencia ter proficiência na língua portuguesa conseguindo expressar-se e acessar por meio desta o conteúdo do texto. O sujeito não apresenta dificuldades quanto à estrutura fonológica, morfossintática ou

semântica. As palavras são bem empregadas e grafadas de acordo com a ortografia padrão da Língua Portuguesa.

Em alguns trechos, o sujeito equivoca-se quanto ao uso da vírgula e da crase e, mais especificamente, nas duas primeiras respostas, o sujeito não estabelece uma relação de referência com a pergunta feita. No entanto, se analisarmos a produção do sujeito sem compará-la à produção dos demais, podemos dizer que este desvio é pontual, sem maior relevância, uma vez que o sujeito estabelece a coesão nas suas demais respostas. Mas se compararmos os desvios quanto à estrutura morfológica, especialmente daquelas com funções sintático-relacionais aos desvios apresentados pelos sujeitos O1 e O2, começamos a perceber que há reincidência, o que pode indicar que lidar com essa função não é algo trivial, nem mesmo para sujeitos que são ouvintes.

O3 não tece crítica alguma ao protocolo ou à leitura proposta. Suas respostas são objetivas e alcançam com propriedade as informações trazidas no texto. O sujeito utiliza a escrita como ferramenta de expressão do seu pensamento, organizando e escolhendo as palavras dentro de uma estrutura frasal que melhor traduzissem sua idéia.

Assim como assinalam Barrera (2000) e Barrera e Maluf (2003) sobre os processos de escrita, acreditamos que a questão do comunicar-se por meio desta modalidade requer escolha consciente e dinâmica dos diferentes aspectos da hierarquia textual, como letras, estrutura da frase, composição do período, entre outros. O sujeito enquanto escreve reformula, revisa, adéqua, escolhe estratégias para construir seu texto.

Ante a produção escrita de O3, notamos que o sujeito ultrapassou a decifração das palavras, conseguindo contextualizar e atribuir sentido à sua leitura. Isso quer dizer que o sujeito compreendeu o conteúdo do texto, indo além da percepção visual dos elementos textuais relacionando, nas sentenças e períodos, os diferentes aspectos que requer a leitura, como as relações sintáticas, lexicais, semânticas e pragmáticas. Dessa forma, assim como

assinalam Rodrigues, Dias e Roazzi (2002) em estudo sobre inferências lógicas e compreensão textual, podemos dizer que o nosso sujeito conseguiu lidar com os diferentes aspectos cognitivos da leitura, uma vez que estabeleceu uma relação entre ele, como leitor e o texto, como objeto, e entre a sua produção escrita e compreensão do que leu.

Tabela 15a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito O4

Ouvinte/feminino/23 anos/exatas/6.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2006	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“A explicação dos filósofos da Grécia antiga para o centro do sistema solar e o movimento da terra.”	- O texto fala sobre a explicação dos filósofos gregos para o sistema solar. - O texto fala sobre a explicação dos filósofos gregos para o movimento da Terra.	O sujeito inicia sua resposta sem aparente conexão com a pergunta feita, de tal forma que a resposta por si mesma não gera uma unidade de sentido. O sujeito emprega a preposição “para” quando o mais adequado seria utilizar a preposição “sobre” ou a locução “a respeito de”. No entanto, os demais elementos de coesão estão empregados corretamente. Utiliza o processo de nominalização no início do sintagma nominal, que se caracteriza como um recurso morfossintático de natureza complexa “A explicação dos filósofos”. O sujeito demonstra, por meio da sua produção textual, ter tido acesso às informações do texto. Constrói orações gramaticais, respeita estruturas, como, concordância nominal e concordância verbal. Obedece às regras fonológicas e ortográficas.
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“Pois os três filósofos formaram teorias difíceis de se acreditar na época, porém vislumbraram algo perto da verdade, antes de todos.”	- Os três visionários formaram teorias difíceis. - As teorias dos visionários eram difíceis de acreditar. - Os visionários vislumbraram algo perto da verdade. - Os visionários vislumbraram a verdade antes de todos.	Neste item, o sujeito utiliza, em sua resposta, um elemento de coesão retomando o referente incluso na pergunta (por que). Apresenta desvios quanto às regras de emprego de vírgula, porém sem prejudicar a coerência do texto. O sujeito obedece ao padrão da escrita do português, empregando adequadamente a concordância nominal e verbal, os elementos de coesão, modo verbal, flexão verbal.... Utiliza os vocábulos com precisão, incluindo os advérbios, o complemento nominal, os pronomes, entre outros. Demonstra ter habilidade em relação ao sistema fonológico e ortográfico. O sujeito evidencia utilizar o português como seu primeiro sistema lingüístico, extraindo dele recursos para expressar-se por meio da escrita.
3) O que o autor do texto está defendendo?	“Que os visionários apresentaram teorias interessantes, embora não pudessem ser totalmente corretas, e não foram levadas a sério.”	- Os visionários apresentaram teorias interessantes. - As teorias interessantes dos visionários podiam não estar totalmente corretas. - As teorias dos visionários não foram levadas a sério.	O sujeito inicia sua resposta por um elemento de coesão, construindo sua oração na estrutura padrão do português (sujeito/verbo/complemento). O emprego da segunda vírgula, não está adequado, uma vez que não se coloca vírgula para separar orações com a mesma natureza sintática ligadas pela conjunção aditiva “e”. O sujeito emprega a locução “pudessem ser” em vez de utilizar o verbo “fossem”, possivelmente por não querer repetir o verbo empregado na

			última oração. Constrói período complexo com orações coordenadas sindéticas e assindéticas. Apresenta domínio da estrutura fonológica e da estrutura sintática.
4) Você concorda com o autor? Por quê?	“Concordo. Às vezes os visionários chegam perto da verdade e não são levados a sério.”	- Eu concordo com o autor. - Às vezes os visionários chegam perto da verdade. - Às vezes os visionários não são levados a sério.	O sujeito resgata, por um processo anafórico, o verbo principal da oração que aparece na pergunta, construindo sua primeira oração por um elemento de coesão “Concordo”. O sujeito não modifica o tempo verbal entre pergunta e resposta, empregando o verbo no presente do indicativo em vez de pretérito. Constrói orações coordenadas empregando corretamente os elementos de coesão. O período é bem pontuado e coerente. O sujeito emprega adequadamente a estrutura fonológica e ortográfica da língua portuguesa.
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	“Eu entendi que no passado certas pessoas, visionárias, ofereceram teorias que explicavam o movimento da terra e o centro do universo. No entanto, essas pessoas não obtiveram o devido crédito. Embora elas não estivessem completamente corretas a, contribuição dessas pessoas teria sido importante.”	- No passado, certas pessoas eram visionárias. - No passado, certas pessoas ofereciam teorias sobre o movimento da terra. - No passado, certas pessoas ofereciam teorias sobre o centro do universo. - Os visionários não obtiveram credibilidade. - A contribuição dos visionários foi importante. - A contribuição dos visionários não era completamente correta.	O período é coeso e coerente. O sujeito retoma um dos verbos empregados na pergunta para estabelecer uma unidade de sentido entre pergunta e resposta. Constrói orações complexas com a presença de coordenações e subordinadas. Emprega adequadamente os elementos de coesão. A quarta vírgula, não deveria ter sido empregada após o artigo “a”. O sujeito combina o tempo e o modo verbal entre pergunta e resposta, emprega os vocábulos com precisão. Utiliza processos anafóricos para retomar o sujeito da oração anterior “Embora elas...” em referência a “...essas pessoas...”. O sujeito demonstra ser competente quanto à estrutura fonológica e ortográfica da língua portuguesa.
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“Não. É um texto simples.”	- Eu não senti dificuldade com o texto. - O texto é simples.	O sujeito constrói período coerente e coeso, bem estruturado e bem pontuado. Utiliza com precisão os elementos de coesão e estabelece uma formulação analítica. O sujeito afirma não ter encontrado dificuldades em relação ao texto e que este é simples.
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	“Não. São questões subjetivas que visam a intelecção e a interpretação. A dificuldade só seria devida se não houvesse um bom entendimento.”	- Eu não senti dificuldades em entender as perguntas. - Eu não senti dificuldades em responder às perguntas. - As questões sobre o texto são subjetivas. - As questões sobre o texto visam à intelecção. - As questões sobre o texto visam à interpretação. - Se não houvesse bom	O sujeito afirma não ter tido dificuldades de responder ao protocolo. Evidencia ter acessado as informações do texto. Constrói período complexo por subordinação e emprega adequadamente os elementos de coesão. Domina a estrutura fonológica e ortográfica da língua portuguesa

		entendimento, as questões sobre o texto poderiam ser difíceis.	e pontua adequadamente o período.
--	--	--	-----------------------------------

Tabela 15b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito O4.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	Competência lingüística quanto à organização silábica. Competência lingüística na modalidade escrita. Escrever de acordo com o português padrão. Pontuar.	Emprego da vírgula.
Estrutura morfosintática	Empregar processos de nominalização. Expressar idéias por meio da escrita. Respeitar estruturas sintáticas da língua portuguesa, tais como: concordância nominal, concordância verbal, modo, tempo e flexão verbal. Construir períodos coordenados e subordinados. Empregar elementos de coesão. Empregar com precisão o vocabulário.	Empregar a crase, em algumas situações específicas. Emprego de preposição Estabelecer relação de referência entre a pergunta e a resposta. Empregar tempo e modo verbal em oração coordenada sindética.

Novamente, podemos dizer que os desvios na produção do sujeito são pontuais e estão mais vinculados a regras gramaticais e emprego de palavras com função sintática relacional do que a uma questão de estruturação sintática ou semântica. Os desvios encontrados referem-se ao emprego adequado de tempo e modo verbal, ao emprego da vírgula, da preposição e da crase, assim como encontrados na produção escrita dos sujeitos anteriores. Outro aspecto comum às produções dos nossos sujeitos diz respeito à ausência de elementos de coesão entre a pergunta e a resposta, caracterizando, muitas vezes, uma relação de continuidade e não de referência.

Estes desvios, como já mencionado anteriormente, não comprometem a coerência da produção do sujeito que demonstra, por sua vez, competência lingüística, tanto em relação à leitura, quanto em relação à escrita. O sujeito domina o sistema lingüístico, sua estrutura fonológica, morfosintática e semântica. No entanto, não expressa em suas respostas os argumentos do autor de que o conhecimento é construído, o que nos permite dizer, neste caso, que o sujeito pode ter acessado o conteúdo do texto compreendendo as informações contidas nele, mas não consegue, por meio da escrita, articular os argumentos do autor aos exemplos que utiliza em suas respostas.

O sujeito demonstra ter diferentes competências textuais pelas quais é possível o emprego adequado de elementos lingüísticos, como, a palavra, a estrutura da frase, a

pontuação, entre outros. O sujeito declara não ter sentido dificuldades nem em relação ao protocolo nem em relação ao próprio texto, embora estabeleça certa superficialidade em suas respostas sobre o seu conteúdo. Segundo o sujeito, o texto é simples e as questões do protocolo favorecem a interpretação e reflexão sobre ele, uma vez que são subjetivas.

Notamos até o momento que apenas o sujeito O2 desenvolveu formulações analíticas sobre as perguntas do protocolo, conseguindo tecer considerações que foram além das informações textuais. Ele conseguiu enxergar a premissa e questioná-la, muito embora não tenha considerado os argumentos do autor em defesa de que o conhecimento científico é construído ao longo do tempo. Com base em Rodrigues et al. (2002), podemos dizer que embora os sujeitos, até aqui, tenham apresentado evidências de que compreenderam as informações contidas no texto, somente o sujeito O2 evidencia, na sua escrita, a compreensão analítica tanto do texto, quanto da formulação da questão do protocolo. Para os autores, esse tipo de compreensão emerge de um ensino sistemático e de exercícios especializados, o que, como já nos referimos, pode estar relacionado à formação acadêmica do sujeito e de suas experiências com o texto no decorrer do seu processo de escolarização.

Tabela 16a: Análise do conteúdo e análise gramatical da produção escrita do sujeito O5.

Ouvinte/feminino/25 anos/ciências sociais/7.º semestre		Ano de referência: 2.º semestre de 2006	
Perguntas	Respostas	Proposições	Análise gramatical
1) Qual o assunto tratado no texto?	“O movimento do sistema solar na perspectiva de pensadores da antiguidade.”	- O texto fala sobre o movimento do sistema solar. - O texto fala sobre a perspectiva de pensadores. - O texto fala sobre a perspectiva de pensadores da antiguidade. - O texto fala sobre a perspectiva de pensadores a respeito do sistema solar.	A resposta é objetiva, bem estruturada sintaticamente e coesa. O sujeito não resgata da pergunta nenhum elemento de referência. Emprega os vocábulos com precisão, estabelece processo de nominalização (“o movimento do”), emprega adequadamente todos os elementos de coesão no sintagma nominal. Evidencia ter acessado as informações do texto, estabelecendo em sua produção textual, nexos lógicos e coerentes. O sujeito mostra-se competente em utilizar os recursos da escrita da língua portuguesa para expressar sua compreensão. Domina a estrutura fonológica e os padrões ortográficos da língua portuguesa.
2) Na sua opinião, por que o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?	“Porque ele cita especificamente a opinião de três visionários: Filolau, Heráclide do Ponto e Aristarco de Samos.”	- O autor cita a opinião de três visionários. - O autor cita, especificamente, a opinião dos três visionários. - O autor cita a opinião de Filolau. - O autor cita a opinião de Heráclide do Ponto. - O autor cita a opinião de Aristarco de Samos.	O sujeito utiliza uma conjunção explicativa modificando a função do “por que” para estabelecer a coesão entre pergunta e resposta. Estabelece, para isso, um processo anafórico. O mesmo faz com o referente “autor” (“...ele cita especificamente...”). O texto é bem pontuado, coerente e bem estruturado sintaticamente. O sujeito não estabelece uma relação adequada de tempo verbal entre pergunta e resposta. Utiliza o presente do indicativo para fazer referência a um fato já decorrido. Respeita a estrutura fonológica e ortográfica da língua portuguesa, construindo período complexo, dentro dos padrões gramaticais.
3) O que o autor do texto está defendendo?	“Que coisas que parecem óbvias hoje em dia tiveram controvérsias na Grécia antiga e precisaram ser muito estudadas.”	- As coisas que parecem óbvias hoje em dia tiveram controvérsias na Grécia antiga. - As coisas que parecem óbvias, hoje em dia, precisaram ser muito estudadas.	O sujeito resgata o referente “está defendendo” que aparece na pergunta, iniciando sua resposta por meio de um pronome relativo. Omite logo depois dele o artigo definido “as”, emprega novamente outro pronome relativo em referência a “coisas” e omite a vírgula antes do advérbio “hoje”. Estes desvios, no entanto, não comprometem a coesão textual, mas ferem os padrões da escrita da língua portuguesa. Constrói períodos complexos com a presença de oração subordinada e coordenada sindética, obedecendo à estrutura gramatical da língua portuguesa: concordância nominal e verbal, emprego adequado de conjunção e dos demais elementos de coesão. Emprega com precisão o

