

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Pós Graduação em Psicologia**

Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

O reconto de histórias em língua de sinais.

**Recife
2006**

Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

O reconto de histórias em língua de sinais.

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

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça B.B.Dias

**Recife
2006**

Amorim, Maria do Rosário de Fátima Brandão de
O reconto de histórias em língua de sinais / Maria
do Rosário de Fátima Brandão de Amorim. – Recife :
O Autor, 2006.

272 folhas : il., fig., tab., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2006.

Inclui bibliografia, anexos e apêndices.

1. Psicologia cognitiva – Educação especial –
Compreensão de textos. 2. Alunos surdos – Escolas
públicas especiais. 3. Línguas de sinais – Reconto de
histórias – Teste lingüístico – Mensuração da
habilidade lingüística. 4. Gêneros narrativos –
Diferentes modalidades – Vídeo, história em
quadrinhos e escrita. I. Título.

159.953.5
153.15

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

UFPE
BC2006-293

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim

O Reconto de Histórias em Língua de Sinais.

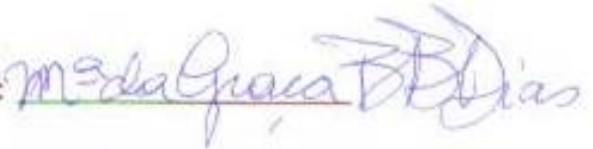
Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia
Cognitiva da Universidade Federal
de Pernambuco para obtenção do
título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 24 de fevereiro de 2006

Banca Examinadora

Profa. Dra. M^a da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino
Instituição: PUC-SP

Assinatura:



Profa. Dra. Marília Ana de Moura Viana
Instituição: UNICAP

Assinatura:



Prof. Dr. Bruno Campello de Souza
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS por ser meu alimento de vida e, mesmo nos momentos de tormentos, oferece caminhos alternativos, quando parece já não ser possível continuar a caminhada.

Faço, então, uma dedicatória especial a alguém que foi para mim como um raio de luz. Lembro do nosso primeiro encontro. Foi na prova de Inglês, que tortura!! Tínhamos hora para tudo e, neste tempo, também cabia a ela tomar o ônibus de volta a João Pessoa. Lembro dos olhares pouco amistosos na sala de espera da Associação Brasil América, mas nos entendemos neste dia. Um fato que poucos conheceram diz respeito a sua capacidade de trabalho e a sua inteligência inigualável! Trazia em si uma marca peculiar: seu senso crítico. As suas observações eram pontuadas, mas todas pertinentes! Quantas risadas demos juntas!!! Waleska, você e eu... que trio, não?

Não tenho certeza se há vida após a morte, mas às vezes há uma sinergia inexplicável que só se contextualiza em outras vidas. Bel, como era carinhosamente chamada, foi embora sem ter concluído seu sonho maior – o Doutorado. Sei que o seu desejo era concluí-lo, pois planos não faltavam em sua vida. Naquele convívio, tudo se movia para a ciência! Hoje, no término dessa caminhada, sei que há um saldo que restou na balança da vida: sonhos inacabados...

É interessante observar a história de vida de cada um. Há aqueles que conseguem escrever sua história, chegando aos seus quase últimos capítulos, muitos dos seus sonhos consolidados, mesmo que na velhice; mas, há aqueles para quem, lamentavelmente, o destino coloca um ponto final antes do tempo. Sem explicar ou pedir licença, tudo acontece! Não permite que a página da vida que está sendo vivida seja concluída, daí, fica um ar de história inacabada.

Não quero aqui imprimir a marca do desânimo ou da tristeza, mas fazer ressurgir, tão somente, a alegria de tantos sorrisos que você, Bel, emanava, o entusiasmo que a ciência lhe provocava, a sua inteligência, a sua ousadia.

Dedico, então, a você, Izabel Cristina Oliveira Possatti, ou carinhosamente “BEL”, que foi companheira no discurso acadêmico e amiga a quem verdadeiramente conheci. Hoje, neste dia tão simbólico e cheio de significados, divido com você a construção desse conhecimento, pois sei que era uma entusiasta da ciência e muito aprendi com seu convívio. Esteja onde estiver, talvez em um plano mais belo que o nosso, que esta página simbolize os momentos mágicos nos quais o conhecimento nos unia e que o sonho inacabado seja compartilhado, esteja onde estiver.

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Graça Dias, minha orientadora, por ter a coragem em aceitar esse desafio de desbravar o mundo dos surdos, caminhos de vários olhares. Agradeço a confiança em mim depositada e devo dizer que foi um privilégio tê-la ao meu lado nessa conquista. Muito obrigada pela força, pelas palavras de ânimo, pelo estímulo durante toda a minha jornada! Quão bom é ter uma orientadora que estimula e acredita no desenvolvimento do seu orientando. Esta sempre será a minha eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Antonio Roazzi obrigada por ensinar que o conhecimento é indestrutível, obrigada por ter ensinado que nem tudo que se enfrenta pode ser mudado, mas nada pode ser mudado até que se enfrente. Foi com essa maestria que você me acolheu no programa de pós-graduação, e propiciou a nova fase da minha vida.

Aos meus pais, *Dilena Tinôco Bezerra Brandão*, ao completar seus 80 anos, e *Eurico Bezerra Brandão* que sempre serão a luz da minha vida. Registro aqui toda a minha admiração e orgulho de tê-los como meus pais! Hoje, mais do que nunca acredito que o conhecimento é uma ferramenta indestrutível.

A Getúlio, incansável companheiro de 20 anos, fica aqui mais uma etapa concluída! A sua tolerância foi importante na construção desse material. A Matheus, meu filho querido e amado, agora, mamãe vai sair do computador. Vamos brincar mais, assistir mais filmes juntos, comendo pipoca com guaraná!

A todos os professores da pós-graduação que transmitiram sem restrições, o saber, preparando-nos para este estágio acadêmico. Em especial agradeço a Profa.Dra. Alina Spinillo que me seduziu para o mundo da compreensão de texto, momento em que meu projeto inicial sofria dificuldades de operacionalização.

A todos os funcionários da pós-graduação, João, Vera, Vera Amélia, Ivo e Elaine, obrigada pelas informações e atendimentos prestados. A todos, parabéns pelo excelente trabalho!

A Waleska Camboim, amiga incansável de guerra da pós-graduação, pensou que fosse esquecer, não? Quão boa foi nossa convivência! Obrigada pela energia positiva, confiança e amizade transmitidas nas horas certas. Construímos um trio da pesada!

A Emanuelle Chaves ou simplesmente Mana, a você meu muito obrigada pela força, carinho e entusiasmo ao ouvir e compartilhar nos detalhes da construção desse trabalho.

A Profa. Dra. Cleonice Camino, meu muito obrigada a tudo e por tudo! Já sinto falta do nosso convívio; já sinto falta das caronas, onde no percurso desfrutava da sua sabedoria e das suas orientações. A você todo meu carinho e admiração.

Ao João Carlos Medeiros e Milton Castro sou grata pelo apoio recebido nesses anos de convivência! Sem a colaboração recebida não teria sido possível concretizá-la. Hoje a minha tese é uma realidade!

Ao Dennis Cavalcanti, meu pronto socorro na informática, obrigada mais uma vez, pelo apoio incondicional. Que Deus continue iluminando você e toda sua família.

A Cláudia Mazzini Perrota que com sua maestria, mais uma vez, faz a sua arte na revisão de todo texto que aqui se imprime.

A CAPES, agradeço o apoio financeiro concedido, destinado a esta pesquisa.

Agradeço as escolas que abriram espaço para a realização dessa pesquisa. A vocês, diretores, coordenadores, professores do ensino fundamental e alunos, meu muito obrigada. Saibam que na busca de soluções, encontrei ensinamentos.

“La lecture est le fléau de l’enfance et presque la seule occupation qu’on lui sait Donner (...) Un enfant n’est pas fort curieux de perfectionner l’instrument avec lequel on le tourment; mis faites on le tourment serve à ses plaisirs et bientôt il s’y appliquera malgré vous.

On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d’apprendre à lire, on invente des bureaux, des cartes, on fait de la chambre d’un enfant un atelier d’imprimerie (...) Quelle pitié! Un moyen plus sûr que tous ceux-là, et celui qu’on oublie toujours, est le désir d’apprendre. Donner à l’enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux (...); toute méthode lui sera bonne”.

Daniel Pennac – “Comme un roman”

“A leitura é o terror da infância e praticamente a única ocupação que sabemos oferecer-lhe (...). Uma criança não terá muito interesse em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; porém, faça com que esse instrumento sirva ao prazer dela, e logo ela se dedicará a ele independentemente do seu esforço.

Damos tratos à imaginação procurando os melhores métodos para ensinar a ler, inventamos mapas, escrevinhas, fazemos do quarto da criança uma oficina tipográfica (...). Quanta tolice! Um meio mais seguro do que todos esses, e sempre esquecido, é o desejo de aprender. Dê à criança esse desejo e pode deixar de lado as escrevinhas (...); qualquer método será bem para ela”.

Daniel Pennac – “Comme un roman”

RESUMO

AMORIM, M.R.F.B. **O reconto de histórias em língua de sinais**. 2006. 272f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife.

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar a habilidade dos Surdos para compreender e produzir textos, mais especificamente os narrativos, por meio da língua de sinais. Foi avaliada a qualidade dessa compreensão através da condição de reproduzir fidedignamente uma história em diferentes gêneros narrativos. Buscou-se, então, aproximar o verdadeiro canal de comunicação dos Surdos, que é o gestual visual, da condição de *input* e *output* das informações investigadas, o que, além de assegurar um modelo mais justo de pesquisa, pode sugerir abordagens mais precisas no que diz respeito à compreensão de leitura, garantindo um processo de aprendizagem mais adequado, direcionado e eficiente. Participaram deste estudo 180 sujeitos de ambos os sexos e que cursavam a 4ª série do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal da cidade do Recife, os quais foram divididos em três grupos: Grupo 1 – ouvinte EJA (60); Grupo 2 – ouvinte REGULAR (60) e Grupo 3 – SURDOS (60). Todos foram submetidos a um teste denominado *Type Token Test*, para avaliar a habilidade lingüística. Posteriormente, por meio de uma fita previamente gravada, cada grupo recebeu as instruções para realizar, dentro de seu código lingüístico, o reconto da história em diferentes gêneros narrativos: Vídeo, História em Quadrinhos e Escrita. Todos os recontos foram filmados, sendo que no grupo dos Surdos foi mantida a sua reprodução, sem que se recorresse à tradução para glosa do português. Por tratar especificamente de reproduções narrativas como tarefa de compreensão, o estudo seguiu o modelo da gramática de histórias. As respostas foram categorizadas, mantendo a fidelidade ao texto original, sendo então analisadas quanto à reprodução, ao tipo de agrupamento (segmentação da história recontada) e à estratégia de evocação. Os resultados indicaram que o desempenho lingüístico foi do tipo ruim e regular para todos os grupos estudados. Dentre os diferentes gêneros narrativos, a História em Quadrinhos foi apontada como a que gerou menos dificuldades e a escrita, como a que gerou mais. Quanto aos Surdos, observou-se que eles apresentaram um desempenho inferior em relação aos demais grupos. As hipóteses para explicar essa ocorrência são que quase não há textos produzidos em língua de sinais e que poucas são as histórias veiculadas a essa população nos diversos gêneros narrativos aqui propostos. Diante desse resultado, conclui-se que é urgente e necessária uma mudança das práticas pedagógicas voltadas para essa população minoritária. Para se consolidar como um aprendiz, o Surdo deve ser autônomo, deve ser provido de experiências que o encorajem a construir significados, sendo sempre possível incrementar sua capacidade de aprender através de mediação cognitiva apropriada. Para isso, sugere-se no presente estudo que seja utilizada a língua de sinais.

Palavras - chave: Leitura, surdez, compreensão de texto, língua de sinais.

ABSTRACT

AMORIM, M.R.F.B. **“Retelling a stories by using the Sign language”**, 2006. 273f, Thesis (Doctorate) – Post Graduation program on Cognitive Psychology. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife.

The present essay is due to investigate the ability of deaf people to understand and produce stories, above all, narrative ones, by using the Sign language. The quality of this kind of comprehension was evaluated by an accurate reproduction of a story via different genders of narrative. Then, we tried to get deaf people's true channel of communication, which is visual gestures, as input and output for the information investigated so far. As a result, we could not only guarantee a fair model of research but also suggest a more precise approach concerning reading comprehension as a guarantee of a more adequate, direct and efficient learning process. In addition, 180 individuals (both males and females) took part in the research; they were attending the 4th grade at both State and Municipal Public Schools. So, those participants were divided into 3 groups: Group 1 – EJA listeners (60), Group 2 – regular listeners (60) and Group 3 – Deaf people (60). All of them took a test called Type Token test in order to evaluate their linguistic abilities. Afterwards, by using a previously recorded tape, each group was assigned tasks to be done within their own linguistic code, the retelling of stories considering different narrative genders: cartoons and written texts. All the retelling video material was recorded. However, its reproduction was kept in the group of deaf people, without being translated into Portuguese. Since they are only narrative reproduction as tasks for understanding, the research followed the model of grammar stories. The replies were classified keeping the original text, therefore, they were analyzed based on the reproduction, and also the kind of grouping (segmentation of the retold story), besides the strategy of evocation. The results obtained showed that the linguistic performance was bad and regular, that is, taking into account all the groups studied. Among all different narrative genders, the cartoons were the ones which did not appear to be difficult; however, the written texts were more difficult. Considering deaf people, they had an inferior performance in comparison to the other groups. The hypothesis used to explain that is: There are no texts produced or translated into the languages of signs. Besides, there are few stories available for them on different narrative genders proposed here. In conclusion, due to this result, we realize it is necessary to change pedagogical practices applied to that minor population. In order to be consolidated as an apprentice, the deaf person should be independent and have some experience which encourages them to build up some meaning. So, it is possible to improve the ability to learn via an appropriate cognitive intervention. To sum up, the use of sign language is suggested along this essay as an accurate tool.

Key words: Reading, deafness, reading comprehension, sign language.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplificação da formação proposicional	45
Figura 2	Distribuição dos grupos	150
Figura 3	Distribuição quanto ao sexo	150
Figura 4	Distribuição dos diferentes gêneros narrativos	151
Figura 5	Faixa etária dos grupos estudados percentualmente	153
Figura 6	Faixa etária do grupo EJA e SURDO e suas respectivas diferenças	154
Figura 7	Faixa etária do grupo REGULAR nos diferentes gêneros narrativos	154
Figura 8	Faixa etária do grupo EJA nos diferentes gêneros narrativos	155
Figura 9	Faixa etária do grupo SURDO nos diferentes gêneros narrativos	156
Figura 10	Resultado do desempenho lingüístico (Ruim e Regular) nos grupos avaliados	160
Figura 11	Resultado do desempenho lingüístico nos diferentes gêneros narrativos	165
Figura 12	Média da REPRODUÇÃO em função dos grupos	167
Figura 13	Média da REPRODUÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos	168
Figura 14	Escores médios da REPRODUÇÃO em cada grupo e diferentes gêneros narrativos	169
Figura 15	Desempenho geral dos grupos na REPRODUÇÃO	171
Figura 16	Desempenho geral dos grupos REGULAR e SURDO na REPRODUÇÃO	171
Figura 17	Desempenho geral dos grupos EJA e SURDO na REPRODUÇÃO	172
Figura 18	Desempenho da REPRODUÇÃO nos diferentes gêneros narrativos em função das categorias	174
Figura 19	Média do AGRUPAMENTO em função dos grupos	176
Figura 20	Média do AGRUPAMENTO em função dos diferentes gêneros narrativos	177
Figura 21	Escores médios do AGRUPAMENTO em cada grupo em função dos diferentes gêneros narrativos	178
Figura 22	Desempenho geral dos grupos no AGRUPAMENTO	180
Figura 23	Desempenho geral dos grupos REGULAR e SURDO no AGRUPAMENTO	180
Figura 24	Desempenho geral dos grupos EJA e SURDO no AGRUPAMENTO	181
Figura 25	Desempenho do AGRUPAMENTO nos diferentes gêneros narrativos em função das categorias	182
Figura 26	Média da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos grupos	184
Figura 27	Média da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos	185
Figura 28	Escores médios da ESTRATEGIA DE EVOCAÇÃO em cada grupo em função dos diferentes gêneros narrativos	186
Figura 29	Desempenho geral dos grupos na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO	188

Figura 30	Desempenho geral dos grupos EJA e SURDO na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO	188
Figura 31	Desempenho geral dos grupos REGULAR e SURDO na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO	189
Figura 32	Desempenho da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO nos diferentes gêneros narrativos em função das categorias	191
Figura 33	Desempenho da História em Quadrinhos treino do grupo EJA	264
Figura 34	Desempenho da História em Quadrinhos treino do grupo REGULAR	267
Figura 35	Desempenho da História em Quadrinhos treino do grupo SURDO	269
Figura 36	REPRODUÇÃO da História em Quadrinhos treino nos grupos	270
Figura 37	AGRUPAMENTO da História em Quadrinhos treino nos grupos	270
Figura 38	ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO da História em Quadrinhos treino nos grupos	271

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da Amostra	126
Tabela 2	Distribuição do ordenamento do teste lingüístico TTT	158
Tabela 3	Resultado do teste lingüístico – Kruskal-Wallis	158
Tabela 4	Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico do grupo EJA	161
Tabela 5	Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico do grupo REGULAR	161
Tabela 6	Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico do grupo SURDO	162
Tabela 7	Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico no gênero narrativo – VÍDEO	163
Tabela 8	Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico no gênero narrativo – HISTÓRIA EM QUADRINHOS	164
Tabela 9	Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico no gênero narrativo – ESCRITA	164
Tabela 10	Distribuição geral das categorias na REPRODUÇÃO dos grupos nos diferentes gêneros narrativos	173
Tabela 11	Distribuição geral das categorias do AGRUPAMENTO nos grupos e nos diferentes gêneros narrativos	182
Tabela 12	Distribuição geral das categorias na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO nos grupos e nos diferentes gêneros narrativos	190
Tabela 13	Resultado do Qui-Quadrado da REPRODUÇÃO treino no grupo EJA	262
Tabela 14	Resultado do Qui-Quadrado do AGRUPAMENTO treino do grupo EJA	262
Tabela 15	Resultado do Qui-Quadrado da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo EJA	263
Tabela 16	Resultado do Qui-Quadrado da REPRODUÇÃO treino do grupo REGULAR	265
Tabela 17	Resultado do Qui-Quadrado do AGRUPAMENTO treino do grupo REGULAR	265
Tabela 18	Resultado do Qui-Quadrado da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo REGULAR	266
Tabela 19	Resultado do Qui-Quadrado da REPRODUÇÃO treino do grupo SURDO	268
Tabela 20	Resultado do Qui-Quadrado do AGRUPAMENTO treino do grupo SURDO	268
Tabela 21	Resultado do Qui-Quadrado da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo SURDO	269

QUADROS

Quadro 1	Análise descritiva e terminológica do desenvolvimento lingüístico nas modalidades oral e gestual	94
Quadro 2	Tipos de <i>input</i> e <i>output</i> utilizados na história “Jovem Mulher”-grupo SURDO	138
Quadro 3	Tipos de <i>input</i> e <i>output</i> utilizados na história “Jovem Mulher”-grupo OUVINTES	138
Quadro 4	Segmentação da história Jovem Mulher em Introdução – Desenvolvimento e Conclusão	146
Quadro 5	Distribuição dos grupos quanto à faixa etária nos diferentes gêneros narrativos	152
Quadro 6	Frequência de resposta do teste lingüístico em relação aos grupos	159
Quadro 7	Média da REPRODUÇÃO em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos	166
Quadro 8	Análise de variância (ANOVA) da REPRODUÇÃO	Anexo
Quadro 9	Pós-teste da REPRODUÇÃO em função dos grupos	Anexo
Quadro 10	Pós-teste da REPRODUÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos	Anexo
Quadro 11	Médias do AGRUPAMENTO em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos	175
Quadro 12	Análise de variância (ANOVA) do AGRUPAMENTO	Anexo
Quadro 13	Pós-teste do AGRUPAMENTO em função dos grupos	Anexo
Quadro 14	Pós-teste do AGRUPAMENTO em função dos diferentes gêneros narrativos	Anexo
Quadro 15	Médias da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos	183
Quadro 16	Análise de variância (ANOVA) da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO	Anexo
Quadro 17	Pós-teste da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos grupos	Anexo
Quadro 18	Pós-teste da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos	Anexo

LISTA DE SIGLAS

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais	35
MRL	Mean Length of Response	118
MLU	Mean Length of Utterance	118
UTT	Number of Utterance	118
TTT	Type Token Test	123
TTR	Type Token Ratio	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. REVISÃO DA LITERATURA	28
2.1.O TEXTO	28
2.1.1 Considerações gerais acerca dos gêneros e tipos textuais no ensino	28
2.1.2. Uma reflexão sobre Bakthin e a educação dos Surdos	33
2.1.3. Compreensão de texto	35
2.1.3.1. O modelo de gramática de histórias ou narração	37
2.1.3.2 O modelo das estruturas semânticas	41
2.1.4. Estudos sobre a produção e compreensão de textos	51
2.1.4.1. Em Surdos	51
2.1.4.2 Em ouvintes	54
2.1.5. A estrutura narrativa	58
2.5.1. O reconto de histórias e a fidelidade aos textos originais	61
2.2.O SURDO	64
2.2.1. A concepção de surdez e a educação dos Surdos através da história	64
2.2.1.1. A educação dos Surdos no Estado de Pernambuco através da história	77
2.2.2 A língua de sinais	78
2.2.2.1. A língua de sinais e o desenvolvimento lingüístico dos Surdos	85
2.2.2.2 A aquisição da língua de sinais por crianças Surdas	97
2.2.3. A importância da leitura para criança Surda	98
2.2.3.1 O reconto de leitura em Surdos	101
2.2.3.2 Relações entre língua de sinais e leitura	106
2.2.3.3 Estudos sobre compreensão de texto realizados com Surdos	120
2.2.4. Avaliação do desempenho lingüístico dos Surdos	123

3. MÉTODO	125
3.1. Universo da pesquisa	125
3.2. Critério de Seleção da Amostra	125
3.3. Descrição da área de Estudo	126
3.4. Material	131
3.4.1. Avaliação do desempenho lingüístico	131
3.4.2. Avaliação do reconto da História em Quadrinhos (treino)	131
3.4.3. Avaliação da compreensão do reconto de uma narrativa apresentada em vídeo (V), história em quadrinhos (HQ) e escrita (E)	132
3.5. Procedimento	133
3.5.1. Seleção da história do protocolo	133
3.5.2. As tarefas nos diferentes gêneros narrativos	136
3.5.3. Transcrição das fitas	139
3.5.4. Tarefa para compreensão do reconto da história	140
3.5.5. Sistema de análise adotado	142
4. RESULTADOS	149
4.1. Resultados relativos à descrição da amostra	149
4.1.1. Distribuição dos grupos	150
4.1.2. Distribuição quanto ao sexo	150
4.1.3. Distribuição quanto ao gênero narrativo	151
4.1.4. Distribuição da faixa etária nos grupos estudados e nos diferentes gêneros narrativos	151
4.2. Resultados relativos à avaliação do teste lingüístico - TTT	157
4.2.1. Teste lingüístico do grupo EJA	160
4.2.2. Teste lingüístico do grupo REGULAR	161
4.2.3. Teste lingüístico do grupo SURDO	162
4.2.4. Desempenho lingüístico nos diferentes gêneros narrativos	162
4.3. Análise da REPRODUÇÃO nos grupos EJA-REGULAR-SURDO, considerando os diferentes gêneros narrativos	165

4.4. Análise do AGRUPAMENTO nos grupos EJA-REGULAR-SURDO, considerando os diferentes gêneros narrativos	174
4.5. Análise da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO nos grupos EJA-REGULAR-SURDO, considerando os diferentes gêneros narrativos	183
5. DISCUSSÃO	192
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	219
ANEXOS	238
APÊNDICES	260

ANEXO A – Termo de autorização	239
ANEXO B – Distribuição das gerências educacionais no município da cidade do Recife	240
ANEXO C – Distribuição das gerências educacionais no estado de Pernambuco	241
ANEXO D – Type Token Test	242
ANEXO E – História em Quadrinhos - treino	243
ANEXO F – História do Velho Homem	244
ANEXO G – História da Jovem Mulher	246
ANEXO H – Folha de resposta do intérprete, do instrutor e juiz para escolha da história	250
ANEXO I – QUADRO 8 – Análise de variância (Anova) da REPRODUÇÃO	251
ANEXO J – QUADRO 9 – Pós teste da REPRODUÇÃO em função dos grupos	252
ANEXO K – QUADRO 10 – Pós-teste da REPRODUÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos	253
ANEXO L – QUADRO 12– Análise de variância (Anova) do AGRUPAMENTO	254
ANEXO M – QUADRO 13 – Pós teste do AGRUPAMENTO em função dos grupos	255
ANEXO N – QUADRO 14 – Pós teste do AGRUPAMENTO em função dos diferentes gêneros narrativos	256
ANEXO O – QUADRO 16 – Análise de variância (Anova) da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO	257
ANEXO P – QUADRO 17 – Pós-teste da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos grupos	258
ANEXO Q – QUADRO - 18 Pós-teste da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos	259

APÊNDICE A - Análise da História em Quadrinhos Treino	261
APÊNDICE B - Análise de variância (Anova) do Teste Lingüístico - TTT	272

1. INTRODUÇÃO

A audição é um dos principais sentidos que facilitam o contato entre o indivíduo e o mundo, desempenhando um papel fundamental na integração social. Em consequência, a maioria dos estudiosos do tema considera que a deficiência de audição traz, em si, uma série de dificuldades a seu portador.

Uma dessas dificuldades, freqüentemente apontada nos estudos, diz respeito ao desenvolvimento da fala, pois já é sabido que, durante os três primeiros anos de vida, é a habilidade de ouvir que leva à aquisição da linguagem oral. Embora apresente uma sequência normal em relação aos estágios iniciais da linguagem (sorrisos, ecos, balbucios), o que pode retardar o diagnóstico, o indivíduo portador de uma deficiência de audição logo passa a apresentar dificuldades comunicativas, evidenciando a ausência de informações sensoriais auditivas, o que pode ser visto como bastante prejudicial principalmente em uma sociedade eminentemente de ouvintes.

Mas seria esse discurso suficiente para se compreender a complexidade que envolve os problemas auditivos?

Como se pode observar, essa forma de caracterizá-los baseia-se fundamentalmente no fator orgânico, sedimentado pelo discurso médico e/ou pela busca de padrões de normalidade que visam à cura. Nessa medida, a deficiência auditiva é vista como uma condição patológica, ou seja, o indivíduo é doente ou apresenta algum desvio (JAMIENSON, 1999). Para os adeptos dessa perspectiva, a normalidade estabelece-se a partir de um critério estatístico: normal é o tipo médio, comum. É a amostra que ocupa a área central de uma curva de Gauss. Em contraposição,

o anormal, o doente, o patológico são as discrepâncias negativas em relação à média, modificações quantitativas do estado normal.

De fato, a Medicina influenciou, por longa data, outras ciências, como é o caso da Fonoaudiologia (perspectiva de reabilitação). Cunha (1997) chama atenção para o fato de que a construção da identidade clínica fonoaudiológica foi fortemente influenciada tanto por essa área como pela Psicologia e Linguística, sendo que este tipo de “*deslizamento*” distanciou o sujeito, que ficou marcado essencialmente pelos fenômenos patológicos e reduzido à própria doença.

Assim, por muito tempo o fonoaudiólogo viu a deficiência auditiva, exclusivamente, como uma condição patológica, denominando seu portador *deficiente auditivo*, caso a perda fosse profunda, e *hipoacúsico* ou *disacúsico*, caso fosse moderada ou leve. Essas terminologias, ainda presentes na área, revelam a preocupação com a falta, com o comprometimento no que diz respeito ao reconhecimento das palavras.

Mas há outras formas de se conceber a questão. Algumas perpetuam a idéia da deficiência e outras procuram contemplar mais o indivíduo do que sua doença. Dentre as primeiras, destaca-se a educacional. Para os educadores, os efeitos provocados pela perda de audição na habilidade comunicativa levam a uma grande dificuldade de aprendizagem. Assim, os indivíduos portadores dessa deficiência não são capazes de compreender o que os outros querem dizer, durante um processo de comunicação usual (CORDEIRO, 2003).

Já dentre as que se preocupam mais com os indivíduos, tem-se a concepção sócio-cultural defendida por sociólogos, antropólogos e lingüistas.

Nela o Surdo é identificado segundo parâmetros de valores culturais e uso da linguagem (CORDEIRO, 2003) ¹.

As pessoas Surdas que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e lingüísticos respeitados advertem que a palavra “deficiente” traz um peso muito grande, pois evidencia aquilo que eles não têm, e não o que podem ter de diferente a acrescentar às outras pessoas.

A noção de um ser deficiente, difundida entre os profissionais e pais de portadores de educação especial, apoiada nos discursos médico/psicológico e pedagógico exerce mais poder sobre tais sujeitos como marcas identificadoras, do que aquelas produzidas através de suas construções culturais (LONGMAN, 2000, p.02).

Na busca de desmistificar essa marca identificadora e por acreditar em seu valor cultural, a comunidade Surda tem lutado por sua inclusão na sociedade. Não se pode esquecer, porém, que a própria expressão *Surdo* já carrega um estigma, o que precisa ser evitado.

Nesse sentido, Moura (1996) propõe o uso de dois termos, ambos apresentando a mesma grafia, mas com significados diferentes. São eles: “surdo” (com “s” minúsculo) e “Surdo” (com “S” maiúsculo). O primeiro designa, exclusivamente, a condição audiológica deficiente e o segundo, o *indivíduo* com perda auditiva, não caracterizado unicamente por sua deficiência, mas sim por sua condição de pertencer a um grupo minoritário, com direito a uma cultura própria e a ser respeitado em sua diferença. Esta última concepção não se deixa contaminar pelo discurso médico, educador ou reabilitador, e se diferencia por inserir o indivíduo Surdo em seu contexto

¹ Vale aqui ressaltar que embora a cultura possua vários significados, no caso dos Surdos, identifica-se que eles têm uma maneira peculiar de apreender o mundo, que os identifica como tal. Nesse sentido, Padden (1989, p.5) estabeleceu uma diferença entre cultura e comunidade: “cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possui sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições. Ao passo que a comunidade diz respeito a um sistema social geral, no qual as pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. No caso dos Surdos, há tanto a cultura Surda como a comunidade, sendo que, segundo Felipe (2001), a primeira é mais fechada do que a segunda.

sócio-cultural, o que implica, também, no uso de uma forma própria de comunicação. Por compartilhar desta visão, este trabalho adota o termo Surdo.

Assumir essa postura e essa nomeação significa considerar, em primeiro lugar, que os Surdos possuem um desenvolvimento cognitivo normal (CORDEIRO, 1992; CORDEIRO; DIAS, 1995; MOORES, 1970); a diferença está, apenas, em uma audição não funcional para o dia a dia, ou seja, na dificuldade de lidar de forma espontânea com um modelo auditivo oral que não é, logicamente, o seu canal de comunicação. E é justamente por meio desse modelo que a aprendizagem formal é veiculada nos bancos das escolas, o que não raramente torna lento e laborioso o processo de ensino/aprendizagem do Surdo, exigindo anos de reabilitação/habilitação.

Com o intuito de reverter esse quadro, a língua de sinais, no Brasil conhecida como LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)², tem se firmado como o caminho mais adequado para a aprendizagem do Surdo, pois desempenha um papel fundamental na função de suporte do pensamento, função esta freqüentemente ignorada por aqueles que consideram a linguagem apenas como meio de comunicação. Como toda língua de sinais, a LIBRAS é uma língua de modalidade gestual-visual, também conhecida como espaço-visual, sendo seu canal de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais percebidos pela visão. Essa é a principal diferença em relação às línguas de modalidade oral-auditiva, que utilizam como meio de

² A denominação LIBRAS foi aprovada por votação em uma reunião da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS em outubro de 1993 (FELIPE, 2001). De acordo com Brito (1995), embora a fuja dos padrões internacionais de denominação das línguas espaço-visuais, foi adotado em respeito aos anseios dos Surdos brasileiros, que assim determinaram na época da votação, propagando-a como sua língua nativa. Felipe (2001) revela que, historicamente, antes da aprovação do nome LIBRAS, existiam em nosso país duas línguas de sinais: a Língua dos Sinais dos Surdos dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB e uma outra, utilizada pelos índios Surdos Urubus-Kaapor na floresta Amazônica, denominada Língua dos Sinais Kaapor Brasileira - LSKB. O autor ressalta que há pessoas que acreditam que a LIBRAS é o português feito com as mãos, que os sinais substituem as palavras e que ela é uma linguagem que se assemelha à das abelhas. Dessa forma, há aqueles que acreditam e defendem a LIBRAS como a expressão real de uma língua e há outros que a vêem como limitada, capaz apenas de expressar informações concretas e não de transmitir idéias abstratas.

comunicação sons articulados percebidos pelos ouvidos. Há, também, diferenças nas estruturas gramaticais de cada uma delas (FELIPE, 2001).

Porém, apesar dessas diferenças, as línguas de sinais são consideradas naturais, tanto por terem surgido espontaneamente, como por permitirem a comunicação e interação entre as pessoas, guardando características tais como: produtividade ilimitada; criatividade; multiplicidade de funções; arbitrariedade da ligação entre significado e significante, etc..

Esse é, de fato, um aspecto de grande importância, pois a maneira como se concebe o sujeito varia de acordo com a concepção de linguagem adotada. No caso específico do Surdo, defende-se aqui que se trata de um sujeito social e interativo, ou seja, “um sujeito psicológico, individual dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2002, p.13).

E, ainda, que a língua não se limita a um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais; ela é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, variando ao longo do tempo de acordo com os falantes (MARCUSCHI, 1996). Sendo assim, propõe-se no presente estudo uma valorização da língua de sinais.

De fato, observa-se que, além de escassas, as pesquisas com a população Surda quase sempre a apresentam numa posição inferior, quando comparada com grupos de ouvintes. Talvez isso ocorra porque, no geral, os Surdos são avaliados em uma língua que não é a sua, a língua oral.

O objetivo geral desta pesquisa é, então, investigar a habilidade dos Surdos para compreender e reproduzir textos, mais especificamente os narrativos, por meio da LIBRAS. Buscou-se aproximar aqui o verdadeiro canal de comunicação dos Surdos, que é o gestual-visual, da condição de *input* e *output* das informações investigadas, o que pode sugerir abordagens mais precisas no que diz respeito à compreensão de leitura, garantindo um processo de aprendizagem

mais adequado, direcionado e eficiente. Neste sentido, garantiu-se um modelo mais justo de pesquisa.

O presente estudo avaliou, então, a qualidade da compreensão através da reprodução da história em diferentes gêneros narrativos e a condição do Surdo em reproduzi-la de forma fidedigna em língua de sinais. Para tanto, foi utilizado o *Type Token Test - TTT* em dois grupos, um de sujeitos ouvintes e outro de Surdos, sendo que todos cursavam a 4ª série do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino da cidade do Recife.

Os objetivos foram:

- 1) avaliar o desempenho lingüístico dos estudantes Surdos e ouvintes;
- 2) avaliar o desempenho da reprodução do reconto do texto selecionado, apresentado em: Vídeo (V), História em Quadrinhos (HQ) e Escrita (E);
- 3) avaliar os tipos de agrupamentos existentes quanto às diferentes segmentações recordadas das histórias reproduzidas nos três gêneros;
- 4) avaliar os tipos de estratégias de evocação utilizados nas histórias reproduzidas nos três gênero narrativos;
- 5) identificar em qual gênero narrativo os grupos apresentaram melhor desempenho na compreensão e reconto da história e se há diferenças entre os Surdos e os ouvintes nesse aspecto.

A tese encontra-se estruturada da seguinte maneira:

A fundamentação teórica foi dividida em dois momentos. No primeiro são apresentadas considerações sobre a noção de gênero e tipo textual no ensino, o modelo de gramática de história, a estrutura narrativa, além de estudos sobre o modelo de narração, o

reconto de história e a fidelidade ao texto original. No segundo a temática é o Surdo, o percurso histórico da abordagem educacional e importância da leitura para esta população. Em seguida é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, os resultados, a discussão e as considerações finais.

Ressalta-se que esta pesquisa tem um caráter exploratório e visa compreender as condições de leitura do Surdo por meio do reconto de história. Além disso, pretende-se contribuir com a discussão de questões lingüísticas e educacionais.

Finalizando esta introdução, é importante ter em mente que a Organização Mundial da Saúde – OMS estima que 5% da população mundial é portadora de algum tipo de deficiência. A surdez contribui com um percentual de 15% desse total.

De acordo com o censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE há 330 mil pessoas com algum problema de surdez em Pernambuco. Já no último censo escolar, de 2003, promovido pelo Governo Federal, os resultados foram apresentados por unidade da federação, em ordem alfabética e segundo seus municípios. Os dados revelaram que, em Pernambuco, havia 5.740 alunos, 2.042 alunos na rede municipal e 1.259 alunos na rede privada, totalizando 9.041 alunos matriculados no ensino fundamental da educação especial. Apesar desses números, sabe-se que muitos dos direitos dessa população ainda não são respeitados. O preconceito ainda é o maior inimigo.

Assim, estudar esta população imersa em suas diferenças torna-se fundamental.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1.- O TEXTO

2.1.1. – Considerações gerais acerca dos gêneros e tipos textuais no ensino

Embora não seja intenção deste trabalho detalhar o aspecto histórico e a origem dos gêneros textuais, inicia-se com algumas considerações nesse sentido, já que é através da história que os fatos são compreendidos em sua dimensão verdadeira.

Assim fez Todorov (1980) ao dedicar um capítulo de seu livro para descrever uma linha histórica pela qual se desenvolveram os gêneros. O autor faz um passeio pela Grécia antiga até chegar ao século XX, estudando as variações nos gêneros e os motivos que as determinaram. Em termos gerais, o autor relata que estes inicialmente surgiram para atender a uma cultura essencialmente oral, embora nessa primeira fase o seu uso ainda fosse bastante limitado. Só após o advento da escrita alfabética, por volta do século VII a.C, é que se constata um uso multiplicador do gênero. Mais adiante, com o surgimento e florescimento da imprensa escrita, notifica-se uma desenvoltura maior, alicerçando, de alguma maneira, a fase da grande ampliação dos gêneros textuais a partir da industrialização, por volta do século XVIII.

Mas é certamente nos dias atuais, com a globalização e a cultura eletrônica, que vem ocorrendo uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita (MARCUSCHI, 2002). De fato, têm-se observado novas concepções e tipologias de gêneros textuais/discursivos na esfera das interações verbais. Porém, o assunto ainda tem sabor de novidade nos materiais didáticos, principalmente entre os professores que atuam no ensino fundamental, conforme aponta Rodrigues (2002).

De qualquer forma, algumas coleções mais atuais de livros didáticos de Língua Portuguesa que se enquadram na classificação do Ministério da Educação e Cultura – MEC já apresentam uma variedade de gêneros textuais encabeçando as propostas de atividades em compreensão, produção e análise lingüística. Embora esta pesquisa não pretenda analisar tal aspecto, pode-se perguntar se esta nova prática é mais um modismo ou significa, de fato, uma construção da eficácia da comunicação.

Sem ter como intenção levantar polêmicas sobre práticas educacionais, buscou-se aqui, unicamente, refletir sobre algumas concepções de gêneros textuais e tipologias.

Tradicionalmente, as tipologias apoiam-se numa classificação triádica para diferenciar os gêneros textuais não literários: narração, descrição e dissertação. Um fato revelador é que, segundo pesquisa realizada por Rodrigues (2002), este é o modelo utilizado nas escolas e tratado nos livros didáticos em geral, até os nossos dias.

No entanto, ao mergulhar no campo teórico mais atual, observa-se que esta classificação não mais corresponde às diferentes práticas sociais através da linguagem, ou melhor dizendo, não contempla os inúmeros gêneros textuais, mas apenas modalidades ou formas de organizar as informações nos mais variados gêneros, o que pode ocorrer, não raramente, de forma combinada.

Uma das referências obrigatórias de leitura sobre o reconhecimento dos gêneros, como também para a elaboração de um quadro tipológico, tem sido a obra de Bakhtin, que traz uma noção de gênero desde da década de 50. Há duas vertentes importantes para a relevância da obra. A primeira delas é que suas idéias têm sido tomadas como ponto de partida por grande parte dos estudiosos na área da lingüística, mesmo que nas obras divulgadas não haja menção do referido autor. A segunda, e sem dúvida a mais importante, se deve à relevância e adequação de suas observações sobre o tema.

Bakhtin (1992, p.281) chega, então, à definição de gênero – “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais com a utilização da língua.” Esta utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, [...]‘refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas’[...]’³. Assim, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.

Antes de preocupar-se em classificar os diferentes gêneros discursivos, Bakhtin chama a atenção para a sua diversidade: sendo utilizados em todas as esferas da atividade humana, eles vão se diferenciando e ampliando na medida em que estas se desenvolvem ou se ampliam. No seu entender, em vez de se privilegiar o estudo de apenas alguns gêneros (literários, retóricos, do discurso de cotidiano), o mais importante é levar em conta a diferença fundamental entre gêneros primários e secundários⁴.

Os primeiros, “também denominados simples, são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (ex: conversação oral cotidiana e a carta pessoal), e o segundo, denominados gêneros secundários ou complexos, parecem ocorrer em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (exemplo: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros) (BAKHTIN,1992, p.28).

Em relação aos estudos tipológicos, observa-se que, na atualidade, as pesquisas têm revelado uma gama variada de critérios classificatórios, na intenção de garantir a diversidade de gêneros que são praticados efetivamente na sociedade contemporânea. Dentre os pesquisadores

³ Ibid., p. 279

⁴ Tem sido comum encontrar na obra bakhtiniana o uso da expressão gêneros discursivos e não de texto, talvez pelo fato de o discurso cobrir qualquer tipo de texto oral ou escrito. Portanto, aqui será utilizado **gênero** como sinônimo de texto.

da área, foram selecionados alguns para ilustrar as novas tendências e, também, para evidenciar a terminologia empregada no tratamento do tema.

Silva (1997, p.79) inicia seu artigo da seguinte maneira: “este artigo apresenta reflexões sobre gêneros do discurso e/ou tipo de texto”, defendendo a preferência dos lingüistas pela segunda expressão, isso porque o termo gênero está tradicionalmente atrelado a estudos literários. Em sua proposta para tipologia de textos, a autora apresenta três critérios classificatórios: um formal, outro funcional e um terceiro que associa os dois primeiros.

O primeiro critério leva em conta as estruturas disponíveis na língua, “corresponde em linhas gerais ao que tradicionalmente se identifica como gênero do discurso: estruturas narrativas, descritivas, expositivas, expressivas, procedurais e dialógicas” (SILVA, 1997, p.90).

O segundo critério “volta-se para o uso dessas estruturas em situações reais de comunicação”, em que se produzem unidades comunicativas, correspondentes ao conceito pressuposto por Bakhtin (1992) quanto a tipos relativamente estáveis de enunciados (SILVA, 1997, p.91).

O terceiro critério associa os dois primeiros, resultando em categorias mais complexas de gêneros discursivos, como a carta e a conversa, unidades discursivas em que diversas unidades menores ou estruturas discursivas coexistem (SILVA, 1997, p.94).

Outra referência sobre o tema é descrita por Marcuschi (1996). O autor sugere a expressão gêneros comunicativos em substituição a tipos textuais e defende uma posição similar a de Swales, que, embora mantenha a relação básica gênero/utilização social da língua pressuposta por Bakhtin, já alude ao gênero como uma classe de eventos comunicativos.

Para Marcuschi (1996, p.27), “os textos são artefatos ou fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se se situarem em algum contexto comunicativo. Assim, o termo comunicativo ao lado da expressão gênero daria a qualificação mais adequada”.

O autor apresenta uma extensa escala de gêneros comunicativos orais e escritos, preenchendo um *continuum* que vai desde os mais prototípicos da fala, as conversações, aos mais prototípicos da escrita, os acadêmicos. Propõe uma tipologia conjunta para a fala e para a escrita, a partir de uma análise multidimensional de um conjunto de características detectadas em ambas, o que permite desenhar uma classificação de gêneros textuais dentro de um *continuum*.

Uma última referência que convém ressaltar é a proposta de Kaufman e Rodrigues (1995, p.12), voltada para o ensino de gêneros textuais. As autoras apresentam uma seleção de gêneros que “aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar”. Essa seleção é apoiada em dois critérios de classificação: trama e função. A primeira corresponde às seqüências ou modalidades discursivas que se revelam na estrutura dos textos – descritivas, argumentativas, narrativas e conversacionais –, sendo estas cruzadas com quatro funções – informativas, expressivas, literárias e apelativas. O que se pode perceber, porém, é que esse quadro classificatório não esgota as possibilidades de combinações, podendo falhar se usado sem levar em conta outras dimensões de análise.

Após esta breve explanação, pode-se transitar brevemente na concepção de gêneros discursivos que tem embasado as orientações para o ensino da Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Nota-se que este documento reproduz quase *ipsis literis* a teoria de Bakhtin (1992), o que é facilmente identificado no item intitulado *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático, o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional, que é a estrutura particular dos textos pertencentes do gênero e
- Estilo, que são configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõe o texto.

Essas abordagens teóricas, que conduzem a uma nova perspectiva de tratamento de interações pela linguagem, são adotadas em substituição à taxonomia tradicional, à trilogia clássica conhecida e praticada na escola: narração, descrição e dissertação. No entanto, convém aqui ressaltar que os autores dos PCNs não apresentam qualquer justificativa para a mudança, apenas esclarecem, em nota de rodapé, que se trata de um novo construto teórico advogado por Adam (1987, apud BRASIL, 1998, p.51)⁵, que diz o seguinte:

As conseqüências de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

De acordo com Rodrigues (2002), tudo leva a crer que a proposta de abordagem dos PCNs para os gêneros discursivos com base em Bakhtin é louvável, pois abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o *continuum* das práticas interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. Porém, o que parece não estar esclarecido é que ainda não há a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação. Sem isso, corre-se o risco de se perpetuar erros na artificialização das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor – professor – avaliador.

2.1.2. – Uma reflexão sobre Bakhtin e a educação dos Surdos

⁵ ADAM, J.M. *Textualité e séquentialité: l'exemple de la description*. Langue Française, n.74, p. 51 – 72, 1987)??

Bakhtin viveu no começo do século XX, na antiga União Soviética, e se dedicou a demonstrar a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, que, segundo o autor, se faz do social para o individual, ou seja, de fora para dentro.

Embora não se encontre na obra de Bakhtin, de forma explícita, reflexões sobre a educação dos Surdos, a partir da concepção sócio-interacionista elaborada pelo autor é possível pensar que a língua não pode ser ensinada, mas precisa ser vivenciada. Neste sentido, pergunta-se: Como se pode acreditar que o ensino da língua oral possa suprir as necessidades lingüísticas do surdo, tanto na função interacional social como de suporte para seu pensamento? Como é possível à criança surda, que nasce numa família de ouvintes, desenvolver-se lingüisticamente numa língua não acessível a ela?

De acordo com os princípios teóricos de Bakhtin, o Surdo, como qualquer outra pessoa, necessita de uma língua que possa ser adquirida espontaneamente, apenas pelo convívio social. Nesta concepção sócio-histórica, a língua não é vista como algo que é transmitido do adulto para a criança e aprendido pela imitação. Ao contrário, destaca-se na sua teoria o papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação de seu meio social:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1997, p.108).

A partir deste princípio, defende-se uma educação bilíngüe para os Surdos, ou seja, que a criança adquira a língua de sinais o mais cedo possível com um adulto Surdo.

A língua de sinais permite ao Surdo um desenvolvimento mais completo da sua linguagem, pois, sendo esta de modalidade visual-gestual, não há qualquer empecilho orgânico

para que seja adquirida. Esta língua não precisa ser ensinada, pois, ao ter contato com adultos e outras crianças que a utilizam, o Surdo poderá mergulhar no fluxo da comunicação e ter, então, o despertar da sua consciência.

Segundo Brito (1993), as línguas de sinais têm uma importância na função de suporte do pensamento, função esta freqüentemente ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. No entanto, por ser natural e de fácil acesso para os Surdos, ela é extremamente importante para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento, permitindo, assim, que tenham um desenvolvimento normal, equiparado ao de uma criança ouvinte.

2.1.3. – Compreensão de texto

Um texto escrito ou falado pode ser considerado como uma representação de certo número de idéias que um indivíduo possui e que decidiu transcrever em uma mensagem verbal (KEKENBOSH, 1994).

Neste trabalho, propõe-se que um texto pode ser contado, compreendido e recontado não apenas de forma oral ou impressa, mas também em língua de sinais – no Brasil, LIBRAS -, que é aquela utilizada pelas comunidades Surdas, as quais apenas recentemente vislumbram o seu reconhecimento em alguns meios escolares.

A Resolução nº. 02/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, desenvolvida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, promoveu um movimento dialógico envolvendo toda comunidade escolar para a efetiva inclusão social. Foi adotada, então, a promoção da acessibilidade como um dos eixos de transformação da gestão e da prática pedagógica para a educação inclusiva. Neste sentido,

fomentar a sistematização e difusão da **LIBRAS** significa viabilizar para os alunos Surdos brasileiros o acesso ao currículo da base nacional comum (BRASIL, 2001).

No entanto, apesar dos esforços, muito ainda há a ser implementado, pois faltam professores realmente capacitados em sala de aula com pleno domínio da língua de sinais, talvez por que ela não seja considerada como um importante instrumento de acesso à informação por parte dos Surdos. Esse desconhecimento tem se refletido nas metodologias e nos resultados de estudos sobre compreensão textual.

Kintsch (1998), no entanto, adverte que o termo compreensão é de senso comum, sendo necessário especificá-lo para dele se fazer uso no discurso científico. Para o autor, o produto do processo de compreensão textual é a representação mental do texto. Dessa forma, os Surdos são solicitados a compreender e a representar mentalmente um texto a partir de uma língua que não é a sua, a língua oral; por conseqüência, nos estudos comparativos, os desempenhos deles são invariavelmente inferiores aos dos ouvintes.

Pode-se dizer, então, que os Surdos estão sendo extremamente prejudicados por esse modelo de pesquisa, levando-se em consideração que: (1) as pesquisas de compreensão textual surgiram para melhor conhecer as atividades psicológicas de tratamento e de memorização das informações, com base na pressuposição de que o texto não existe por si só, mas é um produto das atividades mentais humanas (KEKENBOSH, 1994); (2) um dos fatores de importância dessas pesquisas centra-se no fato de que a compreensão de textos está intimamente ligada à aprendizagem acadêmica (MCNAMARA, et al, 1996).

As pessoas ouvem e contam histórias desde pequenas, descrevem o que as rodeia, contam o que vêem acontecer, etc. (BASTOS 1994). Entretanto, deve-se levar em conta que, para compreender um texto, ou seja, extrair o significado de suas idéias e informações, não basta,

apenas, possuir boa audição ou ter desenvolvido a habilidade de leitura. Compreender o texto não depende somente de uma boa transcodificação das letras em sons ou letras em palavras.

Os processamentos envolvidos na compreensão de um texto são muito mais complexos, envolvendo a construção de uma representação mental do seu significado (DENHIÈRE ; BAUDET, 1992; KEKENBOSCH, 1994).

Em outros termos, é preciso desenvolver operações mentais complexas, o que coloca em jogo, ao mesmo tempo, as estruturas cognitivas do leitor e o tratamento dos dados lingüísticos para obter uma representação interpretativa coerente da significação textual. Nessa construção, intervêm as atitudes, as crenças e os conhecimentos dos leitores (KEKENBOSCH, 1994).

São dois os modelos teóricos mais usados na pesquisa de compreensão textual: o modelo de gramática de histórias ou narrações e o modelo de análise proposicional (BELINCHÓN, RIVERE; IGOA, 1996). Por tratar especificamente de reproduções narrativas como tarefa de compreensão⁶, o presente estudo se centraliza no primeiro modelo.

2.1.3.1. – O modelo de gramática de histórias ou narração

As gramáticas são tentativas de construção de modelos da estrutura básica dos textos (MAINGUENEAU, 1989).

Segundo León e Madruga (1994), esses modelos se constituem em um sistema de regras que trata, basicamente, da descrição de regularidades comuns da estrutura das histórias. Essas regras descrevem os componentes da história (estrutura) e a ordem em que aparecem (seqüência).

⁶ Mantendo fidelidade ao texto originalmente apresentado.

História é um tipo de texto que possui componentes e convenções lingüísticas que a distingue de outros gêneros. Essas características são documentadas na literatura como Gramática de Histórias (JONHSON; MANDLER, 1980; MANDLER; JOHNSON, 1977; PRINCE, 1973; RUMELHART, 1977; STEIN; GLENN, 1979; STEIN; POLICASTRO, 1984; STEIN, 1982).

Ao analisar uma ampla produção de histórias orais e escritas em culturas diferentes, Brewer (1985) identificou a presença dos seguintes componentes: a) introdução, com as convenções típicas de início de história, que fornece informações sobre tempo e lugar onde os eventos ocorrem; b) protagonistas; c) eventos e tramas; d) resolução da trama; e) epílogo, contendo avaliações de natureza moral e explicações; f) fechamento, expresso através de convenções lingüísticas próprias.

Albuquerque (2000) lembra que há três elementos na organização básica de uma história: o início (introduz uma série de eventos fornecendo elementos para a etapa seguinte), a apresentação da situação-problema (que se encontra em seu desenvolvimento) e o fim (desfecho e resolução da situação problema).

Dentre os modelos de gramática apresentados na literatura, um dos mais utilizados em pesquisa de compreensão textual é o defendido por Stein e Glenn (1979). As autoras partem da pressuposição de que a informação de entrada é codificada em relação às estruturas psicológicas ou categorias de informação já existentes. Tais estruturas irão determinar quais informações serão codificadas e a realização de inferências durante o processo de compreensão. Quando os sujeitos lêem ou escutam uma história, há a expectativa por certas categorias de informação; os sujeitos esperam, então, seqüências de informações que serão organizadas de acordo com essas categorias.

Para as autoras, uma história simples é formada por duas categorias de nível máximo: introdução ou *setting*; episódio ou sistema de episódios. O *setting* possui duas funções na

história: introduz o personagem principal e descreve o contexto físico, social ou temporal em que acontece a história. Já a estrutura de um episódio simples contém seis categorias básicas:

- 1) evento inicial: o acontecimento que inicia o relato e que afeta o protagonista;
- 2) resposta interna: os sentimentos experimentados pelo protagonista em função do evento inicial;
- 3) plano interno: série de estados que definem a estratégia do personagem para conseguir uma mudança na situação; direciona-se para um comportamento. Segundo as autoras, esta categoria é omitida na maioria das histórias infantis;
- 4) execução: ação correspondente ao sucesso inicial, realizada pelo protagonista;
- 5) consequência direta: acontecimento derivado diretamente da execução do protagonista;
- 6) reação: realização ou não da meta e dos sentimentos do protagonista em relação a suas ações.

No início da década de 90, Hudson e Shapiro (1991) desenvolveram uma pesquisa sobre o desenvolvimento das estruturas narrativas e afirmaram que a atividade de produção de histórias requer a tradução de diversos conhecimentos em palavras, conseqüentemente não podendo desvinculá-la das habilidades lingüísticas, cognitivas e sociais por parte de quem produz o texto. Por esta razão, destacam quatro tipos de conhecimento envolvidos neste tipo de atividade, que são: a) conhecimento sobre o conteúdo (representação e memorização de eventos e temas); b) conhecimento contextual (noções que o narrador tem em um determinado contexto; c) conhecimento macro lingüístico (conhecimento que o narrador possui acerca dos componentes estruturais de diferentes gêneros); d) conhecimento micro lingüístico (maneira como o narrador lida com a variedade de relações coesivas). Dessa forma, cabe ao construtor do texto coordenar

todos esses conhecimentos no momento da produção, ou seja, todos os elementos acima descritos devem estar contidos no texto para que se possa produzir um discurso coerente e coeso.

Porém, vale ressaltar que, dependendo do elemento que se queira destacar, a gramática se modifica. Mandler e Johnson (1977) fazem duas propostas. A primeira enfatiza o protagonista, tal qual evidencia Stein e Glenn, acrescentando, porém, um item na parte que diz respeito ao final da história. A segunda também traz o personagem do protagonista, embora não haja um objetivo que seja relevante, isto é, não há uma ação planejada.

Rumelhart (1977) afirma que cada história se apresenta como um sistema de episódios que envolvem a resolução do problema, cabendo ao protagonista guiar as suas ações para atingir um objetivo e, dessa forma, solucionar o problema principal surgido na trama. Em linhas gerais, sempre haverá um começo que introduz a cena e os personagens, fornecendo informações sobre o tempo e o lugar onde os eventos ocorrem; um meio que traduz a cadeia de eventos e a situação problema e um fim que é o desfecho e resolução da situação problema; tudo isto requer domínio lingüístico.

Stein e Glenn (1979) defendem um modelo mínimo de histórias com introdução (apresentação do personagem); evento principal (contendo informações a partir das quais possam ser inferidos os motivos e/ou objetivos do protagonista), tentativa para atingir a meta e, finalmente, consequência (explícita que o personagem atingiu ou não a meta).

Dentre as diversas propostas encontradas, alguns precursores da história da gramática (MANDLER ; JOHNSON, 1977; RUMELHART, 1975; STEIN; GLENN, 1979) concordam que, mesmo que seja simples, a história deve conter alguns elementos básicos, embora estes possam variar conforme a ênfase dada a determinados elementos, tais como: a) introdução; b) episódio; c) evento principal; d) resposta interna; e) tentativa; f) consequência; g) resposta emocional ou cognitiva; h) consequência em longo prazo, i) lição de moral.

De forma geral, as gramáticas parecem então convergir quanto à organização básica de uma história, a qual deve ter três elementos básicos: um início que contém a introdução, com a descrição de uma série de eventos, uma apresentação da situação problema e um fim que aborda o desfecho e a resolução desta (ALBUQUERQUE, 2000).

Assim, as histórias podem ter os elementos acima descritos, ou estes podem ser inferidos por quem escuta ou lê. De qualquer forma, devem estar na mente do leitor/ouvinte, para que, dessa forma, possam ser reconstruídas as lacunas que ocorrem na estrutura superficial do texto.

2.1.3.2. – O modelo das estruturas semânticas

Diferentemente da Gramática de Histórias, o modelo proposto por Kintsch e Van Dijk (1978, 1983), preocupa-se com as estruturas semânticas. Os autores afirmam que a superfície da estrutura de um discurso é interpretada como um conjunto de proposições. Esse conjunto está organizado pelas várias relações semânticas entre as proposições. Algumas destas relações estão expressas explicitamente na superfície da estrutura do discurso; outras devem ser inferidas durante o processo de interpretação com a ajuda de vários tipos de conhecimentos, gerais ou específicos, do contexto.

As proposições são unidades abstratas de significados que permitem explicar fenômenos tais como: 1) capacidade de reconhecer e abstrair a invariância do significado apesar das diferenças de forma que possam existir entre orações sinônimas; 2) recordação do significado e não de materiais literais; 3) possibilidade de comparar códigos diferentes, como imagens e descrições verbais (BELINCHÓN; RIVERE; IGOA, 1996).

As proposições consistem em: a) algo que é nomeado ou falado (argumento ou entidade) e b) uma asserção que é feita sobre o argumento (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1985).

Para Kintsch (1998), o esquema predicado-argumento pode ser visto como a unidade básica da linguagem. Segundo o autor, as proposições podem ser atômicas ou complexas. As atômicas consistem num termo relacional, o predicado, e num ou mais argumentos, escritos como: PREDICADO [ARGUMENTO, ARGUMENTO...]. O predicado determina o número e os tipos de argumentos que irão preencher os espaços de argumentos, ou seja, os papéis semânticos. Por exemplo, o predicado DAR pode ter três lacunas de argumentos, como em: DAR [agente: MARIA, objeto: LIVRO, meta: FRED].

As proposições atômicas, segundo van Dijk (1980), representam a mínima informação sobre o que acontece em um mundo possível. Já as proposições complexas são conjuntos compostos de várias proposições atômicas que estão subordinadas a um significado comum.

Pode-se dizer que as proposições são um construto teórico abstrato que corresponde a unidades de processamento psicológico. Diversas pesquisas de memória corroboram esta afirmação. Por exemplo, Kintsch e Keenan (1973), citados por Kintsch e van Dijk (1983), solicitaram que sujeitos lessem frases que eram de igual amplitude, mas com diferentes quantidades de proposições. Os experimentos demonstraram que, quanto maior a quantidade de proposições armazenadas na memória, maior tempo de codificação era requerido.

Com base nas proposições, é obtida a estrutura semântica do discurso, composta, por sua vez, por dois níveis: microestrutura e macroestrutura. A microestrutura é o nível local do discurso, ou seja, o conjunto de proposições individuais e suas relações. Já a macroestrutura tem uma natureza mais global, percebendo o discurso como uma única unidade. Sendo derivada da

microestrutura, a macroestrutura apresenta-se como um conjunto de proposições hierarquicamente organizadas (VAN DIJK, 1980).

A formação da macroestrutura se dá pela aplicação de macrorregras (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, 1980;) que realizam um mapeamento semântico da microestrutura: a) deleção: cada proposição que não é uma condição direta ou indireta de interpretação da proposição subsequente pode ser apagada; b) generalização: cada sequência de proposições pode ser substituída por uma proposição mais geral que denota a supercategorização (ex.: *o galo, o gato e o burro* são substituídos por *os animais*); c) construção: cada sequência de proposições pode ser substituída por uma proposição que denota o fato global (ex.: *João foi ao aeroporto, João comprou uma passagem* são substituídas por *João foi viajar*).

Os esquemas textuais, a que van Dijk e Kintsch denominaram “superestrutura” (KINTSCH, 1998; VAN DIJK ; KINTSCH, 1983;), também realizam um importante papel na formação da macroestrutura.

De acordo com van Dijk (1992), muitos tipos de discurso exibem uma estrutura esquemática convencional e variável de acordo com a cultura, uma forma global que organiza a macroproposição. Assim, atribui-se geralmente às histórias um esquema narrativo, que consiste em uma estrutura hierárquica de categorias convencionais, tais como exposição, complicação e resolução (KINTSCH, 1998; VAN DIJK, 1992). Esses esquemas denominados “superestrutura do texto” fornecem a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto. Os usuários de uma língua manipulam a superestrutura do texto de maneira estratégica, tentando recuperar uma superestrutura relevante da memória semântica tão logo o contexto ou tipo de texto sugira uma primeira pista. Daí em diante, o esquema poderá ser usado como um poderoso recurso *top down* de processamento para a atribuição de categorias superestruturais relevantes (funções globais) a cada macroproposição.

A maioria das escritas propicia um processamento seqüencial da esquerda para a direita, ao passo que o texto oral é processado em ordem temporal. Ambos representam conjuntos de várias proposições, com o tamanho mais ou menos de uma frase, processados e armazenados na memória de curto prazo. Estas proposições estão disponíveis para conectar um novo conjunto com o material já processado. Se existe um argumento compartilhado entre algumas das novas proposições e as armazenadas na memória de curto prazo, o novo material é aceito por ter coerência com o texto previamente processado. Caso não exista conexão, ocorre uma busca em todas as proposições já processadas e armazenadas na memória de longo prazo (se o texto é escrito, o leitor pode fazer uma releitura). Se for encontrada uma proposição que compartilhe argumentos com, ao menos, uma proposição do novo *input*, o processo continua; do contrário, inicia-se um processo de inferência que adiciona ao texto-base uma ou duas proposições a mais que conectarão o *input* com as proposições já processadas.

O modelo procede, dessa maneira, através de todo o texto, construindo uma rede coerente de proposições. Pode-se representar esta rede como um gráfico, cujos pontos são as proposições, e as linhas de conexão indicam os referentes compartilhados. O gráfico pode ser organizado em níveis. A proposição de nível mais alto será a que compartilham o maior número de referentes com outras proposições; o segundo nível é formado por todas as proposições conectadas ao primeiro nível; proposições que estão conectadas com alguma proposição do segundo nível, mas não com a do primeiro, formam o terceiro nível, e assim sucessivamente.

Belinchón, Rivere e Igoa (1996) exemplificam a formação proposicional no texto a seguir: “Os gregos amavam a arte bela. Quando os romanos conquistaram os gregos, os copiaram, e assim aprenderam a criar uma arte bela”.

a) Formação de proposições:

1. (AMAR, A: gregos, O: arte)
2. (BELA, arte)
3. (CONQUISTAR, A: romanos, O: gregos)
4. (COPIAR, A: romanos, M: gregos)
5. (QUANDO, 3,4)
6. (APRENDER, A: romanos, O: 7)
7. (CRIAR, A: romanos, O: 2)

b) Níveis proposicionais:

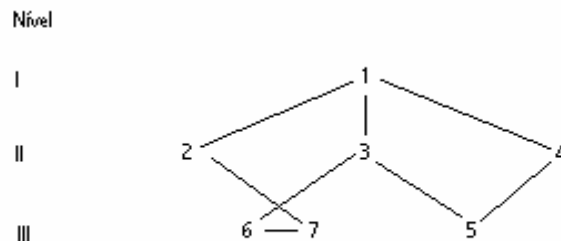


Fig. 1 – Exemplificação da formação proposicional
Fonte: Belinchón, Rivere e Igoa (1996)

O modelo explica que, em cada ciclo de processamento de texto, as proposições podem ser armazenadas na memória e, posteriormente, reproduzidas numa tarefa de memória ou resumo. Deve-se levar em conta uma limitação: o modelo assume um leitor ideal, ou seja, para que ocorra a compreensão, é necessário que o leitor processe todo o texto e construa uma representação mental que, neste caso, é proposicional (KINTSCH, 1998).

Há duas considerações que, provavelmente, caracterizam boas estratégias para a reprodução. Primeiro, uma boa estratégia é a de selecionar proposições que desempenham importantes papéis na rede já construída. Uma proposição que já está conectada com várias outras é mais provável que seja relevante para o próximo ciclo de *input* do que outra de papel menor.

Neste caso, proposições que ocupam os níveis mais altos do gráfico costumam ser preferencialmente selecionadas, o que seria um efeito de frequência. Outra consideração é sobre o efeito de recência, ou seja, se há a necessidade de escolher entre duas proposições importantes, a mais recente será a mais relevante para o próximo ciclo de *input*.

As proposições que constituem a representação mental do texto podem ser oriundas diretamente do texto, constituindo o texto-base. No entanto, apenas em raros casos o resultado da compreensão é o texto-base puro. Para compreender um texto, as pessoas complementam a informação com um texto de seu conhecimento e experiência (memória de longo prazo). A estrutura completa, que é composta pelas proposições derivadas do texto (o texto base) e pelas proposições vindas da memória de longo prazo (incluem-se aqui imagens e ações, também representados como proposições), é denominada “modelo situacional” (KINTSCH, 1998). O texto-base, com a micro e macroestrutura, é obtido de uma análise semântica do texto e de sua estrutura retórica. A representação mental de um texto que o leitor constrói inclui o texto-base e uma variada quantidade de elaborações de conhecimento e interpretações do texto baseadas no conhecimento - o modelo situacional. Várias fontes de conhecimento podem ser usadas na construção de modelos de situação, como conhecimentos sobre linguagem, sobre o mundo em geral e sobre a situação específica de comunicação.

Para van Dijk (1992), o modelo situacional é a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, da situação na qual o texto se baseia. Um modelo situacional pode incorporar experiências prévias e também bases textuais com as mesmas ou semelhantes situações. As pessoas, quando lêem um texto, não apenas constroem uma representação dele. Tal representação textual é importante para dar conta do fato de que os usuários da língua são capazes de reproduzir parte do que foi efetivamente dito em um texto, incluindo sintaxe específica, expressões lexicais e sentidos expressos. Ao mesmo tempo, contudo,

os usuários da língua também tentam imaginar do que trata o texto, por exemplo, as coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas as quais se refere, ou as quais os falantes se referem.

Um modelo situacional é a noção cognitiva que dá conta deste tipo de imaginação em que os usuários da língua se empenham quando compreendem o discurso. Quando se constrói um modelo deste tipo, usa-se a informação derivada da representação textual, pois grande parte dele pode ser recuperado de modelos já construídos em ocasiões anteriores, ou seja, de situações similares. No exemplo: *Na semana passada, assisti a uma conferência em Roma. Esta foi uma boa ocasião para praticar meu italiano*, um ouvinte pode trazer à tona experiências prévias, como viagem, Roma, conferências, falar italiano. Portanto, os modelos são parcialmente fabricados com base no conhecimento pessoal existente; são os registros cognitivos e episódicos de nossas experiências pessoais, as quais podem ser diretas, imediatas, como na observação ou participação em eventos ou ações; ou podem ser indiretas, como na interpretação do discurso: temos conhecimento sobre uma dada situação a partir de prévios eventos comunicativos. O discurso efetivo, isto é, sua representação cognitiva, de fato permite a atualização de velhos modelos.

Quando um processo desse tipo é repetido para eventos que ocorrem com frequência, os membros de uma sociedade podem estender seus modelos e formar outros mais gerais, abstratos e descontextualizados a partir de eventos estereotípicos ou prototípicos, tais como tomar café da manhã, trabalhar, dar aula, comer em um restaurante, fazer compras no supermercado, dar ou participar de uma festa, golpes militares. É esse conhecimento armazenado na memória semântica que tem sido explicado em termos de *frames* ou *scripts*.

De acordo com Kintsch (1998), esquemas, *frames* e *scripts* são estruturas usadas para coordenar conceitos que são parte da mesma superestrutura ou evento. Ocorreram importantes mudanças na maneira como os esquemas foram concebidos. Kintsch cita Schank e Abelson

(1977), para os quais o esquema era fixo, uma estrutura mental complexa recuperada da memória quando necessário e usada para organizar alguma experiência ou evento. Atualmente, os esquemas são vistos não como estruturas fixas recuperadas da memória sob demanda, mas como receitas para gerar estruturas organizacionais em um contexto particular. Essa geração sensível ao contexto reafirma que a estrutura a ser recuperada da memória é sempre adaptada ao contexto particular de uso.

Para van Dijk (1992), esses *frames* ou *scripts* efetivamente podem desempenhar papel importante na construção de modelos pessoais novos, como a atualização dos velhos. Em outras palavras, no processamento textual não se tem apenas a representação textual e *scripts*, mas também modelos. Esses modelos explicam como, primeiramente, adquirimos *scripts* e como estes são efetivamente aplicados na compreensão do discurso. Na verdade, as pessoas recordam um modelo e reproduzem uma informação derivada dele. Isso também explica por que é tão comum pessoas produzirem informações, por exemplo, em experimentos de recordação que não estavam absolutamente no texto original, mas que são subjetivamente construídas, inferidas como parte do modelo original. Pode-se concluir que tais modelos explicam muitos dos processos envolvidos na compreensão do discurso, tais como o estabelecimento da coerência, a construção dos elos faltantes, a aquisição e uso de *scripts*, as variações individuais na compreensão, o papel de crenças avaliativas, os processos de recordação e atualização, etc.

No início de um texto ou conversa, pode não estar presente, ainda, nenhum modelo, de modo que, com a informação do contexto, um sumário, um título ou anúncio, os usuários da língua fazem adivinhações estratégicas sobre os tópicos e os referentes, atores ou eventos principais do texto. Isso permite uma recuperação parcial de antigos modelos e instanciação de *frames* e *scripts*, e essa informação será usada provisoriamente para construir um modelo situacional novo. Um sistema de controle global monitora esse fluxo de informação entre a

memória de curto prazo e a de longo prazo, e controla a ativação e aplicação de modelos episódicos e *scripts* da memória social. Visto que a memória de curto prazo tem capacidade limitada, seus conteúdos interpretados precisam ser continuamente transferidos para a memória episódica, na qual gradualmente é construída a representação textual. Assim, cada cadeia é processada ciclicamente e depois colocada na posição adequada, macro ou micro, na representação textual.

van Dijk (1992) salienta que a compreensão é dinâmica e também dialética, porque os modelos fazem uso da informação textual, ao passo que a informação textual é interpretada com a utilização do modelo. Os modelos de situação podem ser estrategicamente usados, construídos, recuperados, aplicados em: 1) processos interpretativos, na maioria de curto prazo, de palavras, orações, sentenças, conexões entre sentenças e macro ou superestrutura de nível mais alto; 2) construção de representações textuais na memória episódica; 3) recuperação de outros modelos situacionais relevantes na memória episódica; 4) atualização de conhecimento pessoal, modelos remanescentes, em memória episódica; 5) formação de modelos situacionais generalizados na memória histórica; 6) formação de *scripts*, *frames* na memória social; 7) instanciação, a aplicação de *frames*, *scripts* a situações específicas.

Ainda segundo o autor, os modelos de memória, ou seja, as representações episódicas desempenham papel central no processamento do discurso. Compreender o discurso está intimamente relacionado com compreender o mundo, daí a introdução da noção de modelo situacional. O objetivo da compreensão, nesse quadro, deixa de ser apenas a construção de uma representação semântica de uma sentença do discurso, para se tornar também a construção de modelos novos, atualizados. Se o leitor pode imaginar sobre o que o texto fala, ou seja, se pode construir um modelo possível, diz-se que alguém entendeu o discurso. Os modelos explicam por que os textos podem ser incompletos, vagos ou repletos de ideais implícitos, sem prejudicar a

compreensão. Eles dão uma visão da organização da memória histórica e fornecem um vínculo necessário entre a dimensão pessoal e social da compreensão, definindo o objetivo último da interação comunicativa.

O modelo de compreensão textual de Kintsch e van Dijk tem sido corroborado pelos experimentos de memória ou resumo de texto, os quais evidenciam que as produções não são apenas réplicas do texto original. Pelo contrário, o sujeito tentará produzir um novo texto, que estará baseado não somente no que ele lembra do texto original, mas conterá também detalhes, características e explicações acrescentados reconstrutivamente pelo sujeito.

Além da reprodução, ou seja, da operação de produzir um texto a partir da recuperação do conteúdo da memória, o sujeito poderá deletar, adicionar, permutar, substituir, recombina ou mudar de nível as informações do texto original. A característica reconstrutiva da compreensão deve-se ao fato de que a maneira pela qual entendemos e armazenamos informações depende também de nossas necessidades, desejos, preferências, intenções, pressuposições, obrigações, tarefas, interesses, crenças, opiniões, valores, atitudes, etc. (VAN DIJK, 1980).

O interessante do modelo proposto por Kintsch e van Dijk (1978) é que, na produção do novo texto solicitado pela tarefa de reconto ou resumo, são levadas em consideração as unidades de significado, ou seja, as proposições. Desse modo, nas análises dos protocolos de pesquisa são avaliadas as idéias que o sujeito lembra, e não necessariamente as palavras exatas ou a estrutura preestabelecida (como no caso das gramáticas de histórias). Isso valoriza o aspecto semântico no estudo da compreensão textual. Além disso, o modelo possui uma flexibilidade, possibilitando o acesso às características reconstrutivas do processo de compreensão.

O modelo de Kintsch e van Dijk (1978) tem sido amplamente utilizado nos mais diferentes tipos de pesquisa sobre compreensão textual.

Poulsen, et al (1979), Naremore (1997), McDaniel, Blischak e Einstein (1995) analisaram a compreensão textual de histórias em crianças; o modelo também foi usado para a análise de compreensão de adolescentes e adultos de textos expositivos (KINTSCH ; KINTSCH, 1995; MCNAMARA et al, 1996; WEAVER ; KINTSCH, 1991); para verificar o papel do conhecimento prévio na compreensão textual (KINTSCH, 1988; KINTSCH; FRANZKE, 1995; MORAVCSIK; KINTSCH, 1995); na análise dos efeitos do envelhecimento na compreensão textual (PARENTE; CAPUANO; NESPOULOUS, 1999; PARENTE et al 1999); no estudo da compreensão textual de adolescentes com distúrbios de aprendizagem (CURRAN; KINTSCH; HEDBERG, 1996); no estudo da elaboração de resumos escritos (KINTSCH, 1990); no estudo das inferências geradas durante o processo de compreensão (GRAESSER; ZWAAN, 1995), assim como em outros trabalhos.

Nesse sentido, propõe-se, no item seguinte, um estudo mais detalhado sobre a historicidade do mundo da surdez, para que se possa entender a compreensão de leitura nas crianças portadoras de necessidades especiais e buscar um possível preenchimento desta lacuna.

2.1.4.– Estudos sobre a produção e compreensão de textos

2.1.4.1. – Em Surdos

O modelo de gramática foi largamente estudado por Buarque et al (1992); Lima (1983); Marcuschi (1989); Oakhill, Cain e Yuill (1997), Yuill e Oakhill (1991); Spnillo (1991, 1992, 1993, 1994); entre outros. Porém, o que se observa é que poucos se dedicaram à produção e compreensão de textos num mesmo grupo de investigação (ALBUQUERQUE, 2000; CAIN; OAKHILL, 1996, BRANDÃO, 1994; BRANDÃO; SPINILLO, 1998).

Em se tratando de uma população minoritária, como são os Surdos, isso é ainda mais acentuado. Por este motivo, poucos estudos foram encontrados na revisão bibliográfica voltados para a produção e compreensão de textos. Assim, explorar essa área é promover um conhecimento e apontar as dificuldades que podem contribuir para futuras análises. Além do mais, ainda se observa que algumas conclusões obtidas podem ter equívocos de interpretação e, conseqüentemente, não podem ser estendidas à população de Surdos.

Dentre os poucos estudos encontrados na área, um fato chamou a atenção: há pouca clareza quanto ao tipo de língua adotada. Sabe-se que uma das condições básicas para que ocorra a apreensão de informações trazidas num texto é que o sujeito investigado tenha um domínio lingüístico do mesmo, principalmente quando a perda auditiva é acima dos 70decibéis (SANTOS, 1996). Assim, ressaltam-se nas pesquisas encontradas que os Surdos são solicitados a compreender e a representar mentalmente um texto a partir de uma língua que não é a sua, a língua oral; por conseqüência, nos estudos comparativos, os desempenhos deles são invariavelmente inferiores aos dos ouvintes.

Dentre os estudos com Surdos, encontra-se o de Fernandes (1990), que explorou a capacidade de compreensão e reprodução de textos escritos, com 40 sujeitos Surdos profundos congênitos, acima de 18 anos e que cursavam o que hoje se denomina 4ª série do ensino fundamental. Foi entregue um texto a cada entrevistado, que, caso precisasse, poderia tirar dúvidas sobre vocabulário. Depois de lido, o texto deveria ser reproduzido oralmente, por língua de sinais ou por escrito. A autora chegou à conclusão de que os Surdos não estavam preparados para o exercício de compreensão de textos, sendo que a inexistência dessa atividade nas tarefas escolares poderia ser o fator responsável pela dificuldade que apresentaram. Ao analisar melhor este resultado, pode-se observar que um fato desconsiderado na pesquisa diz respeito ao pouco

domínio da língua portuguesa escrita por parte dos Surdos, o que pode justificar o seu baixo rendimento nas tarefas propostas.

Ferrari (1990) aponta este pouco domínio da língua portuguesa escrita em seu estudo de caso. A autora analisa a produção do português de um rapaz Surdo de 22 anos de idade que teve como primeira língua a LIBRAS, pois era filho de pais Surdos. O contato que teve com o português ocorreu fundamentalmente na escola, onde cursou até a 5ª série do que hoje se denomina Ensino Fundamental. As produções de texto desse rapaz foram então comparadas com as de um nativo da língua inglesa (americano, 21 anos de idade e universitário). A autora concluiu que as dificuldades encontradas pelo Surdo foram iguais às do americano.

As dificuldades apresentadas pelo Surdo na produção do português escrito tendem a serem similares àquelas por falantes nativos de inglês. Essas dificuldades derivam em geral da interferência da estrutura sintática da LIBRAS ou do inglês no processo de aprendizagem do português (FERRARI, 1990, p.19).

Góes (1992) analisou os problemas textuais e as condições de produção de texto por Surdos em sala de aula, explorando também procedimentos que melhorassem a qualidade do texto, em alunos da classe noturna do curso supletivo para alunos Surdos. Em seu estudo, observou diversos desvios nas normas do português: uso inadequado ou omissões de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e de modo verbal; flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos, dentre outros.

Porém, a autora não revela em sua pesquisa que a língua de sinais tem suas características próprias e que, portanto, sua construção difere de um outro idioma. Por exemplo: os adjetivos na LIBRAS são sinais que formam uma classe específica e sempre estão na forma neutra, não havendo, portanto, nem marca para gênero (masculino e feminino), nem para número (singular e plural). Muitos adjetivos, por serem descritivos, apresentam iconicamente uma

qualidade do objeto, sendo que são desenhados no ar ou mostrados a partir do próprio objeto ou, ainda, do corpo emissor, em uma tridimensionalidade permitida pela modalidade da língua. Em relação à colocação dos adjetivos na frase, eles geralmente vêm após o substantivo que qualificam.

Por exemplo⁷:

1 – PASSADO EU GORD@ MUITO-COMER, AGORA EU MAGR@
EVITAR COMER

2 – LEÃ@ COR CORPO AMARELO PERIGOS@

3 – RAT@ PEQUEN@, COR PRET@, ESPERT@

Alves (2002) estudou a produção de texto em dois grupos de adolescentes Surdos: o primeiro usava LIBRAS e o segundo, português (oralizados). O objetivo foi examinar se a modalidade de língua adotada influenciava na produção escrita. A autora concluiu que a questão necessita de maiores aprofundamentos e alertou para o fato de que pesquisadores e educadores da área devem unir esforços para gerar metodologias importantes para a alfabetização plena de Surdos e para o desenvolvimento de habilidades narrativas.

2.1.4.2. – Em ouvintes

⁷ Para que haja um melhor entendimento sobre a grafia citada acima, eis algumas peculiaridades a partir de algumas convenções encontrada na gramática da língua de sinais. Na LIBRAS não há desinência para gênero (masculino e feminino). O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui marcas de gênero termina com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão. Para efeito de simplificação, a representação lexical da língua portuguesa será com letra maiúscula. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras da língua portuguesa é representado pela palavra correspondente separada por hífen. (AINDA- NÃO = “ainda não”).

De acordo com Albuquerque (2001), poucos estudos têm se concentrado na investigação das habilidades de compreensão e (re)produção num mesmo grupo de participantes.

Dentre os estudos encontrados, evidencia-se o de Guttman e Frederiksen (1985). Os autores estudaram doze crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo que cada uma delas realizou três diferentes produções a partir de diferentes contextos. A primeira produção se deu por meio da brincadeira de faz-de-conta - as crianças poderiam brincar sozinhas ou com outras do mesmo sexo e da mesma idade. Elas produziam à medida que brincavam. A segunda produção ocorreu por meio de um livro com gravuras - as crianças deveriam folheá-lo e, em seguida, contar a história com suas palavras. E finalmente a terceira que foi a produção livre – as crianças recebiam uma gravura com três personagens que não estavam envolvidos em uma ação. Na tarefa de compreensão, as crianças ouviam uma história gravada e, ao mesmo tempo, acompanhavam um livro em que só constavam ilustrações relacionadas ao texto escutado. O livro era mantido com as crianças durante o momento do reconto. Vale a pena ressaltar que os autores tiveram a preocupação de controlar o conteúdo das tarefas, dessa forma os personagens presentes nas diversas tarefas eram sempre os mesmos, evitando com isso a interferência que um determinado tema poderia ter na tarefa.

A partir das proposições relembradas por meio da reprodução, mantendo fidelidade ao texto original, como também da porcentagem de proposições que revelavam inferências feitas em relação ao texto escutado, as crianças foram divididas em grupos distintos em relação ao nível de compreensão, ou seja, superior e inferior. De acordo com os autores, esta estratégia serviu para avaliar melhor o desempenho dos sujeitos nas duas habilidades investigadas.

Os resultados revelaram que as reproduções obtiveram uma maior densidade proposicional nos dois níveis; da mesma maneira se comportou também a compreensão, ou seja, não houve diferença significativa entre o nível de compreensão e o de reprodução. Talvez essa

não correlação se deva à faixa etária estudada. Neste sentido, Brandão e Spinillo (1998), destacaram a pouca idade dos participantes. As autoras defendem que é possível que aos 4 e 5 anos as habilidades de compreensão e produção ainda não se relacionem; o que pode surgir com idade mais avançadas.

Brandão (1994) também realizou um estudo quanto às habilidades de produção e compreensão em crianças da faixa etária de 4, 6 e 8 anos por meio de uma história oral. A pesquisa envolvia três tarefas: 1) reprodução da história ouvida, 2) respostas a perguntas e 3) fornecer título para o texto ouvido.

Para a tarefa de compreensão, a autora utilizou um gravador - as crianças escutavam uma história e, em seguida, deveriam recontá-la. O resultado apontou que havia princípios semelhantes, ou seja, realização de inferência, construção de significado, uso de raciocínio lógico, integração entre as várias sentenças do texto. Porém, a autora também observou que as habilidades encontradas não eram idênticas entre as respostas encontradas e operavam de maneiras distintas, com certa independência nas três faixas etárias investigadas. Já nas tarefas de produção, foi observado que, aos 4 anos de idade, produzir uma história parece ter sido mais fácil; em contrapartida, aos 6 anos esta mesma atividade parece ter sido mais difícil, enquanto que aos 8 anos houve certo nivelamento entre compreensão e produção de histórias.

Cain e Oakhill (1996) também estudaram as duas habilidades em crianças de faixa etária de 7 e 8 anos de idade, divididas em dois grupos: as menos habilidosas e as mais habilidosas em compreensão. Todas elas passaram pelas mesmas tarefas – primeiramente lhes foram entregues cinco temas, dos quais deveriam selecionar somente três; a partir destes, teriam de reproduzir histórias que deveriam ter ligações entre si e se basearem em fatos reais. A segunda tarefa foi composta por seqüência de gravuras, a partir das quais as crianças teriam de criar uma história. Nesta etapa, foram utilizados quatro marcadores convencionais para avaliar as histórias

criadas: 1) marcadores temporais de abertura (*Era uma vez, Um dia*); 2) informações sobre os personagens; 3) cenário em que a história se passava; 4) marcadores de conclusão (*Viveram felizes para sempre*). As histórias, então, foram divididas em três categorias:

- 1) Não histórias – narrativas incoerentes ou que apresentaram lacunas na sequência dos eventos;
- 2) Histórias intermediárias – narrativas que apresentavam uma sequência de eventos que não estavam casualmente relacionados;
- 3) Histórias completas – histórias que apresentavam uma sequência integrada de eventos.

De acordo com a pesquisa, não houve diferença entre os grupos investigados no que diz respeito à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão das histórias apresentadas. A diferença observada foi na qualidade das histórias produzidas. Para os autores as ilustrações favoreceram uma melhor estruturação. Este achado difere dos resultados apontados por Spinillo e Pinto (1994). As autoras avaliaram crianças inglesas e italianas (4,6 e 8 anos), na qual eram solicitadas a contar uma história em situações diferentes: duas produzidas com o apoio de gravura e duas produzidas livremente. Não houve diferenças significativas entre as variações experimentais, porém, foi constatado que na ausência do estímulo, as histórias apresentavam um esquema narrativo mais elaborado do que quando produzidas com o apoio visual. Portanto, concluíram que o uso da pictografia, pode mascarar as habilidades narrativas que a criança já possui.

Voltando ao estudo de Cain e Oakhill (ibidem), um dado de extrema importância foi que, por meio deste estudo, foi possível mostrar que há uma ligação significativa entre a habilidade de compreensão e conhecimento que as crianças apresentavam sobre as estruturas das

histórias. Em outras palavras: parece que o pouco conhecimento dessa estrutura das histórias pode ter um papel relevante na dificuldade apresentada pelos participantes que possuíam um nível mais baixo de compreensão.

No presente estudo também se pretende avaliar as habilidades de compreensão na (re)produção, adotando em particular a história original dentro de uma faixa etária que corresponde à realidade do ensino público.

2.1.5.– A estrutura narrativa

O que se busca neste tópico é contextualizar a situação da produção de texto, uma vez que a idade, a escolaridade e o contato que a criança tem com histórias no ambiente familiar parecem influenciar bastante no seu desempenho. Por este motivo, estudar o desenvolvimento da narrativa pode elucidar melhor determinados aspectos da população estudada nesta pesquisa.

Hudson e Shapiro (1991) destacam três tipos de narrativas: *script*, relatos pessoais e histórias. No primeiro, o indivíduo expressa seus conhecimentos, quer sejam lingüístico, de mundo ou referentes a suas interações sociais e organizacionais. Por este motivo, acontecimentos do cotidiano, como por exemplo, a ida a um médico, a uma festa de aniversário, entre muitos outros podem gerar narrativas. No segundo tipo, encontram-se eventos reais vivenciados pelo indivíduo que podem ser incluídos na narrativa, porém o autor chama a atenção para o peso da memória em relação ao episódio específico selecionado pela pessoa. Por fim, e como terceiro elemento narrativo, estão as histórias, que, diferentemente dos *scripts* e dos relatos pessoais, apresentam um conteúdo ficcional, possuem componentes lingüísticos particulares que não estão presentes em outro tipo de texto.

Albuquerque e Spinillo (1997) desenvolveram um trabalho a respeito do conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. Segundo as autoras, os caracteres cognitivo e lingüístico desta atividade estão relacionados aos processos de desenvolvimento presentes na estruturação e na representação de um determinado evento, seja ele real ou fictício, dentro de um determinado gênero de texto. Já o caráter social se relaciona às interações sociais estabelecidas, provocando diversas formas de representar tal conhecimento por meio da linguagem.

Assim, fica clara a influência lingüística, social e cognitiva no processo da estruturação e representação de um evento. Porém, produzir histórias também requer aquisição de esquemas narrativos. Em busca de um entendimento melhor sobre o assunto, Rego (1986); Spinillo (1996); Spinillo (2001); Spinillo; Pinto (1994); desenvolveram estudos na área.

Em 1996, ao estudar o uso de coesivos por crianças com diferentes níveis narrativos em psicologia cognitiva, Spinillo (1996) fez menção à análise do conhecimento micro e macro lingüísticos⁸, estabelecendo as relações entre a coesão e estrutura narrativa. Para a macro análise, as histórias foram classificadas em diferentes categorias, que expressavam distintos níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo. As categorias⁹ foram:

Categoria I – produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, observando-se o uso de marcadores lingüísticos convencionais de início de histórias;

Categoria II – histórias que incluem o início de uma situação problema, estando ausente o desfecho;

⁸ conhecimento macro lingüístico: conhecimento que o narrador possui acerca dos componentes estruturais de diferentes gêneros narrativos. Envolve os componentes básicos, características estruturais e lingüísticas que a definem como determinado gênero de texto. O conhecimento micro lingüístico, por sua vez envolve as relações coesivas que são estabelecidas pelo narrador ao produzir uma história. Esses recursos são elos essenciais para que um texto seja coeso e coerente. (SPINILLO, p.84-85, 1996).

⁹ As histórias produzidas foram classificadas em categorias baseadas no modelo proposto por Rego (1986), as quais refletem diferentes níveis de estruturação quanto ao esquema de histórias.

Categoria III – histórias que possuem desfecho da situação problema, que é subitamente resolvida sem que sejam explicados os meios utilizados para tal. Podem apresentar final convencional;

Categoria IV – histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, em que o desfecho da trama é explicitado. Podem apresentar um final convencional e algumas histórias contêm mais de um episódio.

Em 1998, Brandão e Spinillo desenvolvem outra pesquisa buscando uma avaliação que mantivesse a originalidade e fidelidade ao texto original. Para tanto, dividiram a história original em cinco blocos de conteúdos, conforme estudo realizado por Marcuschi (1989)¹⁰. As reproduções foram mais uma vez subdivididas em categorias, agora um pouco diferente ao que foi descrito acima, a saber:

Categoria I – reproduções desconexas de anedotas ou de histórias diferentes daquelas ouvidas, ou narrativas que se limitam à frase que inicia e/ou fecha a história. Incluem-se também nesta categoria os sujeitos que dizem que não sabem ou não lembram a história ouvida;

Categoria II – reproduções que, embora envolvam alguns personagens e certos eventos presentes em determinados blocos da história ouvida, incluem acréscimos de informações ausentes no texto apresentado, sendo uma reprodução diferente da original;

Categoria III – reproduções fragmentadas, desarticuladas, que se limitam a reproduzir eventos de alguns blocos, em particular o Bloco 2 e o Bloco 3;

Categoria IV – reproduções globais e com certa articulação, porém, incompletas. Há referências ao problema central e ao desfecho da história. Observam-se omissões e trocas de

¹⁰ Marcuschi (1989) dividiu o texto original em blocos, promovendo uma análise acerca da proximidade do texto reproduzido em relação ao texto originalmente apresentado. Assim, o autor pode explorar a presença e ausência desses blocos na reprodução sendo esta, de fato, um indicador do nível de compreensão do sujeito em relação ao texto original. No estudo acima as autoras também fizeram uso dessa mesma divisão em blocos de informação.

informações, sendo que a cadeia causal que estrutura a história não é totalmente reproduzida. Na grande maioria das reproduções desta categoria, estão omitidos o Bloco 3 e o Bloco 4;

Categoria V – reprodução completa, em que as idéias centrais são reproduzidas de maneira articulada. A narrativa segue um eixo em que o problema é apresentado e resolvido, reproduzindo-se os meios para tal. A maioria dos blocos está presente.

De acordo com as autoras, o que torna as reproduções da categoria IV mais elaboradas do que aquelas da categoria III é o fato de a primeira agrupar reproduções com um maior número de blocos de conteúdos e mais articuladas.

Esta última categorização serviu de base para as reproduções das histórias no presente trabalho.