			vocabulário respeitando as regras ortográficas e a estrutura fonológica das palavras. Estabelece adequada relação de tempo, modo e flexão verbal entre a pergunta e a resposta. Evidencia ter tido acesso às informações contidas no texto.
4) Você concorda com o autor? Por quê?	“Sim. Porque como ele mesmo disse, o lógico é pensarmos que as coisas funcionam de acordo com a nossa impressão (a terra está parada p. ex.)”	- Eu concordo com o autor. - O autor disse que pensamos que as coisas funcionam de acordo com a nossa impressão. - O autor disse que é lógico pensarmos que a terra está parada, por exemplo.	O texto é coeso e coerente. O sujeito responde à primeira pergunta de forma objetiva e logo em seguida inicia a segunda oração empregando a conjunção “porque” retomando a pergunta. Reativa o referente por um processo anafórico (“ele mesmo disse”, referindo-se ao que o autor disse). Constrói orações complexas por subordinação, empregando corretamente todos os elementos de coesão (preposição, artigo, pronome, conjunção). Obedece à estrutura escrita padrão da língua portuguesa (sujeito/verbo/complemento), respeitando as regras de construção sintática (modo e tempo verbal adequado entre pergunta e resposta, flexão verbal, concordância nominal e verbal). O sujeito demonstra ainda competência lingüística no que se refere ao domínio da estrutura fonológica e estrutura ortográfica do português.
5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.	“O movimento da terra em torno do sol e de seu eixo já foi alvo de questionamentos e de estudos profundos. Hoje em dia, recebemos essa informação pronta e muitas vezes não sabemos o quanto foi difícil alcançá-la em tempos remotos.”	- O movimento da Terra em torno do sol já foi alvo de questionamentos. - O movimento da Terra em torno do seu eixo já foi alvo de questionamentos. - O movimento da Terra em torno do sol já foi alvo de estudos. - O movimento da Terra em torno do seu eixo já foi alvo de estudos profundos. - O movimento da Terra em torno do sol já foi alvo de estudos. - O movimento da Terra em torno do seu eixo já foi alvo de estudos profundos. - Recebemos as informações prontas, hoje em dia. - Muitas vezes não sabemos o quanto foi difícil alcançar as informações. - Era difícil alcançar as informações em tempos remotos.	O sujeito demonstra ter acessado todas as informações do texto. Constrói períodos complexos por subordinação, observando a gramática e a estrutura padrão da língua portuguesa. Emprega adequadamente os elementos de coesão (artigo, preposição, conjunção), o tempo, modo e a flexão verbal, a concordância nominal e verbal. Pontua adequadamente o texto e demonstra ter familiaridade com a escrita do sistema lexical, dominando as estruturas fonológicas e ortográficas da língua. Nota-se um pequeno desvio quanto à acentuação da palavra “alcançá-la”, na última oração, no entanto, tal desvio não compromete a semântica e nem a sintaxe da oração.
6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual dificuldade?	“Não.”	- Eu não senti dificuldades em relação ao texto.	O sujeito estabelece coesão e coerência entre a pergunta e a resposta com apenas um elemento. Sua resposta é objetiva, e afirma não ter dificuldades em relação ao texto.
7) Você sentiu dificuldade em entender e responder às perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?	“A dificuldade foi conseguir escrever o que eu estava pensando, escolher as palavras certas.”	- Eu tive dificuldade de escrever o que eu estava pensando. - Eu tive dificuldade em escolher as palavras certas.	O sujeito utiliza, no início da oração, uma estrutura complexa de nominalização “A dificuldade”, respeitando a

			<p>estrutura oracional padrão do português (sujeito/verbo/complemento). Demonstra pleno domínio na construção de período por coordenação e subordinação, predominando estruturas sintagmáticas verbais. Emprega corretamente os elementos de coesão, mantém os verbos principais das orações no infinitivo. Demonstra pleno domínio da estrutura fonológica e ortográfica da língua. O sujeito afirma que escolher as palavras certas para expressar o pensamento não é tarefa simples.</p>
--	--	--	---

Tabela 16b: Identificação das facilidades e dificuldades do ponto de vista da produção textual do sujeito O5.

Elementos da produção textual	Facilidades	Dificuldades
Estrutura fonológica	<p>Competência lingüística quanto à organização silábica Competência lingüística na modalidade escrita. Escrever de acordo com o português padrão. Pontuar.</p>	<p>Empregar a vírgula em algumas situações.</p>
Estrutura morfosintática	<p>Empregar processo de nominalização. Respeitar estruturas sintáticas da língua portuguesa, tais como: concordância nominal, concordância verbal, e flexão verbal. Construir períodos coordenados e subordinados. Empregar elementos de coesão.</p>	<p>Empregar artigo definido em algumas situações. Estabelecer relação de referência entre a pergunta e a resposta. Iniciar período respeitando os padrões da escrita da língua portuguesa. Empregar corretamente tempo verbal entre pergunta e resposta, em algumas situações específicas.</p>

Os dados aqui apresentados colocam-nos diante da utilização do sistema lingüístico de forma padrão. O sujeito afirma não ter tido dificuldades em responder ao protocolo e, embora demonstre competência em lidar com esse sistema em sua modalidade escrita, afirma ter tido dificuldades em traduzir o seu pensamento em palavras.

Tal dificuldade apontada por O5 endossa o discurso de alguns teóricos que se debruçam sobre a aquisição da leitura e da escrita. Autores como Rego e Buarque (1997), Barrera e Maluf (2003), Correa (2005), Capovilla e Capovilla (2006), Meireles e Correia (2006), entre outros, assinalam que a competência da escrita envolve muito mais elaboração cognitiva do que a leitura, uma vez que exige o desenvolvimento de processos de abstração e elaboração cognitiva além da reflexão consciente. Portanto, quando o nosso sujeito exprimiu que nem sempre é fácil traduzir em palavras o que está no pensamento,

estava sinalizando que o domínio da escrita requer um modo particular de estratégias cognitivas, não equivalente ao envolvido na produção da fala, por exemplo. Assim podemos dizer que embora a leitura e a escrita incidam sobre o mesmo código alfabético apresentam exigências elaborativas diferenciadas.

Para Correa (2005), escrever em um sistema alfabético requer a compreensão do princípio alfabético e da consciência morfossintática que por sua vez requer o domínio da forma derivacional e flexional da escrita. A forma derivacional estaria relacionada com a capacidade de perceber a formação das palavras, seja pelo acréscimo de prefixo ou sufixo ao radical, ou por decomposição em que da palavra derivada chega-se à palavra primitiva. Já a forma flexional diz respeito às flexões de gênero e de número dos nomes e às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.

Além das formas derivacionais e flexionais, a escrita ainda requer a consciência dos aspectos estruturais do texto. A coesão e a coerência textual, neste caso, são a base em que se apóia a produção escrita, seja em qualquer tipologia textual de um sistema alfabético. Koch e Travaglia (1995) afirmam que a coesão garante que as frases estejam conectadas gramaticalmente, enquanto a coerência permite que os elementos utilizados no texto traduzam uma continuidade de sentido.

Percebemos que as respostas de O5, embora sejam coerentes e coesas em si, nem sempre estabelecem uma relação de coerência com a pergunta feita, o que suscita certa ruptura de sentido. A produção escrita de O5 é gramatical apresentando, no entanto, alguns desvios pontuais, como o emprego de artigos, vírgula e flexão verbal. Tais desvios, apesar de não comprometerem a coerência e a coesão da produção de O5, podem indicar que o sujeito tem utilizado a escrita sem estar atento a algumas estruturas formais da língua.

Se levarmos em conta as considerações de Maluf, Zanella e Pagnez (2006), sobre a produção de pesquisas que enfocam o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e

língua escrita, podemos dizer que o nosso sujeito, ao longo de suas experiências educacionais, pode não ter desenvolvido a habilidade de estar atento a algumas estruturas sintático-relacionais, que por sua vez dependem, em grande parte, de intervenção de natureza escolar.

De modo geral, o fato de os nossos sujeitos ouvintes terem demonstrado em sua produção escrita desvios recorrentes em relação a emprego de vírgula, crase, artigos, contração de preposição e em relação à coesão entre pergunta e resposta, pode estar relacionado às práticas escolares no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica, especialmente daquelas com função sintático-relacional.

5.2.1-Discussão geral dos resultados junto aos ouvintes

Os resultados apresentados evidenciaram que todos os nossos sujeitos ouvintes são proficientes na língua portuguesa, o que significa dizer que estes sujeitos construíram ao longo do seu desenvolvimento competências e habilidades de lidar com o sistema lingüístico em seus múltiplos aspectos.

Do ponto de vista da estrutura fonológica, por exemplo, os sujeitos apresentam consciência de segmentos lingüísticos, uma vez que utilizam adequadamente a composição silábica respeitando sua ortografia padrão, seja baseada nas regras de associação regular entre grafema e fonema, seja baseada em associações irregulares.

Do ponto de vista da consciência sintática, os sujeitos conseguem estruturar sua escrita observando regras convencionais de combinação entre as palavras, produzindo enunciados dotados de sentido. Todos os sujeitos ouvintes produzem sentenças coerentes caracterizando habilidade em articular a escrita de acordo com os princípios da língua portuguesa. Há evidências de que estes sujeitos são capazes de utilizar seu conhecimento lingüístico e extralingüístico (sua experiência pessoal, leitura de mundo) na identificação das palavras e na utilização de pistas sintáticas e semânticas fornecidas pelo texto, como explicitado pelo sujeito O2, quando desenvolve até mesmo formulações analíticas sobre o protocolo. O sujeito caracteriza assim uma leitura que vai além do caráter de codificação e decodificação da mensagem, evidenciando conseguir acessar e utilizar o caráter dedutivo da compreensão textual. Podemos dizer que não somente o sujeito O2 mas todos os demais apresentam evidências de que possuem habilidades metalingüísticas, como a consciência fonológica, morfológica e sintática ante tarefas que exigem leitura e escrita por meio da língua portuguesa.

Do ponto de vista da consciência morfológica, ou lexical, como denomina Barrera e Maluf (2003), os ouvintes, deste estudo demonstram ter facilidade de transpor a língua oral em palavras escritas, especialmente aquelas com função semântica, que possuem significado, por elas mesmas, independentemente do contexto. A questão que nos salta aos olhos dá-se no emprego das palavras com função sintático-relacional, ou seja, aquelas palavras que, segundo os autores, adquirem significado apenas no interior das sentenças, como é o caso das preposições, conjunções e artigos.

Colocando uma lupa nos nossos dados, percebemos que somente o sujeito O5 não apresentou desvio algum em relação ao emprego de preposições, no entanto foi o único sujeito que em algumas frases não empregou adequadamente o artigo definido. Desta forma, ficou evidenciado que todos os ouvintes deste estudo, assim como no estudo de T. Costa (2007), seja em relação à preposição, ao emprego da crase, ou em relação ao emprego de artigo definido, apresentaram algum desvio referente ao emprego de elementos de coesão textual. Os sujeitos O1 e O4 mostraram, além desses desvios, alguma dificuldade pontual em relação à flexão e tempo verbal. O sujeito O1 apresentou dificuldades em explicitar por meio da escrita a compreensão do conteúdo do texto e os argumentos desenvolvidos pelo autor.

Nossos dados remetem-nos ao estudo de Barrera e Maluf (2003) que articularam consciência metalingüística e alfabetização, com o objetivo de investigar a influência das habilidades metalingüísticas de consciência fonológica, lexical e sintática ante a aquisição da língua escrita, em um grupo de crianças de primeira série do ensino fundamental. A hipótese levantada por estes autores consistia na afirmação de que melhores níveis de habilidades metalingüísticas no início da alfabetização seriam a condição preditora para o melhor desempenho na aquisição inicial da escrita e da leitura. Os resultados obtidos neste estudo mostraram que a habilidade da consciência fonológica foi a que apresentou

maiores níveis de correlação, especialmente no que se refere à habilidade escrita. O trabalho de tese de doutorado de Guimarães (2001) já havia apontado para conclusões semelhantes. Esta autora afirma que as dificuldades encontradas nos três grupos de crianças que participaram do seu estudo, diante de atividades de leitura e escrita, estão mais relacionadas a problemas de natureza fonológica do que de natureza sintática.

No estudo de Barrera (2000) e Barrera e Maluf (2003), a análise da correlação entre consciência lexical e leitura e escrita foi, entre as habilidades metalingüísticas analisadas, a que apresentou menor associação com os resultados das tarefas de linguagem escrita, mostrando relação significativa apenas com o desempenho de tarefas de leitura. Já a análise da consciência sintática e sua correlação com a aquisição da escrita e da leitura evidenciou que a capacidade de prestar atenção à organização sintática de um sistema lingüístico alfabético pode ser o aspecto facilitador do processo de alfabetização, especialmente quando se fala de aquisição de leitura.

Os autores afirmam, dessa forma, que a função da consciência sintática em face da aquisição da leitura converge para o desenvolvimento de habilidades de compreensão do significado das sentenças, uma vez que fornece subsídios para o sujeito identificar palavras novas, ou difíceis no texto e monitorar a sua compreensão. Os sujeitos integram pistas grafonêmicas e semânticas às estruturas sintáticas para construir suas deduções e utilizar o contexto como apoio nas tarefas de leitura e escrita, monitorar e detectar incoerências e estabelecer sua autocorreção.

Podemos dizer que os dados construídos a partir do preenchimento do protocolo, pelos sujeitos ouvintes, ilustram de certa forma as afirmações dos autores acima. Existem evidências de que os sujeitos ouvintes, embora utilizem a consciência fonológica para construir sua produção de escrita, o que se torna evidenciado diante do registro ortográfico

das palavras, desenvolvem outras habilidades metalingüísticas das quais derivam associações de aspectos funcionais da língua portuguesa.

Segundo T. Nunes (2001), a consciência fonológica faz parte do processo de aquisição de um sistema alfabético. O sujeito tende a ler o significado das palavras em um primeiro momento e em um segundo momento volta a sua atenção para os segmentos silábicos que as compõem, iniciando o processo de diferenciação entre a representação fonológica e a representação semiótica da palavra.

A autora acrescenta ainda que, do ponto de vista do funcionamento da memória, o significado contextual é anterior ao significado das palavras. O sujeito, por exemplo, ao recordar um filme ou uma história, evoca o significado do filme ou da história e não o significado de palavras isoladas. Com isso, a autora defende que a memória humana possui uma organização semântica.

T. Nunes (2001) relata que em alguns experimentos com listas de palavras os resultados têm evidenciado que existe uma tendência natural do sujeito em organizar primeiramente estas listas por meio das relações semânticas existentes entre as palavras para então proceder à sua reprodução. Para nós, fica claro que essa tarefa de organização antecipada se remete, na verdade, ao que Piaget (1999) chama de classificação, um processo cognitivo que diz respeito ao momento em que o sujeito passa a acreditar que todas as coisas recebem um nome e que este nome substitui não apenas um símbolo, mas também uma definição e até mesmo uma explicação, derivando daí outras questões como as regras e a razão lógica.

Piaget coloca-nos diante de uma movimentação entre o realismo nominal, o intelectual e a justificação lógica. Por isso mesmo é que o sujeito torna-se capaz de organizar em classes a lista de palavras antes de reproduzi-las e assim fomentar uma evocação mais eficiente do conteúdo organizado na memória.

Se por um lado, diante dos nossos dados com os sujeitos ouvintes, podemos dizer que, do ponto de vista da ortografia das palavras, o desenvolvimento da consciência fonológica auxilia a consolidação da escrita, uma vez que incide diretamente sobre o domínio dos segmentos que compõem as palavras bem como do seu registro gráfico, por outro, dizemos que a consciência sintática auxilia a consolidação da leitura de um sistema lingüístico alfabético, uma vez que permite a lida com os aspectos sintáticos, pragmáticos e semânticos do texto e não apenas com os aspectos de codificação e decodificação das palavras.

Os nossos dados não nos permitem avaliar, no entanto, de que maneira a consciência sintática estaria contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos nossos sujeitos. O que podemos afirmar é que os ouvintes deste estudo utilizam os recursos metalingüísticos, como a consciência fonológica e a consciência sintática, para acessar as informações do texto, produzir sentenças gramaticalmente corretas e semanticamente coerentes e coesas. Além disso, podemos dizer que os desvios sintático-relacionais não foram determinantes na compreensão textual nem na coerência das sentenças produzidas pelos nossos sujeitos. Dizemos isso, pois notamos que, ao ler o texto proposto, os sujeitos não estavam dependentes de todos os registros gráficos presentes no texto e sim no seu sentido.