Vários são os estudos a cerca das habilidades narrativas em crianças. Uma das maneiras de investigar essas habilidades é por meio das produções espontâneas, conforme apontam pesquisas de Buarque et al (1992); Rego (1986); Spinillo (1991); Spinillo e Pinto (1994). Uma outra forma é avaliar a atividade de recontar uma história ouvida, conforme apontam os estudos de Mandler e Johnson (1977); Martim (1983); Peterson e McCabe (1983).

2.1.5.1. – O reconto de histórias e a fidelidade aos textos originais

Muitos estudos sobre (re)produção de histórias não levam em consideração a reprodução como uma tarefa de compreensão. Spinillo e Brandão (1998) alertam para o fato de que muitos textos são analisados como uma produção, desconsiderando-se suas relações com a história a ser reproduzida. Para explicitar essa questão, as autoras ressaltam estudos de Guttman e Fredericksen (1985) ao investigar a produção e compreensão de texto em crianças de 4 e 5 anos de idade, centralizando seu estudo quanto ao número proposicional da história reproduzida. Uma

crítica apontada diz respeito à ausência da observação da fidelidade da reprodução obtida com relação ao texto original.

Outro estudo é o de Merrit e Liles (1989). Interessados na avaliação clínica de crianças (10a 6m) com dificuldade de linguagem, os autores investigaram qual seria o instrumento mais adequado para avaliar o desenvolvimento da linguagem, se a produção ou a reprodução de história. Para tanto, compararam dois grupos: crianças com dificuldade de linguagem e crianças sem dificuldade. Foi verificado que em ambos as reproduções eram mais longas e apresentava um maior número de componentes da gramática de histórias do que as produções, embora os autores não tenham se preocupado em observar se a história reproduzida mantinha fidelidade ao texto original.

Já Takahashi (1992) solicitou que crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade reproduzissem oralmente uma história narrada, que foi apresentada por meio de uma sequência de desenhos animados em computador. O resultado da pesquisa revelou que crianças mais velhas apresentam um desempenho melhor que crianças mais jovens, inclusive em relação à fidelidade ao texto ouvido. O autor identificou que, quanto menor a faixa etária, menos as crianças se mostram fiéis ao texto e comete mais erros do tipo inclusão de conteúdo de outras histórias e criações de novas. Os resultados, porém, não esclarecem em que parte a reprodução é mais ou menos fiel ao texto original, deixando uma lacuna preciosa de análise.

Marcuschi (1989) estudou a reprodução escrita de uma história ouvida e de respostas, também por escrito, em textos narrativos e argumentativos. Os sujeitos avaliados tiveram mais dificuldades com o texto argumentativo. Porém, o que chama atenção nesse tipo de estudo diz respeito ao sistema de análise dos resultados, devido a sua relação de proximidade com o texto original que fora apresentado aos sujeitos. O autor da pesquisa dividiu o texto em blocos de informação, explorando a presença ou ausência deles na reprodução, sendo esta, de fato, um

indicador do nível de compreensão do sujeito e relação com o texto original. Vale ressaltar que esta divisão em blocos de informação também foi adotada no presente estudo.

E, ainda, este estudo também apresenta as mesmas preocupações de Brandão e Spinillo (1998) sobre as tarefas de reprodução de texto.

[...] o primeiro comentário refere-se ao fato de que as próprias tarefas são geralmente aplicadas de forma oral e com crianças pequenas; enquanto tarefas de perguntas são endereçadas a sujeitos mais velhos, envolvendo a leitura de texto. O segundo comentário é que, com exceção do trabalho de Marcuschi (1989), as pesquisas tendem a utilizar reprodução ou perguntas como indicador da compreensão, não sendo possível comparar o desempenho entre elas em um mesmo grupo de sujeitos. O terceiro comentário é quanto ao sistema de análise adotado nas pesquisas da área. Nas tarefas de perguntas as mesmas são avaliadas quanto ao número de acertos, enquanto que as reproduções são avaliadas como uma produção sem analisar a fidelidade da reprodução com o texto original (pp.257-258).

As autoras também consideram que as tarefas de reprodução são fortemente influenciadas pela forma de análise dos resultados, pois, dependendo da maneira de avaliar as respostas, estas podem ou não ser consideradas como uma tarefa de compreensão. Daí ser imprescindível que esta reprodução seja comparada com o texto originalmente apresentado. Como foi mencionado anteriormente, estudos já realizados deixaram de esclarecer pontos fundamentais de análise (GUTTMAN; FREDERICHSEN, 1985; MERRIT ; LILES, 1989; TAKAHASHI, 1992).

Neste sentido, como a população investigada (Surdos) e o tema escolhido ainda são pouco estudados, este trabalho exploratório visa compreender melhor o desempenho cognitivo e lingüístico nas tarefas de reprodução de texto, mantendo a fidelidade ao material apresentado.

A seguir, é apresentada a história do mundo da surdez e questões que envolvem a compreensão de leitura nos Surdos.

2.2. – O SURDO

2.2.1 – A concepção de surdez e a educação dos Surdos através da história

Antes de serem apresentados os demais trabalhos sobre compreensão textual, faz-se necessário trazer à tona a problematização da prática educativa dos Surdos no que concerne às diferentes correntes filosóficas que lhe servem de fundamentação teórica: oralismo, bilingüismo e comunicação total, denominada por Moura (2000) período de transição. A maior diferença entre essas correntes está, principalmente, na concepção de surdez e, conseqüentemente, na aceitação ou não da língua de sinais como legítima da comunidade Surda. A pertinência de analisar essas correntes deve-se ao fato de que elas irão influenciar as metodologias de pesquisas que investigam a compreensão textual por parte das pessoas surdas.

De acordo com Lane (1992), no estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo. O silêncio é, pois, sinônimo de vácuo. Este estereótipo é muito antigo e podemos localizá-lo ao longo da história.

Pode-se dizer que o início da educação do Surdo surge com Pedro Ponce de Leon (1520-1584), considerado o primeiro professor de Surdos na história e cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores de Surdos. Este monge beneditino dedicou sua vida a educar filhos Surdos de nobres, ensinando-os a falar, ler, escrever e conhecer as doutrinas do cristianismo.

O interesse das famílias em ensinar seus filhos a falar devia-se ao fato de o mudo não ser considerado uma pessoa frente à lei. Neste caso, se os filhos primogênitos fossem mudos, não receberiam o título e a herança, e toda a família era colocada em risco. Portanto, a perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de

técnicas para a oralização do Surdo. Parece então que a força do poder financeiro e dos títulos é que foi um dos primeiros propulsores do oralismo (MOURA, 1996).

Outro famoso educador de Surdos foi Abbé de L'Epée, que nasceu em 1712 e, por questões religiosas, começou a se dedicar a essa população em 1760. Ele fundou o Instituto Nacional para Surdos e Mudos em Paris, primeira escola pública no mundo que abriu passagem para a educação coletiva desses indivíduos, não se privilegiando mais apenas aqueles que poderiam arcar com o trabalho particular de um educador. Um de seus grandes méritos, segundo Moura (1996), foi ter reconhecido que a língua de sinais existia, desenvolvia-se e servia como base comunicativa essencial entre Surdos.

Segundo Sánchez (1990), Abbé de L'Epée registrou esta língua, empregada por todos os Surdos de Paris, compilando os sinais em uma publicação que pode ser considerada o primeiro dicionário da língua de sinais parisiense.

Apesar das diferenças de abordagem dos dois primeiros educadores mais conhecidos de Surdos, Sánchez (1990) comenta que, para os pedagogos dos séculos XVI e XVII, não existia uma distinção entre o “oral” e o “não-oral”, podendo ser o “não-oral” tanto na forma escrita como gestual. Dar a palavra ao Surdo tinha o sentido de permitir-lhe expressar seu pensamento por meio da linguagem, sendo a forma de expressão secundária.

Porém, em finais do século XVIII, já pode ser encontrada uma idéia diferente: a palavra falada tinha a primazia absoluta sobre toda forma de comunicação e, além disso, era considerada como a única credencial de humanidade. O autor explica que, no início da pedagogia do Surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que este aprendesse a língua oral; todavia, no seio desta unanimidade no final do século XVIII, abriu-se uma brecha que foi aumentando no transcurso do tempo e que separaria, definitiva e irreconciliavelmente, oralistas e gestualistas. Intolerantes, os primeiros exigiam que o Surdo fosse reabilitado, que superasse sua

surdez, falasse e se comportasse como se não o fosse, reprimindo tudo o que fizesse recordar que não poderia falar como os ouvintes (língua de sinais, por exemplo). Os segundos, mais tolerantes, foram capazes de ver que os Surdos desenvolviam linguagem e possuíam uma língua que, ainda que diferente, era eficaz para a comunicação e lhes permitia acessar conhecimento, cultura e, inclusive, a língua oral. Dessas posições já abertamente encontradas em finais do século XVIII, originaram-se duas orientações divergentes da educação do Surdo, que seriam mantidas em oposição até a segunda metade do século XX (SANCHÉZ, 1990).

O primeiro educador a postular a primazia do oral na pedagogia foi Johann Amman, falecido em 1742. Ele liderou o movimento oralista alemão e publicou um livro sobre modelo de educação para Surdo da Alemanha, que foi iniciado institucionalmente por Samuel Heinicke (1723 a 1790). De acordo com Sánchez (1990), Johann Amman concebia a natureza da palavra com sentido religioso e acreditava que a humanidade havia perdido, pelo pecado de Adão, o divino de uma palavra toda poderosa. No entanto, a linguagem permanecia sendo a característica mais importante ostentada pela humanidade. Por isso, na sua opinião, a educação do Surdo deveria enfatizar primordialmente o ensino da articulação da palavra.

Já Samuel Heinicke (1729-1784) ficou conhecido como o fundador do oralismo e do “método alemão”, em oposição ao “método francês”, ou de gestos. Para ele, o pensamento só era possível através da língua oral, da qual dependia. A língua escrita tinha, nessa medida, uma importância secundária e deveria seguir a oral, e não precedê-la. Assim, a utilização da língua de sinais significava um retrocesso na educação dos alunos Surdos. Nessas idéias estariam os fundamentos básicos do oralismo até os dias de hoje (SANCHÉZ, 1990).

De acordo com Moura (1996), Heinecke e L’Epée mantiveram discussões que duraram décadas, conhecidas hoje através da correspondência trocada entre ambos.

O século XIX seria testemunha da luta entre essas tendências opostas - oralismo e gestualismo - na educação do Surdo. Nas primeiras décadas do século, o método francês (gestualismo de L'Épée) tomou a dianteira e teve conquistas muito significativas, que se traduziram não só na aceitação de suas propostas por parte de um grande número de educadores, mas também em importantes mudanças nas comunidades de Surdos em suas relações com os ouvintes. Depois da primeira escola fundada fora da França com uma orientação gestualista, a de Viena, em 1790, seguiram-se outras em diferentes países (SANCHÉZ, 1990).

Um dos expoentes da educação de Surdos nos Estados Unidos, Gallaudet, estava convencido de que o método francês de sinalização manual era o que ele queria levar para seu país. Por isso, persuadiu seu instrutor e professor do Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, Laurent Clerc (1785-1869), a ir com ele aos Estados Unidos para ajudar a estabelecer a primeira escola para alunos Surdos. A escola abriu oficialmente em 1817 e foi chamada *American Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*. Ao mesmo tempo, métodos de arte para leitura labial e oralização estavam sendo introduzidos nos Estados Unidos, particularmente nas escolas fundadas pela família Braidwoods na Virgínia e, no Kentucky, na escola fundada por Robert Anderson. Thomas Gallaudet morreu em 1851, e seu filho Edward continuou a tradição, assumindo em 1857 a direção da *Columbia Institution for the Deaf and Dumb and the Blind*, em Washington, atualmente conhecida como *Gallaudet University* (MAHER, 1996).

Tendo como importante divulgador da metodologia gestualista nos Estados Unidos a figura de Laurent Clerc, em menos de cem anos foram consolidadas comunidades lingüísticas de Surdos na França, em vários países da Europa e nos Estados Unidos. Algumas delas possuíam membros que participavam junto com ouvintes em estudos e discussões sobre pedagogia da

surdez e faziam esforços para que sua língua natural fosse aceita na comunidade majoritária (SANCHÉZ, 1990).

Aos êxitos iniciais do gestualismo, sucedeu uma poderosa reação do oralismo, que, a partir da segunda metade do século XIX, foi ganhando terreno em todos setores até chegar a impor o domínio absoluto na educação do Surdo (SÁNCHEZ, 1990).

Moura (1996) explica como esse processo de reação se iniciou na França. Em 1789, morreu L'Epée e, em 1790, Abbé Sicard sucedeu-o na direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Sicard escreveu dois livros, um no qual explica como educou um jovem Surdo, Jean Massieu, que posteriormente foi tido como sucessor natural de Sicard. No entanto, Massieu não foi nomeado, de acordo com a autora, pela influência de dois grandes opositores dos sinais: Jean-Marc Itard e Barão Joseph Marie De Gérando, diretor administrativo do Instituto. Jean-Marc Itard era médico cirurgião e tentou descobrir causas visíveis para surdez. Para realizar seus estudos, tentou diversos procedimentos, como aplicar cargas elétricas nos ouvidos dos Surdos; usar sanguessugas para provocar sangramentos; furar as membranas timpânicas; fraturar o crânio de alguns alunos; infeccionar pontos atrás das orelhas, etc. Como nada funcionou, ele considerou que nada poderia ser feito por ouvidos mortos, e a surdez passou a ser considerada então uma doença, e, como tal, todas as tentativas possíveis para erradicá-la eram válidas. Iniciava-se, nesse momento, o discurso médico da surdez. Vista até então como um problema filosófico, religioso e social, passou para outra esfera, que tentou por todas as formas possíveis entendê-la para tratá-la, transformando o Surdo em um doente.

Sánchez (1990) também ressalta que, nesse período, o método alemão foi ganhando adeptos e estendendo-se progressivamente na maioria dos países europeus, o que coincidiu, por um lado, com a diminuição da preponderância francesa no continente, marcada pelos resultados da guerra Franco-Prussiana (1870) e por um regime imperial belicoso; e, por outro, com a

ascensão da influência alemã no plano internacional. A Itália, explica o autor, estava consolidando sua unidade política, razão pela qual ocorriam apaixonados debates em torno da unidade cultural e lingüística do país.

Segundo Moura (1996), a unificação italiana ocorreu em 1870. Até então, a Itália era dividida em muitos estados, domínios, histórias e tradições diferentes; assim, as obras publicadas e os trabalhos científicos não chegavam até todos os estados italianos. Com a formação de Estado único, o governo fez uma grande campanha para promover a alfabetização em todo o país, visando a unidade lingüística e a coesão territorial. Existiam muitas línguas e dialetos pertencentes aos vários grupos e, na escola para Surdos, havia ainda uma outra língua: a língua de sinais. Daí a necessidade, em prol da humanidade enquanto nação, de abolir também esta língua, que não favorecia em nada os objetivos políticos do país naquele período histórico. A Itália possuía uma forte influência intelectual alemã, considerada superior em relação aos estudos e atividades científicas. Os italianos consideravam que o método alemão, fortemente oralista, era uma novidade científica a ser adotada, uma vez que tudo o que vinha da Alemanha era valorizado. Há de se ressaltar que, nesse mesmo período, a Alemanha também passava por seu processo de unificação e, nela, o movimento nacionalista de unificação de língua e cultura foi muito semelhante ao da Itália.

Esses foram alguns elementos que motivaram a realização do II Congresso Internacional de Educação do Surdo, ocorrido em Milão em setembro de 1880. O evento foi preparado pela militância oralista com o propósito definido de dar força de lei a suas posições com respeito à surdez e à educação dos Surdos. De acordo com Sánchez (1990), o Congresso de Milão pode ser considerado um marco, inaugurando oficialmente a tese sustentada pela corrente oralista, segundo a qual os Surdos deveriam falar como ouvintes, proibindo o uso da língua de

sinais, que ficou vista como uma marca infame, e exigindo o domínio da língua oral como condição *sine qua non* para serem aceitos na comunidade majoritária.

Depois do congresso de Milão, o oralismo puro invadiu a Europa. Moura (1996) relata que isso se deveu muito à confluência do nacionalismo, elitismo, comercialismo e orgulho familiar vigentes na época. Existia também o desejo do educador de ter controle total das salas, não se sujeitando a dividir o papel com um professor Surdo. Uma das conseqüências do Congresso de Milão, segundo a autora, foi a demissão dos professores Surdos e a sua eliminação como educadores. Era a forma de impedir que eles pudessem ter qualquer tipo de força e pudessem se organizar para qualquer tipo de manifestação ou proposta que fosse contra o oralismo.

O oralismo não se difundiu apenas na Europa, chegando com muita força também aos Estados Unidos. As decisões do Congresso de Milão em 1880 ajudaram Alexander Graham Bell na sua cruzada contra a língua de sinais, o qual, em 1884, coordenou em Nova York a *Convention of Articulation Teachers of the Deaf*, que tinha como principal objetivo erradicar o uso dessa modalidade de língua nas escolas para Surdos. Além disso, segundo Maher, (1996), Bell foi um incansável defensor da eliminação de professores Surdos (na época, um terço dos professores apresentava surdez), pois os considerava como um elemento favorável para a formação de uma raça Surda.

Segundo Sánchez (1990), foi a partir dos primeiros anos da década de 80, do século XIX, que Bell manifestou suas preocupações eugênicas: temia que a educação do Surdo estivesse contribuindo para a formação de uma variedade Surda da espécie humana. Sua concepção, exposta em um livro publicado em 1883, era de que o sistema educativo norte-americano isolava o Surdo da sociedade majoritária, propiciando o aumento de uniões entre eles e, conseqüentemente, o nascimento de um maior número de crianças Surdas. Ele atribuía essas

consequências ao regime residencial e a utilização da língua de sinais, que, além de interferirem na aprendizagem da língua oral, levavam a que os Surdos criassem vínculos entre si, casando-se e, dessa maneira, propagando seu defeito. Frente a essa ameaça, propôs leis proibindo o matrimônio entre Surdos congênitos, assim como de pessoas que tivessem mais de um Surdo em sua família.

Na impossibilidade de obter a aprovação de semelhantes leis, Bell fazia recair na educação a responsabilidade de proteger a saúde da espécie: deveriam ser eliminadas as escolas especiais e a língua de sinais e, como já se disse, abolidos os professores Surdos do sistema de ensino. Desse modo, no início do século XX, a surdez se encontrava entre dois fogos: por um lado era vista como uma doença que deveria ser curada, e, por outro, como uma marca que deveria ser erradicada. Em virtude dos escassos recursos da Medicina e da Pedagogia para curar a surdez, seria a eugenia que traria as indicações para o tratamento (SANCHÉZ, 1990).

Apesar de toda essa força política e pseudocientífica, os Surdos ainda tentaram reagir. Moura (1996) registra que, nove anos depois do Congresso de Milão, os Surdos instruídos levantaram-se contra o oralismo, no 1º Congresso Internacional do Surdo, realizado em 1889 em Paris, proclamando a importância do método de Abbé de L'Epée ao reconhecer a língua manual como instrumento mais apropriado para desenvolver o intelecto. Nos 2º e 3º Congressos Internacionais do Surdo, realizados em Chicago (1893) e em Genebra (1896), respectivamente, decidiu-se a favor do sistema combinado de instrução. Porém, infelizmente, no 4º Congresso, realizado em Paris em 1900, os Surdos tiveram reuniões separadas dos ouvintes. O grupo de ouvintes manteve as conclusões do congresso de Milão, ao passo que o grupo de Surdos sustentou a sua posição de apoiar o sistema combinado.

A educação dos Surdos entrou no século XX sob o domínio do oralismo, que defendia a oralização por questões eugênicas, ideológicas e políticas e tinha como objetivo

principal a destruição de uma minoria lingüística e cultural que ameaçava a hegemonia dos ouvintes, na concepção dos seus defensores. (MOURA, 1996).

Assim, durante os cem anos de predomínio oralista, a prática pedagógica baseou-se, por um lado, na estruturação gramatical da fala e, por outro, na articulação, leitura labial e, mais recentemente, no treinamento auditivo (SANCHEZ, 1990). Além disso, Moura (1996) relata que as técnicas foram se desenvolvendo com o avanço da tecnologia, como, por exemplo, a eletroacústica, que contribuiu para a criação de aparelhos de amplificação sonora. A autora ressalta ainda que, independentemente da técnica utilizada - oralismo puro, método multissensorial, método unissensorial, entre outras - a principal bandeira era a não permissão do uso da língua de sinais. O resultado disso foi que muitos Surdos não conseguiam progredir na escolaridade, sendo considerados então como portadores de alguma deficiência mental. Além disso, muitas escolas oralistas começaram a aceitar apenas Surdos que possuíam um bom resíduo auditivo ou que haviam perdido a audição depois de terem aprendido a falar.

O fracasso do oralismo e uma série de acontecimentos que ocorreram na década de 60 levaram ao início de uma mudança de percepção da surdez. A partir dessa década, incorporaram-se ao campo da surdez novos conhecimentos, provenientes de outras disciplinas, fundamentalmente da Lingüística, Psicolingüística e da Sociolingüística, rompendo com o predomínio da concepção médica (SANCHEZ, 1990).

Skliar (1997) cita dois aspectos que chamaram a atenção de outras áreas para a questão da surdez: (1) a observação de que os Surdos formavam comunidades tendo como fator aglutinante a língua de sinais; (2) a confirmação de que crianças Surdas filhas de pais Surdos tinham melhor desempenho acadêmico.

De acordo com Sánchez (1990), os estudos iniciados na década de 60 comprovaram claramente a complexidade do processo de aquisição da linguagem, com o que se viu a

impossibilidade de ensinar mecanicamente a língua oral por sucessivas repetições de estímulo e resposta. As línguas humanas foram estudadas em suas características comuns, universais, tendo-se concluído que não havia língua rica e língua pobre, língua primitiva e língua civilizada. Demonstrou-se que as línguas de sinais utilizadas pelos Surdos têm uma estrutura semelhante à das línguas naturais faladas e que cumprem com as mesmas funções, sendo, indubitavelmente, as que melhor satisfazem às necessidades de seus usuários. Para o autor, o Surdo foi percebido não como doente ou deficiente, mas como membro de uma comunidade lingüística minoritária, cuja formação e existência é inevitável e obrigatória, dadas as peculiaridades da comunicação de seus integrantes.

De acordo com Moura (2000), nesse momento apareceu nos Estados Unidos o embrião da idéia da implantação de uma educação bilíngüe para os Surdos, sob a forma de exposição à língua de sinais, mas não com a denominação “bilingüismo”. Não havia o desejo, entretanto, da implantação de um sistema educacional que fortalecesse os Surdos como uma comunidade, ainda que minoritária, o que, provavelmente, provocaria a reivindicação dos seus direitos de cidadania com maior veemência do que o faziam até aquele momento. Foi encontrada, então, uma situação que a autora denomina “intermediária”, em que os sinais seriam utilizados como instrumento de comunicação, mas sem ser utilizada a língua de sinais de maneira pura.

Essa situação intermediária recebeu o nome de “comunicação total” e foi criada não como um método, mas como uma filosofia. A sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, de tal modo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado.

Para tanto, eram utilizados gestos naturais, língua de sinais, alfabeto digital¹¹, expressão facial, tudo acompanhado com fala através de um aparelho de amplificação sonora individual. A idéia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de idéias entre o ouvinte e a criança Surda. A comunicação total expandiu-se pelos Estados Unidos e por outros países, tendo sido a forma pela qual os sinais puderam ser aceitos. Entretanto, não demonstrou os resultados desejados, sobretudo pelo fato de utilizar duas línguas ao mesmo tempo, ou seja, tudo o que era falado era sinalizado ao mesmo tempo, de modo que uma língua sempre ficava prejudicada pela outra (MOURA, 2000).

Nessa mesma época (a partir da década de 60), particularmente nos Estados Unidos, mas também em maior ou menor grau do resto do mundo, ocorreu um movimento de notável amplitude, no qual as minorias de diversas naturezas passaram a reivindicar o direito a uma cultura própria, o direito a ser diferentes, denunciando a discriminação a que estavam submetidas. Esse foi o chamado Movimento Multicultural, que englobou minorias étnicas, negras, de latinos, índios, estendendo-se às pessoas com necessidades especiais, que não queriam mais ser considerada como cidadãs de segunda classe (MOURA, 1996). A autora ressalta que o movimento Surdo ganhou respaldo no Multiculturalismo. De acordo com Sánchez (1990), pela pressão desses grupos, que contaram com apoio de vastos setores da sociedade foram produzidas mudanças que, em alguns casos, foram rápidas e profundas.

Nesse ambiente renovador, os Surdos encontraram o caminho para reivindicar o uso da língua de sinais e de uma educação bilíngüe. O bilingüismo parte do reconhecimento da coexistência de duas línguas no meio ambiente da criança, às quais se atribui valor como

¹¹ Os usuários das línguas de sinais utilizam-se de um alfabeto digital, baseado nas letras do alfabeto comum, de A a Z, que permite a soletração e a tradução para o português ou qualquer outra língua alfabética. O alfabeto digital existe em outras línguas, com variações na forma de apresentação. Esta forma de apresentação é secundária, pois se baseia em um primeiro sistema, o da língua alfabética, ao passo que os sinais constituem um sistema primário de representação (ALMEIDA, 2000).

instrumento de comunicação, sendo ambas respeitadas, independentemente do prestígio que seja atribuído à língua do grupo dominante (SANCHEZ, 1990).

Outra explicação para as mudanças metodológicas e teóricas na educação dos Surdos torna-se visível ao se analisarem as concepções e/ou representações da surdez e do Surdo.

Skliar (1997) e Jokinen (1999) discutem dois modelos de concepção da surdez: o modelo clínico-terapêutico ou clínico-patológico e o modelo sócio-antropológico ou sócio-cultural¹². O modelo clínico-terapêutico propõe uma visão relacionada unicamente à patologia, ao déficit biológico, à “surdez do ouvido”. Tanto na Educação como na Medicina, este modelo foi traduzido em estratégias e recursos com finalidade reparadora e corretiva.

Já o modelo sócio-antropológico percebe os Surdos como formando uma comunidade lingüística minoritária, que compartilha uma língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR, 1997). Vista desse modo, a língua de sinais não impede o desenvolvimento da competência lingüística, permitindo que os Surdos constituam uma comunidade lingüística minoritária diferente, e não os considerando um desvio da normalidade.

Esses dois modos de perceber a surdez coexistiram durante toda a história da educação dos Surdos, como visto no que Skliar (1997) chama ‘perigosos vaivens ideológicos’, sendo que o modelo clínico-terapêutico foi o mais proeminente a partir do Congresso de Milão.

Estudar os Surdos enquanto comunidade lingüística minoritária desvela uma concepção totalmente oposta à clínica: uma perspectiva sócio-antropológica da surdez. Essa visão, salienta Jokinen (1999), concebe a surdez em seus aspectos lingüísticos, sociais e culturais. Perceber a comunidade Surda como uma minoria lingüística significa aceitar a língua utilizada

¹² Apesar de Skliar (1999) salientar que o conceito de surdez atualmente se configura como um “território” que não pode ser facilmente delimitado em modelos conceituais opostos optou-se por utilizar os dois modelos de concepção descritos por finalidades didáticas.

por esta comunidade, ou seja, a língua de sinais. A proposta educacional que emerge dessa concepção é de caráter bilíngüe-bicultural (MASSONE; SIMÓN, 1999).

Skliar (1999) salienta que a proposta de educação bilíngüe pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, que foram características da educação e da escolarização dos Surdos nas últimas décadas, e como o reconhecimento político da surdez enquanto diferença. Essa definição, segundo o autor, sugere que a educação bilíngüe é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Do contrário corre-se o risco de transformar a proposta bilíngüe em mais um dispositivo pedagógico especial, ou seja, uma “neometodologia” despolitizada. Dessa maneira, discutir a educação bilíngüe numa dimensão política assumiria um duplo valor: o político como construção histórica, cultural e social, e o político a ser entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. O autor salienta, ainda, que não se pode, portanto, querer burocratizar, governar, ou administrar a língua dos Surdos.

Sánchez (1990) ressalta que a educação bilíngüe para Surdos deve basear-se na utilização plena da língua de sinais para garantir o desenvolvimento intelectual e de linguagem, para otimizar o aproveitamento destes aspectos na aprendizagem escolar e para facilitar a aprendizagem da língua falada nas suas formas oral e escrita. Isso significa dar à criança Surda as mesmas possibilidades psicolingüísticas da criança ouvinte.

Essas possibilidades psicolingüísticas traduzem-se, para Quadros (1997), na aquisição da língua de sinais como a primeira língua da criança Surda. De acordo com a autora, as línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração e não são derivadas das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal viso-espacial.

2.2.1.1 – Aspectos cognitivos sobre o Surdo

Por muitos anos a visão do Surdo como um indivíduo portador de uma deficiência auditiva foi um ponto comum, independente da abordagem utilizada. Historicamente, os movimentos metodológicos praticamente seguiram a tendência dos estudos referentes aos aspectos cognitivos dos indivíduos Surdos, conforme aponta Marchesi (1991). Segundo o autor, nos anos cinquenta a psicometria foi um instrumento largamente utilizado, e seus resultados nesta população indicaram rebaixamento intelectual. Este dado perdurou por muitos anos no imaginário das pessoas, contribuindo para uma compreensão de que o Surdo possuía nível intelectual baixo e forma diferenciada de raciocinar, principalmente ao ser comparado com os ouvintes.

Nos anos 60, Myklebust (1960) defendeu a idéia de que havia características próprias no desenvolvimento intelectual dessa população e que o aspecto mais marcante centrava-se em estabelecer uma vinculação ao concreto e dificuldade de reflexão e pensamento abstrato. No entanto, a privação auditiva e o déficit de linguagem ainda sustentavam as origens das limitações intelectuais.

No final desta década, Furth (1966) defendeu a idéia de que a competência cognitiva dos Surdos é semelhante a dos ouvintes, pois a surdez não estaria necessariamente conectada à falta de inteligência. Praticamente duas décadas se passaram, e nos anos oitenta iniciam-se novos caminhos teóricos, que, juntamente com a língua de sinais e com as novas concepções dos processos cognitivos da criança Surda contribuíram para que o Surdo passasse a ser compreendido em um contexto social mais amplo, imbuído de uma cultura, língua e identidade próprias.

Nessa época, o Surdo, concebido como portador de uma deficiência, transforma-se em um ser imbuído de suas diferenças, justificando, assim, toda uma abordagem conceitual defendida por Moura (1996).

2.2.2 – A língua de sinais

O mais antigo registro que alude a expressão “Língua de Sinais” é datado de 386 aC, escrito pelo filósofo grego Sócrates, quando perguntou ao seu discípulo: “Suponhamos que nós, os seres humanos, quando não falávamos e queríamos indicar objetos, uns para os outros, nós o fazíamos, como fazem os surdos mudos, sinais com as mãos, cabeça e demais membros do corpo”¹³

A comunicação por sinais foi à solução encontrada também pelos monges beneditinos da Itália, cerca de 530 dC, para manter o voto de silêncio. Mas pouco foi registrado sobre esse sistema ou sobre os sistemas usados pelos Surdos até a Renascença, mil anos depois.

É bom lembrar que até o fim do século XV não haviam escolas especializadas para os Surdos na Europa, porque, na época os mesmos eram considerados incapazes de serem ensinados.

Historicamente, não se tem registro de quando os homens começaram a desenvolver comunicações que pudessem ser consideradas línguas. Hoje a raça humana está dividida nos espaços geográficos delimitados politicamente e cada nação tem sua língua ou línguas oficiais como, por exemplo, o Canadá (Inglês e Francês). Neste sentido, faz jus conhecer a concepção do que seja língua na literatura.

¹³ Cratylus de Platão, discípulo e cronista, 368 aC (apud FELIPE, 2001, p.120)

Encontramos na literatura várias definições de língua. Abbagnano (1998) cita Saussure (1916, p.114) e reescreve o conceito deste pensador: “conjunto dos costumes lingüísticos que permite compreender e fazer-se compreender”. Ou seja, a língua é um sistema ou estrutura em que há uma “massa falante” que a constitui como realidade. É, portanto, um sistema de regras abstratas, compostas por elementos significativos inter-relacionados.

Smith (1974, p.93) lembra ainda que a língua

é um sistema arbitrário de símbolos vocais aprendidos e partilhados, através do qual os seres humanos pertencentes a uma mesma comunidade ou subcultura lingüística interagem e, portanto, se comunicam em termos de suas experiências culturais e anseios comuns.

Já Marcuschi (1996) adverte que a língua não se limita a um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais; ela é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, variando ao longo do tempo de acordo com os falantes. Para o autor, a língua, é uma atividade constitutiva (podem-se construir sentidos); é uma forma cognitiva (podem-se expressar sentimentos, idéias, ações e representar o mundo) e finalmente é uma forma de ação (interage-se com os semelhantes).

Nessa perspectiva, as línguas se edificam a partir de universais lingüísticos, variando apenas em termos de sua modalidade (oral-auditiva ou gestual-visual) e suas gramáticas particulares, transformando-se a cada geração a partir da cultura da comunidade lingüística que a utiliza. Desse modo, um texto escrito ou falado pode ser considerado como uma representação de certo número de idéias que o indivíduo possui e, então, transcreve em uma mensagem verbal (KEKENBOSCH, 1994).

Na literatura a língua de sinais tem sido definida como uma modalidade de língua gestual-visual que possui uma estrutura própria e é utilizada pelos Surdos. Conforme ressalta Brito (1995), os estudos nessas áreas têm demonstrado que as línguas de sinais são completas, abstratas e ricas. São sistemas lingüísticos que se constroem a partir de regras, distanciando-se dos gestos naturais e das mímicas. Assim, embora traga consigo um traço icônico, isto não limita suas propriedades lingüísticas, pois os sinais são convencionais.

Quadros (1997) afirma que as línguas de sinais são sistemas lingüísticos independentes dos sistemas orais e são línguas naturais porque: 1) desenvolvem-se no meio em que vive a comunidade Surda; 2) refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem; 3) são produtos da necessidade específica e natural dos seres humanos de usar um sistema lingüístico para expressar idéias, sentimentos e ações.

Nesse sentido, Brito (1997) ressalta que, em razão de sua estrutura, as línguas de sinais permitem a expressão de qualquer conceito: descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato. Enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano e apenas se distinguem das línguas orais por utilizarem um meio ou um canal visual-espacial e não oral-auditivo. Dessa maneira, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e suas dimensões na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais.

A iconicidade não deve, portanto, servir de argumento para que a língua de sinais deixe de ser reconhecida em seu status de língua, pois várias línguas orais possuem características icônicas, conforme mostram Lakoff e Johnson (1980).

Um dos primeiros pesquisadores a analisar a formação dos sinais foi Stokoe, e sua publicação, *Sign Language Structure*, de 1960, até hoje é obra de referência (MAHER, 1996). Para referir-se à fonologia dos sinais, Stokoe (1978) utilizou o termo “quirolgia”, uma palavra derivada do grego e utilizada nos séculos XVIII e XIX para denominar a deletração ou uso de sinais. Stokoe também começou a estabelecer analogias entre sinais e línguas faladas, observando que as características distintivas da língua oral são simultaneamente combinadas para produzir segmentos consonantais e vocais, enquanto distintos parâmetros de sinais são produzidos simultaneamente em várias combinações para formar sinais.

O autor (1978) identificou três tipos de parâmetros para descrever a língua de sinais: designador ou *dez* (configuração), tabulação ou *tab* (local) e signação ou *sig* (movimento). Essa análise lhe permitiu mostrar que os componentes dos sinais possuem a mesma ordem de prioridade e importância que os segmentos fonéticos da fala. Também permitiu, pela primeira vez na história, um método pelo qual a língua de sinais poderia ser registrada. Além disso, Stokoe publicou o primeiro dicionário da Língua Americana de Sinais, em 1965. Esta publicação foi significativa por duas razões: em primeiro lugar, porque foi a primeira e extensiva lista de sinais da língua americana de sinais com explicações, seus significados e usos, e, em segundo lugar, porque foi a primeira e mais completa análise lingüística do sinal em suas partes componentes (MAHER, 1996).

Esses três parâmetros (configuração, locação e movimento), como afirma Karnopp (1999), são unidades que constituem fonemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas nas línguas orais. Segundo a autora, a terminologia de Stokoe foi posteriormente substituída, na década de 78-88, por termos tradicionalmente utilizados em Lingüística para as línguas orais, de modo a facilitar a evidência dos paralelos entre línguas de sinais e línguas orais. A autora comenta que análises das unidades formacionais dos sinais realizadas após a de Stokoe

incluiram informações referentes à orientação de mão e aos aspectos não manuais dos sinais, como as expressões faciais e corporais.

Ao analisarem a fonologia da língua de sinais americana – ASL a partir da classificação de Klima e Bellugi (1979); Stocke; Casterline e Croneberg (1965), demonstraram que, assim como as línguas orais, a ASL poderia ser submetida a uma análise fonológica. Partindo desse pressuposto, Klima e Bellugi (1979) consideraram dois parâmetros: primário e secundário.

No primeiro há: configuração da(s) mão(s) – formas diversas que a mão realiza do sinal; ponto de articulação – espaço em frente ao corpo ou região do próprio corpo onde os sinais são articulados, sendo de dois tipos: os articulados no espaço neutro diante do corpo e os aproximados de determinada região do corpo, tais como cabeça, cintura e ombro; e movimento – que são os movimentos das mãos em várias formas, direções e posições.

Já no segundo parâmetro, os secundários, há: disposição das mãos, ou seja, a articulação dos sinais pode ser feita apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos; orientação das mãos, que é a direção da palma da mão durante o sinal - voltada para cima, para baixo, para o corpo, para a direita, para a esquerda, para frente – sendo que pode haver mudança de orientação durante a execução do movimento; e região de contato, que é a parte da mão que entra em contato com o corpo, o que pode se dar de maneiras diferentes: através de um toque, de um risco ou de um deslizamento.

Na LIBRAS também se verifica os dois parâmetros acima citados, porém, o que se acrescenta, e que é de fundamental importância, diz respeito às expressões faciais, específicas entre os brasileiros e que servem para preencher a função de entoação dos pedidos da língua portuguesa.

Assim sendo, segundo Brito (1997), as unidades mínimas distintivas em LIBRAS são as seguintes: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento-orientação e expressão facial. A autora comenta que as duas modalidades de língua (oral e gestual) apresentam, de forma às vezes distinta, estruturas geradas com base em princípios universais e, portanto, comuns. Assim, as suas gramáticas particulares são intrinsecamente as mesmas, posto que princípios básicos são respeitados em ambas as modalidades: elas são dotadas de dupla articulação (estruturam-se a partir de unidades mínimas distintivas e de morfemas ou unidades mínimas de significado); usam a produtividade como meio de estruturar novas formas a partir de outras já existentes; estruturam suas sentenças a partir dos mesmos tipos de constituintes e categorias lingüísticas e suas sentenças são estruturadas sempre em torno de um núcleo com valência, isto é, o núcleo que requer os argumentos (complementos) necessários para a completude do significado que veicula.

Brito (1997) exemplifica com a palavra ou item lexical “certo”, que em português é formada por cinco componentes ou unidades mínimas. Essas unidades mínimas são chamadas “fonemas” ou “grafemas” e são sequencialmente combinadas para formar as palavras. Assim, no registro oral, a palavra /sɛrtu/ é formada por cinco fonemas, e no escrito, por cinco grafemas. Na forma oral do português, a manifestação fonética, ou as unidades mínimas, ou os componentes da palavra certo/sertu/ podem ser descritos da seguinte forma:

/s/ - som com passagem obstruída (consoante), Surdo, fricativo.

/e/ - som com passagem livre (vogal), sonoro, aberto, médio.

/r/ - som com passagem obstruída (consoante), sonoro, vibrante.

/t/ - som com passagem obstruída (consoante), Surdo, oclusivo.

/u/ - som com passagem livre (vogal), sonoro, fechado, posterior.

Em LIBRAS, as unidades mínimas ou componentes da palavra ou sinal “certo” são os seguintes:

F - é a configuração de mãos

I/ - é um movimento linear para baixo, com retenção final

TBd - é o ponto de articulação do sinal: tronco, busto, lado direito

(Y,Z)(x,y) - é a orientação da palma da mão para a esquerda

S - é a simetria no movimento ou uso da mão esquerda, realizando o mesmo movimento que à esquerda, também como articulador e não apenas como mão de apoio.

Brito (1997) chama a atenção para o fato de que, por essas descrições, as características das unidades dos sinais são espaciais (forma na mão ou do sólido, movimento linear e com retenção, vetores orientacionais da mão, etc.) e as das unidades da palavra falada são de natureza acústico-sonoras (passagem livre ou obstruída dos sons, sonoridade, posição na articulação posterior, frontal, média na boca, etc.). Essas unidades são fonemas e são distintivas porque, quando substituídas por outras, geram uma nova forma lingüística, com significado distinto. Por exemplo, em LIBRAS tem-se “aprender” e “sábado”, que são duas palavras ou sinais distintos, com significados também distintos somente pelo fato de o primeiro sinal - aprender - ser articulado na testa e o segundo - sábado - o ser na boca do sinalizador. Isto é, há uma característica espacial distinta nos sinais, o ponto de articulação que os distingue. Essas características, /na testa/ e /na boca/, são unidades mínimas distintivas equivalentes aos fonemas das palavras “pata” e “bata” do português, /p/ e /b/, que também distinguem as formas lingüísticas e seus significados. “Aprender” e “sábado”, em LIBRAS, e “pata” e “bata”, em português, são pares mínimos porque suas formas fonológicas são idênticas em tudo, com

exceção de uma característica espacial (ponto de articulação), para o par em sinais, e fonética (sonoridade), para o par oral.

Pode-se dizer, então, de acordo com a autora (1997), que as palavras da LIBRAS também são constituídas a partir de unidades mínimas distintivas, chamadas, em línguas orais, “fonemas”. O número dessas unidades é finito e pequeno porque, seguindo o princípio da economia, elas se combinam para gerar um número infinito de formas ou palavras. Argumenta ainda que, as línguas de sinais podem ser consideradas naturais tanto pelo seu surgimento (espontâneo, a partir da interação entre pessoas) como por permitirem a expressão de qualquer significado que parta da necessidade comunicativa do homem, além da similaridade de formação entre língua de sinais e língua oral.

Além disso, Karnopp (1999) cita Chomsky argumentando que as línguas de sinais também são consideradas naturais por atenderem às características estipuladas por este autor: produtividade ilimitada; criatividade; multiplicidade de funções; arbitrariedade da ligação entre significado e significante, e entre signo e referente, e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão.

2.2.2.1 – A língua de sinais e o desenvolvimento lingüístico dos Surdos

Na história da educação dos Surdos, há três concepções de surdez como privação, que refletem diferentes períodos: 1) filosófico-religioso: da antiguidade até o século XVIII; 2) médico: dos últimos 200 anos até hoje e 3) sócio-cultural: dos últimos 30 anos, com forte influência dos pressupostos teóricos introduzidos por Vygotsky a partir da década de 20, que se reportam às concepções defectológicas do autor, ressaltando a importância da língua de sinais.

Ao realizarem uma retrospectiva teórica das obras de Vygotsky, Van der Veer e Valsiner (1998) ressaltam que o autor pesquisado, em meados da década de 20, fez uso de uma terminologia peculiar denominada “Defectologia” para exprimir a sua intenção em estudar crianças com vários tipos de problemas mentais e físicos. Entre as crianças estudadas, encontravam-se as Surdo-mudas. Inicialmente, Vygotsky se posicionava contra a língua de sinais, porém, com o passar dos anos, passou a defendê-la, ressaltando sua importância como um potencial para o desenvolvimento mental normal. Embora o marco teórico desse autor tenha sido de natureza genérica, peculiar a seu próprio tempo, deixou marcas profundas. Dentre as idéias por ele defendidas destacam-se (Van der Veer; Valsiner, 1988, p.75):

- “[a defectologia] era um problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal”.

- “Um defeito não leva a uma disfunção psicológica superior, mas isto ocorre através dos intermediários do coletivo (instrumentos) que podemos manipular. O primitivismo pode, portanto, ser corrigido ensinando-se às crianças o uso de meios especialmente projetados, como a escrita Braille e a língua de sinais”

- “Sujeitos cegos e Surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal – eles poderiam, talvez, ser vistos como variações e não como aberrações do modelo humano – e era possível para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados em nossa sociedade”.

Embora tais colocações tenham sido defendidas há mais de 70 anos, continuam sendo atuais, pois os mitos que permeiam a língua de sinais e impõem barreiras de discriminação ainda necessitam ser ultrapassados.

Como foi visto, pesquisadores modernos têm afirmado constantemente que a língua de sinais possui todas as propriedades de uma língua oral normal e de que forma alguma se deve pensar que uma criança que queira aprendê-la se encontra em desvantagem.

Sacks (1990) afirma que, ao aprender a língua de sinais, a criança atinge o mesmo nível de pensamento conceitual daquelas que aprendem a linguagem oral. Neste sentido, conclui-se que impor o aprendizado da oralidade pode se tornar desvantajoso, corroborando para aumentar as possibilidades questionáveis de integração na sociedade “normal”.

Sánchez (1990) faz uma interessante distinção entre língua materna¹⁴, língua nativa e língua natural: língua natural é a que as pessoas falam, que utilizam normalmente para comunicação, para expressar conceitos e para referir-se a fatos da experiência. São as línguas que as crianças aprendem e que são transmitidas de pais para filhos, ou de geração em geração; são as línguas que podem expressar os pensamentos e as emoções mais profundas. Não foram inventadas por alguém, mas foram criadas pelos grupos que as falam. As línguas naturais são as únicas que permitem o acesso da criança à linguagem mediante aprendizagem espontânea. Língua materna, para o autor, é a que se fala na casa de uma criança; para uma criança cujos pais falam castelhano, sua língua materna é o castelhano, independentemente da língua que se fale na comunidade, que é a língua nativa.

Já de acordo com Tove Skutnabb-Kangas (1994), dependendo da definição utilizada, um mesmo sujeito pode ser visto como capaz de adquirir diferentes línguas maternas, obedecendo aos seguintes critérios: 1) Origem – é a primeira língua que se aprende; 2)

¹⁴ É importante que se estabeleça o sentido da expressão língua materna, pois há discordância sobre seu significado, principalmente por parte daqueles que adotam a metodologia da comunicação total. Assim sendo, buscou-se no presente estudo o ponto de vista sociolinguístico para alicerçar o sentido pretendido, evitando equívocos de interpretação.

Identificação Interna – é a primeira língua com a qual alguém se identifica; 3) Competência – é a língua que se tem melhor domínio e 4) Função – é a língua que mais se usa.

Levy (1999), baseando-se nas idéias de Tove Skutnabb-Kangas, demonstra que uma pessoa Surda pode, por exemplo, ser mais competente em língua de sinais, mas usar mais outra língua, pelo simples fato de não ter um interlocutor Surdo ou uma comunidade Surda ao seu redor; ou também, por identificação interna, a língua de sinais pode ser a sua língua materna, ainda que o indivíduo nunca tenha a chance de se tornar bastante competente. A autora ressalta também que Tove Skutnabb-Kangas defende a idéia de que uma pessoa Surda pode reivindicar, por exemplo, que o inglês seja sua língua materna; no entanto, os ouvintes podem pensar que sua língua materna seja a língua de sinais.