Ao que tudo indica, as falhas no emprego de elementos de coesão, apesar de serem importantes, não impedem que a produção escrita ganhe conteúdo significativo. Isso nos permite dizer que, do ponto de vista metodológico, a análise das proposições por meio das unidades mínimas de sentido pode ser interessante como prática pedagógica. E se isso é válido para os nossos sujeitos ouvintes, muito mais o será na prática pedagógica voltada para os surdos, especialmente quando se trata de avaliação da sua produção escrita.

PARTE III: DISCUSSÃO GERAL DA PESQUISA

Propusemo-nos, neste trabalho de Tese, a focalizar a produção e a compreensão textual de surdos adultos universitários, procurando analisar até que ponto a produção textual destes sujeitos diz-nos sobre sua competência de estabelecer interlocução com o texto escrito em um sistema alfabético, ou seja, até que ponto as ditas “construções atípicas” apontadas na literatura específica como característica da produção textual do surdo são sinônimo de limitações quanto à compreensão textual por estes sujeitos. Como vimos, analisamos da mesma forma a produção e a compreensão textual de ouvintes adultos e universitários, procurando verificar o tipo de construção textual destes sujeitos, suas particularidades e em que medida esta produção traduz a compreensão do texto lido.

Para nós, ficou claro que as particularidades encontradas tanto na produção escrita do surdo quanto na produção escrita do ouvinte levam consigo as significações e as ressignificações de suas experiências com esse código particular especialmente do ponto de vista da sua escolarização.

O capítulo teórico sobre a história da educação dos surdos apresentado nessa Tese coloca-nos diante de diferentes concepções sobre a surdez e o surdo. Era um passo dado na história em direção ao reconhecimento de que o comprometimento auditivo não poderia ser o preditor do desenvolvimento cognitivo dos surdos. Assim, sustentava-se a defesa de que os surdos poderiam aprender caso fossem ensinados. É evidente que os caminhos encontrados para a construção dessa aprendizagem nem sempre foram os mais adequados. O surdo saía do conjunto dos seres incapazes para fazer parte do conjunto de seres treináveis.

A proposta que se delineava era então muito próxima daquela que defendia a normalização do surdo, o que conseqüentemente conferia a este sujeito o estigma da deficiência. Os argumentos assumiam conteúdo particular da área clínico-terapêutica, pela

qual a surdez recebia o enfoque da disfunção neurossensorial e, portanto, condição patológica cujas implicações atingiam diretamente a inclusão social e educacional desses sujeitos.

O aporte teórico, do referido capítulo, coloca-nos diante dos diferentes caminhos buscados ao longo da história da educação dos surdos, seja no âmbito mundial, seja no âmbito nacional, para minimizar os efeitos de tal condição neurossensorial. Acreditava-se que a surdez comprometia efetivamente o acesso aos códigos culturais, o que levaria o *deficiente auditivo* a ter dificuldades de se integrar na dinâmica social. Essa concepção assinala, na verdade, a busca definitiva pela reabilitação da fala como tentativa de incluir esses sujeitos entre os letrados. A fala, neste sentido, seria, entre todos os caminhos possíveis, aquele que poderia remediar as conseqüências desastrosas no que se refere à escolarização.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, essa consideração estaria sustentada na perspectiva de que a fala seria o instrumento que permite o distanciamento do concreto perceptível, e o instrumento pelo qual os processos mentais superiores seriam efetivados. Assim, o caminho adotado na escolarização dos surdos, durante séculos, foi aquele que defendia a fala como garantia do desenvolvimento cognitivo destes sujeitos. Certamente, essa postura não só embasou a prática de sala de aula como a própria representação do surdo acerca da sua competência e das suas limitações, especialmente porque as discussões sobre desenvolvimento cognitivo do surdo estiveram muito próximas das discussões sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e mais distantes das discussões sobre a história individual e a história social do sujeito.

Do ponto de vista teórico conceitual, as discussões sobre a aquisição da linguagem pelo surdo, de modo geral, tomavam por base as premissas dos estudos realizados com ouvinte, e a partir daí se construía um conjunto de considerações a respeito das

competências que o surdo não teria desenvolvido. No entanto, essas mesmas premissas não eram, ou ainda pior, não são utilizadas para sustentar a análise das competências do surdo. Ora, se assumimos os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, então o surdo não deixou de desenvolver competências, e não deixaria, porque este sujeito continua sendo humano apesar de sua surdez.

A associação direta entre as discussões sobre a aquisição da linguagem e o acesso aos códigos culturais não deveria ser fundamentada por um raciocínio circular como: o surdo não fala por isso não acessa os códigos culturais e, porque não fala, não aprende a ler e a escrever e, porque não aprende a ler e a escrever, não acessa os códigos culturais e, por não acessar os códigos culturais, não aprende a falar e, porque não fala, não se desenvolve e não se desenvolve porque não fala. Na verdade, esse tipo de raciocínio não deixa espaço para se considerar que outro instrumento mediacional pode exercer o mesmo *status* da língua oral no processo de internalização e externalização do pensamento humano.

Foi por isso mesmo que iniciamos este trabalho de Tese a partir da memória histórica da educação de surdos, das representações da surdez, da competência do surdo, porque acreditamos que a lida com os códigos culturais passa por estas questões. O que estamos dizendo é que a forma como o surdo se posiciona em face da aquisição do sistema lingüístico alfabético tem relação com a representação que ele construiu sobre este sistema, sobre suas competências, com a representação do próprio ouvinte sobre o *status* da língua oral e com a mediação de todas estas questões em sala de aula.

É evidente que a primazia da língua oral perpassou tanto as questões socioculturais como as políticas públicas para a educação dos surdos, o que ficou explicitado no nosso primeiro capítulo teórico. Essas questões que nos instigaram a pesquisar uma outra: afinal, dentro de que perspectiva a questão da produção e da compreensão textual em uma língua

alfabética pelo surdo estava ou está sendo provida? Ou seja, de que produção e de que compreensão textual a escola fala quando essas aquisições têm como referência o surdo? E ainda: em que medida essas aquisições se aproximavam daquelas quando se fazia referência ao ouvinte? Quais os argumentos que estavam então impulsionando as discussões sobre assunto?

Consideramos então pertinente e necessário buscar no aporte teórico fundamentação para tais questionamentos, o que nos conduziu a uma revisão bibliográfica de 51 estudos sobre a questão da aquisição da leitura e escrita pelo surdo, organizados por nós em categorias e apresentados como objeto do nosso segundo capítulo. Os dados obtidos ante estas categorias evidenciam claramente que a perspectiva que tem provido as discussões sobre a produção e a compreensão textual no âmbito da educação dos surdos é aquela que assume a língua de sinais como instrumento mediacional, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento quanto das interações sociais. Percebe-se a tendência de se considerar, então, o bilingüísmo como premissa que sustentaria a inclusão educacional e social do surdo. Assumir a proposta bilíngüe diante das discussões sobre produção e compreensão textual pelos surdos significa considerar a língua de sinais como língua materna dos surdos e, portanto, o instrumento mediacional na construção do conhecimento e na negociação de significados.

A questão que permanece é como tem caminhado a operacionalização dessa proposta como prática de ensino. A nossa suposição inicial era que, se o ensino da língua portuguesa para ouvintes, como tem assinalado Quadros (2004), tem negligenciado os aspectos funcionais da língua, valorizando a aquisição da escrita e se distanciando da leitura como atividade de interlocução, então o ensino da língua portuguesa para o surdo, dentro de uma proposta bilíngüe, estaria muito distante de ser efetivada.

Os estudos que compõem a revisão bibliográfica, do referido capítulo, sustentam a nossa suposição. Na primeira categoria, *Estudos Focados nas Atividades Pedagógicas e Sucesso Escolar*, os autores têm assinalado que a prática de ensino voltada para os surdos ainda é descontextualizada, em que se privilegiam as regras e os treinos ortográficos e a aprendizagem de palavras soltas. Para Gesueli e Moura (2006) e Rymer e Williams (2000), isso significa que a escola não está preparada para lidar com os diferentes códigos semióticos culturais na escolarização dos surdos, deixando de valorizar a experiência visual destes sujeitos. Nesse sentido e nos voltando para a outra questão que norteou esta Tese, podemos extrair dessa revisão que de fato, assim como assinalava Quadros (2004), o ensino da língua portuguesa tem privilegiado o acesso ao código escrito.

Podemos afirmar, então, que essa é uma realidade tanto na educação de ouvintes como na educação de surdos. Dos 51 estudos por nós apresentados, 21 enfocavam a aquisição da escrita, 5 sustentavam a proposta da leitura do ponto de vista da interlocução com diferentes tipologias textuais, 15 associavam a leitura a uma questão de domínio de vocabulário e 10 estudos enfocavam outras questões pertinentes à aquisição da leitura e escrita pelo surdo, como, por exemplo, a memória visual, a memória fonológica e bilingüísmo.

Afirmar que o surdo tem dificuldades de compreensão textual, dentro deste panorama, seria desconsiderar, portanto, a forma como a escola tem lidado com a questão dentro de sala de aula e embasar, em fatores associados à surdez, as explicações para esta suposta dificuldade.

Os trabalhos de Fávero (1994, 1995) sobre a mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento, retomados por Fávero e Trajano (1998) e por T. Costa (2007), indicam falhas na forma como a escola lida com a compreensão textual, o que se traduz no distanciamento da relação leitor com o texto, e na

“impermeabilidade textual” do material lido. E o que é pior: isso é válido para todas as etapas de ensino. O estudo de T. Costa (2007), desenvolvido com sujeitos universitários, chega a conclusões semelhantes ao que Fávero e Trajano (1998) haviam assinalado ante a compreensão textual com estudantes adolescentes.

Fávero (2005) tem alertado sobre a situação atual da educação no Brasil, discutindo até mesmo em que medida a escola tem favorecido o desenvolvimento psicológico do sujeito considerando que:

[...] a prática escolar subentende a concepção arcaica de tabula rasa, de cera, na qual devem ser forjadas marcas para assegurar o registro e, mais que isso, pressupõe a passividade, como já foi dito. Assim é “passado” o conhecimento científico, esse mesmo que, na representação que se tem de educação, garante o desenvolvimento do cidadão. E aí está o grande paradoxo: como afinal esse sujeito forjado no cumprimento da repetição memorizada de um conhecimento inquestionável estará apto para exercer a cidadania, fazendo parte e tomando partido nas decisões sociais? (Fávero, 2005, p. 309).

Acreditamos que o presente trabalho consegue afinal responder à questão de como a escola tem visto a compreensão textual, especialmente quando se trata da escolarização dos surdos, ao mesmo tempo, contribui, na medida em que aponta para os novos rumos que têm tomado as pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita por surdos. A segunda categoria – *Estudos Centrados na Língua de Sinais* – e a quarta categoria – *Estudos que Enfocam o Processamento Cognitivo e a Aquisição da Leitura e Escrita* – ilustram perfeitamente nossa afirmação, ou seja, as discussões sobre a aquisição da leitura e da escrita por surdos têm buscado na língua de sinais o embasamento teórico-conceitual tanto para avaliar a prática pedagógica depreendida na escolarização destes sujeitos, quanto para sustentar a proposta de uma educação bilíngüe. Além disso, vimos também que o caminho que tem sido delineado pelas pesquisas, especialmente da década de 90 aos dias atuais, tem por base a articulação entre o tipo do processamento cognitivo

de surdos e ouvintes e o sistema lingüístico utilizado por estes sujeitos. Os argumentos giram em torno de dois núcleos, um que assinala que os surdos não desenvolvem processamento fonológico e a partir daí defendem suas concepções acerca do processo de aquisição da leitura e escrita de um sistema alfabético, e o outro que aponta para o processamento visual utilizado pelos surdos em atividades de leitura e escrita.

Apesar desta tendência, não podemos ignorar a tal fragilidade apontada pelo aporte teórico no que diz ao papel que a escola tem desempenhado frente ao ensino da leitura e da compreensão textual. Especialmente porque quando se fala que o surdo não desenvolve a consciência fonológica e a partir daí se justificam as dificuldades deste sujeito ante a aquisição da leitura e da escrita de um sistema lingüístico alfabético, a opção apontada para tal aquisição se remete a uma questão de aquisição de vocabulário. Dito de outra forma, até mesmo as pesquisas que tem relevado o tipo de processamento cognitivo, que, para nós, parece muito relevante, concebem a leitura em uma relação do leitor que *decifra* o texto e não da relação do leitor que *dialoga* com o texto.

O objeto do nosso terceiro capítulo centra-se então na articulação teórico-conceitual do surdo, que considera de um lado o sujeito humano como sujeito ativo e construtor do seu desenvolvimento como defendido por Fávero (1994, 1995, 2005, 2005a e 2007) e, por outro lado, a língua de sinais como instrumento mediacional. É, portanto, o capítulo que explicita ao leitor a perspectiva de desenvolvimento psicológico que se defende no decorrer desta Tese e que embasa por sua vez o estudo por nós desenvolvido.

Nosso desafio foi, assim, desenvolver metodologia coerente à perspectiva da semiótica textual, compreendendo as interlocuções do sujeito com o material lido e o texto como instrumento gerador de novas informações. Procuramos entender em que medida o sistema lingüístico alfabético compreende um instrumento para que o surdo estabeleça a interlocução com o texto escrito e em que medida a produção textual deste sujeito nos diz

sobre sua competência de compreensão textual. Enfim, procuramos resposta à questão: quais as aproximações e os distanciamentos desta produção e desta compreensão tomando como referência a produção e a compreensão do ouvinte?

Em todas as etapas do estudo, preocupamo-nos em estabelecer um fio condutor considerando a relação leitor-texto na perspectiva defendida desde 1994 por Fávero, esperando que os nossos sujeitos a partir do protocolo estabelecessem processo de comunicação e elaboração de novas informações, ou seja, o protocolo tornou-se meio mediacional para a comunicação de significados tanto do conteúdo do material proposto para leitura quanto da representação que o sujeito construiu a partir da interlocução com o texto lido.

Com base na proposta metodológica de Fávero (1994, 1995), retomada por Fávero e Trajano (1998), procedemos à análise do conteúdo da produção textual dos nossos sujeitos, o que certamente se traduz em uma proposta inovadora do ponto de vista teórico-metodológico ante o aporte teórico na área específica sobre o surdo. Nenhuma pesquisa apresentada em nossa revisão contou com metodologia semelhante, mesmo porque falar de semiótica textual implica considerar o sentido do texto, a forma como o sujeito dialoga com ele e a presença do outro neste processo. É considerar que tanto a compreensão textual quanto a produção textual são processo de desenvolvimento intrinsecamente ligado à história individual e à história social do sujeito.

Neste sentido, consideramos na nossa análise a produção do sujeito como texto capaz de fornecer elementos da sua compreensão, mesmo porque na perspectiva de Koch e Travaglia (1999) o texto é uma unidade lingüística concreta dotada de sentido. E foi justamente a partir desta unidade que procuramos focar a coerência textual da produção do surdo, extraindo dela proposições como unidade mínima de sentido, como no trabalho de Fávero e Trajano (1998), e é aí que consiste o desafio: partir da produção do surdo como

unidade maior de sentido, um texto, e reorganizar este texto por proposições mínimas de sentido.

No item 2 do protocolo, por exemplo, que questionava a opinião do sujeito quanto ao porquê de o autor ter nomeado o texto de três visionários cósmicos, o sujeito S1 produz o seguinte texto: “Eu acho mais que tem importante resumir a diferença Terra, Sol, estrela estamos organização como futuro pensamento a dificuldade prepare novidade pensamento que tem aconteceu tem bem momento”. A princípio, o que nos salta aos olhos são construções com elementos coesivos desordenados que se traduzem na ruptura do encadeamento lógico entre os termos. No entanto, ao extrair desta produção as proposições, é possível encontrar o sentido do texto e perceber sua coerência: Eu acho importante estabelecer as diferenças entre a Terra, sol e estrelas. / Eu acho importante falar resumidamente sobre a Terra. / Eu acho importante falar resumidamente sobre o sol. / Eu acho importante falar resumidamente sobre a estrela. / O pensamento sobre o futuro é organizado. / O surgimento do novo é algo difícil. / Pensar de forma inovadora é difícil. / O pensamento inovador tem seu momento para acontecer (Extrato das proposições de S1, item 2).