Por esta razão, os defensores do bilingüismo acreditam que uma criança Surda pode ser extremamente competente em duas línguas, desde que sejam aprendidas precocemente. Neste sentido, a língua de sinais pode ser a língua materna na relação validada externamente. Em outras palavras: a língua de sinais pode não ser a língua adquirida no início da vida, se assim for o desejo dos pais, mas esta pode se transformar na língua materna do Surdo, se assim for a sua vontade.

Com relação à questão da língua materna, Luft (1985) argumenta que toda a língua - a semântica, o léxico, a morfologia, a fonologia e a fonética – depende do uso, ou seja, vale o que a comunidade dos falantes tacitamente determina que vale. A língua é autodeterminada pelos seus usuários. Desse modo, pode-se dizer que é uma norma consuetudinária, ou seja, norma determinada pelo costume, e não por outros critérios, como origem, lógica, autoridade, etc. Não se trata de ensinar a língua materna; para o autor, ela só pode ser aprendida por auto-ensino.

Luft (1985) cita Chomsky para explicar que a criança, agente único desse processo, a partir de frases ouvidas, formula hipóteses que vão se confirmando ou não; as que se confirmam

vão se estruturando na mente infantil de maneira inconsciente, a teoria da língua, ou seja, a aquisição da linguagem da criança é uma construção de teoria. A criança descobre essa teoria da sua língua com uma pequena quantidade de dados e o que ela aprende é a teoria subjacente ideal. Essa construção de teoria lingüística é uma verificação de hipóteses: a partir dos dados lingüísticos e frases a que é exposta, a criança levanta hipóteses sobre as regras que os geram. Novos fatos demonstrarão se a hipótese levantada é correta ou incorreta: se correta, é aprovada, e a criança arquiva a regra; se incorreta, fica reprovada e será preciso levantar nova hipótese, até que se confirme a regra.

Depreende-se, então, que, para as crianças Surdas, independentemente da língua materna ou nativa, a sua língua natural é, necessariamente, a língua de sinais. Karnopp (1999) salienta que, apesar das diferenças nas modalidades de percepção e produção entre línguas orais (auditivo-oral) e línguas de sinais (gestual-visual), existe um paralelo entre os processos de aquisição e desenvolvimento das duas línguas.

Nesse sentido, Goldin-Meadow e Mylander (1994) mostram que as línguas de sinais possuem propriedades estruturais como a língua falada: níveis de análise de sintaxe, morfologia e fonologia. Além disso, as autoras chamam a atenção para o fato de que crianças Surdas filhas de pais Surdos e que são expostas desde o nascimento à língua de sinais convencionais adquirem linguagem naturalmente, ou seja, progridem através de estágios de aquisição da língua de sinais de maneira similar às crianças ouvintes adquirindo a língua oral.

São diversos os estudos já realizados sobre a aquisição da língua de sinais, sendo que a maioria analisa o desenvolvimento lingüístico de crianças Surdas filhas de pais Surdos. Para Deuchar (1984), o termo aquisição é preferencialmente utilizado em relação ao termo aprender porque a primeira língua ou a língua nativa não é ensinada de maneira planejada, mas é adquirida naturalmente.

Deuchar (1984) salienta que um dos primeiros estudos sobre aquisição de língua de sinais foi realizado por Schlesinger e Meadow, em 1972. Nele, foram estudadas quatro crianças expostas tanto à língua de sinais como ao inglês oral; duas delas possuíam pais Surdos e duas, pais ouvintes. Os resultados mostraram similaridades na aquisição entre a língua de sinais e a língua oral, pois, assim como as crianças ouvintes se comportam na língua oral com relação às palavras, as Surdas tendem a usar um sinal no início com uma variedade de significados e, então, progredem para o uso de dois ou mais sinais em combinação.

Nessa mesma linha, Deuchar (1984) cita o estudo de Bonvillian (1983) sobre aquisição de língua de sinais americana. Na pesquisa, os sujeitos Surdos produziram seu primeiro sinal reconhecível, os primeiros dez diferentes sinais e as combinações de sinais mais cedo do que o normal na aquisição da língua falada. O autor sugere que essa aceleração do aparecimento do primeiro sinal individual pode ter sido devida não à iconicidade, mas a alguns fatores intrínsecos à língua de sinais, tais como: 1) as mãos das crianças podem ser moduladas pelos pais, o que não ocorre com as cordas vocais; 2) o fato de as crianças receberem correção visual direta para suas produções, e 3) o fato de que o sistema motor parece se desenvolver mais rapidamente do que o sistema da fala.

Outro aspecto da aquisição da língua de sinais que deve ser considerado, segundo Deuchar (1984), é a aquisição de relações semânticas. Diversos estudos sobre aquisição de língua de sinais sugerem que, nos primeiros estágios, as crianças os utilizam para explicar a mesma quantidade de relações semânticas expressas por crianças aprendendo a língua oral. As relações semânticas iniciais incluem denominação (por exemplo: leite), recorrência (por exemplo: mais), não-existência, atributos, locação, agente-ação e ação-objeto.

Há também o estudo de Ackerman, et al (1990) sobre o desenvolvimento da linguagem na criança Surda filha de mãe Surda. Os autores observaram um grupo de crianças

desde alguns meses até os três anos de idade. Dos primeiros 25 sinais que as mães Surdas disseram que as crianças apresentaram e que elas acreditavam ter função comunicativa, encontrou-se que sinais de objetos são geralmente a categoria mais usada, com uma média de 64% a 80% dos sinais. Esse resultado é similar aos encontrados em estudos com crianças ouvintes adquirindo a língua oral. Para os autores, os resultados sustentam a noção de que muito do que ocorre no desenvolvimento inicial da língua de sinais é similar ao que se observa na língua oral.

Com relação à dêixis, Pizzuto (1994) estudou o desenvolvimento de expressões dêíticas em crianças expostas à língua de sinais e comparou-as com o aparecimento em crianças ouvinte exposta à língua oral. Como resultados, a autora sugere que o aparecimento de gestos dêíticos e o desenvolvimento de sinais ou palavras dêíticas não parecem ser influenciados pela modalidade na qual a comunicação e a linguagem têm lugar, ou seja, existe uma similaridade nos padrões de aquisição de sinais dêíticos e palavras dêíticas.

Também Pettito (1980), que, posteriormente, estudou o desenvolvimento do uso de pronomes em língua de sinais por crianças Surdas (PETTITO, 1994), observou os mesmos aspectos. Em sua pesquisa, os resultados indicaram que crianças Surdas adquirem conhecimento de pronomes pessoais durante um período de tempo, apresentando erros similares aos encontrados em crianças ouvintes, apesar da transparência dos gestos de apontar. Embora crianças Surdas comecem a usar, primeiramente, gestos de apontar dêíticos para objetos e lugares por volta de nove meses de idade, elas não usam o apontar para expressar os pronomes *você* e *eu* até os vinte meses, justamente a média de idade com a qual crianças ouvintes começam a usar os pronomes sistematicamente. Em seguida, depois que o uso do pronome *eu* foi estabelecido, as crianças Surdas obtêm controle produtivo sobre o pronome *você* entre os 22 e 23 meses, seguido pelos pronomes de terceira pessoa. Da mesma maneira que crianças ouvintes, as crianças Surdas

usam nomes próprios antes do uso produtivo de pronomes, apesar do fato de usarem a forma de apontar de maneira comunicativa.

O estudo indica que, apesar das diferenças entre as modalidades, tanto crianças Surdas como ouvintes mostraram desempenho similar. Embora possa ser sugerido que a transparência natural do gesto de apontar faz com que seja possível que crianças Surdas adquiram os pronomes mais cedo que as ouvintes, para a autora, este, claramente, não é o caso. Ou seja, o desempenho de crianças Surdas na aquisição de pronomes é extremamente similar ao de crianças ouvintes. Os marcos da aquisição do pronome de crianças Surdas ocorrem em tempos que correspondem aos encontrados em crianças ouvintes: 1) a ocorrência de nomes próprios para referir-se a pessoas, 2) a primeira ocorrência de pronomes entre os 18 e 22 meses; 3) um período de conhecimento instável e uso de pronomes; 4) o correto uso de pronomes ao redor dos 27 meses.

Outra pesquisa comparativa de grande importância foi a desenvolvida por Caselli e Volterra (1994), realizada com duas crianças ouvintes e duas crianças Surdas filhas de pais Surdos. As autoras fizeram uma sistemática comparação do desenvolvimento da linguagem, mostrando que os estágios no processo de aquisição seguem uma ordem específica que é fundamentalmente a mesma para todas as crianças, independentemente da modalidade de expressão e recepção. Tanto as Surdas como as ouvintes usam apenas gestos dêiticos no primeiro período; no período subsequente, os primeiros sinais, gestos referenciais e palavras aparecem. Sinais, gestos e palavras, no início, não são utilizados para referentes específicos, mas para referir-se a esquemas complexos de ação e são derivados de trocas ritualizadas com a mãe. No período posterior, os sinais, gestos e as palavras são separados do esquema de ação e ritual e servem para representar apenas uma parte do esquema: um objeto ou ação, por exemplo.

Para as autoras, nesse período, a interação comunicativa com a mãe é de grande importância: ela estimula a produção de sinais, gestos e palavras através de requisição de nomeação e da apresentação de um modelo muito simples, adaptado ao nível de linguagem da criança, que é altamente contextualizado e refere-se ao seu próprio mundo de experiências. Ela produz sinais, gestos e palavras no início, imitando mais ou menos corretamente o modelo oferecido pelo adulto, e sua produção é uma resposta às solicitações deste. Posteriormente, os sinais, gestos e palavras são usados espontaneamente pela criança para comunicar necessidades, estados, ou para nomear objetos e ações. Além disso, tanto as Surdas como as ouvintes começam a coordenar dois elementos na mesma idade, isto é, mais ou menos aos 17 ou 18 meses, o número de itens de seu vocabulário está em torno de 20 a 40 referentes. As habilidades lingüísticas e específicas de produzir símbolos e coordená-los podem ser expressas em ambas as modalidades, gestual e vocal.

Com relação a essas similaridades no desenvolvimento da língua de sinais e da língua oral, Volterra (1983) assume que a capacidade de coordenar dois símbolos para comunicar depende claramente do *input* lingüístico ao qual a criança está exposta. A autora ressalta a diferença entre aquele que está sendo exposta a *input* oral e aquela exposta a um *input* por sinais: a que recebe *input* oral combina dois símbolos orais e a que recebe *input* por sinais combina dois símbolos gestuais. A capacidade lingüística implica diferentes habilidades, como a simbólica e a combinatória, que podem ser expressas em ambas as modalidades: gestual e oral. A capacidade de combinar símbolos, ou seja, a de usar as habilidades simbólica e combinatória simultaneamente com o objetivo de comunicar, parece depender da exposição ao *input* lingüístico. Essa capacidade mostra que a criança está passando de uma habilidade comunicativa geral para o domínio do sistema lingüístico.

Partindo dos resultados dos estudos comparativos sobre o desenvolvimento de linguagem realizados com crianças Surdas e ouvintes, Erting e Volterra (1994) concluíram que os estágios fundamentais para a aquisição da língua de sinais e da língua oral são os mesmos. Com base nesse argumento, os autores elaboraram uma análise descritiva e terminológica do desenvolvimento lingüístico para as modalidades gestual e oral:

Idade aproximada (meses)	Produção da criança	Terminologia
0 – 7	Comportamento motor/vocal	vocalização gesto
7 – 12	Sinais intencionais comunicativos	vocalização comunicativa gesto comunicativo
12 – 16	Referência simbólica	vocalização simbólica gesto simbólico
16 – 20	Combinação simbólica	língua oral (palavra + palavra) língua de sinais (sinal + sinal)

Quadro 1 - Análise descritiva e terminológica do desenvolvimento lingüístico nas modalidades oral e gestual.
Fonte: Erting e Volterra, 1994.

Além das pesquisas comparativas de práxis lingüística entre língua de sinais e língua oral, as de ordem neurológica também têm contribuído para o entendimento do processamento da língua de sinais.

Argumenta Rodrigues (1993) que a língua de sinais está organizada no cérebro predominantemente no hemisfério esquerdo, ou seja, da mesma forma que a língua oral; portanto, do ponto de vista biológico, a língua de sinais é uma língua natural. Este argumento parte de estudos realizados por Emmorey, Bellugi e Klima (1993), os quais constataram que afasias de língua de sinais resultam de lesões no hemisfério esquerdo em sinalizadores surdos, exatamente como na população ouvinte com relação à língua oral.

Poizner e Kegl (1992) também demonstraram que pacientes Surdos com o hemisfério direito lesionado apresentaram o uso correto dos mecanismos espaciais de sintaxe, revelando a natureza abstrata deste mecanismo da língua de sinais. Os pacientes com lesão no hemisfério direito possuíam deficiências espaciais não lingüísticas, e sinalizadores com lesão no hemisfério esquerdo mostraram claramente dificuldades na língua de sinais. A separação no cérebro de sistemas para sinais e sistemas para gestos é, para os autores, particularmente reveladora, sendo que ambas as funções envolvem gestos simbólicos das mãos no espaço. Esse diferencial entre o lingüístico (sinal) e o não-lingüístico (gestos e mímica) mostra um importante indicador da especialização do hemisfério esquerdo para funções específicas da linguagem, a qual é independente da modalidade de linguagem.

Apesar de estudos mais recentes demonstrarem que o hemisfério esquerdo pode não ser a única estrutura responsável pela linguagem nos Surdos (PEPERKAMP; MEHLER, 1999), a sua especialização continua sendo importante nos argumentos que evidenciam a necessidade de imersão da criança Surda na língua de sinais.

Com base no que foi discutido anteriormente, pode-se dizer que a aquisição da língua de sinais pelas crianças Surdas ocorre da mesma maneira que a aquisição da língua oral pelas crianças ouvintes, ou seja, espontaneamente e sem ensino (JOKINEN, 1999). Já o desenvolvimento da língua oral para crianças Surdas não segue o mesmo padrão do desenvolvimento da língua de sinais.

Mohay (1994) explica que as crianças Surdas não adquirem a língua oral sem esforço, como o fazem as crianças ouvintes, visto que cada palavra tem de ser laboriosamente ensinada e aprendida. A aquisição de linguagem torna-se uma tarefa árdua e frustrante na qual ocorrem freqüentemente fracassos. A autora destaca, ainda, que o desenvolvimento da língua oral nas crianças Surdas é muito lento e que, nesse modo de comunicação, existem mais diferenças que

similaridades entre estas e as ouvintes. A aquisição de palavras faladas é mais lenta nos Surdos, não ocorrendo uma aceleração na média de aquisição de palavras durante a expansão do vocabulário, e o conteúdo deste difere daquele de crianças ouvintes no mesmo estágio de desenvolvimento de linguagem.

Além disso, o mito da eficácia da leitura labial na comunicação é falho, pois apenas 20% (QUADROS, 1997) ou 25% (SOUZA, 1998) da mensagem podem ser compreendidos pela leitura labial.

Apesar da importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos Surdos, as opções de ensino para esses indivíduos são falhas no que se refere ao seu acesso. Como a maioria nasce em lares ouvintes, duas alternativas possibilitariam o acesso à língua de sinais: 1) a disposição familiar em buscar ajuda na comunidade Surda; 2) a iniciativa da escola em prover professores Surdos que possam interagir adequadamente com as crianças através dessa modalidade de língua. Infelizmente, a maioria das crianças é integrada na rede regular de ensino, ou seja, participa de aulas ministradas oralmente às crianças ouvintes, portanto, não tem acesso à língua de sinais.

Dessa maneira, sem um instrumental lingüístico adequado, a criança deverá aprender uma língua que não é naturalmente acessível às suas condições. Portanto, não é de admirar que haja grandes queixas por parte dos professores e que se constate em pesquisas o baixo desempenho em língua escrita dos alunos Surdos (CONTE; RAMPELLI; VOLTERRA, 1996; GÓES, 1996; MARSCHARK, 1993; PEREIRA; OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 1998; YOSHINAGA-ITANO; DOWNEY, 1996), além de eles mesmos se queixarem das dificuldades em aprender a língua escrita (SOUZA, 1998).

2.2.2.2. – A aquisição da língua de sinais por crianças Surdas

Vem sendo realizada nos Estados Unidos uma pesquisa sobre a língua de sinais americana (ASL) e sobre aquisição de linguagem. Felipe (2001) aponta em sua retrospectiva que há dois grandes grupos que estão sendo investigados nas últimas décadas. O primeiro é de sujeitos Surdos, filhos de pais Surdos, portanto, a aquisição da ASL se dá como primeira língua. O segundo é de crianças Surdas, filhas de pais ouvintes. Neste grupo não há exposição a ASL, porém, esses sujeitos desenvolvem sistemas de comunicação gestual inventados.

Destaca Felipe (2001) que o processo de aquisição da ASL é igual ao processo de aquisição de línguas orais auditivas, ou seja, obedece à maturação da criança, que vai internalizando a língua a partir do mais simples para o complexo. Há as seguintes fases:

a) Primeira fase – há um período inicial que se assemelha ao balbúcio das crianças ouvintes; nesta fase, a criança produz seqüências de gestos que fonologicamente se assemelham aos sinais, mas não são reconhecidos como tais, são somente movimentos das mãos com alguma forma.

b) Segunda fase – frase de uma palavra – a criança Surda começa a nomear as coisas, aprende a unir o sinal ao objeto, produzindo suas primeiras palavras. Como as crianças ouvintes, que ainda não pronunciam corretamente as palavras nesta fase, as Surdas também fazem os sinais com erros nos parâmetros, por exemplo, podem trocar a configuração das mãos ou o ponto de articulação, mas o adulto compreende que ela produziu um sinal na língua.

c) Terceira fase - frase de duas palavras – a partir dos 2 anos e meio, a criança Surda começa a produzir duas palavras, iniciando sua sintaxe, mas elas ainda são usadas sem flexão e concordância; a ordem das palavras constituirá sua primeira sintaxe (p.154).

Portanto, de acordo com a autora, é a partir dessa última fase que a criança Surda começa a adquirir a morfologia de uma língua de sinais. A aquisição de subsistemas

morfológicos mais complexos continua até os 5 anos de idade, quando também já produzirá frases gramaticais maiores. O primeiro subsistema mais complexo que adquire é a concordância verbal. E, por fim, conclui que fica visível que o processo de aprendizagem de uma língua de sinais torna-se semelhante ao processo de aquisição de qualquer língua, e quanto mais cedo uma criança Surda entrar nesse processo, mais natural ele será.

2.2.3 – A importância da leitura para a criança Surda

Sobre a importância da leitura para a criança Surda, destaca-se na literatura o trabalho da fonoaudióloga Bouvet (1990), na França. A autora passou nove anos pesquisando o tema - iniciou em 1979 e concluiu em 1988 - e contou com a participação de duas professoras. A base de seu estudo era o bilingüismo, que consiste na exposição da criança Surda a duas línguas. Para a autora, a exposição à língua de sinais deve ocorrer desde cedo, para que esta seja adquirida como primeira língua, também denominada língua materna e, portanto, podendo atuar no desenvolvimento da linguagem através das capacidades cognitivas e lingüísticas.

Bouvet (1990) e Levy (1999) ressaltaram a importância da língua materna das crianças Surdas, sendo esta premissa paritária à aquisição da linguagem, do redescobrimento do prazer da interação pré-verbal e do contato visual. Este conjunto de situações garantiria o sucesso nas experiências interativas entre duas pessoas. Bouvet (1990, p. 153) afirma: “nós percebemos que o contar histórias pode criar situações tão únicas, nas quais a criança seria capaz de rever a situação e experimentar vários estágios necessários para a aquisição de linguagem”.

Lewis (1995), também bilingüista, pesquisou por 10 anos (1982-1992) nesta seara e concluiu que as interpretações relacionadas às histórias enriquecem o vocabulário, e o indivíduo é capaz de falar também com o corpo.

Já Ardito e Mignosi (1995) ressaltam as fábulas como acesso mais natural para se trabalhar com as crianças Surdas.

De acordo com sua análise crítica, Levy (1999) argumenta que, para os autores acima mencionados, a narração permite aos Surdos o crescimento tanto no plano psicológico, como também lingüístico e de conhecimento, e oferece a eles várias maneiras de contar às pessoas suas primeiras histórias. Fica clara, então, a importância da implementação da leitura nas escolas de crianças Surdas.

Por fim, como já discutido, o Surdo tem sido visto como mau leitor há muito tempo (ALMEIDA, 2000; MENDES, 1994), pois o domínio que alcança da língua escrita costuma ser bastante rudimentar (SÁNCHEZ, 1995).

Almeida (2000) e Mendes (1994) salientam que as pesquisas que relacionam leitura e surdez apontam a falta de domínio da língua (no caso, a língua oral) como um dos grandes problemas para a dificuldade no processo de leitura.

Entretanto, Sánchez (1994) ressalta que, até meados do século XIX, na França e em outros países europeus, assim como nos Estados Unidos, um grande número de professores de escolas de Surdos era Surdo e também leitor, sendo, dessa forma, capaz de ensinar a ler e escrever a seus alunos (em língua de sinais). Para o autor, o oralismo, como já visto, conseguiu eliminar essa prática.

Skliar (1998) cita dados de 1995, da Federação Mundial dos Surdos, segundo os quais aproximadamente 80% da população mundial de Surdos não recebem nenhuma educação básica, situação agravada em países do Terceiro Mundo, como o Brasil.

Com relação a essa situação, Freire (1999) comenta que em nosso país é incontestável o atraso da escolaridade de crianças e adultos Surdos em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de primeiro e segundo graus. Além disso, é enorme a evasão escolar

de alunos Surdos em razão do desafio de terem de aprender conteúdos didáticos em uma língua, no caso português, que eles, em sua maioria, não dominam.

Essa defasagem de leitura dos Surdos, ligada historicamente às práticas pedagógicas exercidas nas escolas, é preocupante. A sociedade moderna, de acordo com Santos (1999), é essencialmente grafocêntrica, sendo a leitura ainda mais acessível às classes dominantes e símbolo de poder. As dificuldades de leitura dos Surdos tornam-se, então, um empecilho tanto para essa ascensão como para uma participação mais ativa na sociedade.

Sánchez (1999) salienta que os Surdos egressos do sistema escolar não possuem capacidades cognitivas que lhes permitam incorporarem-se como cidadãos de primeira categoria no mercado de trabalho, e exemplifica com o fato de que não existem Surdos em posições de liderança na sociedade global que impulsionem avanços científicos e culturais, nem descobridores ou inovadores.

Para adquirir o domínio da língua escrita, é imprescindível a existência de um ambiente de leitura no qual as crianças estejam imersas, participando ativamente e compartilhando a língua escrita como uma prática. Porém, segundo Sánchez (1994), isso não ocorre com os Surdos pela razão determinante de que não existem (ou, pelo menos, são poucos) adultos Surdos leitores, usuários competentes da língua escrita que possam transmitir o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento não visual do texto (o conhecimento de diferentes superestruturas, por exemplo). Outro fato a ser considerado é que somente 10% das crianças Surdas nascem em lares Surdos, ou seja, a grande maioria delas nasce em lares ouvintes, em que, mesmo que exista uma prática de leitura de textos, utiliza-se, geralmente, a língua oral, e não a língua de sinais.

Entretanto, com o início da implementação da língua de sinais em algumas escolas para Surdos e a utilização de intérpretes de língua de sinais em cursos universitários, alguns

Surdos (por enquanto uma minoria) estão tendo a chance de completar seus estudos de primeiro e segundo graus e entrar na universidade. Acredita-se que eles possuam um domínio diferenciado da língua de sinais e da língua escrita, em razão da possibilidade de terem acesso aos conteúdos escolares em língua de sinais e da necessidade e mesmo obrigatoriedade de leitura decorrente da escolaridade.

Em seus estudos sobre compreensão e reprodução de textos com Surdos que possuíam de 4ª série a primeiro grau completo, Fernandes (1990) encontrou que o nível de escolaridade é fator significativo na capacidade de compreensão e reprodução dos textos.

Dessa maneira, o estudo da compreensão textual de sujeitos com alta escolaridade pode trazer dados importantes para o entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita. Os estudos de compreensão textual encontrados na literatura não utilizaram sujeitos com alto grau de escolaridade, como, no caso, universitários, exceto o de Lebedeff (2002).

2.2.3.1. – O reconto de leitura em Surdos

As origens do contar histórias, como comenta Sisto (2001), são tão antigas quanto o homem, e atravessaram os tempos. Os índios reuniam-se em ritual de círculo para socializar suas histórias, crenças, tradições, descobertas, sendo que suas experiências cotidianas eram contadas em forma de narrativas.

Com o aperfeiçoamento da tipografia, na primeira metade do século XVIII, ampliaram-se as possibilidades de se materializar no papel as histórias que antes eram transmitidas oralmente. Surgiram, então, as primeiras obras publicadas especialmente para o público infantil.

De acordo com Cunha (1985), a literatura infantil começa a delinear-se neste período pelo fato de a criança passar a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, razão pela qual deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.

A autora enfatiza que, ao participar da vida social do adulto, a criança da nobreza também participava da literatura. Orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, ao passo que aquelas mais desprivilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras, pois as lendas e os contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares. A procura de uma literatura adequada para a infância e a juventude tomou dois caminhos: dos clássicos fizeram-se adaptações e do folclore houve a apropriação dos contos de fadas, que até então não eram voltados especificamente para a criança. No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas. Com Monteiro Lobato é que teve início a verdadeira literatura infantil brasileira.

Atualmente, segundo Abramovich (2001), o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, que contam histórias inventadas, trechos da Bíblia, contos de fada ou lêem livros e, ainda, poemas sonoros. Para a autora, ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é encontrar outras idéias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses, das soluções que todas as pessoas vivem e atravessam, o que é feito através dos problemas que vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. É através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos,

outros jeitos de vestir e viver, outra ética, outra ótica. É conhecer história, geografia, filosofia, política, sociologia, etc.

Percebe-se, por conseguinte, que a história é importante tanto como fonte de prazer como pela contribuição que oferece ao desenvolvimento da criança (COELHO, 1986).

Nesse sentido, Moraes (1996) ressalta que a audição de livros é o primeiro passo para a leitura e teria uma tripla função: cognitiva, lingüística e afetiva. No nível cognitivo geral, segundo o autor, a audição de histórias possibilita conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar; permite estabelecer associações esclarecedoras sobre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos, a melhor organizar e reter informações, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais.

No nível lingüístico, a audição de livros permite esclarecer um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e o das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, as correspondências letra-som, os sinais de pontuação, etc. Essa audição leva a criança a aumentar e estruturar seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos. A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e utilizar figuras de estilo. O autor salienta que essas capacidades serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos a serem lidos são ainda relativamente simples. Com efeito, os conhecimentos lingüísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam à criança um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada.

Já no nível afetivo, a criança descobre o universo da leitura pelas vozes, plenas de entonação e de significação, daqueles que mais confia e com quem se identifica.

Bettelheim (1980) também salienta a importância de contar histórias, especialmente de fadas, as quais ajudam a criança a se entender e se orientar em busca de soluções para os seus problemas, além de enriquecer suas experiências, pois, sutilmente, oferece sugestões para que ela lide construtivamente com experiências internas, e, ainda, dirigem-na para a descoberta de sua identidade e comunicação, além de sugerirem experiências que são necessárias para ajudar a desenvolver o seu caráter. O propósito dos contos de fadas, segundo o autor, deve ser compartilhar uma experiência, fazer fluir a história, pois a criança sente prazer com a fantasia; já os adultos derivam seu prazer da satisfação da criança.

Para o autor, a história tem as funções de entreter, despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ajudar a desenvolver o intelecto, tornar claras as emoções, sugerir soluções para os problemas que perturbam.

A importância do contar histórias também é defendida por Coelho (1993), ao afirmar que a literatura é um fenômeno de linguagem e uma experiência vital cultural. Conforme a autora, direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social, a literatura é fundamental para a formação do indivíduo, pois, ao estudar a história das culturas e o modo pela qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verifica-se que a literatura foi seu principal veículo. Literatura oral e literatura escrita são as principais formas pelas quais as pessoas recebem a herança e a tradição cultural.

De tal modo, se for levado em consideração que apenas 10% das crianças Surdas nascem em lares Surdos, percebe-se que os outros 90% estão em extrema desvantagem com relação às ouvintes. Para as crianças Surdas que vivem em ambientes ouvintes a possibilidade de receberem histórias é muito limitada. Essas crianças precisam ter familiares que aprendam a

língua de sinais, ou precisam conviver com a comunidade Surda, de modo que Surdos adultos contem histórias para elas. De acordo com Griffith e Ripich (1988), muitos Surdos possuem experiência limitada com histórias antes de começar a ler.

Como já comentado, diversos autores sugerem que crianças Surdas teriam dificuldades de contar histórias (TORRES, 1993; YOSHINAGA-ITANO, 1986). Entretanto, o tipo de *input* e *output* utilizado nessas pesquisas não era a língua de sinais, e a análise era realizada através da “Gramática de Histórias” de Stein e Glenn (1979).

Os mesmos resultados são encontrados na pesquisa de Banks, Gray e Fyfe (1990) sobre compreensão textual. Os autores solicitaram *output* escrito e sugeriram que crianças Surdas possuem deficiências na habilidade de usar o esquema de histórias durante a leitura, fato diagnosticado em razão do número de distorções que produziam no seu reconto escrito, tais como: recordação equivocada, quebra da linha de história, introdução de material novo e irrelevante, inversões temporais, etc. Deve-se salientar que, além do fato de utilizarem *output* escrito, a análise dos recontos foi feita com base nas categorias da gramática de histórias. Os autores concluem, então que crianças Surdas podem ter dificuldades na aquisição do esquema de histórias.

Já o trabalho de Williams e McLean (1997) mostra que crianças Surdas acostumadas com leituras de livros de histórias em língua de sinais não apresentam comportamentos verbais como imitação ou simples descrição das figuras da história; pelo contrário, realizam comentários espontâneos e perguntas que demonstram respostas emocionais e intelectuais às idéias e aos sentimentos expressos nos livros; por exemplo, descrevem os sentimentos dos personagens baseados no texto e na ilustração, predizem suas futuras ações, explicam razões para o comportamento e julgam suas ações. Os autores também salientam o fato de que essas crianças,

quando vão ler ou contar uma história, brincam de professor e repetem os comportamentos de interação social pertinentes a esta atividade, que são realizados pelos professores ou pais Surdos.

Sugere-se, conseqüentemente, que uma análise proposicional de recontos de crianças poderia mostrar resultados diferentes dos encontrados por Yoshinaga-Itano (1986), Torres (1993) e Banks, Gray e Fyfe (1990). Além da diferença de análise, propõe-se que o estudo tenha como participantes crianças com características similares às do estudo de Williams e McLean (1997): que estudem em escola especial, com acesso à língua de sinais e com experiência de contos de histórias por Surdos adultos. Ou seja, acredita-se que, com *input* e *output* em língua de sinais, as crianças teriam um desempenho bastante diferente do encontrado pelos autores citados.

2.2.3.2. – Relações entre língua de sinais e leitura

O homem atual vê-se submerso num mundo de letras. De certa maneira, é via leitura que são captadas informações - jornais, livros, revistas, Internet, legendas de televisão por cabo possibilitam um acesso ilimitado ao conhecimento. A habilidade de leitura significa o poder de acesso à educação de alto nível, de ocupação científica e industrial e de profissionalização, tanto na sociedade industrializada como na de informação (PAUL, 1998).

Assim, a informação está disponível e depende, apenas, de que aquele que se interesse por ela seja um leitor hábil que a decodifique. Nesse sentido, o objetivo dos processos específicos de leitura, segundo Moraes (1996), é processar o material escrito sob uma forma utilizável pelo restante do sistema cognitivo. O autor afirma, ainda, que a capacidade de leitura é uma transformação de representações (entrada) em outras representações (saídas). A representação de entrada na leitura é um padrão visual, correspondendo, grosso modo, a uma palavra escrita; a representação de saída é uma representação fonológica. Neste caso, cada

palavra conhecida, quer se saiba lê-la ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia. Já a significação pode ser obtida tanto pela forma fonológica como pela forma ortográfica.

Apesar de Bruer (1995) destacar que a compreensão da leitura requer também habilidades de compreensão de linguagem, é inegável a importância da decodificação fonológica para seu sucesso. Assim, cabe perguntar como pessoas Surdas, que se pressupõe tenham dificuldades em acessar a pista fonológica, adquirem a habilidade de leitura.

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

De acordo com Wilbur (2000), no período em que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já a criança Surda não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes, ou seja, não apresenta uma base lingüística. Tradicionalmente, então, é ao mesmo tempo ensinada a aprender a estrutura lingüística da língua oral, da leitura e, muitas vezes, da língua de sinais. Portanto, o ensino de leitura e escrita aos Surdos tem sido realmente um desafio para eles próprios, para os pais e professores.

De fato, Power e Leigh (2000) ressaltam que, desde o início das tentativas formais de educação do Surdo, a aprendizagem da leitura e da escrita foi prioridade. A história educacional das iniciativas nesta área está entrelaçada com a história de atitudes e práticas relacionadas à tentativa de minimizar o impacto da surdez no desenvolvimento. Conseqüentemente, a maioria das práticas educativas de ensino de leitura limitou-se à preocupação da remediação de leitores

fracos em sintaxe da língua. Essa preocupação geralmente levou a confusões sobre o objetivo do ensino de leitura e escrita para Surdos.

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

Diversos estudos demonstram o baixo desempenho de crianças e adolescentes Surdos em testes de leituras quando comparados a crianças ouvintes (KUNTZE, 1998; PERFETTI; SANDAK, 2000; POWER; LEIGH, 2000; YOSHINAGA-ITANO; SNYDER, 1984). No entanto, os pesquisadores da área realmente ainda não sabem como o Surdo aprende a ler (MUSSELMAN, 2000); as pesquisas apenas indicam algumas estratégias que utiliza, o que será discutido a seguir.

Estudos recentes com crianças Surdas provenientes de famílias em que a primeira língua é a língua de sinais trazem à tona a possibilidade de equiparar os níveis de leitura de crianças Surdas fluentes em língua de sinais e de crianças ouvintes (WILBUR, 2000). Esses achados provocaram uma série de pesquisas que buscam encontrar as relações entre língua de sinais e leitura.

As atenções direcionadas ao estudo dessas relações provêm, portanto, de trabalhos que demonstram a correlação entre exposição precoce à língua de sinais e desenvolvimento normal da linguagem e habilidades cognitivas (NELSON, 1998; PADDEN; RAMSEY, 1998; PRINZ; STRONG, 1998; STUCKLESS, 1997). Esses trabalhos foram realizados comparando

níveis de leitura entre crianças Surdas filhas de pais ouvintes e crianças Surdas filhas de pais Surdos, demonstrando a alta performance das últimas. O que esses estudos não respondem, porém, é de que maneira a fluência em língua de sinais pode ser responsável por uma maior habilidade em leitura, visto que muitas pessoas ouvintes fluentes em sua língua podem apresentar dificuldades na leitura; ou seja, questiona-se se é realmente a língua de sinais que cria esse diferencial ou se são outros fatores co-ocorrentes, como a exposição precoce a ela, que contribuem para o bom desempenho em leitura.

Padden e Ramsey (1998) enumeram alguns fatores que justificam essa possível relação entre língua de sinais e leitura. Primeiramente, crianças Surdas filhas de pais Surdos crescem em um ambiente de aceitação, com menos estresse em função da surdez, além de os pais mostrarem-se aptos a focalizar recursos parentais e familiares no desenvolvimento lingüístico precoce da criança. Ainda, pais Surdos são hábeis em detectar precocemente a surdez na criança e, também, costumam colocá-la antes na escola. A exposição a primeira língua funciona como uma plataforma de lançamento para o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas. Dessa forma, os autores propõem que a exposição precoce e longa à escolarização e a instruções de leitura, além de outros fatores (não apenas a língua de sinais), pode predizer o desenvolvimento de leitura da criança Surda.

Esses autores também argumentam que a língua de sinais é composta por unidades gestuais que não possuem correspondência com a língua oral, e os sistemas alfabéticos são baseados em fonemas da língua oral. Neste caso, questionam como podem dois sistemas tão diferentes influenciar um ao outro.

Com base na constatação de que Surdos educados em ambientes oralizados apresentam dificuldades na aprendizagem da língua escrita, Marschark (1993) também estudou o desempenho de crianças Surdas que viviam em ambientes nos quais a primeira língua era a língua

de sinais. De fato, ele concluiu que crianças Surdas filhas de pais Surdos freqüentemente apresentam um desempenho superior ao de crianças Surdas filhas de pais ouvintes na aprendizagem da língua escrita. Entretanto, o autor salienta que o *locus* desses achados ainda é incerto; a lista de variáveis mais importantes que poderiam predizer o sucesso de leitura e escrita em crianças Surdas ainda não foi determinada. Como exemplos de variáveis (além da exposição precoce à língua de sinais), ressalta um diferencial em relação às expectativas de pais Surdos com relação a seus filhos Surdos (diferentemente de pais ouvintes). O fato é que os pais Surdos passam grande parte do seu tempo em interações educativas relevantes com seus filhos Surdos e, conseqüentemente, estes se desenvolvem em contextos sociais mais “naturais”.

Musselman (2000) salienta que existem evidências de que o conhecimento de leitura e escrita em uma primeira língua se transfira para a segunda, mas não há evidências de que as habilidades interpessoais em uma primeira língua sejam transferidas para habilidades de leitura e escrita numa segunda língua. Como o que se aprende na escola não é a forma impressa da língua de sinais, não há satisfação das condições de interdependência lingüística.

Nelson (1998) e Padden e Ramsey (1998) argumentam que as correlações que existem entre língua de sinais e leitura não são naturais, mas derivadas do conhecimento de associações cultivadas entre a escrita e a língua de sinais.

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

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

Musselman (2000) segue na mesma linha de raciocínio, argumentando que, embora as características específicas da língua de sinais não possam ser transferidas para a língua escrita, ela promove estratégias semânticas e sintáticas, aumenta o conhecimento de mundo, possibilita o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e metacognitivas e promove uma comunicação compreensiva e eficiente. Para a autora a habilidade em língua de sinais estão cientificamente relacionadas à compreensão de leitura e questiona a pouca utilização do contexto e conhecimento do mundo (acessados pela língua de sinais) por leitores Surdos ao retirar significado do texto. Esse fato é atribuído a falhas dos professores em encorajar seu uso, uma vez que dão muita atenção à decodificação do texto escrito.

Outra situação que envolve a relação entre língua de sinais e leitura, apontada por Oakhill & Cain (2000), é a de que alguns leitores Surdos acessam uma estratégia de recodificação baseada em sinais, a qual pode ajudar na representação e reforçar a informação semântica. Os autores ainda salientam que a compreensão não é desenvolvida automaticamente, uma vez que a decodificação de palavra seja eficiente, mas depende de diferentes habilidades que necessitam ser

ensinada. Habilidades de realizar inferências e produzir histórias coerentes podem estar implicadas no desenvolvimento da compreensão textual para os Surdos que são fluentes em língua de sinais. Torna-se possível, então, apresentar textos escritos via língua de sinais com o objetivo de ensinar estratégias, tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão e planejar e estruturar histórias. Essas estratégias podem ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes e integradas dos textos em língua de sinais, as quais podem ser transferidas para o entendimento de textos escritos.

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

Alguns pesquisadores, Perfetti e Sandak (2000), argumentam que os Surdos também fazem uso do processamento fonológico durante a leitura. Isso significaria utilizar a estrutura dos sons da fala para decodificar palavras.

Entretanto, Musselman (2000) aponta que existe uma limitação nas pesquisas sobre o processamento fonológico com Surdos, que reside no fato de a maioria delas ter sido realizada com adolescentes e alunos universitários. Então, é possível que a codificação fonológica seja mais o resultado da aprendizagem de leitura do que um pré-requisito, e que, a evidência de informação fonológica disponível durante a leitura, não prova que ela seja requerida.

Outra questão sobre o processamento fonológico é sobre como pessoas Surdas adquirem esta informação. Uma parte-chave da resposta, para Perfetti e Sandak (2000), é que o acesso à fonologia pode ocorrer por meios diferentes da audição/fala. Aparentemente, a informação sobre o movimento e formato dos lábios na fala pode afetar diretamente o desenvolvimento da representação fonológica, mesmo em pessoas ouvintes. E as pessoas Surdas podem aprender, então, a interpretar a fala que vêem.

Nesse caso, segundo Musselman (2000), os Surdos convertem os grafemas em movimentos articulatorios, armazenando a informação de forma espacial, em contraste com leitores ouvintes, que convertem fonemas armazenando-os de maneira acústica.

Perfetti e Sandak (2000) também chamam a atenção para os diversos estudos que encontraram em pessoas Surdas treinadas com *cued speech* um aumento de sua habilidade em identificar corretamente palavras faladas, reduzindo a ambigüidade da informação da leitura labial. Outras rotas são sugeridas pelos autores para o conhecimento fonológico, como o *feedback* de sua própria articulação. Já o alfabeto digital provê um sistema de suporte motor que, embora não análogo à fonologia, pode reforçar representações de soletração. O aprender a escrever também reforça a soletração e pode ser uma ponte para a fonologia. Os autores concluem, então, que o conhecimento fonológico adquirido pelos Surdos é produto de uma combinação de alfabeto digital, exposição à escrita, leitura labial e articulação, muito mais do que a utilização de uma única rota de acesso.

Musselman (2000) e Wilbur (2000) realçam que Surdos também fazem uso da ortografia para codificação da escrita, ou seja, ocorre uma representação interna da letra impressa: a recodificação em grafemas. Além de ser uma possível rota para o processamento fonológico, o alfabeto digital também é considerado por Musselman (2000) um substituto visual para a codificação fonológica, importante na leitura porque atrai o foco de atenção das crianças

para as letras, facilitando, desse modo, a indução da estrutura ortográfica. O alfabeto digital provê uma compreensiva maneira de representação da estrutura fonética da linguagem, de modo que ela é isofônica à do texto escrito. Neste caso, o leitor pode recodificar a escrita com a utilização do alfabeto digital.

Musselman (2000) também chama a atenção para estudos que demonstram que Surdos bons leitores possuem um bom conhecimento da língua oral. Embora o conhecimento da língua oral seja considerado um pré-requisito para leitura, também é possível que seja uma consequência da aprendizagem de leitura. Desse modo, a autora sugere que os Surdos podem desenvolver habilidades de língua oral através de sua experiência com a escrita e não antes de aprender a ler.

Levando em consideração o que foi discutido, corroboram-se aqui os argumentos de Musselman (2000): os pesquisadores não sabem como os Surdos aprendem a ler; e o de Wilbur (2000): os Surdos utilizam mais do que uma estratégia para aprender a ler, por mais antagônico que isso possa parecer. Com base nesses argumentos, podem-se imaginar as grandes dificuldades pelas quais passam os Surdos neste aprendizado, as quais podem ser ampliadas por alguns problemas que os pesquisadores encontram na educação dos Surdos, que serão discutidos a seguir.

Power e Leigh (2000) fazem referência que as diferenças encontradas nas pesquisas que comparam os desempenhos de leitura entre Surdos e ouvintes estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas, ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua.

Além disso, Paul (1998) chama a atenção para a necessidade de se perceber qual é a concepção de surdez que está subjacente à interpretação dos resultados dessas pesquisas. O mesmo autor critica estudos comparativos entre Surdos e ouvintes e salienta que deveriam colocar seu foco no modo como os primeiros constroem significados a partir da leitura,

assumindo que não existe significado certo, pois a construção deste é pessoal, subjetiva e interpretativa. Dessa maneira, o autor considera inapropriado o desenvolvimento de estratégias e técnicas educacionais de ensino de leitura para Surdos com base em pressupostos sobre o modo como os ouvintes aprendem a ler.

Nessa mesma linha, Paden e Ramsey (1993) questionam os meios pelos quais as crianças Surdas são ensinadas a ler e escrever, afirmando que o desenvolvimento dessas habilidades requer uma pedagogia que leve em conta a história da escrita e, no caso, do inglês para as pessoas Surdas.

De acordo com Wilbur (2000), são vários os problemas na aquisição da leitura: habilidades lingüísticas inadequadas, em razão do reduzido *input* lingüístico; metodologias de ensino inadequadas, por causa das dificuldades de comunicação e da falta de apreciação da complexidade da aquisição de linguagem; focalização pelos professores muito mais na estrutura da sentença do que nos aspectos de uso da linguagem, como, por exemplo, a realização de inferências, a estrutura do parágrafo e da história e a conversação como transmissão de informação seqüenciada.

Refere-se ainda que estudantes Surdos são ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, as quais, em geral, estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem um substantivo, um verbo e um objeto direto. Desse modo, os estudantes aprendem a entender a sentença sempre interpretando o primeiro nome como agente, o verbo como ação e o segundo nome como o destinatário da ação, uma estratégia de interpretação chamada “leitura na ordem de superfície” (*reading surface order*). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, “o caminhão bateu no carro”. Entretanto, para muitas sentenças essa estratégia produz resultados incorretos, como na frase: “o caminhão foi batido pelo carro”.

Crianças que lêem segundo a estratégia de leitura da ordem de superfície podem ler que “o caminhão bateu o carro.”

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

Paul (1998) argumenta também que os problemas enfrentados pelos Surdos, tanto na aquisição da leitura como da escrita, estão relacionados à dificuldade em adquirir o que denomina “verdadeiro motor da comunicação verbal”, ou seja, a forma social (falada ou sinalizada) da língua que eles estão tentando ler ou usar para se expressarem via escrita. O autor chama a atenção para o fato de que os alunos, muitas vezes, entram na escola sem conhecer nenhuma língua convencional. Essa situação é patente nas escolas brasileiras, em que os Surdos estão integrados e recebem educação em português, muitas vezes sem antes serem expostos à língua de sinais.

Na busca de soluções para esses problemas, autores como Compton (1997), Erting e Pfau (1999); Kuntze (1998); Prinz e Strong (1998) dentre outros salientam e defendem a necessidade urgente de se expor precocemente à criança Surda à língua de sinais e de se ofertarem programas escolares bilíngües nas escolas de Surdos. Afinal, ler e escrever são práticas culturais que pressupõem práticas interculturais, pois, apesar de dependerem de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados (FERNANDES, 1999).

Sánchez (1999) é um dos autores que questionam o atual modelo educacional estatal para Surdos, ou seja, escolas integradas. Para ele, não há nada que impeça os Surdos de serem bons leitores, porém, nas condições atuais de educação, nada leva a crer que isso possa vir a ocorrer. Ou seja, em virtude das condições dos meios familiar e social (incluindo a escola), não há condições de acesso à língua (língua de sinais), o que gera dificuldades no desenvolvimento normal da linguagem e, conseqüentemente, da inteligência, além da não-imersão do aprendiz na prática social da língua escrita.