É relevante dizer que esta reorganização textual e a construção de proposições só é possível por meio de um movimento de reorganização textual da produção do surdo para a estrutura do português. É necessário, neste sentido, tomar por premissa que o surdo ao escrever em um sistema lingüístico alfabético tem por base a sua língua materna e, assim, a partir desta estrutura, torna-se possível extrair o conteúdo de sua produção e desmembrá-lo em unidade mínima de sentido. Assim, nossos dados apontam que a escrita do surdo em uma segunda língua mantém a estrutura da língua de sinais e é considerando esta estrutura que extraímos as proposições.

Dessa forma, a proposta metodológica de Fávero (1994), que defende a proposição como unidade mínima de análise da produção e compreensão textual, mostrou ser pertinente para estudo junto aos surdos, uma vez que se trata de proposta que considera os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, considerando um sujeito ativo e defende que o processo de aquisição da leitura e da escrita por estes sujeitos se inicia muito antes da sua iniciação escolar. Além disso, podemos dizer que a pertinência dessa proposta está intrinsecamente ligada à perspectiva de educação bilíngüe, uma vez permite considerar a língua de sinais como instrumento mediacional que torna viável o desenvolvimento de uma análise dessa natureza.

Os dados obtidos com a produção textual dos surdos deste estudo permitem-nos afirmar, como já dito, que este sujeito utiliza a Libras como base para a sua produção escrita em português, especialmente quando se trata daqueles que a utilizam como língua materna, como é o caso de S1 e S2. Estes resultados corroboram as afirmações de Nunes (2004) de que o surdo constrói escrita em gestos com base em estrutura viso-espacial, ao mesmo tempo em que evidencia que os gestos e a construção de imagens são um processo cognitivo anterior à aquisição da leitura e da escrita.

Dessa forma, podemos afirmar que, se o surdo usuário de Libras como língua materna acessa o sistema lingüístico alfabético pela codificação viso-espacial, então significa que a codificação fonológica não é a única forma de acesso a este sistema. Portanto, podemos assumir as premissas do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1991) com ouvinte para analisar a produção e a compreensão textual dos surdos, uma vez que estas premissas permitem-nos o distanciamento da valorização do nível fonológico sobre todos os outros, o que significa assumir que a escrita do surdo não é imperfeita e, sim, uma escrita que está alicerçada sobre a lógica da estrutura da língua de sinais.

Se o surdo não tem produzido uma escrita dentro das normas canônicas de uma língua alfabética, acreditamos que parte das explicações se deve a questões de natureza didático-pedagógico, e a outra parte a uma questão de processamento neurofisiológico da leitura e da escrita como tem assinalado, Poizner, Klima e Bellugi (1987) e, Emmorey (2002).

Podemos dizer isso, porque é possível ver que a construção morfossintática dos surdos oralizados está mais próxima da estrutura da língua portuguesa. Além disso, a natureza dos desvios apresentados em suas produções aparece da mesma forma na produção textual dos nossos sujeitos ouvintes, e se referem, de forma geral, ao emprego de elementos de coesão, como a preposição e artigos definidos e indefinidos. A diferença entre as produções dos surdos oralizados e dos ouvintes está mais relacionada às habilidades quanto ao emprego de elementos de coesão, à flexão e à concordância verbal.

Isso significa que de fato é necessário rever a forma como tem sido avaliada a produção escrita de usuários de língua de sinais como língua materna, pois a estrutura apresentada por estes sujeitos pode estar sinalizando para questões muito mais específicas do que aquelas que têm sido apontadas pela literatura que, como vimos, de forma geral, giram em torno de discussões sobre a fragilidade da efetivação da prática bilíngüe e para o tipo de processamento utilizado por surdos e ouvintes frente a tarefas de leitura e escrita.

A análise da produção escrita dos surdos oralizados e dos surdos usuários da língua de sinais como língua materna permite-nos dizer que, muito embora haja diferenças do ponto de vista da estrutura morfossintática da produção textual, há evidências de que estes sujeitos conseguem, de modo geral, acessar os argumentos do autor. Isso significa, como já havíamos dito, que o sujeito na aquisição da leitura e escrita de uma língua alfabética utiliza não somente o apoio de estratégias de associação grafonêmicas, regras ortográficas, ou marcas isoladas deste sistema. O sujeito, como afirma Ferreiro (2001), entra em contato

com o sistema lingüístico alfabético como um todo, utilizando estratégias de inferência lógica, predição e construção de sentido, o que permite que compreendam o material lido mesmo sem dominar todas as palavras utilizadas.

Na fala do nosso sujeito S5, tais considerações ficam mais evidentes. Quando questionado, no item 7 do protocolo, se havia sentido alguma dificuldade em entender e responder às perguntas, o porquê e qual seria a dificuldade, o sujeito escreve: “Para responder dessas perguntas, tive dificuldade de pensar após a leitura, que é bem mais difícil para os surdos, porque eu, por exemplo, fico lendo e tem palavras difíceis, começo a pular, aí fica com falta de compreensão textual de algumas partes dos texto, tenho que reeler, até entender, mas nada de cem por cento como os ouvintes têm. para respondê-las foi meio complicado, porque é uma argumentação do que foi compreendido no texto, é essa a parte que tenho mais dificuldade.” (extrato da resposta do sujeito S5, item 7).

O sujeito explicita que pula as palavras difíceis e afirma que por esse motivo perde a compreensão de alguns trechos do texto. No entanto, o sujeito evidencia ter conseguido acessar as informações que não estavam explícitas no texto, controlando sua leitura e construindo um sentido para o texto: “concordo com a afirmação do autor, porque há muitas provas de estudos, pesquisas e descobertas dos antigos visionários cósmicos no decorrer do tempo. o último foi mais consistente na afirmação.” (extrato das proposições do sujeito S5, item 7).

Portanto, o nosso argumento de que surdo tem condições de acessar o conteúdo do texto e compreendê-lo, mesmo que não tenha construído a consciência fonológica do sistema lingüístico alfabético, tem fundamento. Mesmo porque, diante da produção de S1, que foi o sujeito que apresentou mais dificuldades em utilizar o sistema alfabético em sua expressão escrita, há acesso às informações do texto, possivelmente por um processo de predição e inferência, como fica evidenciado nas proposições obtidas das suas respostas:

“O autor defende que os três visionários possuem seus próprios sonhos. / O autor defende que os três visionários possuem sua própria imaginação. / Os três visionários não pensam da mesma forma. / O pensamento dos três visionários vai além do normal./ Os três visionários possuem seu próprio esforço. / Eu senti que os três visionários trabalham sozinhos. / Cada visionário tem sua própria produção. / Cada visionário tem sua própria prática.” (extrato das proposições do sujeito S1, item 3).

Além disso, e diante da produção dos nossos sujeitos ouvintes, podemos dizer que o sujeito O1 apresentou limitações ao fazer inferências lógicas, criticar idéias e defender pontos de vista. Nas palavras de O1, por exemplo, quando questionado sobre a tese defendida pelo autor no decorrer do texto, o sujeito responde “que a aparência engana”, distanciando-se da concepção defendida pelo autor de que o conhecimento é construído ao longo da história.

Mais uma vez, esses dados corroboram o nosso argumento de que a compreensão textual pode estar associada também a questões de natureza educacional. Como já referido aqui, isto não é diferente para os ouvintes. Para Goodman (1987), por exemplo, o ensino institucionalizado da leitura, durante muito tempo, esteve voltado para a morfologia das letras, das regras ortográficas, associação de sons e letras, e assim sucessivamente. Este autor afirma que, ainda hoje, o sujeito experimenta em seu processo de escolarização uma aprendizagem de leitura e escrita baseada na identificação de letras, sílabas e palavras.

Tal prática não enfoca os processos de leitura nem tampouco a aprendizagem contextualizada. Perde-se o sentido das funções da língua na aprendizagem da leitura e, por isso mesmo, o ato de ler distancia-se da busca de significados. Aprender a ler, na perspectiva de Goodman (1987), implica o desenvolvimento de estratégias de obtenção do sentido do texto e o desenvolvimento de esquemas acerca das informações contidas neste.

Assim como assinala T. Costa (2007), a saída seria conceber a compreensão textual como objeto do conhecimento e buscar na proposta de interlocução textual defendida por Fávero (1994, 1995) subsídios para a mudança da prática de ensino.

Outro aspecto que podemos salientar dos dados obtidos neste trabalho é o fato de todos os surdos terem afirmado que a língua portuguesa é um sistema de difícil acesso, atribuindo tal limitação ao corpo lexical utilizado no texto. Parece que estes sujeitos alimentam a crença de que os surdos, de forma geral, têm dificuldades de compreender o texto e de entender as palavras. Os ouvintes, por sua vez, afirmaram não ter dificuldades nem em relação ao texto nem em relação ao protocolo utilizado. No entanto, como já dissemos, todos os nossos sujeitos, com exceção de S2, conseguiram acessar as idéias do autor e seus argumentos, evidenciando ter compreendido o texto. No caso dos ouvintes, o sujeito O1 evidenciou certa limitação quanto a compreensão textual.

Portanto, uma vez que a compreensão textual é considerada como um processo de interlocução, então procede dizer que as representações individuais do sujeito sobre a própria competência em lidar com esta atividade são construídas nas interações com o texto, especialmente nas mediações ocorridas nas suas experiências escolares. Portanto, o nosso argumento de que o surdo construiu a idéia de que o sistema alfabético é difícil tem fundamento, e, dessa forma, é de se esperar que este mesmo sujeito se comporte diante da escrita como aquele que tem dificuldades para compreender o português: “Porque o texto contém português é muito difícil para os surdos entenderem. Entendo pouco português. Costumo acompanhar com intérprete que pode ajudar a interpretar o que texto fala, traduz Libras para os surdos podem entender melhor. Se os surdos já entenderem a interpretação de sinais sobre o que fala o texto. Surdos podem escrever suas próprias palavras, mais importante que os surdos entendem o texto.” (extrato do item 07, do sujeito S3). Nota-se

que, ao mesmo tempo em que o surdo procura nos dizer sobre sua dificuldade, constrói um texto que media perfeitamente o sentido do que quer expressar.

Assim, os nossos resultados assinalam para outra questão importante, que diz respeito às representações sociais que se têm consolidado nessa memória histórica ante a inclusão do surdo, que, de forma geral, tem como ponto de partida as concepções daquele que não é surdo, ou seja, os elementos simbólicos acerca das necessidades educacionais e sociais do surdo, da surdez, da competência cognitiva deste sujeito, têm sido construídos sob os pilares dos paradigmas pessoais do ouvinte sobre tudo isso.

Isso significa que as elaborações ou as interpretações individuais acerca do surdo são construídas socialmente, o que pressupõe, como já dissemos anteriormente, um processo dinâmico entre a atividade psicológica deste sujeito e o objeto do conhecimento. Portanto, estamos considerando que as interpretações individuais estão intrinsecamente relacionadas à prática social e histórica do sujeito e à mediação dos significados que tal prática pressupõe.

Dizemos isso pois, segundo Moscovici (2003), o sujeito e o objeto não são funcionalmente distintos e, sim, um conjunto indissociável, o que significa que o objeto é construído em relação ao sujeito. Quando o sujeito constrói a sua representação a respeito de um objeto, o sujeito de certa forma o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo de modo a adequá-lo a seu sistema de valores o qual por sua vez depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

Nesse sentido, é que procede o distanciamento da dicotomia sujeito e objeto do conhecimento, como assinala Fávero (2005a, 2007), uma vez que o objeto pensado e falado é assim fruto da atividade humana. Como vimos, esta autora em seus trabalhos propõe a articulação entre os pressupostos da psicologia do desenvolvimento humano e os

processos semióticos que subentende considerar o contexto psicológico e seu fundamento histórico, institucional e ideológico.

Fávero (2007) situa a rejeição da dualidade mente-corpo e fundamenta ao mesmo tempo a rejeição às dicotomias entre pensamento e linguagem e entre indivíduo e sociedade. Portanto, estamos reafirmando, com base no trabalho de Fávero (1994), que as ações humanas não são aleatórias. Ao contrário, trata-se de práticas sociais com um conteúdo que lhes dá fundamento. Assim, as representações sociais, na concepção de Fávero (2005 a, 2007), fundamentam o paradigma pessoal do sujeito.

O que nos permite dizer, e esta é uma das contribuições deste trabalho de Tese, que o desenvolvimento psicológico do surdo passa pelos processos de inserção do sujeito na cultura e nas relações sociais. E mais do que isso, que o acesso aos códigos culturais, como já havia sido assinalado em Cader (1997) e Cader e Fávero (2000), é mediado em grande parte pelas representações sociais construídas sobre o surdo e pelo paradigma pessoal deste sujeito a partir destas representações sociais. Assim, podemos dizer que o discurso que o surdo manifesta sobre sua competência de compreensão textual nos dá elementos quanto à sua concepção de mundo, como também nos permite deduzir acerca da orientação de suas ações e de suas representações sociais sobre a surdez, sobre o surdo e sobre a competência do surdo.

Assim, estamos dizendo que as representações sociais refletem as práticas cotidianas, tanto do professor de surdos, quanto dos próprios surdos diante de um código particular, que se traduz na linguagem dos sujeitos como verdade expressa dotada de significados que a sustenta: “Eu não entendo palavras. / O português é inimigo. / Eu tenho dificuldades com o português./ O português para mim é um mundo estranho. / Eu não entendo Português. / Eu fico perdido com o português. / O surdo fica perdido com palavras. / O surdo tem linguagem diferente” (extrato das proposições extraídas da

produção textual de S1). “Eu senti todas as dificuldades em relação ao texto. / Todo o texto é difícil. / Não tem como eu escolher qual a dificuldade.” (extrato das proposições extraídas da produção textual de S2). “Eu senti grande dificuldade de entender vocábulos. / Eu senti que as frases são difíceis. / Eu senti que as frases são pesadas. / Eu senti dificuldade porque o texto tem português. / Português é muito difícil para os surdos. / Eu entendo pouco português.” (extrato das proposições extraídas da produção textual de S3). “Eu senti dificuldades. / Os vocábulos são difíceis. / A minha dificuldade é expressar.” (extrato das proposições extraídas da produção textual de S4). “Eu senti dificuldade na compreensão textual. / Os vocábulos são difíceis para mim. / Os vocábulos são difíceis para os surdos. / Vocábulos complexos são difíceis para mim. / Vocábulos complexos são difíceis para os surdos. / Eu tive dificuldade de pensar. / A leitura é difícil para os surdos.” (extrato das proposições extraídas da produção textual de S5).

Portanto, existe sistema de valores em relação à língua portuguesa que perpassa o discurso dos surdos e perpassa da mesma forma o discurso dos profissionais que atuam na educação de surdos e que, certamente, faz parte de um produto ideológico, que se reflete na homogeneização das idéias e das mensagens que os sujeitos expressam sobre este sistema lingüístico. Portanto, esta representação de aquisição de segunda língua para o surdo foi de fato construída a partir de uma memória histórica que ainda hoje a nutre. Dizemos isso, pois segundo Fávero (2005 a, 2007) o paradigma pessoal ao mesmo tempo em que preserva a identidade única e particular do sujeito, por outro lado não aparta este sujeito do coletivo, ou seja:

[...] a prática mostra-se indissociável do conteúdo (ou paradigma) que a fundamenta [...] se assumirmos que o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, então, é possível promover a atividade interna desse sujeito no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na criação e na transformação

dos significados. Do ponto de vista das práticas sociais e institucionais, esta pode ser uma interessante via para a mudança das representações sociais (Fávero, 2005, p. 22).