Além disso, Paul (1998) levanta a questão de que, com base na Teoria Crítica, se o ensino de leitura não seria extremamente opressivo para os Surdos, ainda mais levando em consideração as perspectivas clínica e sócio-antropológicas da surdez já discutidas. O autor vai mais além destacando que, a decisão sobre qual língua deve ser adquirida, é importante que seja tomada o mais cedo possível para possibilitar o pensamento alfabetizado (habilidade de pensar de maneira criativa, reflexiva e crítica). Os educadores de perspectiva clínica elegem desenvolver a língua nacional (inglês, por exemplo); já os de visão sócio-antropológica optam por desenvolver o pensamento alfabetizado em qualquer língua que seja acessível ao estudante.

Em vista da utilização recente da língua de sinais no processo de socialização e escolarização dos Surdos, ainda são poucos os estudos que verificam o seu papel na aquisição da leitura e escrita e, sobretudo, na compreensão textual.

Com relação à compreensão textual na área da surdez, os trabalhos realizados podem ser divididos em: estudos que solicitam *output* verbal e estudos que focam apenas o escrito. Os que analisam o *output* verbal podem ser categorizados em relação às filosofias educacionais discutidas anteriormente: oralismo, comunicação total e bilingüismo.

O trabalho de Knell e Klonoff (1983) flutua entre o oralismo e a comunicação total, mas pode ser categorizado como oralista pelo tipo de análise realizada, que solicitou apenas o

output verbal oral: MLR (*mean lenght of response* - palavras), MLU (*mean lenght of utterances* – morfemas) e UTT (*number of utterances*). O interessante dessa pesquisa é que os autores timidamente levantam a hipótese de que a língua de sinais poderia facilitar a aquisição da linguagem. A pesquisa de Donin, Doehring e Browns (1991) foi realizada com Surdos oralizados, utilizando *input* e *output* orais, com resultados pouco significativos: Surdos mais velhos tiveram desempenho melhor que Surdos mais jovens.

Já na linha da comunicação total, temos os trabalhos de Griffith e Ripich (1988); Hatfield, Caccamise e Siple (1978); Marschark, Mouradian e Halas (1994); McIntire e Reilly (1996); Newell (1978); Ouellette e Sendelbaugh (1982); Rüegg, Stefani e Cárnio (1999); Santos e Dias (1998); Stewart (1985); Torres (1993); Wilson e Hyde (1997). O diferencial desses trabalhos em relação aos anteriores é que eles já admitem o *input* e *output* em inglês sinalizado, ou até mesmo língua de sinais, mas ainda permanece, em alguns deles, a necessidade da produção oral do Surdo, além da tentativa de comparar o inglês sinalizado, língua de sinais e oralidade.

Como exemplo de comparação, vale citar os trabalhos de Hatfield, Caccamise e Siple (1978) e Stewart (1985), que compararam inglês sinalizado com *American Sign Language* (ASL), demonstrando um desempenho melhor de compreensão textual das histórias apresentadas em ASL, o que já dá sinais de um diferencial em função da língua de sinais.

No Brasil, Rüegg, Stefani e Cárnio (1999) compararam Surdos oralizados com Surdos usuários de LIBRAS, utilizando a análise de unidades de sentido de Morrow (muito semelhante à Gramática de Histórias de Stein e Glenn, 1979). Eles obtiveram como resultado que os Surdos oralizados tiveram desempenho mais satisfatório.

Já Santos e Dias (1998) compararam Surdos usuários de LIBRAS, Surdos oralizados e ouvintes, obtendo como resultado que os oralizados tiveram desempenho inferior ao dos usuários de LIBRAS e ouvintes.

Destacam-se também como resultados significativos as divergências entre Torres (1993) e Griffith e Ripich (1988). Os últimos demonstraram que Surdos utilizando a comunicação total fazem uso da gramática de histórias na organização de recontos e construção de histórias. Já Torres (1993), aplicando a análise de Stein e Glenn (1979), concluiu que as crianças Surdas possuem dificuldades para adquirir o conceito de história.

Como já comentado, outro tipo de trabalho encontrado é o que apresenta o *input* em escrita ou figuras e solicita o *output* apenas em escrita, como os de Banks, Gray e Fyfe (1990); Gaines, Mandler e Bryant (1981); Iran-Nejad, Ortony e Rittenhouse (1981); Livingston (1991); Rittenhouse e Stearns (1990); Sarachan-Deily (1985); Yoshinaga-Itano (1986); Yoshinaga-Itano e Downey (1992, 1996).

Esses trabalhos chamam a atenção porque, com exceção de Iran-Nejad, Ortony e Rittenhouse (1981), os quais afirmam que crianças Surdas compreendem metáforas escritas, os demais apresentam os indivíduos Surdos com desempenhos significativamente inferiores quando comparados aos dos ouvintes.

Sarachan-Deily (1985), ao comparar Surdos e ouvintes, conclui que estes apresentaram um desempenho melhor que aqueles.

Já Banks, Gray e Fyfe (1990) encontraram desempenho similar entre Surdos e leitores ouvintes lentos.

Porém, os mais intrigantes resultados foram encontrados por Yoshinaga-Itano (1986), que utilizou figuras como *input*. A autora relatou que mais de 50% das produções dos Surdos não possuíam os componentes básicos necessários para a elaboração de uma história. É pertinente salientar que esse trabalho utilizou a gramática de Stein e Glenn (1979) e que a autora não controlou a população, ou seja, entre os sujeitos participantes estavam Surdos competentes em língua de sinais e Surdos oralizados.

Posteriormente, Yoshinaga-Itano e Downey (1992; 1996) relataram que a habilidade de entender e usar a estrutura de histórias está diretamente relacionada com o grau da perda auditiva. Vale observar que, novamente, o *output* foi apenas escrito.

Através dessa revisão bibliográfica, pode-se verificar, então, que há uma carência de trabalhos sobre compreensão textual que utilizam a língua de sinais, ou seja, que o *input* e *output* sejam em língua de sinais e o contador de histórias um Surdo adulto competente nessa língua. Um dado que também chama a atenção é que um bom número de trabalhos utilizou, para a análise dos recontos, a gramática de histórias de Stein e Glenn (1979), de características rígidas.

Finalmente, como já discutido, até agora não foram encontrados trabalhos que tenham utilizado a compreensão da (re)produção da fidelidade da história original como análise, valorizando o uso da língua de sinais no *input* e *output* de informações.

2.2.3.3 – Estudos sobre compreensão de texto realizado com Surdos

Em pleno século XXI, os estudos sobre o tema continuam escassos. No entanto, há relatos de pesquisas que têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento cognitivo dos Surdos.

Ao explorar a capacidade de compreensão e reprodução de textos escritos, Fernandes (1990) entrevistou 40 Surdos da 4ª série e solicitou que lessem dois textos: “Sapatos apertados”, retirado do Jornal do Brasil, e “Festas de aniversário”, de Fernando Sabino. Caso houvesse dúvidas quanto ao vocabulário, os sujeitos Surdos podiam tirar suas dúvidas e, em seguida, reproduzi-las oralmente (aos oralizados) ou por língua de sinais e também por escrito. As respostas foram categorizadas da seguinte maneira: Categoria I – entenderam o texto e souberam reproduzi-lo por escrito com acerto; Categoria II – entenderam o texto, mas tiveram dificuldade

em reproduzi-lo por escrito com erros gramaticais e de estrutura frasal; Categoria III – se aproximaram da idéia central, mas, por não compreenderem o texto corretamente, modificaram o conteúdo, além de mostrarem dificuldade de reproduzir por escrito, e finalmente Categoria V – não entenderam e reproduziram o texto com outro conteúdo, apresentando grande dificuldade de reproduzi-lo por escrito. Os resultados do estudo mostraram que os sujeitos Surdos pesquisados não estavam preparados para o exercício de compreensão de texto e que a inexistência desse tipo de tarefa escolar poderia ser o fator responsável pela grande dificuldade encontrada nas respostas.

Em seu estudo sobre um Surdo de 22 anos de idade e um falante nativo de inglês da América do Norte, Ferrari (1990) observou que, em ambos os casos, no que se refere à produção do português, as respostas encontradas foram semelhantes, isto é, houve omissão de verbo de ligação, inadequação no uso de preposições, inadequação no uso de artigos, inadequação no uso de tempos verbais, dentre outras observações. O autor revelou um aspecto muito importante sobre as produções de texto do Surdo e do americano, qual seja, no processo de aprendizagem de uma nova língua há uma tendência em transferir aspectos da estrutura sintática da língua nativa. E, apesar das inadequações sintáticas apresentadas pelo Surdo, suas redações tinham clareza, coesão e coerência na expressão de idéias. E, por fim, concluiu:

[...] as dificuldades apresentadas pelo Surdo na produção do Português escrito tendem a ser similares àquelas apresentadas por falantes nativos de inglês. Essas dificuldades derivam em geral da interferência da estrutura sintática da LIBRAS ou do Inglês no processo de aprendizagem do Português (FERRARI, 1990, p.19).

Ao analisar os problemas textuais e condições de textos em sala de aula, em duas classes noturnas do ensino supletivo para alunos Surdos, e apoiando-se na filosofia da Comunicação Total, Góes (1992) demonstrou que as respostas encontradas apresentavam desvios

das normas culta do Português, tais como: uso inadequado ou omissões de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo, inconsistência de tempo e modo verbal, flexão inadequada de gênero em adjetivo e artigos, dentre outros desvios. Diante dessas respostas, a autora buscou suporte em Fernandes (1990, p.150), que afirmou o seguinte: “a falta de domínio do instrumental lingüístico deve ser vinculada à surdez apenas no que concerne à impossibilidade de exposição contínua ao meio lingüístico e a falhas no processo de educação”.

Pesquisas anteriores, realizadas na década de 90, apontaram para as seguintes conclusões: Stuckless e Birch (1966) observaram a habilidade de leitura da fala de adolescentes, que, antes de dois anos de idade, foram estimulados através de códigos manuais associados à fala. Os resultados revelaram que o grupo que recebeu a estimulação obteve um desempenho superior ao de indivíduos da mesma idade que nunca haviam sido expostos à comunicação manual.

Goodman (1984) enfatizou que, apesar de ter havido uma explosão de conhecimento nas últimas duas décadas, relativa à leitura e particularmente à compreensão, este conhecimento não tem sido estendido suficientemente à população de Surdos.

Vernon (1985) identificou vários problemas relacionados à leitura quanto à codificação e decodificação realizada pelos Surdos, mas advertiu que isso não traduz numa desorganização do processo do pensamento.

Hanson (1989) observou que os leitores Surdos bem sucedidos observam a estrutura fonológica das palavras e utilizam esse conhecimento no processo de leitura. Isso mostra a importância da sensibilidade fonológica na aquisição da capacidade de leitura tanto dos leitores ouvintes, como dos leitores Surdos.

Diante dos fatos acima revelados, fica claro que a discussão sobre a habilidade de compreensão torna evidente a complexidade desse processo, uma vez que ler significa muito

mais do que somente decodificar palavras. No caso dos Surdos, essa complexidade torna-se ainda maior devido à questão da língua (COSTA; 1998).

2.2.4 – Avaliação do desempenho lingüístico dos Surdos

As pesquisas que verifiquem o desempenho lingüístico dos Surdos são raras. Na revisão bibliográfica, há relatos sobre a aplicabilidade do teste lingüístico denominado *Type Token Test* – TTT. E no Brasil, especificamente, além do estudo de Karnopp (1994), há o trabalho de Becker, Schildhammer e Rouss (1994) e também o de Lebedeff (2002), nos quais chama a atenção que foi aplicada o *Type Token Ratio* - *TTR* na fala dos Surdos, tendo os resultados demonstrado um atraso no desenvolvimento da linguagem oral.

O *Type Token Test* – TTT é um teste que avalia o desempenho lingüístico que revela o *Type Token Ratio* – TTR. Este dado é uma medida de diversidade lexical utilizada em estudos de desenvolvimento de linguagem. Encontra-se o *TTR* ao dividir o número de *types* (o número de diferentes palavras da amostra) pelo número de *tokens* (total número de palavras da amostra) (JOHNSON, 1996; RICHARDS; MALVERN, 1997).

O *TTR* tem sido usado para comparação do desenvolvimento lingüístico em diferentes línguas (TARDIF, 1996), comparando a diversidade lexical de textos escritos (CHAMBLEE et al, 1993; RICHARDS; MALVERN, 1997); para analisar a repetitividade ou estereotipia em distúrbios lingüísticos (PERKINS, 1994); para analisar distúrbios de linguagem infantil (WATKINS et al, 1995); para verificar o efeito de medicação na linguagem de crianças autistas (FELDMAN; KOLMEN; GONZAGA, 1999); para realizar análise lingüística de pacientes esquizofrênicos (MANSCHRECK; MAHER; ADER, 1981); para estudar o

desenvolvimento da língua de sinais de crianças Surdas (KARNOPP, 1994), além de outros tipos de pesquisa.

A amostra a ser utilizada para estudo tanto pode ser colhida em interações naturalísticas (FELDMAN; KOLMEN; GONZAGA, 1999; KARNOPP, 1994; TARDIF, 1996; WATKINS et al, 1995) como solicitando que a pessoa descreva uma ilustração ou situação da vida pessoal, verbalmente ou por escrito (MANSCHRECK, MAHER; ADER, 1981). O *TTR* tem um valor máximo de 1.0, que significa diversidade total, ou seja, todas as palavras são diferentes, e tende a se aproximar de 0 (zero) à medida que ocorre repetição de palavras (RICHARDS; MALVERN, 1997).

Diante do exposto, estudar o desempenho lingüístico poderá agregar novas informações acerca desta habilidade, e poderá visualizar um Surdo mais competente em sua língua e talvez mais próximo ao desempenho dos ouvintes.

A realização dessa investigação com grupos ouvintes e surdos fomentou a curiosidade sobre o desenvolvimento da habilidade lingüística de (re)contar histórias em crianças surdas.

3. METODOLOGIA

3.1 – Universo da pesquisa

Participaram deste estudo 180 sujeitos, de ambos os sexos, cursando a 4ª série do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal da cidade do Recife. Os grupos foram formados da seguinte forma:

Grupo 1 – 60 alunos ouvintes da 4ª série do ensino fundamental do ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos);

Grupo 2 – 60 alunos ouvintes da 4ª série do ensino fundamental da educação de jovens e adultos - REGULAR;

Grupo 3 – 60 alunos Surdos da 4ª série do ensino fundamental da educação especial - SURDO.

3.2. – Critérios de seleção da amostra

De modo geral, a escolha da amostra obedeceu aos seguintes critérios: os ouvintes (G1 e G2) deveriam estar estudando na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sem repetências ou problemas de aprendizagem, e não poderiam apresentar histórico de doença auditiva; os Surdos (G3) deveriam ter domínio da LIBRAS há pelo menos quatro anos (tempo de LIBRAS), terem estudado na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sem repetências ou problemas de aprendizagem; além disso, não deveriam apresentar outra patologia associada à surdez.

Os professores da escola foram responsáveis pela identificação dos participantes, visando atender as exigências descritas acima, o que foi feito a partir da ficha individual de cada um deles.

Após a seleção dos sujeitos, a pesquisadora foi a eles apresentada em sala de aula e fez o convite para a participação no estudo. Neste dia, entregou também um formulário de autorização para ser preenchido pelo(s) familiar(es) responsável(s) (Anexo A).

Tão logo houve o recebimento das autorizações, cada um dos três grupos foi dividido em subgrupos de 20 sujeitos, os quais participaram de uma única modalidade de tarefa: vídeo (V), história em quadrinhos (HQ) ou escrita (E). A Tabela 2 mostra a distribuição adotada no estudo.

Tabela 1 – Distribuição da Amostra

GÊNEROS	GRUPOS			TOTAL
Vídeo	G1 - EJA	G2 REGULAR	G3 SURDOS	
História Quadrinhos	20	20	20	60
Escrita	20	20	20	60
	20	20	20	60
TOTAL	60	60	60	180

3.3. – Descrição da área de estudo

As escolas desta pesquisa, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, em princípio, foram escolhidas fundamentalmente em função dos alunos Surdos, que deveriam dominar a LIBRAS há, pelo menos, quatro anos.

A única escola da rede municipal que atendia esse critério não matricula ouvintes e é reconhecida em Recife como referência na educação dos Surdos. Os professores que nela trabalham são ouvintes e dominam a língua de sinais.

Já na rede estadual há várias escolas que contam com classes especiais para Surdos, com professores ouvintes que dominam a LIBRAS, estas foram que fizeram parte desta pesquisa. Porém, como informação, há também escolas que fazem a inclusão desses alunos nas salas de ensino regular. Neste caso, os professores não dominam a língua de sinais; para executá-la, há um intérprete em sala de aula (ouvinte que domina a LIBRAS). Caso o aluno não alcance o entendimento e/ou acompanhamento do conteúdo das matérias, a escola também oferta horário para reforço. Neste caso, os professores, denominados itinerantes, são os que ministram os reforços em LIBRAS.

Foram então escolhidas três escolas – uma da rede municipal e duas da rede estadual com salas só para Surdos. A pesquisadora visitou todas elas, buscando conhecer melhor o espaço físico dos vários estabelecimentos, os professores, as salas de aula.

As escolas situam-se em pontos centrais do Recife e atendem a uma clientela de classe social média baixa, conforme dados administrativos. Ressalta-se, porém, que o nível socioeconômico não foi um critério de investigação para esta pesquisa.

Assim como todas as escolas da rede municipal, a instituição aqui selecionada é dividida atualmente por gerências¹⁵, quais sejam: gerência de educação do 1º e 2º ciclos, que correspondem a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental; gerência de educação do 3º e 4º ciclos, que correspondem a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, gerência de educação de jovens e adultos, gerência do ensino médio e finalmente gerência de educação especial, que também oferta os

¹⁵ Anteriormente as escolas da rede municipal eram divididas por departamentos, mas em agosto de 2005 houve uma modificação interna na qual foi denominado o termo gerência, onde o município foi dividido por regiões político-administrativas do Recife – RPA (Anexo – B)

ciclos acima descritos e controla o ingresso dos alunos portadores de necessidades de educação especial.

No que diz respeito à surdez, no ato da matrícula, além de apresentar os documentos obrigatórios, o aluno deve também anexar um audiograma, que descreve o grau de comprometimento auditivo existente, ou outro tipo de teste auditivo, como os eletrofisiológicos, que independem da resposta do avaliando; são eles: emissões otoacústicas ou potencial do tronco cerebral, também conhecido como potencial evocado auditivo de curta latência, ou ABR, ou ainda audiometria do tronco cerebral – esse exame capta a atividade elétrica das vias auditivas, obtida através dos núcleos auditivos localizados nas estruturas do tronco cerebral.

Os pais são submetidos a uma entrevista e, posteriormente, quando o ano letivo inicia, os professores avaliam esses alunos, em especial os novatos, para verificar se, além da surdez, há ou não outra patologia associada que possa interferir no processo de aprendizagem. Caso haja a comprovação do problema associado, este aluno permanecerá no quadro da escola e será acompanhado pelo professor, que lhe oferece uma atenção especial. Caso não seja confirmada a hipótese, mas os professores desconfiam de outra patologia associada, quando as aulas iniciam, esses alunos são encaminhados para novos exames através da Secretaria de Educação Especial da cidade do Recife, e enquanto o diagnóstico não é concluído, os professores dedicam a eles uma atenção maior. Ressalta-se que os alunos com suspeita ou com patologia associada não fizeram parte deste estudo.

Em relação às escolas da rede estadual, os estabelecimentos estão distribuídos em Gerência Regional de Educação – GERES, que respondem junto à Secretaria de Educação de Pernambuco, inclusive dividindo essas Geres em todo Estado, distribuindo onde as classes especiais ficam inseridas (Anexo C). Isso ocorre tanto para o ensino regular, quanto para o ensino especial. No caso deste último, há uma secretaria específica, denominada Secretaria de Educação

Especial do Estado de Pernambuco - SEEPE. Além de outras competências, cabe a ela gerenciar a distribuição dos alunos de acordo com as especificidades do comprometimento existente, por exemplo, Deficiência Mental (DM), Paralisia Cerebral (PC), Surdez (S), Deficiência Visual (DV), entre outras patologias. Caso haja concomitância entre os comprometimentos descritos acima, elege-se o de maior severidade para o Gere responsável.

No caso dos Surdos, os procedimentos são extremamente semelhantes aos adotados no município, isto é, esses alunos ingressos na rede do ensino estadual também são avaliados pelos professores, e nas fichas escolares também constam a anamnese (história de vida do aluno) e cópias de exames especiais que comprovem a surdez.

Em relação ao acompanhamento escolar em caso de suspeita concomitante, busca-se o diagnóstico diferencial tal qual ocorre na rede municipal de ensino. Nesta pesquisa, como já foi dito, os alunos investigados não possuíam outra patologia coligada à surdez, conforme documentação de cada escola.

Em relação às instalações físicas das escolas que fizeram parte desta pesquisa, foi observado que há uma tendência do governo estadual em buscar uma padronização dos estabelecimentos; o mesmo não foi observado na rede municipal.

De um modo geral, tanto na rede municipal quanto estadual há uma climatização de baixa qualidade, ou seja, as classes são quentes, embora com ventiladores no teto. No que diz respeito à iluminação, necessitavam de luz artificial, o que pode ser colocado em um patamar da razoabilidade. Porém, numa escola visitada, um fato chamou a atenção: a baixa luminosidade e a temperatura ambiental ainda mais elevada, pois, durante o período da tarde, pela sua localização (poente), era comum que os professores tivessem de fechar as janelas e portas de suas salas, devido aos raios solares que nelas adentravam. Por conta de um ambiente inadequado (calor e escuridão), muitos alunos se levantavam, outros se dispersavam ou chegavam mesmo a sair, o

que dificultava as ações pedagógicas em alguns momentos. Essa escola não fez parte da pesquisa, pois esse ambiente precário poderia interferir nos resultados.

Tanto na rede municipal quanto estadual também se observou que há uma preocupação por parte das escolas em manter um espaço de leitura e uma busca em melhorar o acervo bibliográfico das bibliotecas, que servem como ponto de pesquisa para os alunos. Porém, vale ressaltar que este “espaço” destinado possui uma estrutura física pequena, deflagrando certa “adaptação” para alocar os livros.

Em todos os estabelecimentos educacionais que fizeram parte desta pesquisa há TV e vídeo disponibilizados para o professor como ferramentas de trabalho. Em algumas escolas, o DVD já faz parte do acervo pedagógico, mas poucas possuem sala de áudio visual isolada da biblioteca. Normalmente, por segurança, o material eletroeletrônico é guardado em salas especiais, para que não haja o sucateamento do bem material e/ou desaparecimentos eventuais.

Houve um outro fato que também chamou a atenção nas escolas pesquisadas. No geral, as paredes estavam decoradas com produções dos alunos ouvintes - cartazes, poesias, desenhos, redações, mural com fotografias de alguma atividade especial, como por exemplo, feira de ciências. Todas as produções trabalhadas em sala de aula eram motivo para uma exposição. Porém, em contrapartida, isso não foi observado no ensino especial ou na educação dos jovens e adultos (EJA), talvez por terem uma outra proposta pedagógica. Mesmo assim, esse fato traduz uma segregação do calendário escolar.

No que diz respeito à tecnologia, foi observado também que a computação já é uma ferramenta que faz parte da atividade estudantil, tanto para rede estadual, quanto para rede municipal de ensino. Em algumas escolas, as aulas de computação estão conectadas na Internet

3.4. – Material

3.4.1. – Avaliação do desempenho lingüístico

Para levantamento do desempenho lingüístico dos sujeitos foi utilizado o *Type Token Test – TTT*. Na gravura apresentada (Figura I - Anexo D) figurava um acidente no qual um carro supostamente havia batido em uma bicicleta, que se encontrava amassada; havia um menino sentado no chão, com o joelho sangrando, um homem ajudando-o e, ainda, uma ambulância. Esta gravura foi escolhida pelo fato de eliciar produções lingüísticas, tendo sido utilizada com êxito por Yoshinaga-Itano e Downey (1996), e por ser de baixa complexidade. Para apresentá-la aos alunos, foi confeccionado um *banner*, de 1,00 x 0,90 cm, que foi afixado na parede. Foi então solicitado que eles contassem a história nele contida.

3.4.2. – Avaliação do reconto da história em quadrinhos (Treino)

Para a avaliação do reconto treino em história em quadrinhos, buscou-se inicialmente uma narrativa que se pressupunha ser inédita para os alunos. Após a realização do *Type Token Test*, no mesmo dia foi então apresentada a história, “O menino, o cachorro e o sapo” (Mayer, 1967), também de baixa complexidade, desenhada em quadrinhos (Anexo E). O treino foi escolhido porque, em estudo piloto, observou-se que não havia familiaridade com este tipo de gênero narrativo, em especial os Surdos e ouvintes do EJA. Dessa forma, todos foram submetidos à narrativa de baixa complexidade. Para tanto, também aqui foi confeccionado um *banner* de 1,00 x 0,90 cm, que foi afixado na parede. Foi então solicitado que eles contassem a história nele contida. (Apêndice A)

3.4.3. – Avaliação da compreensão do reconto de uma narrativa apresentada em: vídeo (V), história em quadrinhos (HQ) e escrita (E)

Para levantamento da compreensão do reconto da narrativa, foi utilizado o protocolo de Cardilhac, Cirbel e Nespoulous (1995), que contém duas histórias – “Velho homem” e “Jovem mulher”. Apenas a segunda foi selecionada e apresentada em três gêneros narrativos diferentes: vídeo, história em quadrinhos e escrita.

A opção pela narrativa justifica-se pelo fato de que a aptidão para narrar se desenvolve cedo. Segundo Curran, Kintsch e Hedberg (1996), mesmo crianças pré-escolares podem recontar histórias simples. Além disso, essas autoras salientam que a maioria dos estudos de compreensão textual utiliza o reconto de histórias para analisar as habilidades de compreensão dos sujeitos pesquisados.

Com relação a esse fato, Graesser, Golding e Long (1991) salientam que o discurso narrativo tem um *status* especial nas teorias de compreensão de texto, linguagem e alfabetização. Isso porque, segundo os autores, é fácil compreender e recordar histórias, o que nem sempre ocorre com outros gêneros de discurso, tais como: definição, descrição, exposição e persuasão. Além disso, os resultados de testes de compreensão são substancialmente superiores quando utilizam o gênero narrativo.

De fato, o conhecimento sobre a estrutura da narrativa é adquirido antes mesmo da entrada na escola, ao passo que a composição estrutural de outros gêneros requer treinamento formal. Esses aspectos, obviamente, possuem importantes implicações para as teorias cognitivas e para a prática educativa.

Também foram utilizados videocassete, televisão e uma filmadora 8mm *Cannon*, adaptada a um tripé para fixar a câmera e evitar que a imagem não sofresse distorção durante a gravação dos recontos.

3.5. – Procedimento

3.5.1. – Seleção da história do protocolo

Como esta pesquisa contém sujeitos ouvintes e Surdos, uma questão foi levantada: Qual a história do protocolo de Cardilhac, Cirbel e Nespoulous (1991) que melhor serviria para o objetivo deste estudo? Qual delas teria mais significado para a comunidade Surda?

Como já foi dito, as duas narrativas do protocolo são: “Velho homem” e “Jovem mulher”. A primeira conta a história de um velho muito bravo que odiava crianças e que, certo dia, subiu no telhado para fazer um conserto e lá ficou preso por haver deixado a escada mal equilibrada; foi salvo por um menino e, em retribuição, ofereceu-lhe um lanche (Anexo F). A segunda conta a história de uma mulher que ia para um encontro de negócios quando percebeu que o pneu de seu carro havia furado; um mendigo percebeu a situação e trocou o pneu; em agradecimento, ela lhe ofereceu um emprego de motorista (Anexo G).

Ambas já tiveram aplicabilidade na comunidade Surda do Brasil, como analisado por Lebedeff (2002). Porém, o reconto em língua de sinais ocorreu com universitários e estudantes da 8ª série na cidade de Porto Alegre, e é bom lembrar que os sinais mudam de região para região. A dúvida, então, persistia: Qual das narrativas deveria ser selecionada para os Surdos de nossa cidade?

Para avaliar a questão, foram escolhidos dois adultos - um Surdo, universitário e instrutor de LIBRAS, e um ouvinte, também universitário e intérprete de LIBRAS, ambos com amplo domínio dessa língua. Eles foram então convidados a contar as histórias em vídeo.

As gravações aconteceram no Laboratório de Comunicação e Linguagem na primeira infância - LABCOM da Universidade Federal de Pernambuco em dias alternados. Depois de cada filmagem, tanto o instrutor (Surdo), quanto o intérprete (ouvinte) tiveram de escolher, separadamente, uma versão de cada história, que seria então editada. Ambos elegeram a história “Jovem mulher” contada pelo instrutor Surdo, pela suposta facilidade de compreensão dos sinais emitidos por um nativo da língua.

Posteriormente, os vídeos com as duas histórias contadas pelo instrutor e pelo intérprete foram entregues a dois juízes, ambos Surdos e também universitários, para que também julgasse qual seria a melhor história a ser apresentada aos sujeitos da pesquisa, especialmente ao grupo de Surdos. Esses juízes também deveriam escolher quem deveria contar a história: se o intérprete ou o instrutor. Foi entregue a cada juiz uma folha de resposta (Anexo H) para que explicitassem as suas opiniões, bem como pudessem dar os seus pareceres quanto ao ineditismo das histórias, o fator emocional, a qualidade da fita, a facilidade de compreensão dos sinais e da escrita.

Os juízes concluíram, então, que as histórias eram muito parecidas, tanto do ponto de vista de novidade, como da questão emocional e da apresentação em vídeo, além de terem o mesmo grau de dificuldade, podendo ambas ser apresentadas nas três modalidades - vídeo, história em quadrinhos e escrita. Mesmo assim, também escolheram a “Jovem mulher”, coincidindo com a opinião do instrutor, do intérprete e também da pesquisadora. Sugeriram, ainda, que o instrutor Surdo ofertasse todas as instruções para o grupo 3 da pesquisa.

Após a escolha da história, foi necessário padronizar as instruções. Foram então gravadas duas fitas, denominadas: fita 1, para os ouvintes, e fita 2, para os Surdos. A fita 1 foi gravada pela pesquisadora, sendo o tempo de gravação de 23 minutos e 23 segundos, e continha todas as instruções das tarefas que deveriam ser executadas. A fita 2 foi gravada em LIBRAS por um estudante Surdo universitário que também é instrutor, sendo que o tempo de gravação foi de 23 minutos e 16 segundos, contendo também todas as instruções das tarefas que deveriam ser executadas. Este rigor metodológico garantiu o fornecimento das mesmas instruções, tanto para os ouvintes quanto para os Surdos.

A edição das fitas foi feita da seguinte maneira: Saudação ao participante, informando-o de que ele estava fazendo parte de uma pesquisa sobre a compreensão do reconto de uma história. Em seguida, abria-se um efeito especial de edição para iniciar a prova do TTT, na qual o(a) locutor(a), que já se encontrava posicionado(a) ao lado da *banner* confeccionado, que se referia à figura do acidente com a bicicleta (Anexo D), dizia: “Esta figura encontra-se a sua frente, nela você verá que há uma situação, olhe bem para o desenho e conte uma história sobre esta figura. Quando você estiver pronto, sinalize para mim, pois você será filmado, certo?”. O(a) locutor(a) perguntava, então, se não havia algo mais a ser acrescentado.

Mais uma vez, havia um novo efeito especial na edição da fita para que tivesse início à etapa seguinte, que apresentava a história “O menino, o cachorro e o sapo”. “Agora você vai contar uma nova história que será apresentada em desenho em quadrinhos”. Neste instante, o(a) locutor(a) posicionava-se ao lado da nova ilustração (*banner* confeccionado) (Anexo E). “Esta mesma figura encontra-se a sua frente. É uma história muito divertida, olhe bem para ela e conte a história em desenho em quadrinhos que você está vendo. Quando você estiver pronto, sinalize para mim, pois você será filmado, certo?”. O(a) locutor(a) perguntava, então, se não havia algo mais a ser acrescentado.

Ocorria mais um novo efeito especial de edição, dando início a uma nova etapa.

Para o grupo submetido ao gênero vídeo, a instrução foi a seguinte: “Agora eu vou lhe contar uma história da jovem mulher; preste atenção, pois assim que terminar, você irá recontar esta mesma história para mim, do jeito que você entendeu. É uma história pequena e muito interessante. Quando você estiver pronto, sinalize para mim, pois você será filmado, certo?”. Novamente o(a) locutor(a) perguntava ao grupo se havia algo a ser acrescentado.

Para o grupo submetido ao gênero história em quadrinhos, o(a) locutor(a) posicionava-se ao lado do *banner* confeccionado (Anexo G) e enunciava a seguinte instrução: “Esta mesma figura encontra-se a sua frente e agora eu vou contar para você essa história da jovem mulher. Preste atenção, pois ao terminar, você irá recontar essa mesma história para mim, do jeito que você entendeu. Quando você estiver pronto, sinalize para mim, pois você será filmado, certo?”. Também aqui o(a) locutor(a) perguntava ao grupo se havia algo a ser acrescentado.

Para o grupo submetido ao gênero escrita, o(a) locutor(a) mostrava uma folha plastificada e dizia: “Você irá receber uma folha plastificada igual a esta, nela há escrito uma história muito interessante. Ela é pequena. Leia com atenção uma única vez e, ao terminar a leitura, diga que terminou. Quando você estiver pronto, sinalize para mim, pois você será filmado, certo?”. Também aqui o(a) locutor(a) perguntava ao grupo se havia algo a ser acrescentado.

Vale ressaltar que, durante o reconto das histórias, a pesquisadora ficava posicionada em um ângulo de 90° em relação à posição do participante, para que obtivesse uma boa gravação.

3.5.2. – As tarefas nos diferentes gêneros narrativos

Todos os sujeitos foram submetidos à prova lingüística, como já descrito no TTT. Também foram submetidos ao reconto da história “O menino, o cachorro e o sapo”, de baixa complexidade, para que se familiarizassem com a história em quadrinhos. Depois, na etapa seguinte, ou seja, do reconto da história “Jovem mulher”, aqueles que fizeram parte de um tipo de tarefa não realizavam as demais. Os dois grupos foram assim distribuídos:

Grupo 1 - ouvintes EJA (Educação dos Jovens e Adultos)

– 20 alunos tiveram como tarefa assistir a história “Jovem mulher” contada oralmente em vídeo, e depois recontá-la oralmente.

– 20 alunos tiveram como tarefa ouvir a história em quadrinhos da “Jovem mulher” através do vídeo e depois recontá-la oralmente através do *banner* que trazia a mesma história em quadrinhos.

– 20 alunos recebiam a informação pelo vídeo de que receberiam por escrito, em papel A4 e com letra arial tamanho 14, a história “Jovem mulher” impressa, e depois da leitura teriam de recontá-la oralmente.

Grupo 2 –ouvintes REGULAR

– 20 alunos tiveram como tarefa assistir a história “Jovem mulher”, contada oralmente em vídeo, e depois recontá-la oralmente.

– 20 alunos tiveram como tarefa ouvir a história em quadrinhos da “Jovem mulher” através do vídeo e depois recontá-la oralmente através do *banner* que trazia a mesma história em quadrinhos.

– 20 alunos recebiam a informação pelo vídeo de que receberiam por escrito, em papel A4 e com letra arial tamanho 14, a história “Jovem mulher” impressa, e depois da leitura teriam de recontá-la oralmente.

Grupo 3 – SURDO

– 20 alunos tiveram como tarefa assistir a história “Jovem mulher” contada em LIBRAS por um instrutor Surdo universitário em vídeo, e depois eram solicitados a também recontá-la em LIBRAS.

– 20 alunos tiveram como tarefa assistir a história “Jovem mulher” contada em LIBRAS por um instrutor Surdo universitário, através da história em quadrinhos, e depois eram solicitados a recontá-la em LIBRAS.

– 20 alunos recebiam a informação pelo vídeo de que receberiam por escrito, em papel A4, com letra arial tamanho 14, a história “Jovem mulher” impressa, e depois da leitura teriam de recontá-la por meio da LIBRAS.

Dessa maneira, optou-se por privilegiar um *input* e um *output* da seguinte forma esquemática:

	Input em LIBRAS – grupo 3	Output
	Vídeo (história “Jovem Mulher”)	LIBRAS
	História em quadrinhos (história “Jovem Mulher”)	LIBRAS
	Escrita (história “Jovem Mulher”)	LIBRAS

Quadro 2 - Tipos de *input* e *output* utilizado na história “Jovem mulher”- grupo SURDOS

	Input ORAL – grupo 1 e 2	Output
	Vídeo (história “Jovem Mulher”)	ORAL
	História em quadrinhos (história “Jovem Mulher”)	ORAL
	Escrita (história “Jovem Mulher”)	ORAL

Quadro 3 - Tipos de *input* e *output* utilizados na história “Jovem mulher”- grupo OUVINTES

Vale ressaltar novamente que os recontos dos ouvintes tiveram como *input* e *output* a oralização, enquanto os recontos dos Surdos tiveram como *input* e os *output* a LIBRAS. Ou seja, os sujeitos foram analisados em seus códigos lingüísticos.

3.5.3. – Transcrição das fitas

Todas as fitas, totalizando três, foram editadas em um estúdio de produção especializado em áudio visual. No grupo dos ouvintes (fita 1), as transcrições mantiveram os eventos ocorridos durante a videografia, por exemplo, na história “O menino, o cachorro e o sapo”, Caroline (nome fictício), sexo feminino, 9 anos, aluna da 4ª série do ensino fundamental do ensino, o grupo REGULAR, apresentou o seguinte reconto:

“Aí caiu no lago (ri), aí o sapo caiu em cima da cabeça dele, o sapo na cabeça dele... Meu Deus do céu, to errando tudo (vira-se para o examinador. Pausa. Vira-se para as figuras do desenho em quadrinhos). O balde caiu em cima dele e o sapo pulou. Aí, eh, meu Deus do céu (diz baixinho e com a mão no rosto). Aí ele caiu dentro da água. O sapo ficou assustado e depois ele tem que ir embora e o sapo ficou olhando pra ele. Chegou na casa dele, ele melou a casa dele inteira de água, de lama e foi tomar banho com o cachorro e ficou pensando, ficou pensando se ia pescar o peixe amanhã (diz rindo).”

Já a transcrição do grupo EJA obedeceu à mesma característica do ensino regular, mantendo os eventos ocorridos. Por exemplo: Adriana (nome fictício), sexo feminino, 23 anos, contou a história em desenho em quadrinhos da jovem mulher.

“(Fala sempre olhando para a figura). Era uma vez uma jovem mulher que saía todos os dias para trabalhar. Tinha medo de assalto. E aí saiu para trabalhar e encontrou um, um jovem mendigo e, e foi ajudar ela. Aí um dia ela, é, pensou nele e resolveu ajudar. Saiu para trabalhar e encontrou ele apertou a mão do mendigo e agradeceu a ele por ter ajudado ela”.

No grupo SURDO, a transcrição foi um pouco diferente; as fitas foram transcritas por uma intérprete (ouvinte com domínio da LIBRAS) e depois reavaliadas por um juiz Surdo (instrutor). Houve sempre a preocupação em manter a produção original, sem passar para a glosa do português, pois, como foi dito anteriormente, o *input* e o *output* foi a LIBRAS. Por exemplo, na história “O menino, o cachorro e o sapo”, Carlos (nome fictício), sexo masculino, 11 anos, aluno da 4ª série do ensino fundamental da rede estadual do ensino especial, apresentou o seguinte reconto:

“Menino pescar, cachorro também. Menino e cachorro cair. Molhar todo. Menino ver sapo. Sapo pular. Menino e cachorro voltar casa. Sujar casa. Mãe brigar menino. Tomar banho. Fim. Acabou”.

3.5.4. – Tarefa para compreensão do reconto da história

A tarefa foi aplicada em uma única sessão, em salas concedidas pelas escolas, as quais disponibilizaram TV e vídeo. Cada participante recebia as instruções a partir de uma fita que fora editado, sendo que nenhum outro tipo de intervenção foi permitido. Se a tarefa fosse para reproduzir o texto escrito, por exemplo, o participante assistia à fita e, logo em seguida, era-lhe dada uma folha plastificada do tamanho A4 que continha a seguinte história:

História da Jovem Mulher¹⁶

Uma jovem mulher solteira que não tinha família no Brasil tinha medo de ser assaltada. Ela trabalhava em um escritório muito longe da cidade e tinha um revólver escondido no carro para se defender dos bandidos.

Um dia quando ela estava dirigindo para visitar uma empresa o pneu furou perto de uma favela enorme, isto porque ela pegou um caminho e sem atenção ela não viu um buraco que estava mal sinalizado. A mulher desesperada pegou o revólver e pôs na bolsa, saiu do carro, chorando e muito nervosa. Como a mulher começou a chorar um mendigo que estava perto e procurava comida no lixo entendeu seu problema e colocou o pneu que estava no porta-malas.

Depois de uma semana ela foi encontrar seu herói que pedia esmola e, para agradecer, ofereceu para ele um emprego de motorista.

Jovem mulher traduzida em Libras por um juiz surdo¹⁷

Mulher solteira, nada de família no Brasil tinha medo de violência, trabalhava no escritório. Ia e voltava.

Aconteceu, homem chamou ela para conversar sobre trabalho. Mulher pegar carro e dirigir para falar com o homem. Pneu do carro furou, mulher ficou nervosa e desesperada, pegou o revólver e pôs na bolsa. Mulher saiu do carro chorando muito e nervosa. Homem pobre (mendigo) procura comida no lixo, viu mulher chorando seu pneu está furado. Ele entendeu, foi

¹⁶ História entregue para o grupo dos ouvintes

¹⁷ História entregue para o grupo dos Surdos.

ajudar. Levantou o carro, tirou o pneu, colocou outro pneu, fechou bem os parafusos e o carro baixou.

Mulher agradeceu, foi embora. Os dias passam, mulher no trabalho lembra do mendigo que ajudou ela, então, pensou em ajudar ele com um emprego. Ela teve boa idéia. Agora homem (mendigo) trabalhar de motorista de carro para ela. O mendigo terá vida boa.

Se a tarefa fosse história em quadrinhos, o participante assistia em quadrinhos a história da “Jovem mulher” pela TV, sendo que, à sua frente, ficava um *banner* afixado que serviria para o reconto.

Se a tarefa fosse vídeo, o mesmo procedimento era adotado, ou seja, o sujeito recebia as instruções pelo vídeo e a história era contada pela TV e, logo em seguida, era solicitado que a reproduzisse.

3.5.5. – Sistema de análise adotado

Vários aspectos foram tomados para a análise do corpus das 540 histórias reproduzidas neste estudo (180 histórias reproduzidas em gêneros diferentes – Vídeo (60), História em Quadrinhos (60) e Escrita (60); 180 histórias do teste lingüístico - TTT e 180 histórias da história treino¹⁸ em história em quadrinhos).

Para a tarefa de reprodução nos diferentes gêneros narrativos, utilizou-se o procedimento adotado por Brandão e Spinillo (1996), que por sua vez tomou por base o estudo original de Marchuschi (1989). Dessa forma, a história da Jovem Mulher, foi dividida em blocos de conteúdos com as seguintes idéias centrais:

¹⁸ O menino, o cachorro e o sapo (Mayer, 1967)

BLOCO 1 – mulher sem família no Brasil.

BLOCO 2 – Medo da violência, trabalhava distante e possuía um revólver.

BLOCO 3 – Pneu do carro furado perto de uma favela.

BLOCO 4 – Troca dos pneus pelo mendigo.

BLOCO 5 – Mulher oferece emprego de motorista ao mendigo.

A partir das informações centrais da história através dos blocos de conteúdo, foi utilizada, a mesma categoria adotada por Brandão e Spinillo (1996), embora tenha sido adaptada, com o intuito de avaliar as relações entre a história contada nos diferentes gêneros narrativos e o tipo de informação reproduzida, e como estas informações encontram-se articuladas na reconstituição da história original. Assim, as categorias foram as seguintes:

Categoria 0 - Inclui-se os sujeitos que dizem que não sabem ou não lembram a história ouvida;

Ex: O homem motorista foi ajudar. Não lembro não... Não lembro não...(Nome fictício: Ângelo, 16a)

Categoria I, IX – reproduções desconexas de anedotas ou de histórias diferentes daquelas ouvidas, ou narrativas que se limitam à frase que inicia e/ou fecha a história.

Ex: A mulher foi para o trabalho e é importante trabalhar. Ela estava cansada porque mora no interior longe. O chefe chamou, não tinha família aqui, família interior. Ela aceitou o trabalho. Pegou o carro porque a viagem é longa. Dirigia distraída, sonhando. Estava com calor de tanto dirigir..... (Nome fictício: Davison.,17a)

Categoria II – reproduções que, embora envolvam alguns personagens e certos eventos presentes em determinados blocos da história ouvida, incluem acréscimos de informações ausentes no texto apresentado, sendo uma reprodução diferente da original;

Ex: A mulher estava triste, mas feliz, ela precisou usar o carro urgente e furou o pneu. Furou o pneu e ela ficou chorando preocupada. Ela precisava de ajuda, pois o local era perigoso. Não tinha ônibus, nem parada de ônibus. Depois, um homem chegou e disse: “Não tenha medo, não”. A mulher pediu ajuda para trocar o pneu que tinha estourado. O homem disse que estava indo passear, mas que podia ajudar a trocar o pneu. Tirou o macaco. A mulher agradeceu, foi para o trabalho e a mulher ficou feliz. Um mês depois a mulher estava sonhando em namorar o homem. Sonhando com o homem. A mulher ficou paquerando e consegui que comece namoro. Eles conversaram, conseguiram dinheiro e foram para o shopping e ficaram felizes. (Nome fictício: Ernando, 19 anos)

Categoria III – reproduções fragmentadas, desarticuladas, que se limitam a reproduzir eventos de alguns blocos, em particular o Bloco 2 e o Bloco 3;

Ex: A mulher chegou com a família no Brasil. A mulher conseguiu um trabalho. Estava com medo. Precisava ter cuidado porque estava de carro. O carro preto é bonito. A mulher saiu para o trabalho. Estava com medo da violência. Ela possuía um revólver dentro do carro. Ela levou um susto, pois o pneu furou perto de uma favela, ficou nervosa e chorando. Ela precisava ficar calma. O carro consertou e ela foi embora. (Nome fictício: Edvirgem, 14 anos)

Categoria IV – reproduções globais e com certa articulação, porém, incompletas. Há referências ao problema central e ao desfecho da história. Observam-se omissões e trocas de informações, sendo que a cadeia causal que estrutura a história não é totalmente reproduzida. Na grande maioria das reproduções desta categoria, estão omitidos o Bloco 3 e o Bloco 4;

Ex: A mulher era de outro país, morava sozinha e tinha medo da violência, foi para longe. Pegou o carro que quebrou, ela ficou preocupada, pegou o revólver e pôs na bolsa. Ela ficou chorando e nervosa. Consertou o carro. A mulher ficou feliz, depois de uma semana saiu para agradecer ao homem que consertou o seu carro. (Nome fictício: Rafael, 13a)

Categoria V – reprodução completa, em que as idéias centrais são reproduzidas de maneira articulada. A narrativa segue um eixo em que o problema é apresentado e resolvido, reproduzindo-se os meios para tal. A maioria dos blocos está presente.

Ex: Era uma jovem que veio para o Brasil e que morava sozinha, mas tinha medo da violência. Ela tinha um revólver dentro do carro. Ao sair com seu carro, no meio do caminho o pneu furou. Era preciso trocar o pneu. Ela ficou muito nervosa e chorando. (pausa), então, apareceu um mendigo e ajudou a tirar, não, a trocar o pneu que estava no porta malas. Depois ela agradeceu. Um dia, ela se lembrou do mendigo e foi a sua procura. Ela encontrou o mendigo no mesmo lugar e ofereceu um emprego de motorista. (Nome fictício: Bianca, 15a)

Um outro sistema de análise adotado foi o utilizado por Lebedeff (2002), embora também tenha sido adaptado neste estudo. A autora fez uso da segmentação em três estruturas, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão da história Jovem Mulher, conforme descrito abaixo. A partir dessa estruturação a história foi dividida, identificando a apresentação do personagem, a situação que norteará a trama, a situação problema, a solução do problema e a conclusão.

INTRODUÇÃO Uma jovem mulher solteira que não tinha família no Brasil.	Refere-se à introdução com apresentação do personagem
tinha medo de violência. Ela trabalhava em um escritório muito longe da cidade e tinha um revólver escondido no carro para se defender dos bandidos.	Apresentação da situação (medo da violência) que norteará toda trama.
DESENVOLVIMENTO Um dia quando ela estava dirigindo para visitar uma empresa o pneu furou perto de uma favela enorme, isto porque ela pegou um caminho e sem atenção ela não viu um buraco que estava mal sinalizado. A mulher desesperada pegou o revólver e pôs na bolsa, saiu do carro, chorando e muito nervosa.	Apresentação da situação problema (pneu furado) que a impede de seguir seu percurso.
Como a mulher começou a chorar um mendigo que estava perto e procurava comida no lixo entendeu seu problema e colocou o pneu que estava no porta-malas.	Ação do mendigo para solucionar o problema: trocar os pneus.
CONCLUSÃO Depois de uma semana ela foi encontrar seu herói que pedia esmola e, para agradecer, ofereceu para ele um emprego de motorista.	Resultado da ação e conclusão.

Quadro 4 – Segmentação da história Jovem Mulher em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão

Ao tomar como base esse entendimento, adotou-se o mesmo critério do estudo de Lebedeff (2002), ou seja, o texto original, depois de segmentado foi agrupado a partir dos seguintes critérios, mantendo sempre a história original:

1 – Agrupamento I - Apresenta uma introdução reduzida, porém com um desenvolvimento bastante completo, fazendo referências ao fato de a jovem mulher estar se dirigindo para um encontro de negócios, quando o pneu do carro furou e ela ficou nervosa; o mendigo percebeu e resolveu ajudá-la. Neste grupo, a conclusão da história também aparece completa, com a mulher voltando para ajudar o mendigo.

2 – Agrupamento II - Apresenta os recontos menos completos. Não elaboram uma introdução da história, e no desenvolvimento não faz referência ao mendigo, apenas comenta que o pneu do carro furou (situação problema). A conclusão também é pouco detalhada: a história termina com a mulher indo embora, e não com a sua volta para oferecer um emprego ao mendigo.

3 – Agrupamento III - As histórias são mais completas, com a introdução e o desenvolvimento mais detalhados, e no desfecho há, inclusive, menção à possibilidade de mudança de vida do mendigo.

4 – Agrupamento IV - É muito parecido com o agrupamento III no que se refere à forma de apresentar a introdução e o desenvolvimento da história; apenas a conclusão aparece menos detalhada.

Um outro dado de análise também utilizado do estudo de Lebedeff (2002) foi à análise da estratégia de evocação existente no reconto, uma vez que tais fatores estão envolvidos na compreensão de texto. Dessa forma, o reconto das narrativas foram avaliadas a partir dos seguintes parâmetros:

- inferências baseada no conhecimento - aquelas construídas sempre que estruturas de conhecimento da memória de longo prazo são ativadas e incorporadas na representação do sentido do texto e podem ser acessadas através da coleta de dados por protocolos verbais; por exemplo: “a jovem mulher é bonita e tem cabelos loiros”;

- interferências, que ocorrem quando o sujeito modifica o significado das proposições da história por ter associado, numa mesma proposição, dois elementos presentes na história, mas independentes; por exemplo: “a jovem mulher foi pescar com seu cachorro”;

- reconstruções - referem-se a fatos não presentes na história original, mas que fazem parte da vida cotidiana do participante; por exemplo: “a jovem mulher saiu para fazer compras” ou “a jovem mulher aprendeu língua de sinais”.

Uma vez sendo estabelecido o critério de análise adotado nesse estudo, o passo seguinte conduzirá aos resultados encontrados na população estudada.

4. RESULTADOS

A análise dos resultados tomou como base o desempenho dos grupos estudados, nos diferentes gêneros narrativos que avaliavam a habilidade de leitura por meio do reconto, buscando verificar alguns pontos básicos. Como: (a) avaliação do desempenho lingüístico dos estudantes Surdos e ouvintes; (b) avaliação do desempenho do reconto do texto selecionado, apresentado em gêneros diferentes – Vídeo (V), História em Quadrinhos (HQ) e Escrita (E); (c) avaliação dos tipos de agrupamentos existentes quanto às diferentes segmentações recordadas das histórias reproduzidas nos três gêneros narrativos; (d) avaliação dos tipos de evocações utilizados nas histórias reproduzidas nos três gêneros narrativos e finalmente, (e) identificação de qual narrativa os sujeitos apresentaram melhor desempenho na compreensão e reconto da história, buscando identificar diferenças entre os Surdos e os ouvintes nesse aspecto. Dessa forma, se pode analisar se os Surdos, supostamente de menor habilidade, são de fato colocados numa posição inferior quando comparados com os ouvintes.

Pela própria natureza da pesquisa, e pelo uso de amostras independentes, compostas de 180 participantes, optou-se pelo uso dos seguintes testes: a) Kruskal-Wallis por ser uma prova extremamente útil para K amostras independentes; b) a prova χ^2 (Qui-quadrado) para uma amostra e c) a análise de variância, ANOVA, para entender a influência dos diferentes gêneros (vídeo, história em quadrinhos e escrita) nos grupos estudados. Quando necessário, foi também utilizado um pós-teste, o *Tukey Test*.

4.1 – Resultados relativos à descrição da amostra

4.1.1 – Distribuição dos grupos

A partir dos testes selecionados para analisar o banco de dados, inicia-se com a descrição de alguns resultados gerais, tais como: distribuição quanto ao sexo e à faixa etária dos sujeitos e também quanto às tarefas por eles realizadas. Posteriormente, é caracterizado o desempenho dos grupos propriamente dito. (ver Figura 2)

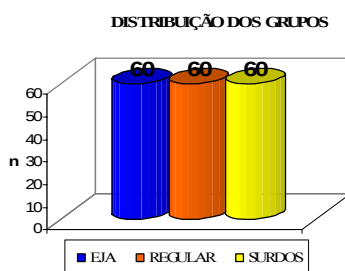


Fig.2 – Distribuição dos grupos

4.1.2 – Distribuição quanto ao sexo

Como foi abordado anteriormente, o sexo não foi objeto de investigação; ainda assim, optou-se por apresentar este dado apenas como descrição dos resultados.(ver Figura abaixo)

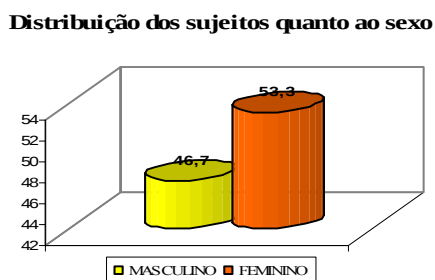


Fig. 3 – Distribuição dos grupos quanto ao sexo

Há de se observar que a diferença de 6,6% entre o sexo feminino e o masculino não denota significância entre os achados, o que vale afirmar que houve uma distribuição equilibrada.

4.1.3 – Distribuição quanto ao gênero narrativo

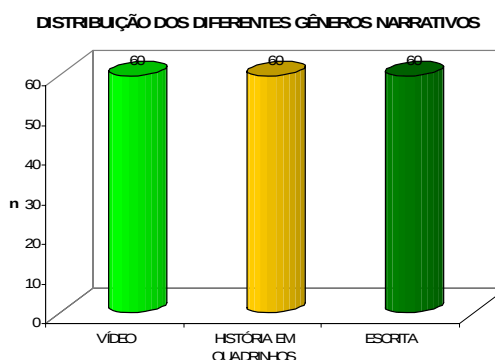


Fig.4 – Distribuição dos diferentes gêneros narrativos

De acordo com a Figura acima, os diferentes gêneros narrativos (Vídeo, História em Quadrinhos e Escrita) foram avaliados em sujeitos diferentes, compondo 60 em cada narrativa, perfazendo um total de 180 sujeitos, o que denota uma distribuição eqüitativa.

4.1.4 – Distribuição da faixa etária nos grupos estudados nos diferentes gêneros narrativos

Em primeiro lugar deve ser ressaltado que como as faixas etárias impeliem em várias direções, foi necessário agrupá-las para que se obtivesse uma melhor visualização quanto a sua distribuição. O critério utilizado não faz parte de uma classificação que demarca fases do

desenvolvimento. Assim, tomando como base a menor idade que foi de 9 anos, preferiu-se então, usar um intervalo de 5 em 5 anos.

IDADE AGRUPADA * TIPO DE TAREFA * TIPO DE SUJEITO Crosstabulation							
TIPO DE SUJEITO				TIPO DE TAREFA			Total
				VÍDEO	HISTÓRIA EM QUADRINHO	ESCRITA	
OUVINTEEJA	IDADE AGRUPADA	14 a 18 anos	Count	14	6	8	28
			% within IDADE AGRUPADA	50,0%	21,4%	28,6%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	70,0%	30,0%	40,0%	46,7%
		19 a 23 anos	Count	3	11	9	23
			% within IDADE AGRUPADA	13,0%	47,8%	39,1%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	15,0%	55,0%	45,0%	38,3%
		acima de 24 anos	Count	3	3	3	9
			% within IDADE AGRUPADA	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%
		Total	Count	20	20	20	60
OUVINTE REGULAR	IDADE AGRUPADA	09 a 13 anos	Count	20	20	20	60
			% within IDADE AGRUPADA	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Total	Count	20	20	20	60
			% within IDADE AGRUPADA	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
SURDO	IDADE AGRUPADA	09 a 13 anos	Count	1	3		4
			% within IDADE AGRUPADA	25,0%	75,0%		100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	5,0%	15,0%		6,7%
		14 a 18 anos	Count	16	11	14	41
			% within IDADE AGRUPADA	39,0%	26,8%	34,1%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	80,0%	55,0%	70,0%	68,3%
		19 a 23 anos	Count	3	3	5	11
			% within IDADE AGRUPADA	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	15,0%	15,0%	25,0%	18,3%
		acima de 24 anos	Count		3	1	4
			% within IDADE AGRUPADA		75,0%	25,0%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA		15,0%	5,0%	6,7%
		Total	Count	20	20	20	60
			% within IDADE AGRUPADA	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
			% within TIPO DE TAREFA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 5 – Distribuição dos grupos quanto à faixa etária nos diferentes gêneros narrativos

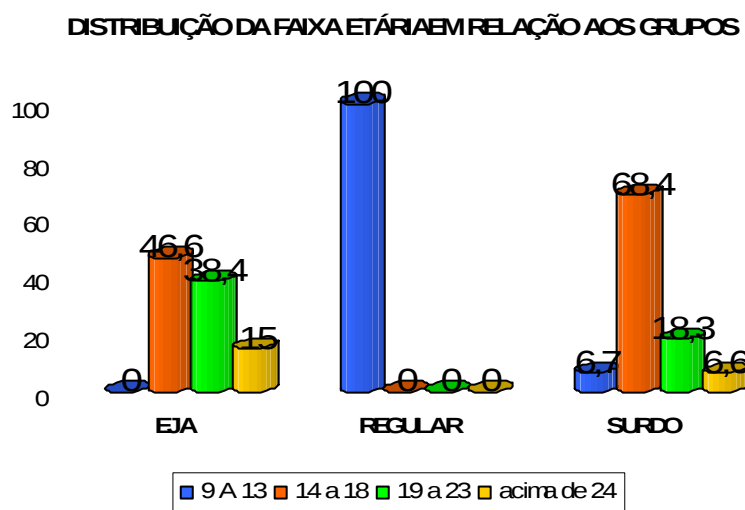


Fig. 5 – Faixa etária dos grupos estudados percentualmente

O gráfico acima mostra que no grupo EJA, 46,6% (28) dos participantes se concentraram numa faixa etária de 14 a 18 anos, 38,4% (23), numa faixa etária de 19 a 23 anos e que 15% (9) estavam acima dos 24 anos. Pela própria estrutura organizacional deste grupo, seria estranho encontrar sujeitos de baixa faixa etária estudando no horário noturno, daí se explicar a não existência da faixa etária dos 9 aos 13 anos. Já no grupo REGULAR 100% (60) dos participantes centralizou sua faixa etária entre 09 a 13 anos. Um indicador que aqui se revela é que, embora os alunos estejam cursando a 4ª. série do ensino fundamental, há alunos fora da faixa etária esperada. No grupo SURDO, 6,7% (4) ficaram numa faixa etária de 9 aos 13 anos; 68,3% (41) se concentraram numa faixa etária de 14 a 18 anos; 18,3% (11) numa faixa etária de 19 a 23 anos e 6,7% (4) estavam acima dos 24 anos.

Como houve uma certa similaridade entre o grupo EJA e SURDO, a Figura 6 ilustra melhor a distribuição dessas faixas etárias, apontando as diferenças percentuais existentes entre elas.

FAIXA ETÁRIA DOS GRUPOS EJA E SURDO E SUAS RESPECTIVAS DIFERENÇAS

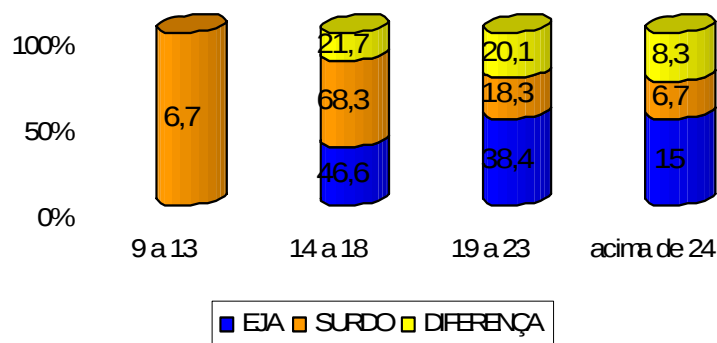


Fig.6 - Faixa etária dos grupos EJA e SURDO e suas respectivas diferenças

Em relação à distribuição da faixa etária do grupo REGULAR nos diferentes gêneros narrativos, como já identificado anteriormente, 100% desses sujeitos ficaram concentrados num grupo de idade entre 9 a 13 anos, e como o mesmo não apresentou uma distribuição com tantos direcionamentos, isto possibilitou obter uma melhor visualização, conforme pode ser observado abaixo.

DISTRIBUIÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DO GRUPO REGULAR NOS DIFERENTES GÊNEROS NARRATIVOS

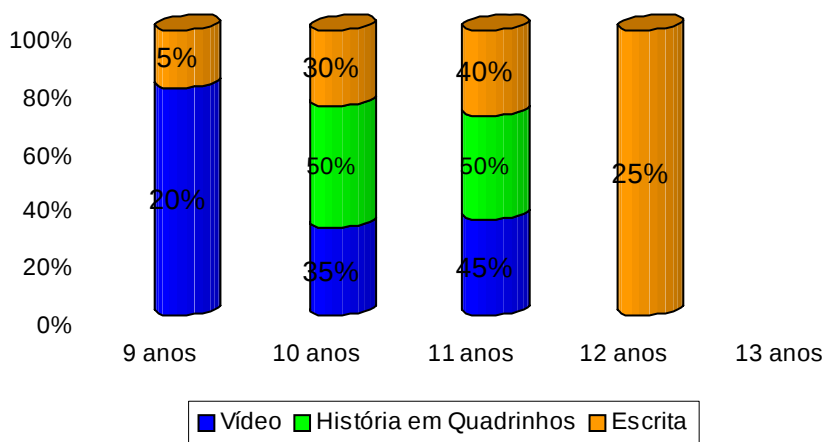


Fig.7 - Faixa etária do grupo REGULAR nos diferentes gêneros narrativos

Duas idades prevaleceram no grupo REGULAR. A primeira foi dos 11 anos de idade, distribuídas da seguinte maneira: 45% (9) participaram do VÍDEO, 50% (10) da HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 40% (8) da narrativa ESCRITA (40%). Em seguida a faixa etária dos 10 anos, que apresentou os seguintes resultados: 35% (7) participaram do VÍDEO; 50% (10) da HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 30% (6) da narrativa ESCRITA. Aos 9 anos, 20% (4) participaram do gênero VÍDEO, 5% (1) da narrativa ESCRITA e não houve nenhum participante na narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS. Por fim, aos 12 anos, 25% (5) participaram da narrativa ESCRITA. Nesta faixa etária, não houve participação nos demais gêneros narrativos. Aos 13 anos não foi identificado nenhum participante.

Como a distribuição da faixa etária dos sujeitos do grupo EJA e SURDO apresentaram uma distribuição, apontando vários direcionamentos, os mesmos, só puderam ter uma melhor visualização quando agrupadas pelas categorias, conforme demonstra a figura abaixo: (ver Figura 8 e 9)

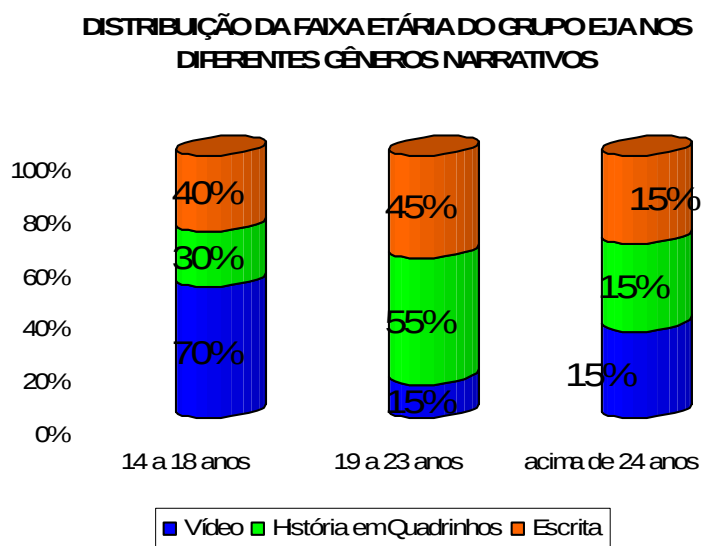


Fig.8 – Faixa etária do grupo EJA nos diferentes gêneros narrativos

Neste grupo (EJA), prevaleceram duas faixas etárias, a primeira foi de 14 a 18 anos, sendo que 70% (14) participaram no VÍDEO, 30% (6) na HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 40% (8) na ESCRITA. A segunda faixa etária foi dos 19 aos 23 anos, sendo 15% (3) no VÍDEO, 55% (11) na HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 45% (9) na ESCRITA. Como este grupo atende a uma demanda de escolaridade tanto de jovens, quanto de adultos, àqueles acima dos 24 anos distribuíram-se da seguinte maneira: 15% (3) em VÍDEO, 15% (3) em HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 15% (3) na ESCRITA. Não houve participantes na faixa etária de 9 a 13 anos em nenhum dos diferentes gêneros narrativos que foram estudados.

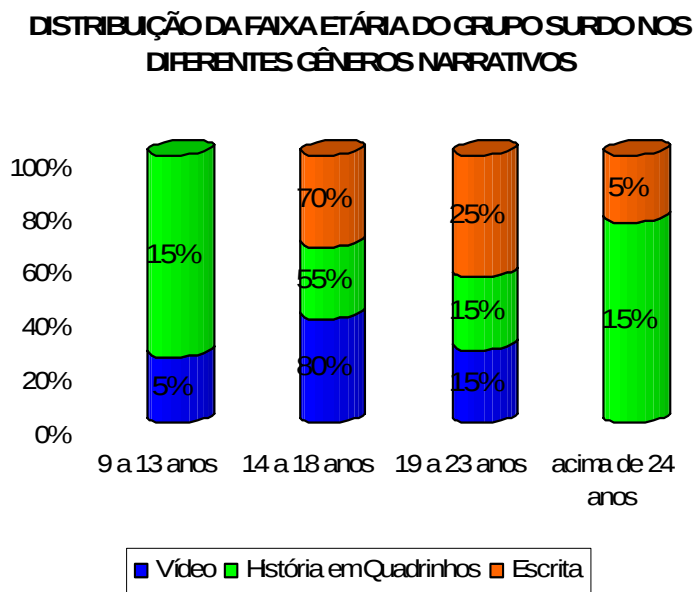


Fig. 9 – Faixa etária do grupo SURDO nos diferentes gêneros narrativos

Neste grupo SURDO a faixa etária dos 9 aos 13 anos, 5% (1) participou do VÍDEO, 15% (3) da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS, não havendo nenhum participante no gênero ESCRITA. Dos 14 aos 18 anos, faixa esta de maior participação dos sujeitos, 80% (16) participaram do VÍDEO, 55% (11) da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 70% (14) do gênero narrativo ESCRITA. Dos 19 aos 23 anos, 15% (3) participaram do VÍDEO, 15% (3) da

HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 25%(5) da narrativa ESCRITA. Nos sujeitos acima dos 24 anos, 15% (3) participaram da HISTÓRIA EM QUADRINHOS e 5% (1) da narrativa ESCRITA, não havendo nenhum sujeito para o gênero VÍDEO.

4.2. – Resultados relativos à avaliação do teste lingüístico - TTT

De acordo com a literatura pesquisada, para se compreender histórias é necessário certo domínio da linguagem, sendo que a qualidade das reproduções melhora com a idade. Assim, como já dito, com o objetivo de examinar se havia competência lingüística nos grupos estudados, aplicou-se o teste *Taype Token Test* – TTT, sendo que os resultados deste (TTR) foram submetidos ao *Kruskall-Wallis* e ao Qui-quadrado.

É bom lembrar que, no TTR, a resposta 1,0, de valor máximo, significa um bom desempenho lingüístico, com grande diversidade vocabular; mas, à medida que o resultado se aproxima de 0,0, indica baixo desempenho lingüístico, com repetição de palavras. Para uma melhor visualização do que se buscava aqui observar, os escores foram ordenados da seguinte maneira: quem obteve um resultado igual a 0,0 foi considerado escore nulo; 0,1 e 0,2 foi considerado péssimo; 0,3 e 0,4 foi considerado ruim; 0,5 e 0,6 foi considerado regular; 0,7 e 0,8 foi considerado bom e, finalmente, quem obteve 0,9 e 1,0 foi considerado muito bom.

Tabela 2 – Distribuição do ordenamento do teste lingüístico - TTT

Ordenamento	Categoria	Tipo de escores do TTR
0	Escore Nulo	0,0
1	Péssimo	0,1 – 0,2
2	Ruim	0,3 – 0,4
3	Regular	0,5 – 0,6
4	Bom	0,7 – 0,8
5	Muito bom	0,9 – 1,0

Uma vez sendo estabelecido este esclarecimento, o resultado revelou o seguinte:

Tabela 3 – Resultado do Teste Lingüístico – Kruskal-Wallis Test

Teste Lingüísticos do GRUPOS	N	Média
OUVINTE EJA	60	92,18
OUVINTE REGULAR	60	96,56
OUVINTE SURDO	60	82,76
TOTAL	180	

$$\chi^2(2, n=180) = 2.878, p=.237$$

De acordo com o resultado acima, o teste lingüístico, não foi significativo ($p=.237$).

Este tipo de achado foi surpreendente e inquietante, uma vez que se acreditava haver habilidades lingüísticas diferenciadas entre os grupos. Um fato que chamou a atenção foi à frequência de resposta dos sujeitos frente ao teste lingüístico, conforme demonstra o Quadro 6 abaixo, revelando uma concentração das respostas em duas categorias em todos os grupos. Ou seja, dos 180 sujeitos avaliados 97,2% (175) obtiveram um desempenho do teste lingüístico do tipo ruim e regular. Destes, 53,3% (96) foram do tipo ruim e 43,9%(79) do tipo regular. Essa concentração de resposta nessas duas categorias pode ter dificultado uma melhor visualização da influência do

teste lingüístico nos grupos estudados. Um outro dado a ser considerado foi a inexistência de escores do teste lingüístico, nas categorias escore nulo e muito bom.

TESTE LINGÜÍSTICO * TIPO DE SUJEITO Crosstabulation

			TIPO DE SUJEITO			Total
			OUVINTE EJA	OUVINTE REGULAR	SURDO	
TESTE LINGÜÍSTICO	PESSIMO	Count	1	1	1	3
		% within TESTE LINGÜÍSTICO	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% within TIPO DE SUJEITO	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%
	RUIM	Count	31	28	37	96
		% within TESTE LINGÜÍSTICO	32,3%	29,2%	38,5%	100,0%
		% within TIPO DE SUJEITO	51,7%	46,7%	61,7%	53,3%
	REGULAR	Count	27	30	22	79
		% within TESTE LINGÜÍSTICO	34,2%	38,0%	27,8%	100,0%
		% within TIPO DE SUJEITO	45,0%	50,0%	36,7%	43,9%
	BOM	Count	1	1		2
		% within TESTE LINGÜÍSTICO	50,0%	50,0%		100,0%
		% within TIPO DE SUJEITO	1,7%	1,7%		1,1%
Total	Count	60	60	60	180	
	% within TESTE LINGÜÍSTICO	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% within TIPO DE SUJEITO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro 6 – Frequência de resposta do teste lingüístico em relação aos grupos

Uma outra forma de apresentar a concentração das respostas nas categorias ruim e regular, nos grupos estudados encontra-se no gráfico a seguir:

RESULTADO DO DESEMPENHO LINGÜÍSTICO NOS GRUPOS AVALIADOS

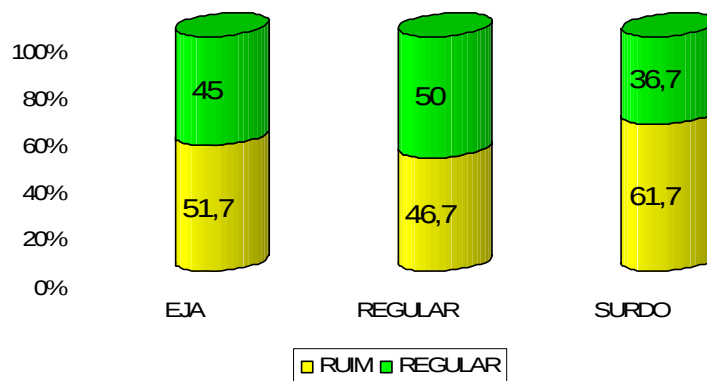


Fig.10 – Resultado do desempenho lingüístico (Ruim-Regular) nos grupos avaliados.

Diante da concentração das respostas obtidas, buscou-se verificar a existência de diferenças significativas dentro de cada grupo separadamente. Para isto foi utilizado o teste Qui - Quadrado. O resultado desta análise mostrou diferenças significativas ($p=.000$) em cada grupo, conforme descrito abaixo.

4.2.1. – Teste lingüístico do grupo EJA

No grupo EJA, dos 60 participantes avaliados 96,7% (58) apresentaram uma concentração das respostas nas categorias: ruim e regular. Destes, 51,7% (31) obtiveram um desempenho lingüístico ruim, ou seja, com escores de 0,3 e 0,4 de TTR, isto quer dizer que houve um maior número de repetição das palavras durante a produção das histórias; e 45% (27) alcançaram um resultado regular, isto é, com escores de 0,5 e 0,6 de TTR. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(3, n = 60) = 52.800, p = .000$], conforme Tabela a seguir.

Tabela 4 – Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico do grupo EJA

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	1 (1,6%)	15,0	-14,0
Ruim	31(51,7%)	15,0	16,0
Regular	27(45%)	15,0	12,0
Bom	1(1,7%)	15,0	-14,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n = 60) = 52.800, p = .000$$

4.2.2. – Teste lingüístico do grupo REGULAR

No grupo REGULAR as respostas não foram tão diferentes, ou seja, dos 60 participantes avaliados 96,7% (58) também obtiveram respostas do tipo ruim e regular. Destes, 50% (30) ficaram localizados na categoria regular, enquanto que 46,7% (28) alcançaram um resultado ruim. As repetições das palavras durante a reprodução das histórias também estiveram presentes, sendo mais forte na categoria ruim do que na regular, devido a um TTR próximo a zero (0,0). Assim, o baixo desempenho lingüístico também foi marcante no grupo REGULAR. Mais uma vez, o resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(3, n = 60) = 52.400, p = 000$], conforme Tabela a seguir:

Tabela 5 – Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico do grupo REGULAR

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	1 (1,6%)	15,0	-14,0
Ruim	28(46,7%)	15,0	13,0
Regular	30(50%)	15,0	15,0
Bom	1(1,7%)	15,0	-14,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n = 60) = 52.400, p = 000$$

4.2.3. – Teste Lingüístico do grupo SURDO

No grupo SURDO, dos 60 participantes avaliados 98,4% (59) obtiveram respostas do tipo ruim ou regular. Destes, 61,7% (37) conseguiram um desempenho lingüístico ruim, ou seja, com escores de 0,3 e 0,4 de TTR, isto quer dizer que houve um maior número de repetição das palavras durante a produção das histórias. Um outro dado interessante é que 36,7% (22) tiveram um resultado regular, isto é, com escores de 0,5 e 0,6 de TTR. Aqui as repetições também estiveram presentes. Mais uma vez o resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(2, n = 60) = 32.700, p = 000$] como está documentada na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico do grupo SURDO

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	1 (1,6%)	20,0	-19,0
Ruim	37(61,7%)	20,0	17,0
Regular	22(36,7%)	20,0	2,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(2, n=60) = 32.700, p=.000)$$

4.2.4 – Desempenho lingüístico nos diferentes gêneros narrativos¹⁹

Como já foi visto anteriormente, o desempenho lingüístico da amostra investigada neste estudo se concentrou nas categorias ruim e regular. Considerando que o teste lingüístico foi aplicado tendo como referência três diferentes gêneros narrativos, a análise que se segue buscou identificar alguma diferença entre esses gêneros em relação ao teste lingüístico. Vale ressaltar

¹⁹ Chamam-se gêneros narrativos – Vídeo, História em Quadrinhos e Escrita.

que, nesta análise, não estão sendo considerados separadamente os grupos pesquisados (EJA, REGULAR e SURDO), mas a amostra dos 180 sujeitos. Inicialmente os resultados foram submetidos a uma análise de variância para verificar a influência das variáveis grupo e gêneros sobre as respostas dos participantes da pesquisa. Para tanto, foram considerados os escores obtidos pelos participantes em cada um dos gêneros, considerando cada grupo – EJA – REGULAR e SURDO, os resultados da análise de variância com as médias apresentadas, não foram significativos (ver Apêndice B).

Diante de tais evidências, procedeu-se então a uma análise de cada gênero narrativo separadamente, através do teste Qui-Quadrado a fim de averiguar se existia uma diferença significativa entre os percentuais das categorias do teste lingüístico.

No gênero narrativo VÍDEO, dos 60 participantes avaliados 95% (57) obtiveram respostas do tipo ruim e regular, assim distribuídas: 56,7% (34) obtiveram uma narrativa do tipo ruim; 38,3% (23) apresentaram uma narrativa regular. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, denota uma diferença significativa [$\chi^2(3, n=60) = 52.667, p=.000$]. (ver Tabela abaixo).

Tabela 7 – Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico no gênero narrativo VÍDEO

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	2 (3,4%)	15,0	-13,0
Ruim	34(56,7%)	15,0	19,0
Regular	23(38,3%)	15,0	8,0
Bom	1 (1,6%)	15,0	-14,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n=60) = 52.667, p=.000$$

No gênero narrativo HISTÓRIA EM QUADRINHOS, as respostas não foram tão diferentes, ou seja, dos 60 participantes avaliados 98,4% (59) também apresentaram respostas do

tipo ruim e regular, assim distribuídas: 53,4% (32) alcançaram uma narrativa do tipo regular, enquanto que 45% (27) obtiveram uma narrativa ruim. Mais uma vez, o resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(2, n=60) = 27.700, p=.000$], conforme Tabela abaixo.

Tabela 8 – Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico no gênero narrativo HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	1 (1,6%)	20,0	-19,0
Ruim	32(53,4%)	20,0	12,0
Regular	27(45%)	20,0	7,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(2, n=60) = 27.700, p=.000$$

No gênero narrativo ESCRITA, dos 60 participantes avaliados 98,4% (59) também obtiveram respostas do tipo ruim ou regular, assim distribuídas: 50% (30) obtiveram uma narrativa do tipo ruim; 48,4% (29) apresentaram uma narrativa do tipo regular. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(2, n=60) = 27.100, p=.000$]. (ver Tabela 9).

Tabela 9 – Resultado do Qui-Quadrado do teste lingüístico no gênero narrativo ESCRITA

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Ruim	30 (50%)	20,0	10,0
Regular	29(48,4%)	20,0	9,0
Bom	1(1,6%)	20,0	19,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(2, n=60) = 27.100, p=.000$$

Uma outra forma de apresentar a concentração das respostas nas categorias ruim e regular, nos grupos estudados e nos diferentes gêneros narrativos estudados, encontram-se na Figura 11.

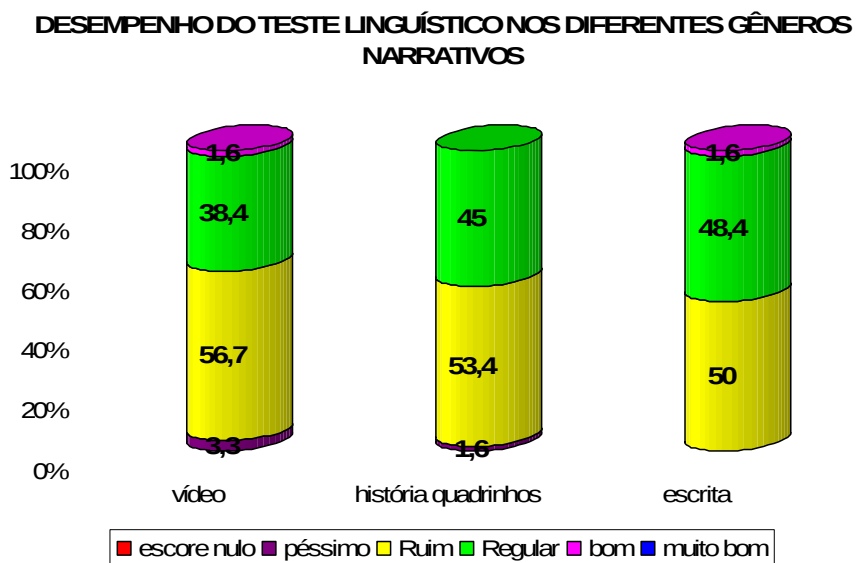


Fig. 11 – Resultado do desempenho linguístico nos diferentes gêneros narrativos

4.3. – Análise da Reprodução dos grupos EJA, REGULAR e SURDO considerando os diferentes gêneros narrativos.

Nesta sessão serão apresentados os resultados obtidos a partir da tarefa de reconto das histórias, nos três grupos estudados (EJA, REGULAR e SURDO), considerando os diferentes gêneros narrativos.

A seguir estão apresentadas as médias e desvios dos participantes em cada gênero por grupo (ver Quadro 7).

Variável Dependente: REPRODUÇÃO

GRUPOS	GÊNEROS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
EJA	VÍDEO	2,0	1,81	20
	HIST.QUADRINHOS	3,55	,60	20
	ESCRITA	2,55	1,05	20
	TOTAL	2,70	1,39	60
REGULAR	VÍDEO	3,25	,72	20
	HIST.QUADRINHOS	3,70	,80	20
	ESCRITA	2,80	,95	20
	TOTAL	3,25	,89	60
SURDO	VÍDEO	2,25	1,21	20
	HIST.QUADRINHOS	2,85	,81	20
	ESCRITA	,85	1,18	20
	TOTAL	1,98	1,36	60
TOTAL	VÍDEO	2,50	1,41	60
	HIST.QUADRINHOS	3,37	,82	60
	ESCRITA	2,07	1,36	60
	TOTAL	2,64	1,34	180

Quadro 7 – Média da REPRODUÇÃO em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos.

Conforme resultados dispostos no Quadro 8 (ver Anexo I), a análise de variância verificou um efeito significativo de grupo [$F(2,N=180)=21,129$, $p=.(000)$]; gênero [$F(2,N=180)=22,947$, $p=.(000)$]; e um efeito significativo da interação: grupo **vs** gênero [$F(4,N=180)=4,879$, $p=.(001)$].

A fim de observar como os grupos diferenciavam-se entre eles foi aplicado o pós-teste - *Teste de Tukey*, que comparou, dois a dois, cada um dos escores médios dos grupos, conforme Quadro 9 (ver Anexo J).

O pós-teste mostrou que o escore médio do grupo EJA (M=2,70) foi significativamente inferior ($HSD^{20} = -.55$, $p=.014$) ao do grupo REGULAR (M=3,25) e significativamente superior ($HSD = .72$, $p=.001$) ao escore médio do grupo dos SURDOS. Já o escore médio do grupo REGULAR (M=3,25) foi significativamente superior ($HSD = .55$, $p=.014$) ao do grupo EJA (M=2,70) e também significativamente superior ($HSD = 1,27$, $p=.000$) ao do grupo SURDO (M=1,98). Por sua vez, o escore médio do grupo Surdo (M=1,98), foi significativamente inferior ($HSD = -.72$, $p= .001$) ao do grupo EJA (M=2,70) e também significativamente inferior ($HSD = -1,27$, $p=.000$) ao do grupo REGULAR (M=3,25). Uma representação gráfica desses resultados pode ser vista na Figura 12.

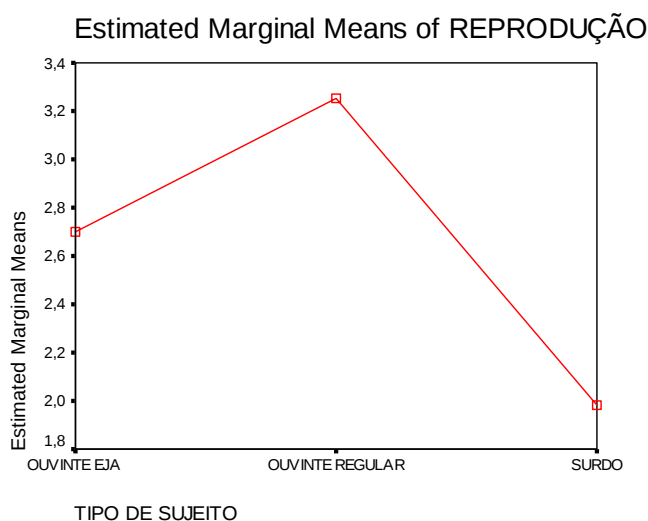


Fig.12 – Média da REPRODUÇÃO em função dos grupos.

A fim de observar qual o gênero narrativo em que os participantes obtiveram melhor desempenho na reprodução foi aplicado o pós-teste, *Teste de Tukey* que comparou, dois a dois, cada um dos escores médios dos grupos (ver Quadro 10, Anexo K).

²⁰ *HSD - Tukey's honestly significant difference (also referred to as the Tukey a procedure)*

O pós-teste mostrou que o escore médio da narrativa VÍDEO ($M=2,50$) foi significativamente inferior ($HSD= -.87$, $p=.000$) em relação à narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=3,25$) e não significativa ($HSD= .43$, $p=.068$) ao escore médio da narrativa ESCRITA. Já o escore médio da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=3,37$) foi significativamente superior ($HSD= .87$, $p=.000$) ao da narrativa VÍDEO ($M=2,50$) e também significativamente superior ($HSD= 1,30$, $p=.000$) em relação à narrativa ESCRITA ($M = 2,07$). Por sua vez, o escore médio da narrativa ESCRITA ($M=2,07$), não foi significativa ($HSD= -.43$, $p= .068$) em relação ao VÍDEO ($M=2,50$), embora tenha sido significativamente inferior ($HSD= -1,30$, $p=.000$) em comparação ao escore da HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M =3,25$). Uma representação gráfica desses resultados pode ser vista na Figura 13.

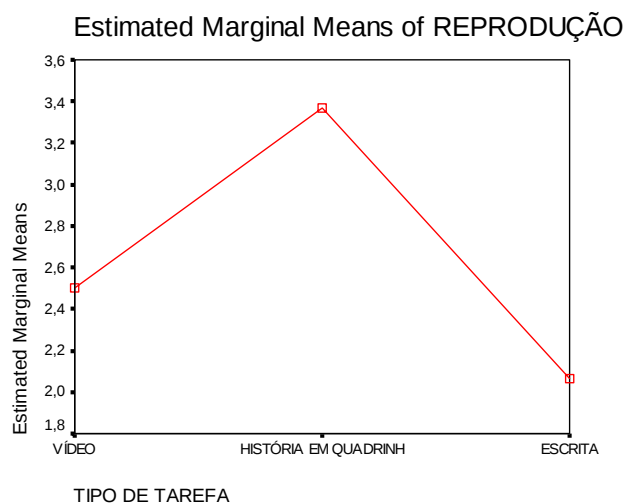


Fig. 13 – Média da REPRODUÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos.

Uma análise da interação grupo **vs** gêneros, mostra (ver Figura 14) que o escore médio do gênero VÍDEO foi inferior aos demais no grupo EJA, foi superior ao escore médio do gênero ESCRITA nos grupos ouvinte REGULAR e SURDO. Assim, pode-se dizer que o rendimento no gênero vídeo apresentou uma relação com o perfil dos participantes de cada grupo. Já os escores médios da HISTÓRIA EM QUADRINHOS foram os mais elevados nos três tipos de grupos.

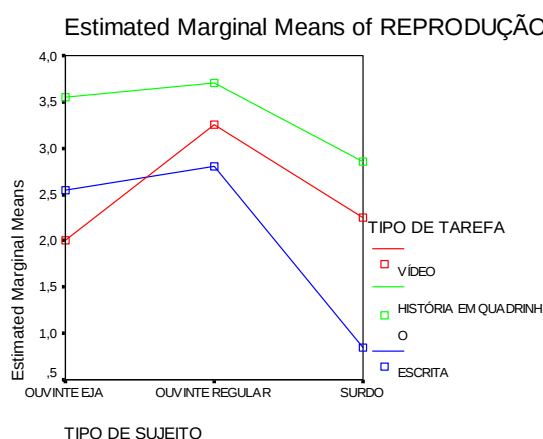


Fig. 14 – Escore médios da REPRODUÇÃO em cada grupo em função dos diferentes gêneros narrativos.

Agora, a análise que se estabelecerá diz respeito ao plano descritivo. Primeiramente, foi feito um levantamento do desempenho dos grupos em relação à qualidade da reprodução (ver figura 15). A ilustração mostra o seguinte:

Dos sujeitos avaliados no grupo EJA, 41,7% (25) realizaram uma reprodução do tipo bom que indica ser global e incompleta, enquanto que 38,4% (23) obtiveram uma reprodução variando entre ruim [20%(12)] e regular [18,3%(11)] Isto quer dizer que algumas reproduções foram com acréscimos e alterações e outras reproduziram alguns blocos da história. E finalmente 8,3% (5) realizaram uma reprodução do tipo péssimo, sendo aquela diferente da história original.

No grupo REGULAR, a reprodução foi muito semelhante ao do grupo EJA, pois 40% (24) dos sujeitos obtiveram uma resposta do tipo bom que, como já explicitado, indica ser global e incompleta, enquanto que 55% (33) obtiveram uma resposta que variou entre regular [30%(18)] e ruim [25%(15)]. Tal qual aconteceu no grupo EJA, alguns sujeitos apresentaram reproduções com acréscimos e outros em blocos. E finalmente 5% (3) reproduziram a história de forma completa. É bom lembrar que embora o grupo REGULAR também tenha apresentado um desempenho ruim e regular foi aquele que melhor reproduziu a história, principalmente em relação ao grupo SURDO (ver figura 16).

No grupo SURDO, 15% (9) dos sujeitos não lembraram da história (que corresponde a uma resposta do tipo Escore Nulo) e 28,3% (17) reproduziram uma história diferente da original (tipo Péssimo). Vale ressaltar que o percentual das referidas categorias somado totaliza 43,4% dos sujeitos deste grupo. Ainda em relação ao grupo SURDO, 18,3% (11) responderam com acréscimos e alterações o que traduz numa resposta do tipo Ruim. Outros 20% (12) reproduziram alguns blocos da história (tipo Regular) e 18,3% (11) obtiveram uma reprodução global e incompleta (tipo Bom). Enfim, os Surdos, em relação aos demais sujeitos, foram os que menos conseguiram ater-se ao texto originalmente apresentado, apesar de ser aquele que tenha proximidade com a do grupo EJA (ver Figura 17 ou 15).

De modo geral, houve uma concentração nas respostas Ruim e Regular, nos grupos. Isto quer dizer que uma grande parcela de sujeitos reproduziu a história com acréscimos e alterações ou quando o fizeram só reproduziram alguns blocos. Dentre os desempenhos apresentados, o grupo EJA foi aquele que mais se aproximou do grupo SURDO na maneira de reproduzir uma história. O grupo REGULAR, apesar de também apresentar um desempenho ruim e regular é aquele que se distancia dos demais grupos, principalmente em relação ao SURDO. A figura acima ou abaixo traduz exatamente essas diferenças.

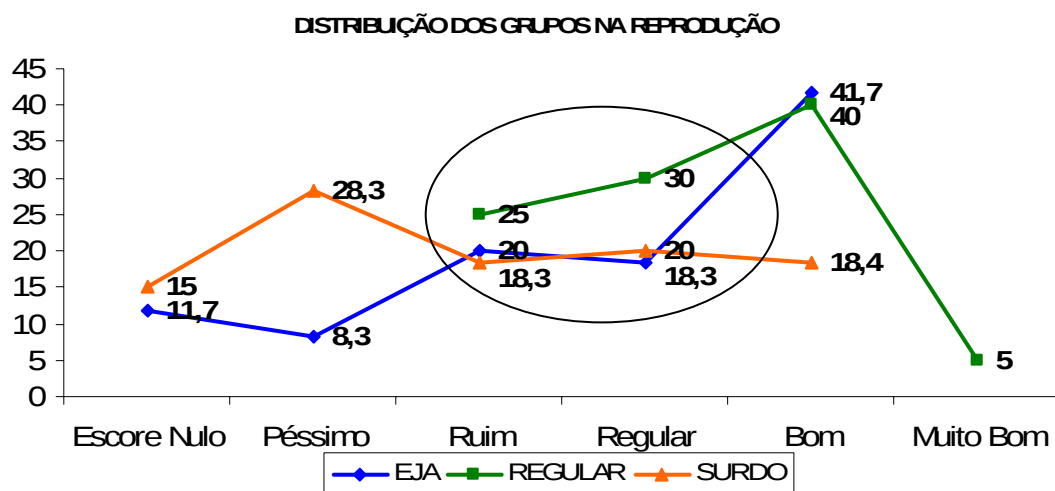


Fig.15 – Desempenho geral dos grupos na REPRODUÇÃO.