Esta autora, por meio dos pressupostos da psicologia do desenvolvimento humano, nos permite, então, visualizar a possibilidade de uma transformação das representações sociais sobre a surdez, sobre o surdo e sobre as competências do surdo, o que para nós representaria a base para a reelaboração da prática de ensino.

Fávero (2005a) assinala, no entanto, que existe uma tese consensual da dificuldade da reconstrução das práticas, pela reconstrução dos significados que lhes dão sentido. Mas aponta para a possibilidade de se intervir nas crenças que embasam determinada prática, como o caminho que poderia levar à mudança desta prática.

A autora desenvolve uma proposta metodológica que leva em consideração a identificação das representações sociais ou as vozes institucionais, sem descartar, no entanto, o paradigma pessoal de cada sujeito que compartilha tais representações e que sustenta, por sua vez, suas práticas sociais.

Podemos ver que tal proposta metodológica tanto foi pertinente no estudo de Fávero e Machado (2003) quanto no estudo de F. Costa (2006). Os primeiros, por meio de um procedimento de intervenção com professores de inglês de adultos, identificaram e discutiram concepções e teorias que fundamentavam o discurso destes professores sobre o desenvolvimento psicológico do adulto. Por meio da intervenção de Fávero e Machado (2003), foi possível os professores tomar consciência sobre as implicações do desenvolvimento psicológico do adulto, considerando sua realidade, sua capacidade lógica no processo de aquisição do conhecimento e ainda tomar consciência sobre sua postura ante o ensino de adultos, e em particular sobre o ensino de língua estrangeira para estes sujeitos.

O estudo desenvolvido por F. Costa (2006) vai pelo mesmo caminho. A autora retoma os pressupostos metodológicos de Fávero (2005a) e, por meio de um procedimento

de intervenção, procura favorecer a transformação das representações sociais da velhice nos cuidadores de uma instituição para idosos, primeiramente, identificando as representações sociais destes cuidadores em relação ao desenvolvimento psicológico do idoso, as premissas do paradigma que lhe dá suporte; a tomada de consciência a respeito de tais representações e premissas, as implicações destas para a prática pessoal e/ou profissional e as possibilidades de sua re-elaboração. F. Costa (2006) assinala que, ao favorecer a construção do processo de tomada de consciência, possibilitou que estes cuidadores reformulassem algumas de suas concepções sobre velho, bem como, sobre eles próprios, e refletissem sobre a necessidade de mudanças das suas representações sociais e, conseqüentemente, de suas práticas.

Dessa forma, podemos dizer que se a proposta metodológica de Fávero (1995, 2000, 2001 e 2005a) foi pertinente nos estudos de Fávero e Machado (2003) e F. Costa (2006), então certamente também será em pesquisas de intervenção e mediação de significados com surdos. E para nós esta é uma das saídas para a transformação das representações sociais da surdez, dos surdos e de sua competência em adquirir um sistema lingüístico alfabético. Ou seja, é necessário haver estudos que tomem como ponto de partida as competências do sujeito e não as suas limitações, que crie estratégias para que o sujeito e/ou profissional seja capaz de identificar tais representações, descobrir a direção de suas ações e assim, tomar consciência destas representações sociais, das premissas que fundamentam o seu paradigma e as implicações deste para a prática pessoal e/ou profissional e as possibilidades de reelaboração.

O presente trabalho aponta assim para a necessidade de pesquisas que relevem do ponto de vista teórico metodológico o procedimento de intervenção tanto com o surdo quanto com os profissionais que atuam na educação de surdos, pressupondo a atividade mediada. Torna-se necessário, nesta perspectiva, explorar como fez Fávero e Machado

(2003), F. Costa (2006), retomando os trabalhos de Fávero (1994, 2000, 2001) com ouvintes, o discurso do surdo e dos profissionais que atuam em seu processo de escolarização, sobre o desenvolvimento psicológico do surdo e suas competências, no sentido de extrair as contradições e favorecer a transformação de significados e uma mudança na elaboração da prática de ensino.

A literatura tem assinalado a dificuldade de se estabelecer por meio da língua de sinais a mediação das áreas do conhecimento, talvez porque o professor ainda não tenha consciência da necessidade de tornar-se proficiente na língua de sinais. Arelada a esta questão, o domínio lexical tem sido considerado o elemento preditor da habilidade da compreensão textual em língua portuguesa. O que sinaliza, primeiramente, para uma prática de ensino que não releve as competências do surdo, em segundo lugar que não utiliza a língua de sinais para mediar o conhecimento dentro de sala de aula, em terceiro lugar, que valoriza a aquisição de vocabulário na escolarização dos surdos e em último, que sinaliza a fragilidade da escola em lidar com a proposta de interlocução textual, superando a velha concepção do leitor como um decifrador do texto.

Portanto, e com base nas análises de Ferreiro e Teberosky (1985), para ouvintes, podemos inferir que os surdos ao partilhar que as “palavras são difíceis para os surdos” podem indicar que no processo de aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa não estaria relevando as diferentes tipologias textuais e que os participantes deste processo estariam elegendo a surdez como condição para esta realidade desconsiderando que qualquer sujeito, sendo surdo ou não, diante de um código particular com o qual não tem familiaridade, está em contínuo processo de alfabetização, e por isso as palavras seriam difíceis, não porque o português é difícil para o surdo, mas porque elas fazem parte de um conteúdo particular até então não experienciado.

Um último aspecto que gostaríamos de assinalar nesta discussão versa sobre a competência ortográfica dos sujeitos deste estudo. Nota-se que os surdos não apresentaram desvios ortográficos em sua escrita e os ouvintes da mesma forma não apresentaram trocas de letras ou inversão de fonemas. Quanto à estrutura fonológica, de forma geral, percebemos que os desvios apresentados pelos surdos envolvem o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, pontuação e emprego de abreviações de palavras como “tb” para também, “pq” para porque, não aceitável no português padrão. O emprego de abreviações pode estar relacionada a uma prática de “msn”, sms, *e-mail*, ou seja, do uso ambiente de comunicação eletrônica e, se isso for verdade, podemos dizer que o surdo consegue estabelecer comunicação com surdos e com ouvintes por meio da escrita de uma língua alfabética. Outro aspecto observado em face da produção textual tanto dos ouvintes como dos surdos são equívocos no emprego de letras maiúsculas e minúsculas, especialmente no início do período e pontuação, principalmente no que diz respeito ao emprego de vírgula. Dessa formas podemos dizer, com base na produção escrita dos sujeitos deste estudo, que em relação à estrutura fonológica da língua portuguesa, surdos e ouvintes apresentam desvios semelhantes que não comprometem, no entanto, os padrões ortográficos de escrita.

Enfim, tomando por base o que tem assinalado Cardoso-Martins (1995), Maluf e Barrera (1997), Barrera (2000), Guimarães (2002), Capovilla e Capovilla (2006), então estes sujeitos acessam a estrutura ortográfica do sistema lingüístico alfabético por processamentos cognitivos diferenciados. Os surdos, como já dissemos, por processamento viso-espacial e os ouvintes por um processamento possivelmente visual e fonológico.

No item de análise morfossintática, nota-se o registro do uso indevido de crase, em algumas construções da produção textual de três ouvintes deste estudo. Voltando às produções dos surdos notamos que nenhum deles utilizou a crase, possivelmente porque seu uso depende em grande parte da consciência da transitividade do verbo, do emprego do

artigo definido antes de substantivos femininos, de locuções adverbiais, exceções, enfim, dependem do desenvolvimento de habilidades metalingüísticas do ponto de vista da sintaxe. O que pode justificar também os desvios encontrados na produção do ouvinte, ou seja, até que ponto, surdos e ouvintes têm experimentado na sua escolarização o pensar sobre a sua produção textual? O acesso a esta estrutura dá-se de forma diferente para os surdos e para ouvintes o que justifica também a afirmação de que a codificação e a consciência fonológica não são definitivamente as únicas vias de acesso no processo de aquisição da leitura e da escrita de um sistema alfabético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição deste trabalho certamente traduz-se na realização de uma pesquisa que relevou as unidades mínimas de sentido na análise da produção e compreensão textual de surdos e que evidenciou do ponto de vista teórico-metodológico que esta seria uma proposta por um lado inovadora e por outro perfeitamente aplicável. É bem verdade que desenvolver uma análise desta natureza implica mudanças de foco, que requerem o distanciamento do olhar sobre as ditas “construções atípicas” da escrita do surdo para considerar a coerência e a estrutura do texto produzido por este sujeito e extrair daí pistas sobre o seu desenvolvimento psicológico.

Esta nova forma de olhar a produção escrita do surdo implica a valorização do tipo de processamento utilizado por este sujeito diante de atividades de leitura e escrita em sistema lingüístico alfabético e, mais do que isso, o reconhecimento de que esta estrutura cognitiva desenvolvida por usuários de língua de sinais como língua materna, denominado por Capovilla et al. (2005) de sinalizadores, precisa ser considerada nas discussões sobre bilingüísmo e conseqüentemente sobre a inclusão educacional destes sujeitos.

Falar de inclusão educacional e respeito às diversidades do surdo ultrapassa as discussões que têm sido amplamente levantadas sobre metodologias de ensino de segunda língua para estes sujeitos ou o reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução. Dizemos isso porque, se as metodologias de ensino para o surdo não relevarem a forma como este sujeito processa as informações tanto do ponto de vista neurofuncional como do ponto de vista cognitivo, então elas tendem a não cumprir sua funcionalidade no acesso aos códigos culturais. E essa limitação de acesso aos códigos culturais tem trazido implicações desastrosas do ponto de vista não só da inclusão educacional, mas também do ponto de vista da inclusão social destes sujeitos.

Assim, não adianta só valorizar a língua de sinais na escolarização dos surdos, se a escola continua apontando para as ditas “construções atípicas” da escrita deste sujeito, avaliando a partir daí o seu conhecimento seja em qual for a área. Na verdade, como vimos nesta Tese, a estrutura que os surdos têm deixado transparecer em suas produções textuais muito nos diz sobre a forma como estes sujeitos codificam o sistema lingüístico alfabético. Não relevar que o surdo desenvolve estratégias cognitivas de codificação visual para acessar sua segunda língua seria no mínimo a reafirmação da representação social sobre a limitação do surdo.

Além disso, produzir um discurso com base em tudo o que foi construído a partir dos estudos com ouvintes para apontar tais limitações ou ainda identificar as competências que o surdo não construiu e não se utilizar das mesmas premissas que sustentam este discurso na análise das competências que o surdo constrói são certamente uma contradição de que nem o surdo nem o profissional que lida com a educação de surdos tem consciência.

A tomada de consciência, no sentido de Piaget (1974) e proposto por Fávero (2005a) como uma das formas de o sujeito refletir sobre os fundamentos dos paradigmas que sustentam as representações sociais, e reelaborar a partir daí sua prática, pode ser uma interessante via para a mudança das representações sociais, o que implicaria transformação da forma como o surdo se percebe, como percebe o ouvinte, como se comporta diante de códigos particulares do conhecimento, isto é, a transformação das representações sociais sobre o surdo, a surdez e a competência do surdo traz implicações diretas, até mesmo do ponto de vista da formação do autoconceito.

Dizemos isso porque, como já havíamos assinalado em trabalho anterior, o conteúdo e o dinamismo do autoconceito são mediados socialmente, ou seja, seu fundamento constitui-se a partir das percepções e representações sociais dos outros significativos, sendo reflexo de seus atributos tais como eles aparecem para o sujeito no

espelho formado pela sociedade da qual faz parte (Pimenta, 2003). Assim, levando em consideração os trabalhos de Tamayo (1985, 1991), podemos dizer que se o autoconceito é um dos aspectos importantes para o desenvolvimento da autoconfiança e da concepção que o sujeito faz de si mesmo, então ele está intimamente ligado ao referencial que o sujeito estruturou em si, diante das interações com o outro. E, historicamente, as interações do surdo com o outro significativo, o ouvinte, foram nutridas por estereótipos negativos e incoerentes que caracterizava os surdos como agressivos, submissos, explosivos, tímidos, cognitivamente atrasados, agitados, nervosos e inflexíveis (Lane, 1984). E então podemos dizer, com base nas análises de Alencar (1990) com ouvintes, e com base no estudo de Cader (1997) e Cader e Fávero (2000) com crianças surdas, que a maneira como o surdo se percebe – como aquele incompetente e incapaz – tem influência na forma como este sujeito se posiciona diante do mundo, especialmente do mundo do letramento.

Dessa forma, percebe-se que o contexto socioeducacional que o surdo tem experienciado ao longo do seu desenvolvimento não contribui para a formação de um autoconceito positivo, além de ignorar suas necessidades lingüísticas.

Por isso mesmo, a proposta metodológica de Fávero (2005a), apesar de tomar como referência o ouvinte, torna-se para nós a sinalização de uma saída quando se trata de opções para a educação de surdos. As pesquisas de intervenção com surdos e com profissionais que lidam com estes sujeitos seriam pertinentes, pois se mostram como caminho possível para a transformação das representações sociais, para a reelaboração da prática de ensino e, ainda, para favorecer a formação do autoconceito positivo do surdo.

Na nossa revisão bibliográfica, ficou claro que os estudos não têm associado a aquisição da leitura e da escrita da segunda língua pelo surdo a discussões sobre representação social, tomada de consciência, formação do autoconceito e auto-estima.

Em geral, percebemos que a tendência de se apontarem as limitações do surdo ainda persiste nas discussões destes estudos. Muitos pesquisadores, nestas últimas décadas, têm focado as estratégias cognitivas deste sujeito para acessar sua segunda língua, não conseguindo, no entanto, deixar claro quais as implicações do desenvolvimento de estratégias cognitivas visuais para a aquisição de um sistema lingüístico alfabético.

Os estudos relacionados na nossa quarta categoria desenvolvem argumentos de que a codificação visual utilizada pelos surdos diante de atividades de leitura e escrita de um sistema lingüístico alfabético limita o desenvolvimento da consciência fonológica que seria, na concepção de Akamatsu, Stewart e Becker (2000), Perfetti e Sandak (2000), Alegria e Lechat (2005), a base para esta aquisição. Portanto, existem pelo menos dois aspectos a serem considerados: primeiro, acreditamos, assim como assinalou Miller (2004), que a consciência fonológica não seja o único caminho para o acesso ao sistema lingüístico alfabético, o que significa que a premissa de que “as construções atípicas” da escrita dos surdos estão associadas a uma limitação quanto à consciência fonológica não se sustenta. Em segundo lugar, dizer que a codificação visual limita a codificação fonológica não esclarece muita coisa do ponto de vista do desenvolvimento deste sujeito.

Acreditamos que os estudos de Pergament e Moshe (1984), Neville e Lawson (1987), Poizner, Klima e Bellugi (1987), Neville et al. (1998), Rönnberg et al. (2000), Virole (2000), Corina e McBurney (2001), Shibata et al.(2001), Emmorey (2002), são possivelmente os que chegam mais perto de esclarecer quais as implicações do desenvolvimento de estratégias cognitivas visuais para a aquisição de um sistema lingüístico alfabético. Estes autores começam a sinalizar que os surdos acessam este sistema por meio de composição figurativa que caracteriza o pensamento visual destes sujeitos. Evidenciam também que, do ponto de vista do neurofuncional, usuários de língua de sinais como língua materna e usuários da língua oral ante atividades de leitura e escrita

de um sistema alfabético tomam caminhos diferentes, uma vez que os surdos ativam ao mesmo tempo ambos os lados das regiões frontais e temporais, o que significa que estes sujeitos recorrem a estratégias motoras e memória visual na produção escrita da sua segunda língua.

Dessa forma, embora a metodologia do português como segunda língua para os surdos tenha adotado um caminho que releva a organização visual da estrutura morfossintática da língua – palavras que correspondem a um substantivo são escritas em fichas de uma determinada cor, aquelas que correspondem a adjetivos em fichas de outra cor, e assim por diante –, ainda está muito presa aos aspectos estruturais da língua e conseqüentemente distante dos demais aspectos constitutivos de ordem discursiva.