Nota: Escore Nulo – não lembra de nada história; Péssimo – Desconexa, história diferente da original; Ruim – acréscimos e alterações; Regular – reprodução de alguns blocos; Bom – reprodução global e incompleta; Muito bom – reprodução completa.

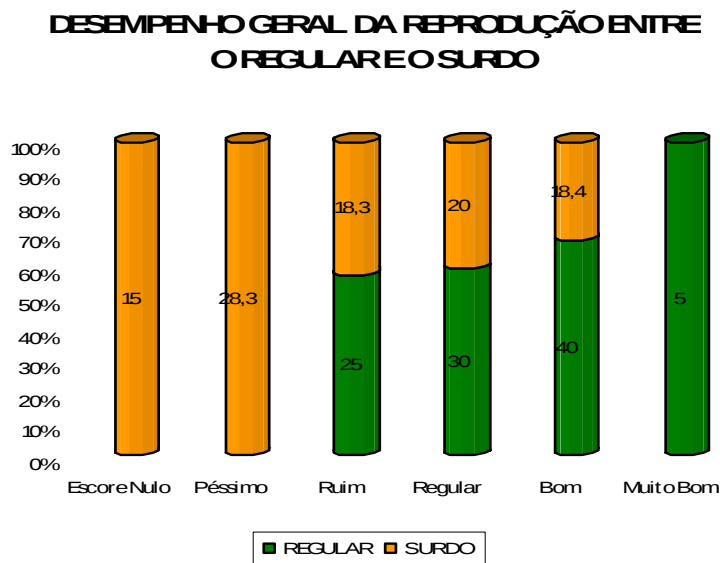


Fig.16 – Desempenho geral dos grupos REGULAR e o SURDO na REPRODUÇÃO.

DESEMPENHO GERAL DA REPRODUÇÃO ENTRE O SURDO E O EJA

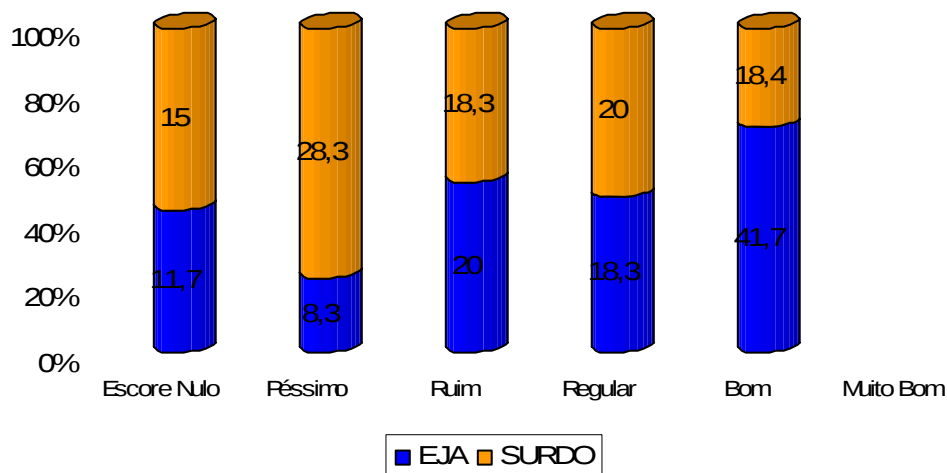


Fig.17 – Desempenho geral dos grupos EJA e SURDO na REPRODUÇÃO.

Uma outra verificação diz respeito às diversas categorias reproduzidas pelos grupos estudados nos diferentes gêneros narrativos (ver Tabela 10). É importante aqui ressaltar que, apesar dessas categorias estarem presentes em quase todos os gêneros narrativos (VÍDEO, HISTÓRIA EM QUADRINHOS e ESCRITA) nos grupos avaliados, os valores percentuais obtidos foram distintos. Isto significa dizer que os desempenhos narrativos foram variados em seus respectivos gêneros.

De acordo com os resultados apontados na tabela e figura abaixo, as reproduções se concentraram nas **Categorias IV, III e II** respectivamente. Ou seja, as reproduções foram respostas do tipo mais global, com certa articulação, porém incompletas. Ressalta-se ainda que este tipo de reprodução traz referência ao problema central e ao desfecho da mesma, embora a cadeia causal que estrutura a história não seja totalmente reproduzida (Categoria IV). Este tipo de resposta foi encontrado em todos os grupos estudados, embora o Surdo, na narrativa história em

quadrinhos, tenha obtido um baixo percentual. Observa-se que a narrativa ESCRITA foi aquela que obteve um menor percentual em todos os grupos estudados, nesta categoria de reprodução.

Um outro tipo de resposta também observada foi àquela marcada por reproduções que envolvem alguns personagens e certos eventos a história, mas com acréscimos e informações ausentes no texto, sendo, portanto, uma reprodução diferente da história original (Categoria II), exceto na narrativa ESCRITA SURDO. É importante aqui chamar a atenção do leitor para as respostas concentradas nas categorias do tipo 0 e I, nas quais os SURDOS estiveram mais presentes em relação aos demais grupos.

Por fim, uma última categoria também de maior concentração foi aquela onde as reproduções obtiveram resposta fragmentadas, desarticuladas, que se limitaram apenas a reproduzir eventos de alguns blocos (2 e 3) da história original (Categoria III). A Tabela 10 e a Figura 18 ilustram o descrito.

Tabela 10 – Distribuição geral das categorias na Reprodução dos grupos nos diferentes gêneros narrativos.

GÊNEROS NARRATIVOS	GRUPOS	Categoria 0	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV	Categoria V
VÍDEO	EJA	35%	10%	15%	-	40%	-
	REGULAR	-	-	15%	45%	40%	-
	SURDO	-	40%	15%	25%	20%	-
HISTÓRIA EM QUADRINHOS		-	-	5%	35%	60%	-
	EJA	-	-	10%	20%	60%	10%
	REGULAR	-	-	40%	35%	25%	-
	SURDO	-	15%	40%	20%	25%	-
		-	-	50%	25%	20%	5%
ESCRITA	EJA	45%	45%	-	-	10%	-
	REGULAR						
	SURDO						

Nota: **Categoria 0** – não lembra de nada história; **Categoria I** – Desconexa, história diferente da original; **Categoria II** – acréscimos e alterações; **Categoria III** – reprodução de alguns blocos; **Categoria IV** – reprodução global e incompleta; **Categoria V** – reprodução completa.

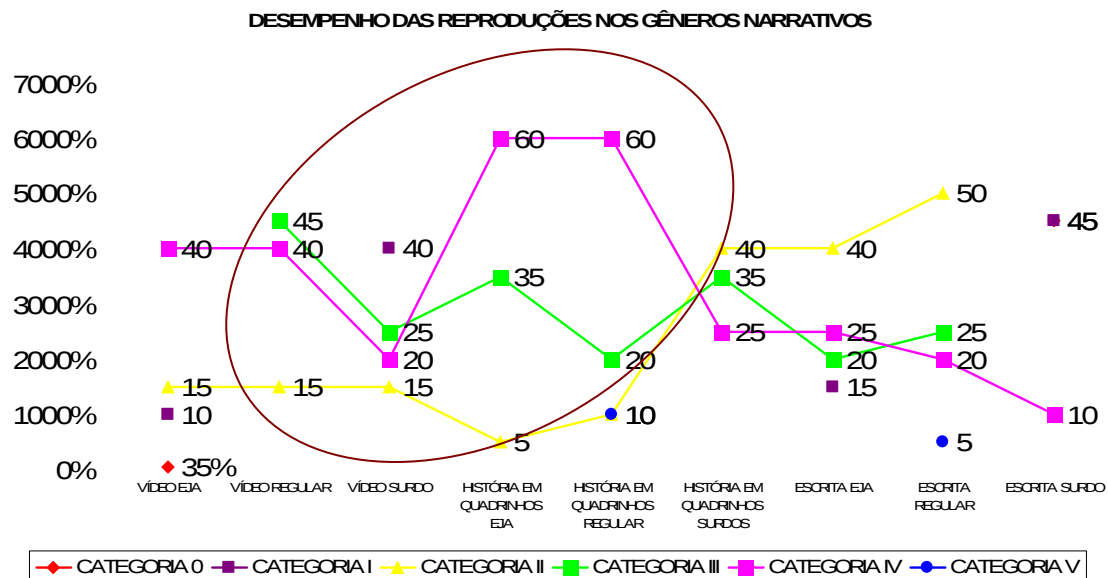


Fig.18 – Desempenho da REPRODUÇÃO nos diferentes gêneros narrativos em função das categorias.

4.4. – Avaliação do Agrupamento dos grupos EJA, REGULAR e SURDO, considerando os diferentes gêneros narrativos

Neste sub-item serão apresentados os resultados obtidos nos agrupamentos a partir da tarefa de reconto das histórias, nos três grupos estudados (EJA, REGULAR e SURDO), considerando os diferentes gêneros narrativos.

Para dar início a análise proposta será apresentada um quadro com médias e desvios dos participantes em cada gênero por grupo (ver Quadro 11).

Variável Dependente: AGRUPAMENTO

GRUPOS	GÊNEROS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
EJA	VÍDEO	2,15	1,04	20
	HIST.QUADRINHOS	2,45	,69	20
	ESCRITA	1,50	1,00	20
	TOTAL	2,03	,99	60
REGULAR	VÍDEO	3,25	,91	20
	HIST.QUADRINHOS	3,15	,75	20
	ESCRITA	2,90	,72	20
	TOTAL	3,10	,80	60
SURDO	VÍDEO	1,95	,89	20
	HIST.QUADRINHOS	2,35	,49	20
	ESCRITA	,65	,67	20
	TOTAL	1,65	1,01	60
TOTAL	VÍDEO	2,45	1,10	60
	HIST.QUADRINHOS	2,65	,73	60
	ESCRITA	1,68	1,23	60
	TOTAL	2,26	1,12	180

Quadro 11 – Média do AGRUPAMENTO em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos.

Conforme resultados (ver Quadro 12, Anexo L), a análise de variância verificou um efeito significativo de grupo [$F(2,N=180)=51,417$, $p=(.000)$]; gênero [$F(2,N=180)=23,714$, $p=(.000)$]; e uma interação significativa entre grupo e gênero [$F(4,N = 180)=4,208$, $p=(.001)$]

Diante de tais evidências, buscou-se então observar como os grupos diferenciavam-se entre eles, para tanto, foi aplicado *Teste de Tukey*, que comparou, dois a dois, cada um dos escores médios dos grupos, conforme descrito abaixo (ver Quadro 13, Anexo M)

O pós-teste mostrou que o escore médio do grupo EJA ($M=2,03$) foi significativamente inferior ($HSD= -1.07$, $p=.000$) ao do grupo REGULAR ($M=3,10$) e significativamente superior ($HSD= .38$, $p=.026$) ao escore médio do grupo dos SURDOS. Já o escore médio do grupo REGULAR ($M=3,10$) foi significativamente superior ($HSD= 1.07$,

$p=.000$) ao do grupo EJA ($M=2,03$) e também significativamente superior ($HSD= 1,45$, $p=.000$) ao do grupo SURDO ($M=1,65$). Por sua vez, o escore médio do grupo Surdo ($M=1,65$), foi significativamente inferior ($HSD = -38$, $p= .026$) ao do grupo EJA ($M=2,03$) e também significativamente inferior ($HSD= -1,45$, $p=.000$) ao do grupo REGULAR ($M=3,10$). Abaixo se encontra uma representação gráfica desses resultados (ver Figura 19).

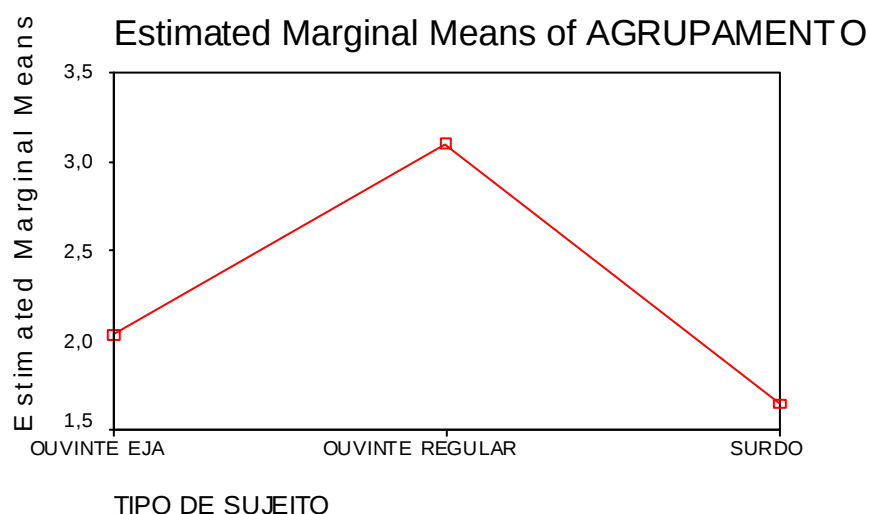


Fig.19 – Média do AGRUPAMENTO em função dos grupos.

Analisou-se então, qual o gênero narrativo em que os participantes obtiveram o melhor desempenho nos agrupamentos realizados durante o relato da história. O *Teste de Tukey* foi aplicado, comparando, dois a dois, cada um dos escores médios dos grupos (ver Quadro 14, Anexo N).

O pós-teste mostrou que o escore médio do agrupamento da narrativa VÍDEO ($M=2,45$) não foi significativo ($HSD= -.20$, $p=.368$) para a narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=2,65$), embora tenha sido significativamente superior ($HSD= .77$, $p=.000$)

ao escore médio do agrupamento da narrativa ESCRITA. Já o escore médio do agrupamento da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=2,65$) não foi significativo ($HSD= .20$, $p=.368$) em relação ao agrupamento da narrativa VÍDEO ($M=2,45$), ainda que tenha sido significativamente superior ($HSD= ,97$, $p=.000$) em relação ao agrupamento da narrativa ESCRITA ($M=1,68$). Por sua vez, o escore médio do agrupamento da narrativa ESCRITA ($M=1,68$), foi significativa inferior ($HSD= -.77$, $p= .000$) em relação ao agrupamento da narrativa VÍDEO ($M=2,45$) e também significativamente inferior ($HSD= -.97$, $p=.000$) em relação ao agrupamento da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=2,65$). Para uma melhor visualização desses resultados a ver Figura 20.

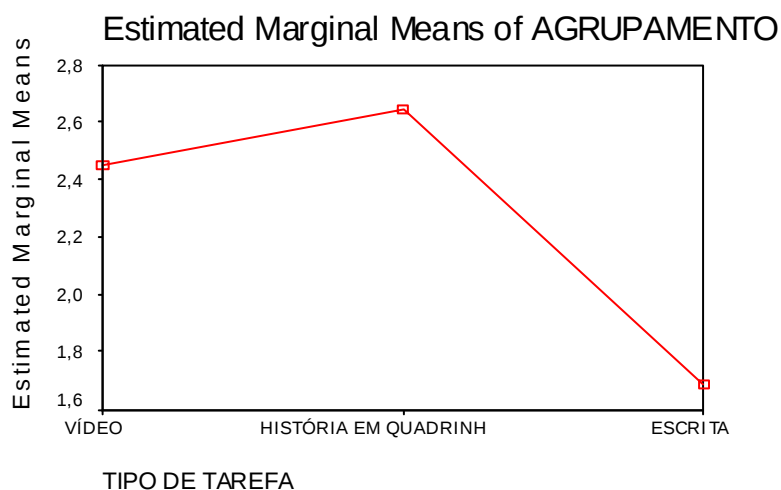


Fig. 20 – Média do AGRUPAMENTO em função dos diferentes gêneros narrativos.

Uma análise da interação grupo vs gêneros, mostra (ver Figura 21) que o escore médio dos agrupamentos no gênero da narrativa ESCRITA foi inferior no grupo SURDO em

relação aos demais gêneros e grupos; já o VÍDEO foi superior ao escore médio do gênero ESCRITA nos três grupos estudados, sendo superior a narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS no grupo ouvinte REGULAR. Assim, pode-se dizer que o rendimento nos gêneros apresentou uma relação com os perfis dos participantes de cada grupo. Já os escores médios do agrupamento da HISTÓRIA EM QUADRINHOS foram os mais elevados, embora tenham sido inferiores no grupo REGULAR.

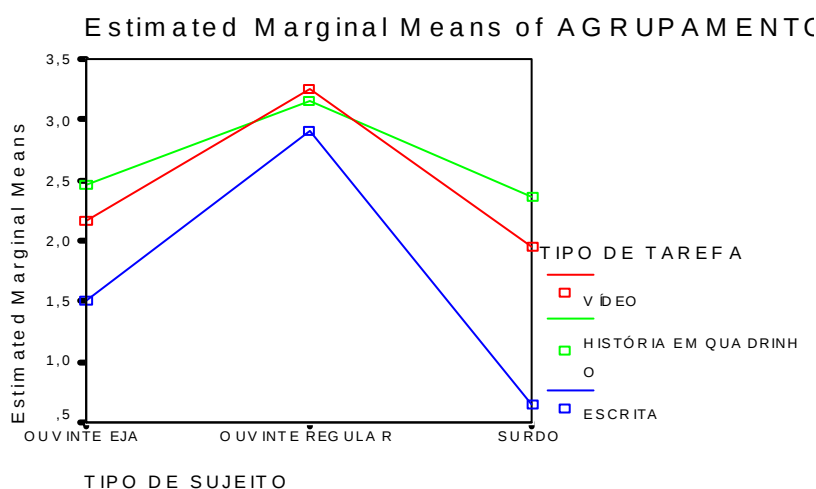


Fig. 21 – Escore médios do AGRUPAMENTO em cada grupo em função dos diferentes gêneros narrativos.

Uma vez concluída a análise estatística, passa-se então para o plano descritivo, onde inicialmente foi feito um levantamento do desempenho dos grupos em relação à qualidade dos agrupamentos (ver Figura 22). A ilustração mostra o seguinte:

Dos sujeitos avaliados no grupo EJA, 36,7% (22) apresentaram um agrupamento do tipo Regular com introdução reduzida, mas com desenvolvimento e conclusão completa, enquanto que 33,3% (20) obtiveram um agrupamento do tipo Ruim que foi o menos completo, sem introdução. O desenvolvimento e a conclusão foram pouco detalhados ou incompletos. Um outro dado revelador foi que 20% (12) apresentaram um agrupamento do tipo Péssimo contando

uma outra história; 8,3% (5) foram do tipo Escore Nulo, ou seja, não lembraram da história e apenas 1,7% (1) foi bom com introdução e desenvolvimento completos, mas a conclusão é pouco detalhada.

No grupo REGULAR, 36,7% (22) foram do tipo Bom, isto é, apresentaram uma performance muito parecida com o tipo Muito Bom, mas com a conclusão pouco rica nos detalhes, mesmo que tenha atingido uma segmentação proposicional muito próxima da história original. Outros 36,7% (22) alcançaram um agrupamento do tipo Regular, apresentando uma introdução reduzida, mas com desenvolvimento e conclusão completos. Por fim, 26,6% (16) apresentaram agrupamento do tipo Ruim que foi aquele menos completo, sem introdução, com desenvolvimento e conclusão pouco detalhados ou, quando muito, mencionava o problema no desenvolvimento com conclusão incompleta. Mesmo assim, nota-se que o grupo REGULAR foi o que melhor agrupou a história, principalmente em relação ao Surdo (ver Figura 23).

No grupo do SURDO 15% (9) não lembraram da história apresentando um agrupamento do tipo Escore Nulo e 28,3% (17) agruparam contando outra história. Além disso, 33,4% (20) obtiveram um agrupamento do tipo Ruim, quer dizer, foi o menos completo, ou seja, a introdução foi inexistente e o desenvolvimento e a conclusão sem riqueza de detalhes ou incompletos e 23,3% (14) foi regular, ou seja, apresentou uma introdução reduzida embora com desenvolvimento e conclusão completos.

No geral, foi observado que parece haver uma semelhança nas respostas entre o EJA e SURDO (ver Figura 24), obedecendo quase que o mesmo tracejamento, embora haja diferenças percentuais entre as respostas. Em relação ao grupo REGULAR, este apresenta um desempenho, bem diferente dos outros dois grupos e os agrupamentos realizados se mantêm no intervalo entre os tipos Ruim e Bom. Nos grupos EJA e SURDO os agrupamentos vão do Escore Nulo ao Bom (grupo EJA) e do Escore Nulo ao Regular (grupo SURDO).

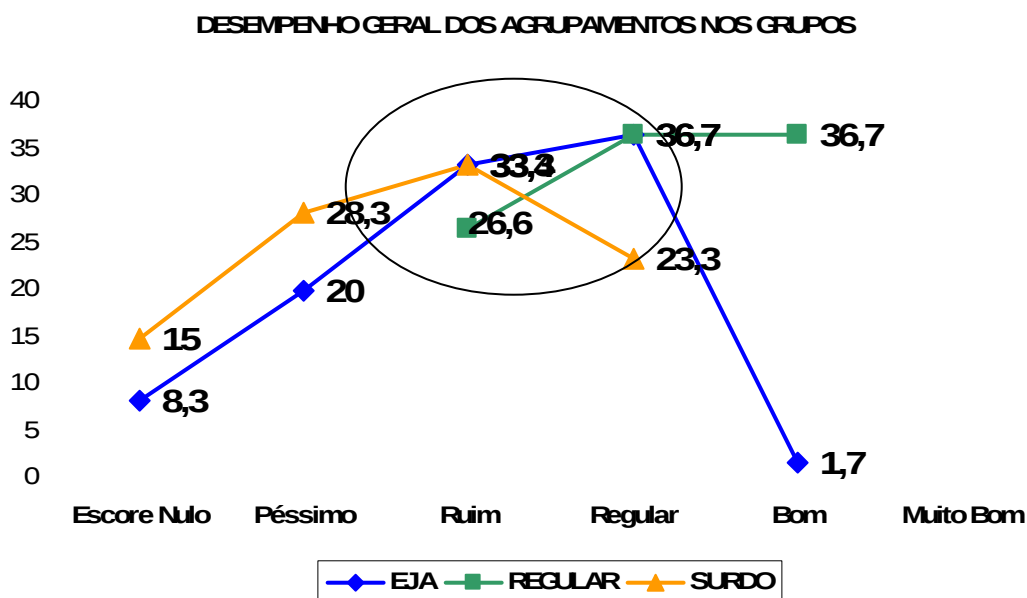


Fig. 22 – Desempenho geral dos grupos no Agrupamento.

Nota: Escore Nulo – não lembra nada da história; Péssimo – Outra História; Ruim – É o menos completo. Não há introdução. O desenvolvimento e a conclusão pouco detalhadas ou Breve introdução, no desenvolvimento só menciona o problema e conclusão incompleta. Regular – Introdução reduzida com desenvolvimento e conclusão completos; Bom – Parece com a categoria muito bom, apresentando uma introdução e desenvolvimento completos, mas a conclusão é pouco detalhada; Muito Bom – Os recontos são mais completos, com introdução, desenvolvimento e conclusão e detalhados.

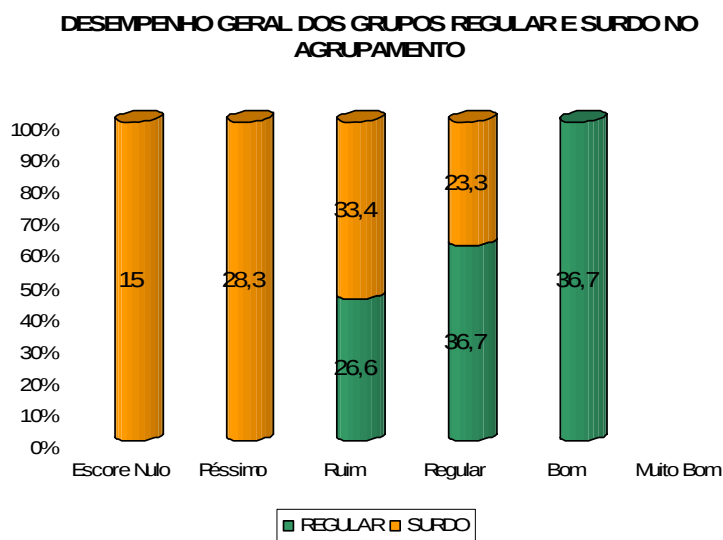


Fig. 23– Desempenho geral dos grupos REGULAR e SURDO no Agrupamento.

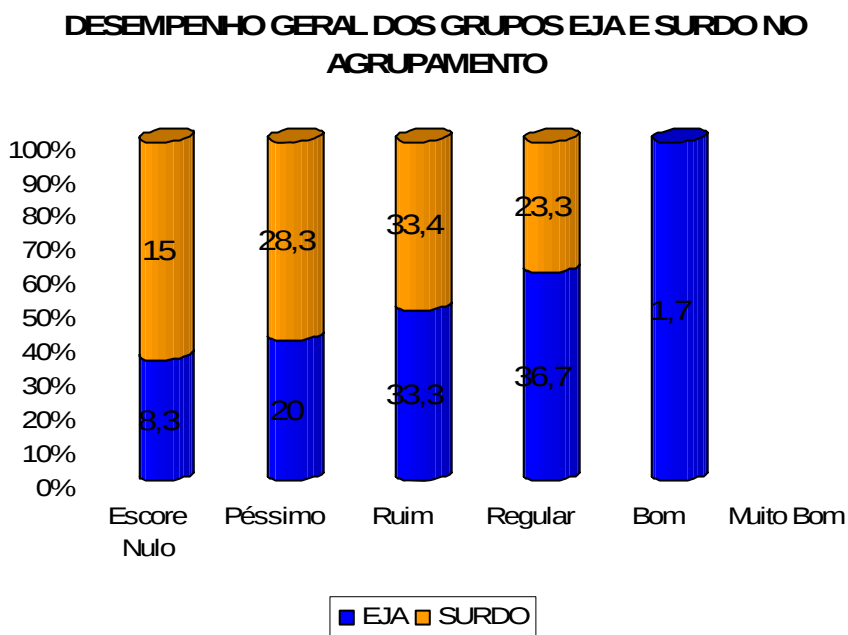


Fig.24 – Desempenho geral dos grupos EJA e SURDO no AGRUPAMENTO.

Uma outra verificação diz respeito às diversas categorias reproduzidas pelos grupos estudados nos diferentes gêneros narrativos (ver Tabela 11 e Figura 25). É importante ressaltar que, apesar dessas categorias estarem presentes em quase todos os gêneros narrativos (VÍDEO, HISTÓRIA EM QUADRINHOS e ESCRITA) nos grupos avaliados, os valores percentuais obtidos foram distintos. Ou seja, os desempenhos segmentados foram variados em seus respectivos gêneros.

De acordo com a figura abaixo, se observa que os agrupamentos tiveram um predomínio nos tipos **II e III**, apresentando uma segmentação marcada só com o desenvolvimento e a conclusão, por serem menos completa. Em outras palavras, ou os sujeitos não apresentaram uma introdução, embora com desenvolvimento e conclusão com poucos detalhes, sendo, portanto a forma menos completa de estruturar um gênero narrativo, ou então,

introduziram de maneira reduzida a história, apesar de terem apresentado a problemática e desfecho da mesma. Não foi observada neste grupo uma segmentação completa (tipo V).

Tabela 11 – Distribuição geral das categorias do Agrupamento nos grupos e nos diferentes gêneros narrativos

GÊNEROS NARRATIVOS	SUJEITOS	Agrupamento 0	Agrupamento I	Agrupamento II	Agrupamento III	Agrupamento IV	Agrupamento V
VÍDEO	EJA	10	1	25	50	-	-
	REGULAR	-	-	30	15	55	-
	SURDO	-	40	25	35	-	-
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	EJA	-	5	50	40	5	-
	REGULAR	-	-	20	45	35	-
	SURDO	15	40	25	20	-	-
ESCRITA	EJA	-	-	30	50	20	-
	REGULAR	45	45	10	-	-	-
	SURDO	-	-	-	-	-	-

Nota: **Agrupamento 0** – não lembra nada da história; **Agrupamento I** – Outra História; **Agrupamento II** – É o menos completo. Não há introdução. O desenvolvimento e a conclusão pouco detalhada ou Breve introdução, no desenvolvimento só menciona o problema e conclusão incompleta. **Agrupamento III** – Introdução reduzida com desenvolvimento e conclusão completos; **Agrupamento IV** – Parece com a categoria muito bom, apresentando uma introdução e desenvolvimento completo, mas a conclusão é pouco detalhada; **Agrupamento V** – Os recontos são mais completos, com introdução, desenvolvimento e conclusão e detalhados.

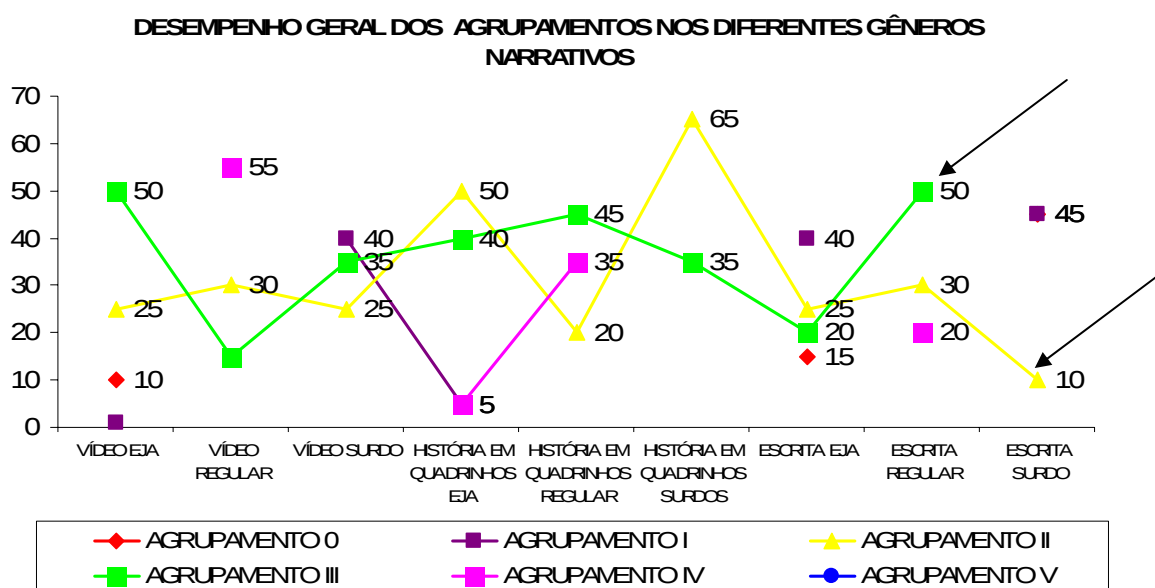


Fig. 25 Desempenho do AGRUPAMENTO nos diferentes gêneros narrativos em função das categorias

4.5. – Avaliação da Estratégia de Evocação nos grupos EJA, REGULAR e SURDO, considerando os diferentes gêneros narrativos

A análise que se apresenta agora diz respeito aos resultados obtidos na estratégia de evocação a partir da tarefa de reconto das histórias, nos três grupos estudados (EJA, REGULAR e SURDO), considerando os diferentes gêneros narrativos.

Mais uma vez, para dar início a análise proposta se encontra abaixo um quadro com médias e desvios dos participantes em cada gênero por grupo (ver Quadro 15).

Variável Dependente: ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO				
GRUPOS	GÊNEROS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
EJA	VÍDEO	2,35	2,01	20
	HIST.QUADRINHOS	4,75	,64	20
	ESCRITA	1,90	1,45	20
	TOTAL	3,00	1,92	60
REGULAR	VÍDEO	4,55	1,23	20
	HIST.QUADRINHOS	3,90	1,37	20
	ESCRITA	3,10	1,21	20
	TOTAL	3,85	1,39	60
SURDO	VÍDEO	2,90	1,55	20
	HIST.QUADRINHOS	3,90	,55	20
	ESCRITA	,95	1,23	20
	TOTAL	2,58	1,70	60
TOTAL	VÍDEO	3,27	1,86	60
	HIST.QUADRINHOS	4,18	1,00	60
	ESCRITA	1,98	1,56	60
	TOTAL	3,14	1,76	180

Quadro 15 – Média da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos.

De acordo com os resultados (ver Quadro 16, Anexo O), a análise de variância verificou um efeito significativo de grupo [$F(2,N=180)=14,387,p=.(000)$]; de gênero

[$F(2, N=180)=42,159, p=.000$]; e um efeito significativo da interação grupos vs gêneros [$F(4, N=180)=8,413, p=.001$]

O *Teste de Tukey* (ver Quadro 17, Anexo P) demonstrou que o escore médio do grupo EJA ($M=3,00$) foi significativamente inferior ($HSD= -,85, p=.000$) ao do grupo REGULAR ($M=3,85$) e não significativo ($HSD = .42, p =.194$) ao escore médio do grupo dos SURDOS ($M=2,58$). Já o escore médio do grupo REGULAR ($M=3,85$) foi significativamente superior ($HSD = ,85, p=.001$) ao do grupo EJA ($M=3,00$) e também significativamente superior ($HSD= 1,27, p=.000$) ao do grupo SURDO ($M = 2,58$). Por sua vez, o escore médio do grupo Surdo ($M=2,58$), não foi significativo ($HSD= -,42, p= ,194$) ao do grupo EJA ($M=3,00$), embora tenha sido significativamente inferior ($HSD =-1,27, p=.000$) ao do grupo REGULAR ($M =3,85$). Abaixo se encontra uma representação gráfica desses resultados (ver Figura 26).

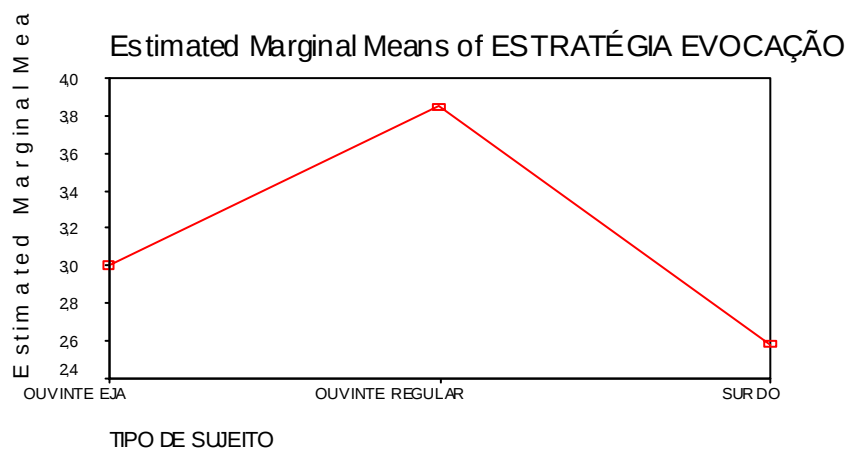


Fig.26 – Média da ESTRATÉGIA DE EVOCÇÃO em função dos grupos.

A fim de averiguar qual o gênero narrativo em que os participantes obtiveram o melhor desempenho nas estratégias de evocação realizadas durante o reconto da história, foi

utilizado o *Teste de Tukey* (ver Quadro 18, Anexo Q). Este mostrou que o escore médio do agrupamento da narrativa VÍDEO ($M=3,27$) foi significativamente inferior ($HSD= -.92$, $p=.000$) quanto à narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=4,18$), e também sido significativamente superior ($HSD= 1,28$, $p=.000$) ao escore médio do agrupamento da narrativa ESCRITA ($M=1,98$). Já o escore médio do agrupamento da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M=4,18$) foi significativamente superior ($HSD = .92$, $p=.000$) em relação à da narrativa VÍDEO ($M = 3,27$), e também significativamente superior ($HSD = 2,20$, $p=.000$) em relação ao agrupamento da narrativa ESCRITA ($M = 1,98$). Por sua vez, o escore médio do agrupamento da narrativa ESCRITA ($M = 1,98$), foi significativa inferior ($HSD = -1,28$, $p= .000$) em relação ao agrupamento da narrativa VÍDEO ($M = 3,27$) e também significativamente inferior ($HSD = -2,20$, $p=.000$) em relação ao agrupamento da narrativa HISTÓRIA EM QUADRINHOS ($M = 4,18$). Para uma melhor visualização desses resultados a ver ilustração abaixo na Figura 27.

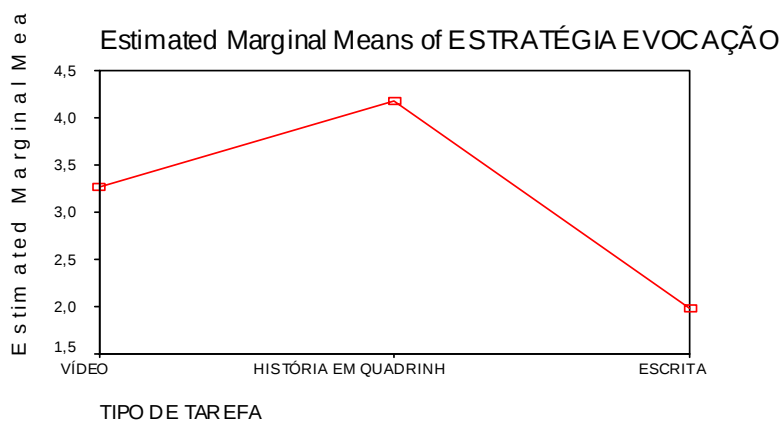


Fig. 27 – Média da ESTRATÉGIA DE EVOCÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos.

Uma análise da interação grupo **vs** gêneros, mostra (ver Figura 28) que o escore médio das estratégias de evocação no gênero da narrativa ESCRITA foi aquela de baixo

desempenho para todos os grupos e em relação aos demais gêneros, em especial no grupo SURDO; enquanto que o VÍDEO foi superior ao escore médio do gênero ESCRITA, especialmente superior no grupo ouvinte REGULAR apontando ser a melhor narrativa. Portanto, nota-se que o rendimento nos gêneros apresentou uma relação com os perfis dos participantes de cada um dos grupos. Já os escores médios da estratégia de evocação da HISTÓRIA EM QUADRINHOS foram os mais elevados, embora tenha sido inferiores no grupo REGULAR.

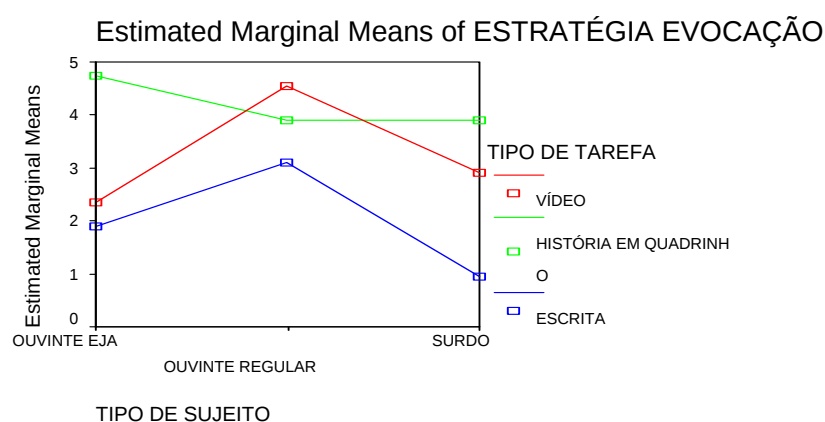


Fig. 28 – Escore médios das ESTRATÉGIAS DE EVOCAÇÃO em cada grupo em função dos diferentes gêneros narrativos.

Uma vez concluída a análise estatística, passa-se então para o plano descritivo, onde inicialmente foi feito um levantamento do desempenho dos grupos em relação à qualidade das estratégias de evocação (ver Figura 29).

Em relação à estratégia de evocação utilizada pelos 60 sujeitos do grupo EJA, 36,7% (22) obtiveram um tipo de evocação baseada no conhecimento (tipo muito bom), que é aquela construída sempre que estruturas de conhecimento da memória de longo prazo são ativadas e incorporadas na representação do sentido do texto e puderam ser acessadas através da coleta de dados por protocolo verbais, enquanto que 8,3% (5) realizaram uma mistura de Inferência com

Reconstrução (do tipo bom). Ainda, 20% (12) utilizaram como estratégia de evocação a Reconstrução (tipo regular), onde o reconto se refere a fatos não presentes na história original; 5% (3) modificaram o significado das proposições da história por terem associado dois elementos presentes em outras histórias, também utilizadas na avaliação (tipo ruim – interferência). E, por fim, 13,3% (8) elaboraram uma história diferente da história original e 16,7% (10) não lembraram da história.

No grupo REGULAR, dos 60 sujeitos avaliados, 53,3% (32) apresentaram um resultado do tipo Muito Bom (utilização da Inferência como estratégia de evocação) e 1,7% (1) do tipo Bom (uso de uma mistura de Inferência e Reconstrução como estratégia de evocação); 33,3% (20) utilizaram como estratégia de evocação a reconstrução (tipo regular) e finalmente 11,7% (7) apresentaram uma história totalmente diferente da original (tipo péssimo).

No grupo SURDO, a distribuição dos resultados foram diversificados nos diferentes tipos de estratégias de evocação, a saber: 11,7% (7) foram do tipo Muito bom que é uma inferência baseada no conhecimento; 28,3% (17) do tipo Bom, havendo uma mistura da inferência com reconstrução; 16,7% (10) Regular, ou seja, o reconto refere a fatos não presentes na história original, mas faz parte do reconto da história do participante; 10% (6) Ruim, isto é, com interferência por inserir elementos de uma outra história no reconto originalmente apresentado, e por fim, 16,7% (10) obtiveram uma estratégia de evocação do tipo Péssimo, evocando uma história diferente da originalmente apresentada e outros 16,7% (10) não lembraram da história (tipo Escore Nulo).

No geral, mais uma vez, foi observado que parece haver uma certa similaridade nas respostas entre o EJA e SURDO (ver Figura 30), embora haja diferenças percentuais entre as respostas. Em relação ao grupo REGULAR, este apresenta um desempenho, bem diferente dos

outros dois grupos, especialmente do SURDO, embora este último tenha obtido um desempenho melhor na resposta do tipo Bom. (ver Figura 31).

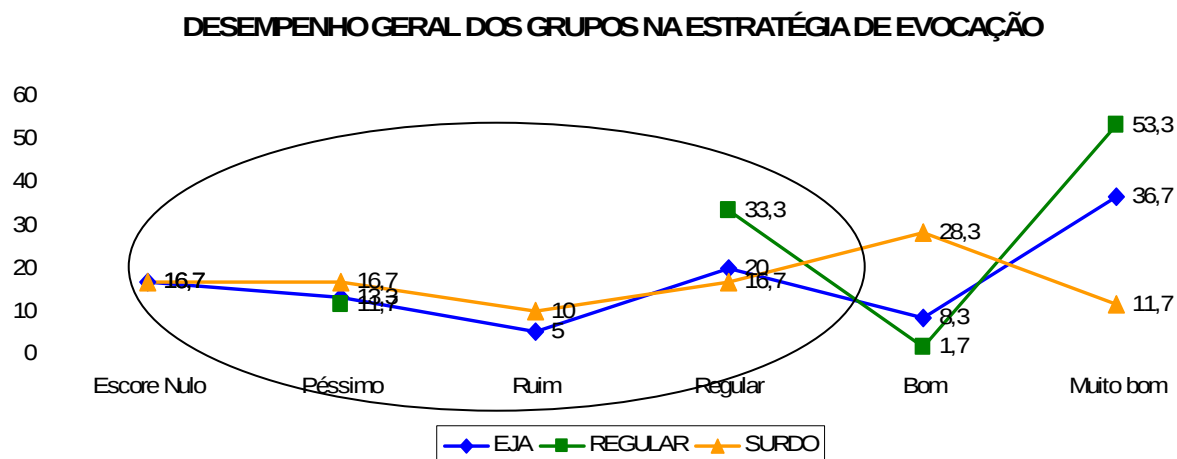


Fig.29 – Desempenho geral dos grupos na Estratégia de Evocção

Nota: Escore Nulo – não lembra nada da história; Péssimo – história totalmente diferente da original. Ruim (**interferência**) – quando o sujeito modifica o significado das proposições da história por ter associado numa mesma proposição dois elementos presentes na história, mas independentes os recontos se referem a fatos não presentes na história original. Regular (**reconstrução**) – o reconto se refere a fatos não presentes na história original. Não são fatos presentes na história, mas faz parte do reconto do participante; Bom (**inferência+reconstrução**) – é quando há uma mistura de inferência com reconstrução, e Muito Bom (**inferência**) – foi baseada no conhecimento, ou seja, seriam aquelas construídas sempre que estruturas de conhecimento da memória de longo prazo são ativadas e incorporadas na representação do sentido do texto e podem ser acessadas através da coleta de dados por protocolo verbais.

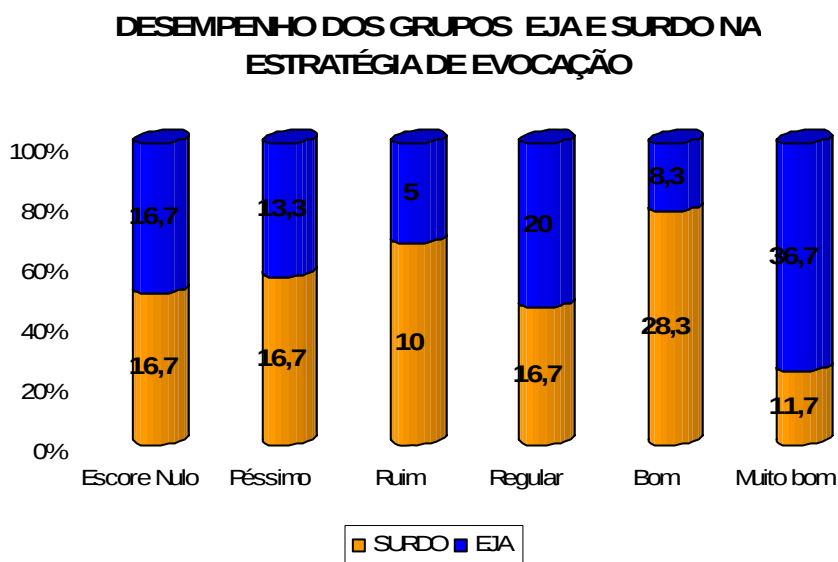


Fig.30– Desempenho geral dos grupos EJA e SURDO na Estratégia de Evocção

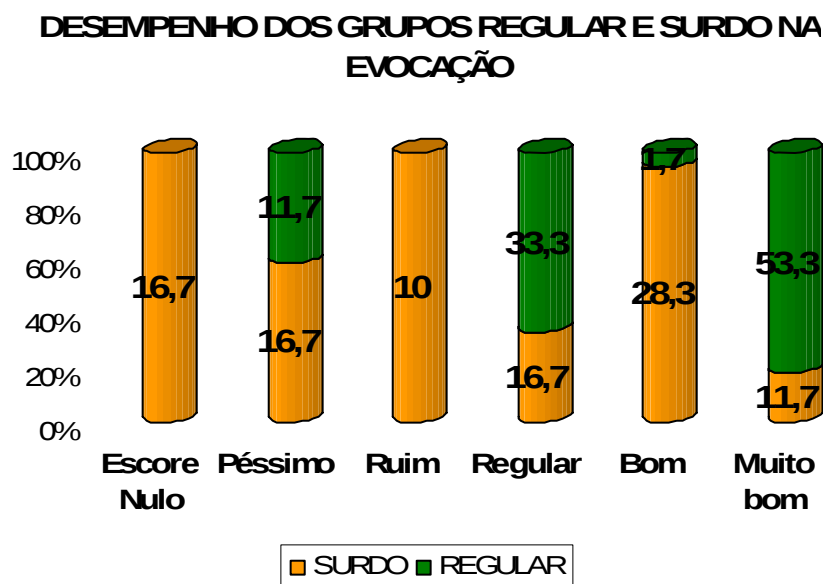


Fig.31 – Desempenho geral dos grupos REGULAR e SURDO na Estratégia de Evocação

Uma outra verificação diz respeito às diversas categorias reproduzidas pelos grupos estudados nos diferentes gêneros narrativos (ver Tabela 12 e Figura 32).