Como vimos, o enfoque nos aspectos gramaticais da língua perpassam tanto a educação de ouvintes quanto a educação de surdos, possivelmente porque o ensino da língua portuguesa ainda esteja alicerçado sobre as regras deste sistema, especialmente aquelas que dizem respeito às regras da escrita. Assim como evidenciou o trabalho de Fávero (1994, 1995), Fávero e Trajano (1998), T. Costa (2007) junto a ouvintes, e o trabalho de tese defendido por Lima (2004) junto a surdos, essa prática traz conseqüências desastrosas do ponto de vista educacional e social, uma vez que compromete a interlocução do sujeito com o sistema lingüístico, ainda mais, se levamos em conta a proposta de inclusão dos surdos na rede regular de ensino.

Dizemos isso porque percebemos que inclusão educacional do surdo tem-se distanciado da proposta de igualdade de condições e permanência na escola a todos e se aproximado do frágil discurso da educação igual para todos. Não se percebe que a escola regular, ao assumir a premissa de que todos os alunos são iguais, assume da mesma forma que todos possuem as mesmas habilidades e competências e distorce a proposta pela defesa

do direito à diversidade A prática pedagógica delineada a partir desta premissa tem deixado um número considerável de surdos inclusos em uma situação de exclusão.

A aproximação física entre surdos e ouvintes em um mesmo espaço escolar, na verdade, tem reforçado a idéia de normalização, ou seja, quanto mais se prega a idéia de que todos são iguais, ignorando os aspectos culturais, sociais e históricos, mais se acentuam aqueles aspectos que não estão dentro da normalidade, como os impedimentos, as incompetências, as construções atípicas, por exemplo.

Lima (2004), após discutir as implicações da Declaração de Salamanca como marco dos princípios da educação inclusiva assinala que:

[...] tanto os que defendem o princípio da normalização, como os que aclamam pela integração têm uma visão quixotesca da realidade, na medida em que se esforçam em igualar as condições sociais dos indivíduos, sem refletir ou rever a base desigual sobre a qual se assentam as relações de poder vigente. Uma concepção idealista de normalização, por sua vez, propaga a idéia de que é possível, em nível de abstração, por meio de leis e/ou outros dispositivos jurídicos, igualar os homens entre si. Portanto, os discursos permeados pelo ideário de integração possuem uma concepção romantizada da realidade (p. 68).

Portanto, assim como assinalamos em outra ocasião, defender a inclusão de surdos na sala de aula regular precisa ser repensado (Pimenta, 2003). Especialmente porque as representações sociais da surdez e do surdo ainda estão fortemente associadas ao paradigma da limitação deste sujeito. Seria ingenuidade acreditar que a memória histórica da educação dos surdos não tem influência sobre as representações individuais construídas pelo surdo e por seus professores sobre suas competências. Seria ingenuidade ignorar, da mesma forma que durante séculos a aquisição da língua oral foi o único caminho apontado para remediar as implicações da *deficiência auditiva*. Que as políticas públicas foram pensadas e executadas por ouvintes. Não seria justo acreditar que surdos e ouvintes têm as mesmas condições diante da prática de ensino “do igual para todos”. Igualar as

possibilidades de acesso ao conhecimento não é somente uma questão lingüística, uma vez que requer a transformação das representações sociais, o que implica a reflexão sobre os paradigmas que as sustentam e a tomada de consciência destes paradigmas, tanto pelo surdo, quanto por todos aqueles que lidam com a educação de surdos. Portanto, igualar as possibilidades de acesso ao conhecimento implica diretamente a mudança da prática de ensino.

Por isso, quando o poder público adota como uma das estratégias para a permanência do surdo no ensino regular a formação de instrutores surdos e intérpretes de língua de sinais, depara-se logo de partida com a extensão do território brasileiro e a dificuldade de executar o que está previsto na legislação. Por outro lado, há de considerar, como já dissemos em Pimenta (2003) e como tem assinalado Gesueli (1998), que o instrutor surdo leva consigo as marcas de suas interações sócio-históricas, podendo perpetuar um modelo de educação que valoriza treinos, aquisição de palavras descontextualizadas e a visão estruturalista do ensino da língua.

Nosso trabalho de dissertação de mestrado já evidenciava, ao analisar o discurso de um professor surdo sobre as estratégias utilizadas diante das dificuldades apresentadas por seus alunos surdos, que a representação social acerca da competência do surdo não só transpareceu na sua fala como surdo mas também nas suas estratégias de ensino. O professor surdo, em diversos trechos, afirmava que “o surdo tem preguiça para aprender”, “o surdo não tem curiosidade”, “o surdo não tem vontade de aprender”, “eu explico o procedimento várias vezes”, “eu dou muitos exercícios para o aluno treinar” (Pimenta, 2003, p. 49-50).

Gesueli (1998) assinala ter observado certa fidelidade do instrutor surdo ao uso de um determinado sinal e não a outro, o que implica dizer que o instrutor surdo parece apresentar certa dificuldade em aceitar a variação lingüística da própria língua de sinais. A

autora explica que tal postura pode ser consequência da relação que este instrutor faz com o português, ou seja, com a concepção estruturalista da linguagem que perdurou durante muito tempo na escolarização de surdos e ouvintes. Estas considerações, por sua vez, não se distanciam daquelas de Souza e Góes (1996) que, ao analisar o discurso de instrutores surdos, percebem vários elementos de uma abordagem oralista.

No entanto, parece que esta tendência estruturalista de linguagem, assinalada por Gesueli (1998), persiste ainda hoje. Há aqueles que defendem a padronização da língua de sinais brasileira, ignorando da mesma forma a riqueza e a variação lingüística da Libras sob o argumento de que é necessário que exista uma Libras oficial. Estes argumentos têm-se sustentado na defesa de se assegurar a comunicação entre surdos das diferentes localidades do País sem barreiras lingüísticas. Mas quem foi que disse que os surdos têm entrave de comunicação entre eles? Qual o problema de um nativo da língua portuguesa falar mandioca, macaxeira ou aipim? Por que isso não pode acontecer na língua de sinais? Quem se beneficia com a padronização da língua de sinais brasileira? Aqueles que desenvolvem o projeto de construção de intérprete virtual? O intérprete?

Parece-nos que Perlin (2002), por meio da sua experiência visual, traduz perfeitamente o que estamos tentando sinalizar:

[...] A história dos surdos é escrita pela história da educação, e a história da educação dos surdos foi sempre contada pelos ouvintes. É natural que muitos surdos tenham se apropriado dela como se fossem verdades absolutas e as tenham absorvido exatamente como lhes foi dito, isto é, que eles eram deficientes, menos válidos, incapazes [...] (p. 16)

Portanto, de que inclusão o poder público está falando? Daquela que perpetua as representações sociais da surdez e do surdo e de suas competências sob o paradigma da limitação? Daquela que coloca o surdo em sala de aula junto com ouvinte e espera que este sujeito acesse as diferentes áreas do conhecimento com as mesmas atividades didático-pedagógicas voltadas para o ouvinte? Daquela que ignora o fato de não se ter ainda

condições de assegurar a presença de um professor com proficiência na língua de sinais onde quer que se tenha um surdo matriculado? Daquela que ignora o fato de que possivelmente o quantitativo de intérprete de língua de sinais para estar atuando em sala de aula onde houver surdo incluso pode não atender à demanda? Daquela que ignora a proposta de uma escola bilíngüe tão reivindicada pelos surdos? Como falar de inclusão para surdo se a proposta que o poder público tem executado não é convergente à proposta que o próprio surdo tem reivindicado?

Fávero (2005a) lembra que Bruner (1991) já havia salientado que aquilo que as pessoas dizem não é necessariamente o que elas fazem. No entanto, a autora assinala que isso não significa que ação do sujeito é mais importante do que aquilo que ele diz, ou aquilo que o sujeito diz só seria importante na medida em que revelasse a sua ação. Para Bruner, (1991, citado por Fávero, 2005a, p. 22) “tudo se passa como se o psicólogo lavasse suas mãos dos processos mentais e de sua organização, como se quisesse sublinhar que o fato de dizer, no final das contas, não tem relação com o que pensamos, cremos ou vivemos”. Então Bruner (1991, citado por Fávero, 2005, p. 22) propõe uma questão provocativa: *“não é curioso que exista tão poucos estudos que se proponham a ir no sentido inverso: como o que fazemos revela o que pensamos, o que sentimos e o que cremos?”* (grifo da autora).

Nesse sentido, seria interessante considerar os valores, as crenças, os sentimentos que os surdos têm expressado quanto suas aspirações por uma escola pública em que a língua de sinais seja verdadeiramente utilizada como instrumento semiótico tanto pelos professores bilíngües quanto pelos professores surdos. Estes sujeitos criticam a inclusão dos surdos em uma escola regular, porque esta foi pensada e estruturada para proporcionar o acesso ao conhecimento tendo por referência pessoas ouvintes, ou seja, que compartilham de uma experiência lingüística auditiva.

Portanto, estas críticas têm conteúdo sócio-histórico que lhes dão fundamento, e, a partir destas, o surdo sinaliza que a ação do ouvinte na execução de políticas públicas para a sua inclusão socioeducacional, na verdade, está alicerçada sobre a representação social de que o surdo não seria competente para fomentar e gerir políticas públicas para a sua inclusão socioeducacional.

Não nos parece que os surdos estejam lutando pela formação de guetos, mas, ao contrário, estes sujeitos estão lutando pela não-formação de guetos dentro da escola onde estão “inclusos”. Ora, se levarmos em consideração as palavras de Perlin (2002) e entendendo a memória histórica pela qual o surdo tem interagido durante anos, então podemos entender que as aspirações destes sujeitos são coerentes, uma vez que lutam por seus direitos de ter uma escola com princípios pedagógicos que relevem sua experiência visual e os aspectos culturais advindos desta experiência. E, além disso, pelo reconhecimento de suas competências.

Nesse sentido, parece-nos coerente a insatisfação que estes sujeitos têm ecoado quanto às ideologias que ainda hoje se propagam na educação de surdos, uma vez que a voz do ouvinte ainda se sobrepõe à voz do surdo, ainda se sobrepõe às suas aspirações educacionais. Nas palavras de Perlin e Quadros (2006):

[...] Diante disto, ao surdo resta a ignorância de sua condição de ser outro diferente, o que não lhe facilita o domínio do conhecimento de sua situação e diferença, do seu ser outro. O que torna os surdos escravos dos ouvintes favorece as atitudes déspotas que se aproveitam da ignorância alheia explorando-a. (p. 184).

Viver esta angústia expressa tão bem por Perlin e Quadros (2006), no cotidiano de uma sala de aula, foi o que nos fez caminhar até aqui. A proposta da Secretaria de Educação deste Estado era aquela de que o profissional para dar atendimento ao surdo deveria ter um curso de 40 horas em Língua Brasileira de Sinais.

É evidente que proposta como esta não se sustenta. Ninguém aprende outra língua em quarenta, cem, duzentas ou trezentas horas. E isso foi o que nos impulsionou a entrar na comunidade dos surdos, mas como aquele que se despe da sua visão de ouvinte para experimentar outra visão, aquela da experiência visual. Só quem vive essa experiência sabe o que é conversar olho no olho, em círculos, o que é negar para poder afirmar algo, o que é colocar em cheque a opinião do outro antes de explicar a própria, o que é sonhar em língua de sinais.

Poderíamos listar inúmeros outros aspectos. Mas o que importa é assinalar que, evidentemente, estes sujeitos têm outra percepção de mundo, outra leitura sobre o seu processo histórico de inclusão educacional e social, que é diferente da percepção e da leitura que o ouvinte faz sobre a inclusão educacional e social do surdo. Portanto, a *inclusão* dos surdos ultrapassa a questão da língua de sinais. Mesmo porque se o profissional que trabalha com surdo não tem consciência de que precisa ser proficiente na língua de sinais ele não muda a sua prática de ensino e aí afirmar que a língua de sinais que ele sabe já é suficiente para trabalhar com surdo representa uma verdade tanto para este profissional, quanto para aqueles que pensam e executam as políticas de inclusão dos surdos.

Para nós, este trabalho de Tese foi uma experiência única, até mesmo do ponto de vista da nossa própria produção e compreensão textual. Vivenciamos o que Fávero tem assinalado desde 1994, ou seja, a interlocução com a literatura e com a nossa própria escrita desta Tese foi um processo contínuo de elaborações e reelaborações, de leitura e de releitura. O texto que se ia delineando gerava para nós novos significados e a possibilidade de tomar consciência não somente das questões referentes ao desenvolvimento psicológico do surdo, mas das questões socioculturais e históricas deste desenvolvimento. O diálogo com as perspectivas teórico-conceituais e metodológicas e com os dados obtidos nesta

pesquisa levou-nos a uma dinâmica de regulações que muito contribuíram para o nosso desenvolvimento como sujeitos e profissionais que lidam diretamente com o surdo.

Este foi um trabalho de reflexão sobre as práticas de ensino e postura adotada diante da questão da aquisição da leitura e escrita de um sistema alfabético pelo surdo. Dessa forma, por meio dele, também nos desenvolvemos, tomamos consciência de alguns processos e criamos a possibilidade de uma mudança de ordem prática.

Enfim, chegamos ao “final” dessa caminhada com a sensação de que é necessário o desenvolvimento de outras pesquisas, que enfoquem, especialmente, o procedimento de intervenção, a tomada de consciência e a transformação dos paradigmas que fundamentam as representações sociais sobre o surdo e que enfoquem, da mesma forma, a questão do funcionamento neurofisiológico da leitura e da escrita do sistema lingüístico alfabético pelo surdo.

REFERÊNCIAS

- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S. W. (2002). Sing language among hearing infants: the spontaneous development of symbolic gestures. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 68-78). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Smith, C. B. (2002). Gesture, words, and early objects sharing. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 31-41). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Akamatsu, T., Stewart, D. A., & Becker, B. J. (2000). Documenting English syntactic development in face-to-face signed communication. *American Annals of Deaf*, 145(5), 452-464.
- Alegria, J., & Lechat, J. (2005). Phonological processing in deaf children: when lipreading and cues are incongruent. *Journal of deaf studies and education*, 10(2), 122-133.
- Almeida, E. O. C. (2000). *Leitura e Surdez: Um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter Ltda.
- Alencar, E. M. L. S. (1990). *Como desenvolver o Potencial Criador: Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. São Paulo: Vozes.
- Anderson, A. B., & Teale, W. H. A. (1987). A lectoescrita como prática cultural. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 213-230). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson, U., Lyxell, B., Ronnberg, J., & Spens, K. (2001). Cognitive Correlates of Visual Speech understanding in hearing-impaired individuals. *Journal of deaf studies and deaf education*, 6(2), 103-115.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec.
- Barrera, S. D. (2000). Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da primeira série do ensino fundamental. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Bellugi, U., & Fischer, S. (1972). A comparison of sign language and spoken language. *Cognition*, 1(2), 173-200
- Bellugi, U., Klima, S. E., & Siple, P. (1975) Remembering in signs. *Cognition* 3(2), 93-125.

- Bellugi, U., O'Grady, L., & Lillo-Martin, D. (2002). Enhancement of spatial cognition in Deaf Children. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 278-298). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bergamo, A., & Santana, A. P. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, 6, 565-582.
- Berthier, F. (1984). Les sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In Lane, H.; Philip, F. *The deaf experience: classics in language and education* (pp. 160-198). Tradução de Philip, F. London: Harvard University Press.
- Bonet, P. J. (1620). Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Madrid : Biblioteca Nacional. <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8445&portal=42>
- Botelho, P. (2002). *Linguagem e letramento na educação de surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Boyes Braem, P. (2002). Acquisition of handshape in american sign language: a preliminary analysis. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 107-127). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Branco, A. U., & Mettel, T. P. L. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 11(1) 13-22.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249. Greenwich: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist* 19, 1-15
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bulwer, J. (1644). *Chirologia or the Natural Language of Hand*. London, Whitaker.
- Bulwer, J. (1648). *Philocopus or the Deaf and Dumb Mans Friend*. London, Moseley.
- Cader, F. A. A. A. (1997). Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília: Brasília, DF.
- Cader, F. A. A. A., & Fávero, M. H. (2000). A mediação semiótica no processo de alfabetização de surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 6(1), 117- 131.

- Campbell, R., & Woll, B. (2003). Space is special in sign. *Trends in cognitive sciences*, 7(1), 5-7.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 449-458.
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (2006). Leitura de Estudantes Surdos: Desenvolvimento e Peculiaridades em relação à de ouvintes. *Educação Temática Digital*, 7(2), 217-227.
- Capovilla, F. C., & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. (1). São Paulo: Edusp.
- Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K., Maurício, A., & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 15-23.
- Capovilla, F. C., Duduchi, M., & Raphael, W. D. (2003). Brazilian Sign Language Lexicography and technology: Dictionary, digital encyclopedia, chereme-based sign retrieval, and quadriplegic deaf communication systems. *Sign Language Studies*, 3(4), 393-502.
- Caselli, M. C. (2002). Communicative gesture and first words. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 56-67). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Caselli, M. C., & Volterra, V. (2002). From communication to language in hearing and deaf children. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 263-277). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Ciccione, M. (1990). *Comunicação Total: Uma filosofia educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Cline, T. (1997). Educating for bilingualism in different contexts: teaching the deaf and teaching children with english as an additional language. *Educational Review*, 49(2), 151-158.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M. H. Borstnstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: Na advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdalle, N. J: Lawrence Earlbaum Associates.
- Corina, D. P., & McBurney, S. L. (2001). The neural representation of language in users of American Sign Language. *Journal of Communication Disorders*, 34, 455-471.
- Corra, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.
- Costa, T. C. (2007). Mediação semiótica e compreensão textual: um estudo sobre a interação entre universitários e diferentes textos. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, Brasília, DF.

- Costa, F. G. (2006). A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma pesquisa de intervenção. *Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Costa, M. P. R., & Batista, A. S. (2005). Cognitive analysis of deaf children's learning to read and write in different communicative contexts. In Book of abstracts of ISEC 2005. Inclusive and Supportive Education Congress, (pp. 126-131). Glasgow, Scotland: The University of Strathclyde.
- Cram, D. & Maat, J. (2001). *George Dalgarno on Universal Language: The Art of signs (1661), The Deaf and Dumb Man's Tutor (1680), and the Unpublished Papers*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2006). Relação entre compreensão da leitura e a produção escrita em problemas. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245.
- De Lima, S. G. (1993). A mediação semiótica na produção de texto: um estudo de caso na alfabetização de um adulto. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- De Lima, S. G., & Fávero, M. H. (1998). Learning to write letters: Semiotic mediation in literacy acquisition in adulthood. In M. K. Oliveira & J. Valsiner (Eds.), *Literacy in human development* (pp. 247-281). London, England: Ablex Publishing corporation.
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. (1994). Documento das Nações Unidas - Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. Recuperada em 15 de julho de 2008, de portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperada em 15 de julho de 2008, de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>
- Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. (2005). Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Recuperada em 15 de julho de 2008, de <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=4&cod=17>
- Deleau, M., Gandon, E., & Taburet, V. (1994). Semiotic Mediation in Guiding Interaction With Young Children: The role of context and communication handicap on distancing in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 473-486.
- Dias, V. L. L. (2006). Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

- Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: case studies in bilingual teaching and learning. *American annals of the deaf*, 149(1), 17-27.
- Elder, G. H. Jr., & Caspi, A. (1988). Human development and social change: An emerging perspective on the life course. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in Context: Developmental Processes* (pp. 77-113). New York: Cambridge University Press.
- Elder, G. H. Jr., & Pellerin, L. A. (1998). Linking history and human lives, Life course as developmental theory. In J. Z. Giele & G. H. Elder Jr. (Eds.) *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches* (pp. 264-294). Thousand: Sage.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition and the brain. Insights from signs language research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Erting, C. J., Prezioso, C., & O'Grady Hynes, M. (2002). The interactional context of deaf mother-infant communication. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 97-106). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Fávero, M. H. (1994). O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: a mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento. In Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Ed.), *Anais do II Congresso de Psicologia Escolar* (pp. 58-61). Campinas: ABRAPPEE.
- Fávero, M. H. (1995). A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*, 1, 11-21.
- Fávero, M. H. (2000). Regulações cognitivas e metacognitivas do professor de primeiro grau: Uma questão para a articulação entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da educação matemática. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Ed.), *Resumos de comunicações científicas, XXX Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia* (pp. 11-12). Brasília, DF.
- Fávero, M. H. (2001). *As funções das regulações metacognitivas na prática do professor de matemática*. Trabalho apresentado no Primeiro Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática. Curitiba, Paraná.
- Fávero, M. H. (2002). A aquisição da matemática em condições especiais e a intervenção psicopedagógica. In Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia Brasileira (Ed.), *Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão* (pp. 73-83). São Paulo: FENP.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e Conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fávero, M. H. (2005a). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25.

- Fávero, M. H. (2007). Semiotic mediation, psychological development process and social representations: toward a theoretical and methodological integration. *Europe's Journal of Psychology*, 9, p. 9.
- Fávero, M. H., & Machado, C. M. C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 15-28.
- Fávero, M. H., & Oliveira, D. (2003). A construção da lógica do sistema numérico por criança com síndrome de Down. *Educar em revista*, 23, 65-85.
- Fávero, M. H., & Pimenta, M. L. (2002). A aquisição de conceitos matemáticos pelos surdos: análise e reflexões. Anais do 1º Congresso Internacional do INES-Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, 135-138.
- Fávero, M. H., & Pimenta, M. L. (2006). Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 60-71.
- Fávero, M. H., Pimenta, M. L., & Pacifici, M. R. (2007). Produção e Compreensão do texto escrito: Um estudo junto a surdos universitários. *Interação em Psicologia*, 11(1), 27-42.
- Fávero, M. H., & Souza, C. M. S. G. (2001). Resoluções de Problemas em Física: Revisão de Pesquisa, Análise e Proposta Metodológica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6(2), 143-196.
- Fávero, M. H., & Soares, M. T. C. (2002). Iniciação escolar e notação numérica: uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18(1), 43-50.
- Fávero, M. H., & Trajano, M. A. (1998). A leitura do adolescente: mediação semiótica e compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 229-240.
- Felipe, T. A. (1997). Introdução à gramática da LIBRAS. *Série Atualidades Pedagógicas*, 4(3), 81-107.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas Lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro, RJ: Agir.
- Ferreira-Brito, L. (1997). Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. *Série Atualidades Pedagógicas*, 4(3), 19-61.
- Ferreiro, E. (1987). Processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 102-121). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (2001). *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Arte Médica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Flaherty, M. (2000). Memory in the deaf: A cross-cultural study in English and Japanese. *American Annals of the Deaf*, 145(3), 237-244.
- Flaherty, M., & Moran, A. (2004). Deaf signers who know Japanese remember words and numbers more effectively than deaf signers who know English. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 39-45.
- Fogel, A., Lyra, M. C. D. P. & Valsiner, J. (Eds.). (1997). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage Publications.
- Freeman, R. D., Carbin, C. F., & Boese, R. R. J. (1999). *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Valci Editora.
- Gaustad, M. G. (2000). Morphographic analysis as a word identification strategy for deaf readers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 60-80.
- Gesueli, Z. M. (1988). *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita. Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gesueli, Z. M. (1998). *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais. Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gesueli, Z. M., & Moura, L. (2006). Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação temática digital*, 7(2), 110-122.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.
- Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of disability and education*, 48(4), 411-428.
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados.
- Goldin-Meadow, S., & Morford, M. (2002). Gesture in early child language. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 249-262). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Gonçalves, F., & Dias, M. G. B. (2003). Coerência textual: um estudo com jovens adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 29-40.
- Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreira & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da criança muito pequena. In E. Ferreira & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp.85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Goulart, I. B. & Bregunci, M. G. C. (1990). Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica. *Em Aberto*, 9(48), 51-60.
- Guarinello, A. C. (2004). *O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Guimarães, S. R. K. (2001). Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Harbermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Harris, M., & Moreno, C. (2004) Deaf children's use of phonological coding: evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(3), 253-268.
- Halliday, M. A. K., & Hansan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hermans, H. J. M. & Hermans-Jansen, E. (1999). The self as an organized process of meaning construction. *Self-narratives. The Construction of Meaning in Psychotherapy*. London: The Guilford Press.
- Hickok, G., Klima, E. S. & Bellugi, U. (1996). The neurobiology of signed language and its implications for the neural basis of language. *Nature*, 381, 699-702.
- Jaeger, A., Schossler, T., & Winer, R. (1998). Estudo comparativo da aquisição da escrita em crianças e em adultos. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11(3), 551-558.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessel, T. M. (1997). *Fundamentos da neurociência e comportamento*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan.
- Katanth, P. (1998). Literacy and Language Process-Orthographic and structural Effects. In M. K. Oliveira & J. Valsiner (Eds.), *Literacy in human development* (pp. 145-160). London, England: Ablex Publishing corporation.
- Kelly, R. R., Albertini, J. A., & Shannon, N. B. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 385-398.
- Kelly, R. R., & Tomlinson-Keasey, C. (1981). The effect of auditory input on cerebral laterality. *Brain language*, 13(1), 67-77.
- Koch, I. V., & Travaglia, L. C. (1995). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- Lacerda, C. B. F. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Caderno CEDES*, 20(50), 1-13.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears. A history of the deaf*. New York: Vintage Books.

- Lane, H. (1993). L'oppression dans les relations entre les professionnels entendants et les sourds de culture. Nouvelles. *Pratiques Sociales (Dossier la Surdeté)*, 6(1), 41-56.
- Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). Construction of Meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 6(4), 258-284.
- Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperada em 15 de julho de 2008, de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>.
- Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperada em 15 de julho de 2008, de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperada em 15 de julho de 2008, de <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=111>.
- Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Recuperada em 15 de julho de 2008, de portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf
- Leybaert, J., & Charlier, B. (1996). Visual Speech in the head: the effect of cued speech in rhyming, remembering, and spelling. *Journal of deaf studies and deaf education*, 1, 234-248.
- Lima, M. S. C. (2004). Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo-SP.
- Lock, A., Young, A., Service, V. & Chandler, P. (2002). Some observations on the origins of the pointing gesture. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 42-55). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lodi, A. C. (2006). A leitura em segunda língua: Práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Caderno Cedes*, 26(69), 185-204.
- Lopes Filho, O. C. (1997). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca.
- Lótman, I. (1978). *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa.
- Lótman, I. (1980). Que nos traz uma abordagem semiótica? In I. Lótman, B. Uspenskii & V. Ivanóv (Eds.), *Ensaio de Semiótica Soviética* (pp. 29-30). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lótman, I., & Uspenskii, B. (1971). Sobre o mecanismo semiótico da cultura. In I. Lótman, B. Uspenskii & V. Ivanóv (Eds.), *Ensaio de Semiótica Soviética* (pp. 37-65). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lótman, I., Uspenskii, B., & Ivanóv, V. (1981). *Ensaio de Semiótica Soviética*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain*. New York: Basic Books.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1998). The development of writing in the child. In M. K. Oliveira & J. Valsiner (Eds.), *Literacy in human development* (pp. 15-56). London, England: Ablex Publishing corporation.
- Luetke-Stahlman, B., & Nielsen, D. C. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(4), 464-484.
- Lyxell, B., & Holmberg, I. (2000). Visual speechreading and cognitive performance in hearing-impaired and normal hearing children. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 505-518.
- Madalena, P. S. (1997). *A criança surda e a construção do conceito de número*. Brasília: CORDE.
- Maffiolo, D. (1993). From a social to a cultural approach in the study of cognitive activities: The fundamental role of semiotic systems. *European Journal of psychological of education*. 8(4), 487-500.
- Makowiecky, S. (2003). Representação - a palavra, a idéia, a coisa. *Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 53, 2-25.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 125-145.
- Maluf, M. R., Zanella, M. S., & Pagnez, K. S. M. M. (2006). Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 56(124), 67-92.
- Marschark, M. (2002). Perspectives on Inclusion. *Jornal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 187-188.
- Marschark, M., Convertino, C., McEvoy, C., & Masteller, A. (2004). Organization and use of the mental lexicon by deaf and hearing individuals. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 51-61.
- Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of experimental child psychology*, 57, 89-107.
- Masur, E. F. (2002). Gestural development, dual-directional signaling, and the transition to words. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 18-30). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Matos, H. A. V. (2006). Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e constituição do leitor surdo. *Educação temática digital*, 7(2), 65-75.

- Mayberry, R. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In I. Rapin, & S. J. Segalowitz (Eds.), *Child neuropsychology* (pp. 71-107). Amsterdam: Elsevier.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2000). Deaf children creating written texts: Contributions of American sign language. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 394-401.
- Mayer, C., & Moskos, E. (1998). Deaf children learning to spell. *Research in the Teaching of English*, 33(2), 158-180.
- McCrone, J. (2002). *Como o cérebro funciona: uma análise da mente e da consciência*. São Paulo: Publifolha.
- McGinitie, W. H., Maria, K., & Kimmel, S. (1987). O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão de leitura. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, & Society. From the standpoint of a social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1967). *The social psychology of George Herbert Mead*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meireles, E. S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-26.
- Meirelles, V., & Spinillo, A. G. (2004). Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 131-144.
- Mertz, E., & Parmentier, R. J. (1985). *Semiotic mediation*. Orlando: Academic Press.
- Mello, E. B. S. (1972). *Educação da voz falada*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa.
- Miller, P. (2002). Another look at the STM capacity of prelingually deafened individuals and its relation to reading comprehension. *American Annals of Deaf*, 147(5), 56-70.
- Miller, P. (2004). Processing of written word and nonword visual information by individuals with prelingual deafness. *Journal of speech, language, and hearing research*, 47(5), 990-1000.
- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudohomophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(1), 21-38.
- Montoya, O. A. D. (2006). Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação *Psicologia em Estudo*, 11(1), 119-127.
- Morato, E. M. (2001). Neurolingüística. In: F. Mussalim, A. B. Bentes (Eds.), *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez.

- Moscovici, S. (1978). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, L. C. R. (2006). *Educação Temática Digital*, 7(2), 253-262.
- Neville, H., Bavelier, D., Corina, D., Rauschecker, J., Karni, A., Lalwani, A., Braun, A., Clark, V., Jezzard, P., & Tunes, R. (1998). Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: biological constraints and effects of experience. *Colloquium Paper*, 95(3), 922-929.
- Neville, H. & Lawson, D. (1987). Attention to central and peripheral visual space in a movement detection task: An event-related potential and behavioral study: I normal hearing adults. *Brain and language*, 405, 253-267.
- Nunes, T. (2001). *Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento*. In E. S. Alencar (Ed.), *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino aprendizagem* (pp. 15-50). São Paulo: Cortez Editora.
- Nunes, L. M. (2004). *A escrita em gesto: um caso de surdez*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-57.
- Oliveira, R. A. R. (2006). *Direito à inclusão: uma longa, tortuosa e dura conquista*. *Educação Temática Digital*, 7, 162-172.
- Oliveira, S. M. L. (1999). *Crenças e Valores de Educadores de Creche sobre o Desenvolvimento e Educação de Crianças de 2 e 3 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Orlando, A., & Shulman, B. (1989). Severe-to-profound hearing impaired children's comprehension of figurative language. *Journal of childhood communication disorders*, 12(2), 157-165.
- Peirce, C. S. (1975). *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix.
- Peixoto, C. R. (2006). Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Caderno Cedes*, 26(69), 205-229.
- Pereira, M. C. C. (2004). Bilingüismo e aquisição da língua(gem) por crianças surdas. In E. G. Mendes; M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Eds.), *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes* (pp. 43-48). São Carlos: EdUFSCar.
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading Optimally Builds on Spoken Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50.
- Pergament, P. R. L., & Moshe, A. (1984). Cerebral lateralization of deaf and hearing individuals for linguistic comparison judgments. *Brain language*, 23(1), 1-12.

- Perlin, G. T. T. (1998). Identidades surdas. In C. Skliar (Ed.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp.51-74). Porto Alegre: Mediação.
- Perlin, G. T. T. (2002). *História dos surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD.
- Perlin, G. T. T. (2006). *Educação temática digital*, 7(2), 135-146.
- Perlin, G. T. T. & Quadros, R. (2006). Ouvinte: o outro do ser surdo. In R. M. Quadros (Ed.), *Estudos Surdos I* (pp.166-185). Petrópolis: Arara Azul.
- Pessoa, A. P. P. (2006). A construção da coerência na produção escrita de histórias por crianças. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.
- Pettito, L. A. (2002). The transition from gesture to symbol. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 153-162). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Pfeifer, P. V. (2003). Pensando a integração social dos sujeitos surdos: uma análise sobre a escolha da modalidade lingüística- língua de sinais ou língua oral- pela família. Monografia. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1973) Observaciones sobre la educación matemática. In A. G. Howson (Ed.), *Developments Mathematical Education, proceedings of the second international congress on mathematical education* (pp. 79-87). Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1974). *A tomada da consciência*. São Paulo, SE: EDUSP.
- Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pimenta, M. L. (2003). "*De mais ou de menos?*" *A Resolução de Problemas por surdos Adultos*. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Pimenta, M. L., & Fávero, M. H. (2005). Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais: algumas reflexões. *Espaço*, 23, p. 75-81.
- Pinto, F. B. (2006). O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. *Revista de História e Estudos Culturais*, 3(2), 1-14.
- Pizzuto, E. (2002). The early development of deixis in american sign language: what is the point? In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 142-152). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Poizner, H., Klima, E. S., & Bellgi, U. (1987). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge: MIT Press.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Quadros, R. M. (2004). Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. C. A. Williams (Eds.), *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes* (pp. 55-61). São Carlos: EdUFSCar.
- Quadros, R. M. & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira. Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.
- Reilly, J. S., McIntire, M. L., & Bellugi, U. (2002). Faces: The relationship between language and affect. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), *From Gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 128-141). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rinaldi, G. (1997). *Deficiência auditiva I*. Brasília: SEESP.
- Rocco, M. T. F. (1998). Parallels between the perspectives of Alexander Luria and Emília Ferreiro. In M. K. Oliveira & J. Valsiner (Eds.), *Literacy in human development* (pp. 57-78). London, England: Ablex Publishing corporation.
- Rocha, S. (2006). Histórico do INES. Espaço: *Edição comemorativa 140 anos*.
- Rodrigues, A. A., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, A. (2002). Raciocínio lógico na compreensão de texto. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 117-132.
- Rönnerberg, J., Söderfeldt, B., & Risberg, J. (2000). The cognitive neuroscience of signed language. *Acta Psychologica*, 105, 237-254.
- Rosa, F. S. (2006). Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. *Educação temática digital*, 7(2), 58-64.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K., & Silva, A. R. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-294.
- Rottenberg, C. J. (2001). A deaf child learns to read. *American Annals of deaf*, 146(6), 270-275.
- Rymer, R., & Williams, C. (2000). "Wasn't that a spelling word?": Spelling instruction and young children's writing. *Language Arts*, 77(3), 241-249.
- Sá, N. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Sacks, O. (1998). *Vendo Vozes*. São Paulo: Companhia das letras.
- Santana, A. P., & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surda: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, 26(91), 565-582.
- Schirmer, B. R. & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply? *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117.

- Schirmer, B. R. & Woolsey, M. L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 47-56.
- Schley, S., & Albertini, J. (2005). Assessing the Writing of Deaf College Students: Reevaluating a Direct Assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 96-105.
- Schmitz, K. L., & Keenan, S. K. (2005). Evaluating Deaf Students' Writing Fairly: Meaning over Mode. *Teaching English in the Two -Year College*, 32(4), 370-378.
- Shibata, D. K., Kwok, E., Zhong, J., Shrier, D., & Numaguchi, Y. (2001). Funtional MR Imaging of vision in the deaf. *Acad Raiol*, 8, 598-604.
- Silva, M. P. M. (1999) A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo.
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by, low, moderate, and high ASL-Proficient writers compared to hearing ESL and Monolingual speakers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(1), 86-100.
- Singleton, J. L., Supalla, S., Litchfied, S., & Schley, S. (1998). From Sign to word: Considering Modality constraints in ASL/ English bilingual education. *Academic Research Library*, 18(4), 16-29.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC (Serie Manuales n.17).
- Skliar, C. (1997a). Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In C. Skliar (Ed.), *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial* (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar (Ed.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.
- Souza, M. R. & Góes, M. C. R. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In C. B. Skliar (Ed.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* (pp. 163-183). Porto Alegre: Mediação.
- Stokoe, W. (1960). Sign Language struture: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies Linguistics: Occasional Papers*, vol. 8.
- Stokoe, W. (2005). Sign Language struture: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 1-37.
- Strobel, K. L. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação temática digital*, 7(2), 244-252.
- Sutcliffe, A., Dowker, A., & Campbell, R. (1999). Deaf children's spelling: does it show sensitivity to phonology? *Journal of deaf studies and education*, 4(2), 111-123.

- Talmy, L. (2003). The representation of spatial structure in spoken and signed language. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Language* (pp.169-195). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates .
- Tamayo, A. (1985). Relação entre o auto-conceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, 37(1),88-96
- Tamayo, A., Pimenta, M. L., Rolin, M. M. A., Rodovalio, O. M., & Castro, P. M. R. (1996). Prioridades Axiológicas e Orientação Política. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 12(3), p. 253 - 259.
- Toscano, R. M., McKee. B., & Lepoutre, D. (2002). *Success with academic English: Reflections of deaf college students*, 147(1), 5-23.
- Tractenberg, R. E. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory and reading achievement. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 407-423.
- Tranler, C., Leybaert, J., & Gombert, J. E. (1999). Do deaf children use phonological syllables as reading units? *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(2), 124-143.
- Truax, R. R., Foo, S. F., & Whitesell, K. (2004). Literacy Learning: Meeting the Needs of Children Who are Deaf or Hard of Hearing with additional special needs. *The Volta Review*, 104(4), 307-326.
- Turkowski, A. P. F., Paixão, C. L. B., Marques, A. C. O., & Júnior, H. P. (2003). Estudo da efetividade da abordagem auricular na reabilitação em paciente com perda neurossensorial moderada. *Iniciação Científica*, 5(1), 23-28.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In W. de Graaf & R. Maier (Eds.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York : John Wiley& Sons.
- Valsiner, J. (1998). Appropriation, internalization/externalization, and self-construction. In J. Valsiner (Ed.), *The Guided mind* (pp. 100-135). Cambridge: Harvard University Press.
- Virole, B. (2000). O pensamento Visual. In B. Virole (Ed.), *Psychologie de la surdit e: La pensée visuelle* (pp. 201-218). Paris, Bruxelles: De Boeck & Lacier.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A forma o social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Obras Completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectologia*. Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wauters, L. N., Van Bom, W. H. J., Tellings, A. E. J. M., & Van Leeuwe, J. F. J. (2006). In search of factors in deaf and hearing children's reading comprehension. *American Annals of the deaf*, 151(3), 371-380.
- Wauters, L. N., Knoors, H. E. T., Vervloed, M. P. J., & Aarnouyse, C. A. J. (2001). Sign facilitation in word recognition. *The journal of special education*, 35(1), 31-40.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of literacy research*, 31(2), 183-212.
- Williams, C. L. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*; 9(4), 352-365.
- Woods, C. A. (1987). A lectoescrita nas interações: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 250-267). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zaitseva, G., Pursglove, M., & Gregory, S. (1999). Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(1), 9-15.
- Zanquetta, M. E. M. T. (2006). *A abordagem bilíngüe e o desenvolvimento cognitivo dos surdos: uma análise psicogenética*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
- Zamorano, M. A. F. (1981). *Um estudo sobre o papel da linguagem oral, através de provas piagetinas, no pensamento da criança surda*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Zamorano, M. A. F. (1988). *Linguagem, sistemas de significação e pensamento forma em adolescentes surdos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Anexo 1**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB**

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/DOCTORADO
 PESQUISADORA: MEIRELUCE LEITE PIMENTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Produção e Compreensão do texto escrito: um estudo junto a surdos universitários”. A pesquisa encontra-se sob responsabilidade da Pesquisadora Meireluce Leite Pimenta do Departamento de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília – UNB, com a finalidade de coleta de dados para Tese de Doutorado e tem como objetivo analisar as particularidades da produção e compreensão textual de surdos adultos.

O estudo tem sua metodologia apoiada na pesquisa de caráter descritivo, através da análise de conteúdo. Os dados serão obtidos por meio de um instrumento composto de duas partes: 1) texto e 2) protocolo. O tempo destinado à leitura do texto e a resposta ao protocolo deverá variar de acordo com a necessidade de cada sujeito. A leitura do texto e as respostas ao protocolo, cujas perguntas estão direcionadas ao levantamento de dados pessoais e a compreensão do texto lido, não causará nenhum desconforto e não trará risco algum. Os benefícios da pesquisa estão relacionados a possibilidades de mudanças na prática pedagógica na educação de surdos.

Você terá como direito receber todas as informações sobre a pesquisa: participar voluntariamente podendo desistir a qualquer momento ou se recusar a responder quaisquer questões que lhe tragam constrangimentos sem prejuízo ou penalidade a sua pessoa: não terá nenhum tipo de despesa, nem receberá pagamento ou qualquer gratificação por sua participação, e terá a garantia de receber esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas acerca do procedimento da pesquisa, inclusive sobre o seu andamento e os seus resultados sem que seja revelada a sua identificação. Todos os dados obtidos ficarão sob a guarda do Departamento de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília-UNB.

Este Termo de consentimento foi emitido em duas vias, sendo uma para o entrevistado e outra para o Pesquisador.

Tenho ciência do exposto, aceito participar voluntariamente da pesquisa.

Nome _____
 Assinatura _____
 Brasília, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do Pesquisador

Anexo 2

Micro/Macro

Três Visionários Cósmicos

Marcelo Gleiser - Especial para a Folha de São Paulo. Caderno Mais.

13 de abril de 2003

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u8850.shtml>

Para uma pessoa vivendo no século 21, o fato de o sol ser o centro do sistema solar e de a Terra e os outros planetas girarem é tão conhecido que é considerado óbvio. Porém, se perguntarmos como é que sabemos disso as coisas começam a ficar menos óbvias. Afinal o que vemos da superfície da Terra é o céu girando à nossa volta e não vice-versa: é o sol que nasce no leste e se põe no oeste todos os dias, são as estrelas que parecem girar nos céus com o passar da noite, o mesmo ocorrendo com os planetas.

Mais ainda, como podemos afirmar que a Terra gira em torno do seu eixo, se não sentimos sua rotação? Por que ninguém fica tonto com ela?

Tenho certeza que a maioria dos leitores sabe responder a essas perguntas. Na Grécia antiga as coisas eram muito diferentes. Em torno de 600 a.C., quando os primeiros filósofos ocidentais começaram a explicar o funcionamento da natureza com argumentos racionais e não ações divinas, não havia razão para acreditar que a Terra estivesse em movimento. Aliás, esse é um excelente exemplo de como as aparências enganam.

Cerca de 150 anos se passaram até que alguém propusesse que a Terra não era imóvel, mas que girava em torno do centro do cosmo, juntamente com os demais planetas, a lua e as estrelas. O interessante dessa idéia proposta por Filolau de Cretona em torno de 450 a.C., é que o centro do cosmo não seria ocupado pelo sol, mas pelo “fogo central”, uma espécie de fornalha cósmica onde se originava todo o calor e toda a luz.

O sol que também girava em torno desse centro, simplesmente redistribuía a energia do fogo central pelo resto do cosmo. Filolau era seguidor das idéias do legendário Pitágoras, que havia fundado uma tradição místico racional baseada na adoração dos números e de sua capacidade de descrever a beleza e a harmonia do mundo natural.

Algumas fontes atribuem a Pitágoras a suposição de que a Terra era esférica. Suas idéias, combinando geometria e aritmética na descrição da natureza, influenciaram um dos maiores cientistas da história, de Platão a Kepler e mesmo Einstein.

Aparentemente, Filolau propôs o movimento da Terra para explicar a rotação diurna dos céus: em vez de todos os planetas girarem em torno da Terra, ele propôs que a Terra giraria em torno do fogo central. Essa rotação teria o mesmo efeito que percebemos ao girarmos em um carrossel: o mundo gira em sentido contrário.

Claro, teria sido mais fácil supor que a Terra gira em torno de si própria, mas isso não correspondia à inspiração mística de Filolau, segundo a qual o centro do cosmo era a morada de Zeus, a fonte de toda a luz.

Cerca de cem anos depois de Filolau, outro pensador grego, Heráclides do Ponto, deu o pulo do gato: ele propôs que a rotação diurna dos céus resultaria da rotação da Terra em torno de si mesma. Heráclides propôs um cosmo híbrido, com o sol e outros planetas (na época Marte, Júpiter e Saturno) girando em torno da Terra, mas não Mercúrio e Vênus.

Contemporâneo de Aristóteles, Heráclides não foi levado a sério. Segundo Aristóteles, a Terra deveria ser o centro imóvel do cosmo. Afinal diria ele, como podemos

provar que a Terra gira se, quando atiramos uma pedra para cima ela retorna às nossas mãos? Se a Terra girasse, seríamos carregados pela sua rotação, e a pedra cairia atrás de nós. Não se conhecia então o conceito de inércia que diz que algo que está em movimento tende a permanecer em movimento. A pedra quando atirada para cima tem também um movimento horizontal, causado pela rotação da Terra, tal como nós.

O último dos visionários que menciono hoje é Aristarco de Samos, o homem que em 300 a.C., pôs o sol no centro do cosmos, com a Terra e os outros planetas girando à sua volta. Usando geometria, Aristarco provou que a Lua era bem menor do que a Terra, e a Terra bem menor do que o sol. Portanto, concluiu, seria muito mais natural que o sol estivesse no centro. Mais uma vez predominaram as idéias aristoléticas e Aristarco foi esquecido. Pelo menos até o século 16, quando o polonês Nicolau Copérnico, ciente das idéias de Aristarco pôs, de volta, o sol no centro.

1. Dados pessoais

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Grau de surdez:

Ouvido direito: leve () Moderada () Severa () Profunda ()

Ouvido esquerdo: leve () Moderada () Severa () Profunda ()

2. Escolaridade

a) Se você já terminou o curso superior, responda:

Qual o curso que você fez? _____

Em que ano terminou? _____

b) Se você ainda não terminou o curso superior, responda:

Qual o curso que está fazendo? _____

Qual o semestre que está cursando? _____

3. Compreensão textual

Leia as questões abaixo e responda de acordo com o seu entendimento. Lembre-se que isto não é uma avaliação do seu conhecimento em português, mas um trabalho voluntário de pesquisa.

Obrigada!

- 1) Qual o assunto tratado no texto
- 2) Na sua opinião, porquê o autor nomeou o texto de três visionários cósmicos?
- 3) O que o autor do texto está defendendo?
- 4) Você concorda com o autor? Por quê?
- 5) Escreva com suas palavras o que você entendeu do texto.
- 6) Você sentiu alguma dificuldade em relação ao texto? Qual a dificuldade?
- 7) Você sentiu dificuldade em entender e responder as perguntas? Por quê? Qual a dificuldade?