De acordo com os resultados abaixo, encontra-se que os diferentes gêneros narrativos (VÍDEO, HISTÓRIA EM QUADRINHOS e ESCRITA) estão presentes em quase todos os grupos avaliados, porém, os valores percentuais obtidos foram distintos. Ou seja, os desempenhos da estratégia de evocação foram variados nos diferentes gêneros.

Embora seja constatada essa variação, houve uma concentração maior dos resultados nas evocações do tipo **V e III**. Isto significa dizer que a Inferência (evocação V), foi aquela de maior representatividade estando presente em todos os gêneros narrativos, especialmente VÍDEO (85%), no grupo REGULAR e HISTÓRIA EM QUADRINHOS (85%), no grupo EJA. Não houve pontuação para o gênero ESCRITA, no grupo SURDO.

Uma outra resposta também obtida foi a da reconstrução na qual refere-se a fatos não presentes na história original e quem mais se evidencia neste tipo de resposta foi o grupo

REGULAR (65%) em relação aos demais. Não houve pontuação para o gênero VÍDEO do grupo REGULAR e para o gênero ESCRITA do grupo SURDO.

Na evocação do tipo IV que faz uso de uma mistura da reconstrução e inferência, embora tenha apresentado uma distribuição com baixos valores percentuais, um fato que chamou a atenção foi quanto ao tipo de resposta para o gênero HISTÓRIA EM QUADRINHOS (70%) sendo esta de maior representatividade para o grupo SURDO. Parece que a condição da inferência para este grupo só existiu quando associada à reconstrução, pois como já foi mencionado, não houve pontuação na evocação V para o grupo SURDO.

Tabela 12 – Distribuição das categorias da Estratégia de Evocação dos grupos nos diferentes gêneros narrativos

GÊNEROS NARRATIVOS	SUJEITOS	Evocação 0	Evocação I	Evocação II	Evocação III	Evocação IV	Evocação V
VÍDEO	EJA	35	-	15	15	15	20
	REGULAR	-	10	-	-	5	85
	SURDO	5	15	20	30	5	25
HISTÓRIA EM QUADRINHOS		-	-	-	10	5	85
	EJA	-	10	-	35	-	55
	REGULAR	-	-	-	20	70	10
	SURDO	15	40	-	35	5	5
ESCRITA		-	15	-	65	-	20
	EJA	45	35	10	-	10	-
	REGULAR						
	SURDO						

Nota: **Evocação 0** – não lembra nada da história; **Evocação I** – história totalmente diferente da original. **Evocação II (interferência)** – quando o sujeito modifica o significado das proposições da história por ter associado numa mesma proposição dois elementos presentes na história, mas independentes os recontos se referem a fatos não presentes na história original. **Evocação III (reconstrução)** – o reconto se refere a fatos não presentes na história original. Não são fatos presentes na história, mas faz parte do reconto do participante; **Evocação IV (inferência+reconstrução)** – é quando há uma mistura de inferência com reconstrução, e **Evocação V (inferência)** – foi baseada no conhecimento, ou seja, seriam aquelas construídas sempre que estruturas de conhecimento da memória de longo prazo são ativadas e incorporadas na representação do sentido do texto e podem ser acessadas através da coleta de dados por protocolo verbais.

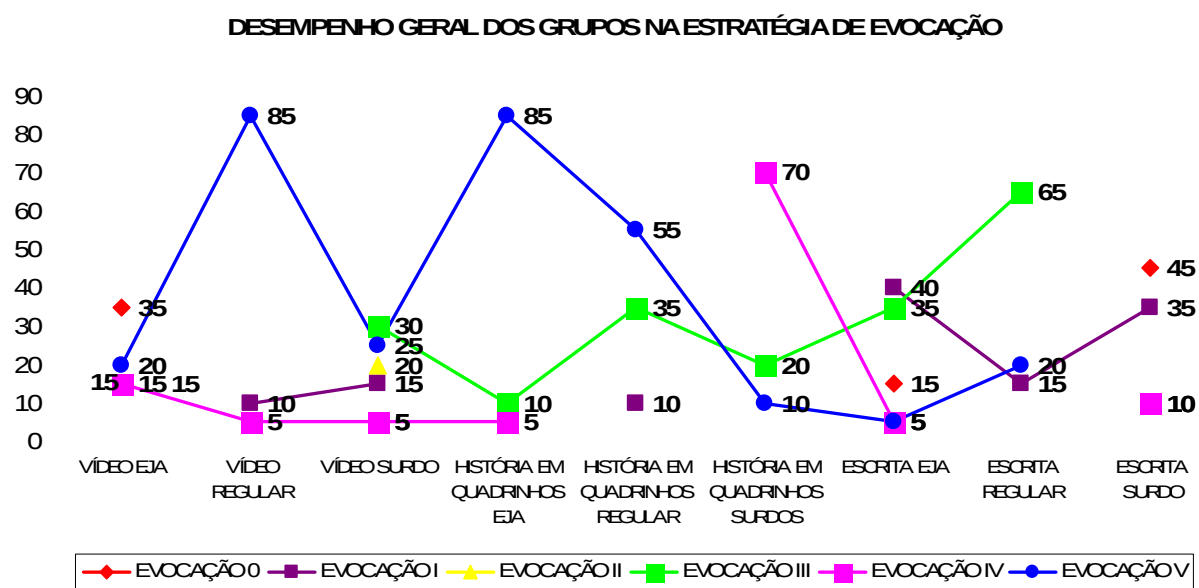


Fig.32 – Desempenho da Estratégia de Evocação nos diferentes gêneros narrativos em função das categorias.

5. DISCUSSÃO

O objetivo geral deste estudo foi investigar a habilidade dos Surdos para compreender e reproduzir textos, mais especificamente os narrativos, por meio da LIBRAS. Buscou-se aproximar aqui o verdadeiro canal de comunicação dos Surdos, que é o gestual-visual, da condição de *input* e *output* das informações investigadas, o que pode sugerir abordagens mais precisas no que diz respeito à compreensão de leitura, garantindo um processo de aprendizagem mais adequado, direcionado e eficiente. Neste sentido, garantiu-se um modelo mais justo de pesquisa.

Avaliou-se, então, a qualidade da compreensão através da reprodução de uma história em diferentes gêneros narrativos e a condição do Surdo em reproduzi-la de forma fidedigna em língua de sinais. Para tanto, foi utilizado o *Type Token Test - TTT* em três grupos, sendo dois compostos de sujeitos ouvintes e o outro de Surdos, todos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino da cidade do Recife. Mais precisamente, tentou-se buscar respostas para as seguintes questões que nortearam este trabalho:

- 1) Qual o desempenho lingüístico dos estudantes Surdos e dos ouvintes?
- 2) Qual o desempenho dos sujeitos no reconto da reprodução do texto selecionado, e que foi apresentado em gêneros diferentes – Vídeo (V), História em Quadrinhos (HQ) e Escrita (E)?
- 3) Quais os tipos de agrupamentos existentes quanto às diferentes segmentações recordadas das histórias reproduzidas nos três gêneros?
- 4) Quais os tipos de evocações utilizados nas histórias reproduzidas nos três gêneros?

5) Qual o gênero narrativo em que os grupos estudados apresentaram melhor desempenho na compreensão e reconto da história? Há diferenças entre os Surdos e os ouvintes neste aspecto?

A fim de responder essas questões, os desempenhos foram avaliados, e para facilitar a compreensão do leitor, cada uma delas será tratada individualmente.

1. - Quanto ao desempenho lingüístico dos grupos dos Surdos e dos ouvintes

Inicia-se ressaltando que, ao contrário dos ouvintes, são raras as pesquisas que buscam compreender o desempenho lingüístico dos Surdos na compreensão de texto. Por este motivo, o olhar exploratório nos resultados da habilidade lingüística dos grupos estudados revelou indicadores inusitados que nem sempre são mencionados no campo teórico, pois, como já foi dito, especialmente no Brasil, há certa escassez de testes adaptados para Surdos, tanto na esfera lingüística quanto na cognitiva, daí a dificuldade em mensurar tais aspectos.

Com relação aos achados, foi surpreendente observar que tanto os ouvintes quanto os Surdos obtiveram os mesmos indicadores, ou seja, apresentaram escores dos tipos ruim e regular. Em outras palavras, todos demonstraram um atraso no desenvolvimento verbal, e apesar das diferenças encontradas, as mesmas foram inexpressivas do ponto de vista percentual. Este indicador, atraso no desenvolvimento verbal em Surdos e ouvintes, foi igualmente apontado por

Karnoop (1994), Lebedeff (2002), Becker (2000), Schildhammer e Rouss (1994), autores que também aplicaram o *Type Token Test* em suas pesquisas.

Também foi possível constatar que todos os participantes deste estudo apresentaram uma habilidade lingüística marcada pela repetição de palavras na reprodução da narrativa. Assim, embora este estudo não tenha feito uso do TTR para selecionar os sujeitos - tal como fez Lebedeff (2002), para quem os participantes deveriam ter uma habilidade lingüística mínima para serem incluídos em sua pesquisa -, coincidentemente, os grupos avaliados também obtiveram o mesmo escore mínimo, ou seja, centrado nas repetições de palavras.

Um outro aspecto a ser discutido no que diz respeito ao teste lingüístico é a relação entre a habilidade lingüística (medida pelo teste) e a habilidade de reproduzir histórias (aqui avaliada em relação a diferentes gêneros narrativos). Os resultados mostraram que não houve equivalência entre ambas. Um dado que respalda esta afirmação é que nenhum participante obteve a pontuação máxima no TTR, o que indicaria total diversidade lexical, enquanto na reprodução foram encontradas narrativas categorizadas como tipo muito bom (diversidade lexical), nos diferentes gêneros narrativos. E, também, um outro dado relevante foi que pouquíssimos participantes chegaram a um escore do tipo bom no TTR, e aqueles que se aproximaram deste resultado não foram representativos. Já na reprodução uma grande parcela obteve esse escore. Em outras palavras, um suposto escore que se aproxima da diversidade lexical (uso de palavras diferentes) não está atrelado, necessariamente, a uma eficiência na reprodução. Este mesmo indicador também foi encontrado nos estudos de Lebedeff (2002). Estes achados serão explorados com mais detalhes na próxima subseção de análise.

Partindo dessa evidência, fica aqui um hiato quanto ao uso do TTT, que não deve, então, ser a única ferramenta lingüística, quer seja para avaliação, ou para uma seleção dos participantes de uma pesquisa, conforme admitiu mais recentemente Lebedeff (2002).

Porém, apesar de os resultados do teste lingüístico necessitarem de teste estatístico adequado para avaliar se são bons preditores da habilidade de reproduzir histórias, não devem ser desprezados como um todo, uma vez que foram de fundamental importância para uma análise descritiva do desempenho dos grupos estudados. Talvez a performance lingüística baixa apresentada por alguns participantes tenha acontecido em razão da recomendação do teste de que o tamanho da amostra seja de 100 palavras, conforme Perkins (1981) encontrou em seu estudo. Neste sentido, tudo leva a crer que não foi possível atingir, nesta pesquisa, o que seria recomendável na amostra estudada.

De fato, como afirma Spinillo (1993): é de bom tom que pesquisadores e professores precisam ser cautelosos ao avaliarem as habilidades narrativas sob tais circunstâncias antes de fazer generalizações acerca de suas competências lingüísticas.

Em se tratando da idade, a habilidade lingüística nos grupos estudados foi surpreendente, pois, apesar de muitos participantes estarem fora da faixa etária para a série cursada (4ª série do ensino fundamental), não foi possível identificar uma qualidade de resposta que melhorasse com a idade, tal como sugere a literatura (BRANDÃO; SPINILLO, 1994).

Em se tratando de gêneros narrativos, um fato que merece destaque se refere à baixa performance da habilidade lingüística para a escrita, em relação aos demais gêneros trabalhados, corroborando com os estudos de Fernandes (1990); Ferrari (1990); Góes (1992).

Por fim, reitera-se que, embora haja pouca clareza quanto à utilização do TTT no Brasil, tendo em vista as poucas pesquisas na área que o aplicaram, sua análise descritiva é, de fato, um material que ajuda a compreender a habilidade lingüística, principalmente daqueles que pertencem a uma população minoritária – no caso, os Surdos.

2. - Quanto ao desempenho no reconto da reprodução do texto selecionado nos diferentes gêneros narrativos

Embora uma reprodução não deixe de ser uma produção de texto também, o que se buscou aqui foi analisar se havia, nela, a manutenção da história original, para que a proposta de reprodução pudesse ser considerada uma tarefa de compreensão.

Inicialmente, identificar qual a categoria que esteve presente nas respostas dos grupos estudados significava demonstrar, ao mesmo tempo, a qualidade dos seus desempenhos. Sendo assim, os resultados apresentados neste estudo estiveram próximos daqueles que foram encontrados por Brandão e Spinillo (1998) – ou seja, os participantes mais velhos foram os melhores, concentrando as suas respostas nas categorias III e V, embora a II e a IV também tivessem obtido percentuais satisfatórios. Porém, ao contrário dessas autoras, não era objetivo desta investigação identificar se, de fato, a qualidade das respostas aumenta com a idade, isso porque houve uma variabilidade da faixa etária estudada. Ao mesmo tempo, a maior parte dos participantes encontrava-se em idade avançada para a série cursada, o que, portanto, poderia levar a um melhor desempenho. Porém, foi surpreendente encontrar respostas que se concentraram especialmente na categoria IV - reprodução do tipo global, em que há um desfecho súbito da situação problema, sem explicitação dos meios para isso. Assim, parece que a maior dificuldade se localizou na identificação do problema (Bloco 3) e na resolução do mesmo (Bloco 4), sendo possível observar omissões e trocas de informações, comprometendo a reprodução da cadeia causal que estrutura a história. Este mesmo tipo de reprodução também foi descrito por Brandão e Spinillo (1998) em sujeitos com 6 anos de idade.

Um outro tipo de resultado que também merece destaque diz respeito à categoria do tipo III - reproduções fragmentadas, desarticuladas, que se limitavam a reproduzir eventos de alguns blocos da história, em particular o Bloco 2 e o Bloco 3. Pela maneira de organizar o reconto, Brandão e Spinillo (1998) também identificaram essa mesma evidência, sendo este tipo de resposta a de maior percentual encontrado pelas autoras em crianças de 6 anos de idade.

Por fim, a categoria II também se fez presente, tanto neste estudo, quanto no das autoras mencionadas. Em ambos os casos, este tipo de resposta obteve o menor percentual. Aqui as reproduções envolveram alguns personagens e certos eventos presentes em determinados blocos da história ouvida, como também foi notado que houve acréscimos de informações ausentes no texto apresentado, resultando em uma reprodução diferente da história original.

Diante desses achados, há de se concordar com Spinillo e Brandão (1998), ou seja, há uma complexidade que envolve a resolução e a conseqüência, tanto na produção como na compreensão.

Em relação aos gêneros narrativos, foi apurado que a narrativa História em Quadrinhos obteve a melhor e maior média em todos os grupos estudados. Portanto, foi aquela que melhor reproduziu originalmente o texto, quer seja na reprodução, agrupamento e estratégia de evocação. Este achado contraria os resultados de Spinillo (1991, p.68) que afirma que “produção de histórias a partir de gravuras pode mascarar as habilidades narrativas que a criança já possui”, uma vez que a autora obteve histórias com um esquema narrativo mais elaborado na ausência de estímulo. Por outro lado, Cain e Oakhill (1996) defendem que a ilustração favorece uma melhor estruturação da história produzida.

Um outro gênero narrativo que também obteve uma média razoável foi o VÍDEO. Este tipo de resposta foi uma surpresa, pois, nas escolas pesquisadas, eram disponibilizados TV e vídeo como ferramentas de trabalho; portanto, havia uma expectativa de uma melhor qualidade

de resposta nesta atividade. O que se pode teorizar sobre essa questão é que, provavelmente, as tarefas pedagógicas que envolvem compreensão de texto ainda sejam trabalhadas no plano oral e/ou escrito, modelo tradicionalmente utilizado nas escolas e tratado nos livros didáticos em geral, até os nossos dias, como aponta Rodrigues (2002).

Uma outra evidência intrigante nos resultados dos gêneros narrativos diz respeito à baixa performance na reprodução ESCRITA em todos os grupos, especialmente no Surdo, o que será discutido numa próxima seção. Mas o que aqui se ressalta é a dificuldade dos participantes em decodificar letras e palavras, apesar de estarem na 4ª série do ensino fundamental. No geral, foi a de pior média e a que menos manteve a reprodução do texto originalmente apresentado.

Diante do exposto, faz-se necessário abordar minimamente a questão do teste lingüístico e evidenciar como essa habilidade influenciou nas reproduções. Como foi colocado na seção anterior, o resultado do TTR se concentrou nas categorias ruim e regular. Já na reprodução, a maior parte dos participantes obteve seus resultados nas categorias bom e regular, com exceção dos Surdos, que concentraram suas respostas em péssimo e ruim. Embora não se tenha nenhuma análise dessa natureza na literatura, é bom lembrar ao leitor que esta discussão será mais bem explorada na seção que trata sobre o desempenho dos grupos no último item a ser trabalhado nesta exploração dos resultados.

3. - Quanto ao tipo de agrupamento (segmentação) utilizado nos diferentes gêneros narrativos no relato de história

Em relação à segmentação utilizada nos gêneros narrativos, sabe-se que no modelo de gramática de histórias há elementos na organização básica de uma narrativa. Por este motivo foram tomados como referências os relatos estruturados em seus agrupamentos, ou seja, o texto

originalmente apresentado foi segmentado em introdução, desenvolvimento e conclusão, tal como Lebedef (2002) adotou em seu estudo, embora, aqui, a investigação tenha sido centrada no reconto de histórias escritas em língua de sinais por pessoas Surdas.

Lebedef (2002) encontrou agrupamentos do tipo III e IV em seu estudo. Já na presente pesquisa, as respostas se concentraram em agrupamentos II e III, ou seja, ao reproduzirem as histórias, a maior parte dos participantes não elucidou a situação problema, e o desfecho ficou comprometido pela falta de clareza. Um outro ponto também identificado foi que os sujeitos não conseguiram realizar uma segmentação de boa ordem, isto é, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão apareceram com poucos detalhes (II). É bom lembrar que, no item descrito anteriormente, foi possível observar omissões e trocas de informações, comprometendo a reprodução da cadeia causal que estrutura a história, justificando a dificuldade de um agrupamento de boa ordem. Por outro lado, quando a reprodução foi um pouco mais elaborada, os participantes obtiveram uma melhor organização na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, o que repercutiu no agrupamento.

Quanto aos gêneros narrativos, mais uma vez a História em Quadrinhos apareceu como a narrativa de melhor desempenho em todos os grupos estudados, o que significa dizer que este foi um material significativamente melhor tanto para reproduzir, quanto para agrupar, contradizendo a afirmativa de Spinillo (1991), e mostrando que este é um veículo facilitador na reconstrução das lacunas que ocorrem na estrutura superficial do texto.

O desempenho dos sujeitos no gênero VÍDEO foi razoavelmente satisfatório, embora um pouco intrigante, tendo em vista as considerações já descritas no item anterior.

Já o gênero ESCRITA foi o de pior desempenho, tal como apareceu na reprodução do reconto, especialmente no grupo SURDO. Este é um dado que será explorado mais profundamente no item desempenho dos sujeitos, sendo talvez o único que conste em literatura.

Mais uma vez, o teste lingüístico reaparece para se contrapor, agora, com os agrupamentos que foram realizados durante a pesquisa. Relembrar o resultado desta habilidade é sempre interessante por aludir algum parâmetro. Assim, ruim e regular foram os desempenhos lingüísticos dos participantes. Os agrupamentos também se concentraram entre ruim e regular, embora o grupo REGULAR tenha apresentado resultados do tipo bom.

Como já foi explicitado, não há na literatura uma explicação para esse achado, mas, como dado exploratório e descritivo, fica posto que novas investigações podem trazer vasta contribuição na busca de compreender melhor o agrupamento realizado.

4.- Quanto ao tipo de estratégia de evocação utilizado nos diferentes gêneros narrativos no relato de história

Em relação às estratégias de evocação nos diferentes gêneros narrativos, buscou-se identificar qual predominou nos grupos estudados, tal como Lebedeff (2002) demonstrou em seus estudos.

Um fato que chamou a atenção foi a grande produção de inferências (tipo **V**), igualmente identificadas nos resultados da autora acima mencionada. Neste sentido, coincidindo com o que consta na literatura, o leitor, ou melhor, quem está compreendendo o texto (seja impresso, oral ou em língua de sinais) infere relações entre idéias, eventos e estados nele descritos (BROEK, 1990). Realiza também inferências sobre o cenário, as propriedades do objeto, características dos personagens da história, o conhecimento e as crenças dos personagens, os objetivos e planos que motivam as ações dos personagens, a maneira de executar ações, as causas dos eventos, futuros episódios da trama, as atitudes e motivos do escritor e muito mais (GRAESSE, et al, 1996).

Uma outra estratégia de evocação identificada foi a da categoria III, isto significa dizer que houve reconstrução no reconto produzido, o que não coincide com os achados de Lebedeff (2002), pois em seus dados não houve ocorrência nesta categoria. No entanto, é válido ressaltar que, no estudo dessa autora, havia dois grupos de instruções diferentes - um formado por estudantes universitários e o outro por alunos da 8ª série do ensino fundamental, sendo que o primeiro foi superior ao segundo por ser mais competente. Este aspecto deve ser levado em consideração na comparação dos dados aqui proposta, pois as populações estudadas em ambos os estudos são distintas.

Por este motivo, apesar da evidência da reconstrução, o grupo SURDO foi quem menos reconstruiu em relação aos grupos dos ouvintes e também o que menos produziu inferências. Este dado inquietante contraria o que a literatura preconiza com relação ao *input* e *output* utilizado nesta pesquisa. Pressupunha-se que a língua de sinais no seu *input* e *output* provocaria um diferencial na compreensão textual, tal como Lebedeff (2002) encontrou nos seus resultados, principalmente quando comparados com outras modalidades de *input* ou *output* (GRIFFITH; RIPICH, 1998; HATFIELD; CACCAMISE; SIPLE, 1978; LIVINGSTON, 1991; RAMPELOTTO, 1993; SANTOS; DIAS, 1998; STEWART, 1985). Ressalta-se que, antes de invalidar um método, há de se refletir acerca do que Cain e Oakhill (1996) concluíram sobre a habilidade de compreensão e conhecimento das estruturas das histórias. Parece que o pouco conhecimento dessas estruturas pode ter um papel relevante na dificuldade apresentada pelos participantes com um nível mais baixo de compreensão; daí a 4ª série desta pesquisa e a 8ª série de Lebedeff (2002) não terem obtido uma performance satisfatória no desempenho da estratégia de evocação.

No que diz respeito ao gênero narrativo, os participantes obtiveram melhor desempenho na História em Quadrinhos. Apesar do auxílio visual das ilustrações, a grande

produção de inferências (tipo V) evidencia que os participantes buscaram realizar uma narrativa, e não apenas descrever as imagens, o que corrobora com os dados de Williams e McLean (1997). Os autores demonstraram que os Surdos realizam comentários espontâneos, descrevem os sentimentos dos personagens baseados no texto e na ilustração, predizem suas futuras ações, explicam razões para o comportamento e julgam suas ações. Muitos desses indicadores também foram encontrados nas narrativas do presente estudo.

Mais uma vez, o teste lingüístico reaparece para se contrapor, agora, com as estratégias de evocação que foram utilizadas pelos participantes. Já se sabe que ruim e regular foram os resultados lingüísticos dos participantes. Trazendo um pouco as evidências das seções anteriores, as reproduções foram marcadas nas categorias do tipo bom e regular, com exceção dos Surdos, que concentraram suas respostas em péssimo e ruim. Já os agrupamentos coincidiram com as mesmas categorias da habilidade lingüística (ruim e regular), embora o grupo REGULAR tenha apresentado resultados do tipo bom e o grupo SURDO tenha apresentado um resultado pouco satisfatório. Na estratégia de evocação, houve um maior predomínio na categoria muito bom, com exceção do gênero ESCRITA, que, tal como a reprodução e o agrupamento, também na evocação, o desempenho não foi satisfatório.

Em se tratando da estratégia de evocação do gênero narrativo, a História em Quadrinhos foi aquela em que os participantes mostraram melhor habilidade lingüística, embora o VÍDEO tenha tido expressividade razoável.

Como já foi explicitado, não há na literatura uma explicação para este achado, mas como dado exploratório e descritivo, fica posto, mais uma vez, que novas investigações podem trazer vasta contribuição na busca de compreender melhor a reprodução, os agrupamentos e as evocações quanto à habilidade lingüística nos recontos em língua de sinais. Provavelmente, a

escolha de um outro tipo de teste lingüístico tenha de ser viabilizada, uma vez que os resultados do TTT não coincidiram com os desempenhos dos sujeitos desta pesquisa.

5. - Identificação do gênero narrativo em que os grupos estudados apresentaram o melhor desempenho na compreensão e reconto da história e se há diferenças entre os Surdos e os ouvintes nesse aspecto

Em relação aos diferentes gêneros narrativos nos grupos estudados, buscou-se identificar qual seria aquele que obteria o melhor desempenho no reconto da história. Diante dos resultados até então demonstrados, o que fica posto é que a HQ, de fato, foi mais significativa, tanto na reprodução, quanto no agrupamento e na evocação, em todos os grupos – EJA, REGULAR e SURDO. Este resultado contraria os achados do estudo de Spinillo (1993), realizado com ouvintes, e de Rüegg; Stefani e Cárnio (1999) realizado com Surdos. Em contrapartida, a narrativa ESCRITA foi significativamente pior em todos os grupos. Este gênero narrativo já é apontado na literatura como de maior dificuldade (GÓES, 1992; FERNANDES, 1990; FERRARI, 1990; RAMPELOTTO, 1993).

Por outro lado, Almeida (2000) salienta que o leitor Surdo não fluente não se mantém fiel ao texto, de modo que, ao tentar uma leitura letra por letra, ou palavra por palavra (e mesmo que haja soletrações digitais, que é uma estratégia de leitura para os Surdos, demonstrando conhecimento do sistema escrito), ainda assim, não dá significação ao texto, uma vez que acaba não encontrando equivalentes traduzíveis na língua de sinais. Para a autora, este tipo de ocorrência existe porque os Surdos foram introduzidos na linguagem escrita por uma técnica que os obrigou a processá-la por pequenas partes, acompanhando letras, fazendo com que os pedaços fossem decifrados e sinalizados em blocos: o sinal do vocábulo, ou a sua soletração digital, ou

ambos. Com isso, tornam-se leitores de palavras com muita decifração, ou por soletração digital, ou por sinais, ou seja, eles aprendem a mecânica da leitura, mas seu vocabulário permanece pobre em decorrência, provavelmente, de pouca ou nenhuma leitura em seu dia-a-dia.

Portanto, pode-se dizer que o baixo desempenho dos Surdos nos gêneros aqui estudados, e em especial na ESCRITA, tenha sido causado pelo fator apontado por Almeida. Talvez seja necessário, então, repensar as práticas político-pedagógicas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem em nosso país, em especial no ensino público. E essa reflexão crítica deve ser também dirigida ao mundo dos ouvintes, pois, analisando as diferenças entre os grupos, não foi observada, percentualmente, uma grande diferença.

Assim sendo, buscou-se identificar se havia desigualdade entre os grupos aqui em foco. Um primeiro olhar foi no desempenho lingüístico. Mediante os dados apresentados, observa-se que a habilidade lingüística não obteve um resultado satisfatório para nenhum grupo estudado e mesmo que o grupo SURDO tenha apresentado um percentual maior na categoria ruim em relação aos demais, esta ocorrência percentualmente não foi tão inferior em relação aos ouvintes (EJA e REGULAR). No entanto, vale ressaltar que o grupo SURDO mostrou maior similaridade com o EJA do que com o REGULAR. Este resultado concorda com os trabalhos de Rampelotto (1993); Santos e Dias (1998), autores que compararem Surdos com ouvintes e encontraram resultados muito semelhantes entre eles.

Um segundo olhar concentrou-se na busca de diferenças na reprodução, no agrupamento e na evocação. Mais uma vez, o grupo REGULAR foi significativamente melhor que os demais, sendo aquele que mais manteve o texto originalmente apresentado, que melhor segmentou a história e produziu mais inferências. Em contrapartida, o grupo SURDO foi significativamente pior na manutenção da fidelidade ao texto original, tanto na reprodução, no agrupamento como na evocação.

Apesar de não terem sido encontradas pesquisas que se refiram aos resultados aqui demonstrados, algumas têm auxiliado na interpretação desses achados. O fato de os ouvintes terem realizado mais inferências em outros gêneros narrativos e menos na escrita, e os Surdos terem apresentado maior comprometimento nesta esfera, provavelmente ocorreu em função das estratégias utilizadas para a evocação, como também pela qualidade da compreensão. Em outras palavras, pela dificuldade de elaborar inferência, foi necessário que o participante inserisse elementos que pudessem preencher as lacunas deixadas pela leitura, uma estratégia que corrobora com o argumento de Long et al (1996). Para os autores, caso o leitor não consiga fazer inferências que conectem a informação explícita no texto ao seu conhecimento de mundo, ele se sente como se não tivesse compreendido o texto e apresenta dificuldades para lembrá-lo. Por este motivo, os Surdos inventaram fatos para realizar o reconto da história, por não a terem compreendido.

Um outro aspecto que deve ser abordado diz respeito à importância do contexto e das variações experimentais, provocando diferentes níveis de performance entre os indivíduos (ROAZZI; BRYANT, 1992). Spinillo (1991), por exemplo, lembra que a maneira de se estruturar as narrativas é influenciada pelo material usado na produção. Dessa forma, elucidando a dinâmica experimental da pesquisa em pauta, o gênero narrativo VÍDEO para o grupo EJA foi o de maior dificuldade; no grupo REGULAR houve uma linearidade das respostas a partir do desempenho ruim em todos os gêneros narrativos, e por fim o grupo SURDO explicitou sua baixa performance na ESCRITA. Diante de tais evidências, torna-se possível compreender as variações de desempenhos.

De fato, cada um se sai melhor em um determinado gênero narrativo. Por este motivo, antes de se chegar a generalizações acerca das competências lingüísticas dos sujeitos, faz-se necessário avaliar, em primeiro lugar, quais as circunstâncias em que transcorreram as

habilidades narrativas. Portanto, muitas produções realizadas por Surdos em outras pesquisas foram tomadas como de baixo desempenho quando comparadas com as realizadas por ouvintes, sem se dimensionar a situação e o material durante a produção.

6 – A Avaliação do comportamento dos grupos durante as atividades nos diferentes gêneros narrativos

Apesar de não ter sido aqui analisado o comportamento dos grupos estudados, tornou-se necessário abordá-lo, especialmente por haver algumas semelhanças entre esta pesquisa e outras que também têm o Surdo como foco. É bom lembrar que ainda há na literatura poucos estudos que tratam do tema aqui em questão, principalmente com a diversidade de gêneros narrativos proposta, mesmo que em caráter exploratório.

Quanto ao comportamento dos sujeitos durante a coleta dos dados, um primeiro aspecto digno de nota foi observado no treino da História em Quadrinhos; nesse momento, todos pareciam estar bastante descontraídos, encarando a tarefa como se fosse algo muito divertido. Porém, quando foram submetidos ao teste *Type Token Test* – TTT, a expressão facial deles se modificou. O ar de seriedade ficou estampado, como se estivesse impresso algo como: “iniciou o processo de avaliação”. Embora seja um acontecimento sem grande relevância, este mesmo dado foi encontrado no estudo de Lebedef (2002) que trata do reconto de histórias escritas em língua de sinais por pessoas Surdas.

Um segundo acontecimento que merece certo destaque ocorreu com a filmadora. Os participantes realizaram individualmente suas tarefas, não esboçando constrangimento diante da filmagem; muito pelo contrário, era comum a preocupação em “sair-se bem”, buscando um enquadramento frente à mesma.

Como a curiosidade infantil é marcante, foi comum os mais novos pedirem para rever o que tinha sido filmado, mas isso também ocorreu com os mais velhos. Muitos foram críticos, tanto as crianças, quanto os adultos. Todos quiseram obter uma nova tomada, pois, ao se reverem na filmagem, achavam que o enquadramento poderia ter sido melhor. Tais comportamentos também foram encontrados nos estudos de Lebedef (2002). A videografia mostra que a filmagem não inibe a performance das pessoas, sendo, portanto, um instrumento que leva os indivíduos a buscarem uma boa atuação.

Um terceiro comportamento que também chamou a atenção foi em relação às gravuras. Muitos dos participantes tocavam a ilustração como se isso fosse um precedente para a produção livre da história, como se, por meio do toque, a produção criasse sentido para eles. Este tipo de conduta foi comum no grupo dos Surdos, principalmente pela produção constante da sinalização diante da figura, como se quisessem descrever um evento daquela narrativa. Também foi observado no grupo EJA e Regular, porém, obviamente, sem a sinalização, sendo mais intenso no primeiro.

Também Williams e McLean (1997) e Lebedef (2002) observaram essa ocorrência nos estudos que realizaram com Surdos. De fato, este é um comportamento de leitura de histórias bastante comum entre eles. As autoras ressaltam ainda que tem sido comum encontrar Surdos com domínio da língua de sinais que utilizam o apoio da sinalização. Já Lartz e Lestina (1995) afirmam que este tipo de conduta é freqüentemente encontrado entre mulheres surdas quando contam histórias para outros Surdos, em especial para seus próprios filhos. Wilbur (2000), corroborando com este pensamento, afirma ainda que famílias em que a primeira língua é a língua de sinais têm a possibilidade de equiparar os níveis de leitura de crianças Surdas fluentes nessa língua e de crianças ouvintes.

Talvez a presente pesquisa tenha alguma semelhança com os estudos apontados acima pelo fato de ter tido como critério de inclusão dos sujeitos que estes utilizassem predominantemente a língua de sinais pelo menos há quatro anos. Certamente, quanto mais tempo de uso, maior é o domínio e a fluência no idioma.

Com relação à conduta dos ouvintes de também tocar a gravura, não foi encontrada uma justificativa na literatura. De fato, foi um comportamento intrigante e que pode ser compreendido de duas formas. Para alguns autores, como Poulsen, Kintsch, Kintsch e Premack (1979), a gravura propicia a produção de texto, daí a necessidade desse apoio, em vez de uma apresentação apenas oral ou escrita. Para outros, como Spinillo (1993), a pictografia pode mascarar as reais habilidades narrativas, embora a autora chame a atenção para os cuidados que o pesquisador deva ter antes de fazer generalizações acerca das competências lingüísticas dos sujeitos pesquisados.

Dando continuidade a essas observações, especificamente no que se refere aos Surdos, outros comportamentos aqui evidenciados também foram identificados nos estudos de Williams e McLean (1997); Lartz e Lestina (1995) e Lebedef (2002), como por exemplo: ao mostrar a ilustração, o participante freqüentemente realizava a pantomima, ou seja, exprimia idéias ou sentimentos por meio de gestos, para retratar a ação pretendida. E, ainda, comumente os Surdos realizavam mímicas faciais das expressões dos personagens das ilustrações. Este último tipo de conduta também foi encontrado em alguns participantes ouvintes, especialmente no grupo EJA, o que não era esperado.

A literatura sugere que crianças que são acostumadas com atividade de contar e ouvir histórias não são apenas simples receptoras passivas delas, mas realizam atividades de reconto e produção. Porém, vale ressaltar que, nas escolas pesquisadas, a produção de texto era pouco explorada. Nos meses em que a filmagem acontecia, não foi identificada uma programação

sistematizada nem de leitura e nem de produção de texto. As professoras do ensino especial verbalizaram que, no plano de ensino, havia atividades programadas para leitura. Já nas salas dos ouvintes, era mais fácil observar atividades de leitura, embora estas se centralizassem na decodificação de letras e palavras.

Também não foi identificado um profissional que exercesse a função de contador de história. Em se tratando do ensino especial, a situação é ainda mais complicada, pois o Surdo, por si só, tem pouco acesso a esse mundo encantado, inclusive porque há poucos livros editados em língua de sinais. Isto sem falar que, para contar histórias para Surdos, é necessário saber lidar com as estratégias idiossincrásicas da língua de sinais, o que não é comum entre os professores. De acordo com McIntire e Reilly (1996), há diferenças entre Surdos e ouvintes na atividade de contar histórias. Sabe-se que 90% dos Surdos nascem em lares de ouvintes, então, mesmo que exista uma prática de leitura de texto nessas famílias, geralmente elas utilizam mais a língua oral do que a de sinais (SÁNCHEZ, 1994). Além disso, a eficácia da leitura labial na comunicação é um mito, pois apenas 20% (QUADROS, 1997) ou 25% (SOUZA, 1998) da mensagem podem ser compreendidos por meio desse recurso.

Um outro aspecto observado nesta pesquisa diz respeito à ausência de uma sala de leitura nas escolas dos participantes; havia apenas as bibliotecas. Porém, elas nem sempre se encontravam abertas aos estudantes, não havia um bibliotecário presente diariamente e era necessário agendar previamente a retirada de livros. Assim, parece haver um hiato entre a teoria e a prática educacional.

De fato, conforme Mendonça (2002), a alegada “crise de leitura” entre jovens e crianças já vem ocorrendo há algum tempo.

Retomando essa questão no universo dos Surdos, Wilbur (2000) afirma que, no período em que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência

conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já a criança Surda não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentença, vocabulário e conhecimento de mundo como a ouvintes, chega sem uma base lingüística e, tradicionalmente, é obrigada a aprender a estrutura lingüística da língua oral, a ler e, muitas vezes, a aprender a língua de sinais, tudo ao mesmo tempo. Portanto, o ensino de leitura e escrita dos Surdos tem sido realmente um desafio para eles próprios, para os pais e professores. Fica aqui um ponto que merece aprofundamento em uma outra pesquisa, até porque, de acordo com Marschark (1993), o *locus* desses achados ainda é incerto. Musselman (2000) defende que os pesquisadores ainda desconhecem como os Surdos aprendem a ler; já Wilbur (2000) argumenta que, para isso, os Surdos usam mais do que uma estratégia.

Com base nas considerações acima, pode-se imaginar as grandes dificuldades pelas quais passam os Surdos neste aprendizado. Power e Leigh (2000) argumentam que as diferenças encontradas nas pesquisas que comparam os desempenhos de leitura entre Surdos e ouvintes estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas, ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua. Além disso, Paul (1998) ressalta que é necessário perceber qual é a concepção de surdez que está subjacente à interpretação dos resultados dessas pesquisas. O autor critica estudos comparativos entre Surdos e ouvintes e salienta que o foco deveria estar no modo como os primeiros constroem significados a partir da leitura, assumindo que não existe significado certo, pois a construção do mesmo é pessoal, subjetiva e interpretativa. Dessa maneira, o autor considera inapropriado o desenvolvimento de estratégias e técnicas educacionais de ensino de leitura para Surdos com base em pressupostos sobre o modo como os ouvintes aprendem a ler.

Com relação às escolas desta pesquisa, a sensação que ficou é de que as aulas eram centradas em tarefas desprovidas de significado, quer seja no ensino dos ouvintes ou dos Surdos.

Então, como poderiam os participantes estar habituados com a atividade de contar histórias, não sendo apenas receptores passivos das mesmas?

Um último comportamento aqui observado ocorreu em relação à conduta dos grupos diante da narrativa ESCRITA. Nos grupos dos ouvintes, mais no EJA do que no REGULAR, a leitura em voz alta foi a estratégia utilizada, sendo esta do tipo silábica. Em muitos momentos, os participantes interrompiam a leitura diante de uma determinada palavra, como se buscassem compreendê-la lendo sílaba por sílaba, num exercício de decodificação. Segundo Padden e Ramsey (1998), leitores hábeis buscam o entendimento do texto como um todo, pelo contexto e não buscam compreendê-lo palavra a palavra, como aqui observado.

No grupo SURDO, essa ocorrência foi mais expressiva, e os participantes procuravam encontrar uma tradução em língua de sinais para cada palavra, do início ao fim do texto, tal como ocorreu no estudo de Lebedef (2002). Porém, diferentemente do encontrado por essa autora, os Surdos não solicitaram à pesquisadora a tradução das diversas palavras do texto não compreendidas, porém a dificuldade que encontravam era expressa na face de cada um deles. O tempo de leitura gasto nesse grupo foi mais expressivo do que nos demais. Era como se supostamente estivessem realizando uma “leitura em voz alta”, mas que na verdade era uma “soletração digital”. A datilologia (alfabeto manual) foi tomada como empréstimo durante toda leitura para que houvesse compreensão das palavras não entendidas. Estes achados remetem às considerações de Paden e Ramsey (1998), ao afirmarem que a decodificação de cada palavra em sinal demonstra menor habilidade em leitura, fato este constatado no desempenho deste grupo que, de fato, obteve o pior resultado. A maior parte dos participantes não lembrava o que lera ou contava outra história diferente da original. Um outro dado nesta direção advém do estudo de Almeida (2000), que concluiu que a soletração digital durante a leitura é de fato uma estratégia que demonstra conhecimento do sistema escrito, mas que não dá significação ao texto, uma vez

que ocorre quando os sujeitos não conseguem encontrar equivalentes traduzíveis na língua de sinais.

Uma justificativa para a baixa performance na ESCRITA foi defendida por Almeida (2000). Segundo o autor, quando a leitura é introduzida por meio de uma técnica que obriga a processá-la por pequenas partes, acompanhando letras, fazendo com que cada pedaço seja decifrado em blocos, ou em outras palavras, quando as crianças aprendem a mecânica da leitura, seu vocabulário permanece pobre, em decorrência, provavelmente, de pouca ou nenhuma leitura em seu dia-a-dia. Esta posição, embora mais próxima do mundo dos Surdos, também traduz, de alguma maneira, a mecanização da leitura adotada nas escolas dos ouvintes, como foi possível nesta pesquisa.

Paul (1998) argumenta que os problemas enfrentados pelos Surdos tanto na aquisição da leitura como da escrita estão relacionados à dificuldade em adquirir o que chama de “verdadeiro motor da comunicação verbal”, ou seja, a forma social (falada ou sinalizada) da língua que eles estão tentando ler ou expressar via escrita. O autor chama a atenção para o fato de que os alunos muitas vezes entram na escola sem conhecer nenhuma língua convencional. Essa situação é patente nas escolas brasileiras, onde os Surdos estão integrados e recebem educação em Português, muitas vezes sem antes serem expostos à língua de sinais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, argumentou-se que um texto poderia ser contado, compreendido e recontado não apenas de forma oral ou impressa, mas também em língua de sinais.

Os diversos gêneros narrativos foram apresentados a todos os participantes desta pesquisa, sendo-lhes requisitadas as mesmas habilidades cognitivas. A língua de sinais foi colocada como *input* e *output* do processo de avaliação, para que, assim, o grupo dos Surdos pudesse ser comparado de forma mais justa com os ouvintes. De fato, é comum na literatura a idéia de que esta minoria é inferior e possui dificuldades de adquirir o conceito de história.

São aqui propostas, então, duas vertentes de discussão sobre a questão da leitura nas escolas. A primeira diz respeito aos ouvintes e a segunda, aos Surdos.

Em primeiro lugar há de se considerar que as variedades de gêneros textuais estão dentro e fora das escolas. Diante disso, como se pode compreender o desempenho insatisfatório dos grupos aqui estudados no que se refere à produção textual? Parece que o cerne desta problemática situa-se no pouco estímulo que, no geral, as instituições educacionais dão a esse aspecto da produção do saber.

Nas escolas dos ouvintes aqui estudadas, observa-se que há instrumentos tecnológicos para promover o processo de produção e apropriação de conhecimentos; mas, por outro lado, há uma valoração desses materiais que dificulta o acesso e a utilização deles. Parece que as autoridades escolares acreditam que eles podem ser depredados e, com isso, eternizam a carência da leitura.

Assim, a frequência à biblioteca é limitada a curtos horários e em dias alternados da semana. A pessoa responsável pelo local não é um bibliotecário, mas um professor que “entende” de arrumação dos livros nas estantes. Diante dessa conjuntura, parece então não haver uma ação integrada entre as atividades realizadas em sala de aula e aquelas desenvolvidas na biblioteca, o que poderia favorecer uma co-participação no processo de formação de leitores mais competentes e reflexivos e que, de fato, levasse em consideração o tempo que o aluno passa dentro do estabelecimento escolar.

Dessa forma, para compreender o baixo desempenho dos participantes deste estudo é preciso, também, considerar os problemas que reinam no processo de ensino-aprendizagem, quer sejam as falhas no processo administrativo-pedagógico, na integralização do espaço físico e dos instrumentos tecnológicos, como também a forma como a leitura tem sido ensinada no cotidiano da sala de aula, aspecto este crucial para a motivação dos alunos.

A segunda vertente de discussão diz respeito ao mundo dos Surdos. Como já foi dito, são bastante raros os textos produzidos em língua de sinais, e poucas são as histórias veiculadas no gênero narrativo vídeo. A história em quadrinhos foi uma novidade na população estudada. Mesmo assim, apesar das dificuldades encontradas, depreende-se dos resultados deste estudo que os Surdos possuem sim capacidade de compreender textos e recontá-los. Essa conclusão vai à contra mão ao que tem sido veiculado por Yoshinaga-Itano (1986), segundo o qual os Surdos apresentam muitas dificuldades para recontar histórias. É também questionável a argumentação de Yoshinaga-Itano e Downey (1992; 1996), de que as habilidades de entender e usar estruturas de histórias estão diretamente relacionadas ao grau da perda auditiva, bem como a conclusão de Torres (1993), de que crianças surdas possuem dificuldades em adquirir o conceito de história. Já Lebedef (2002) contraria esses achados. Em seu estudo, esta autora se surpreendeu com os

resultados obtidos nos recontos em língua de sinais por meio da escrita e concluiu que, quando assistido de forma adequada no campo educacional, um Surdo pode ser um bom leitor.

Eis então aqui o ponto crucial da discussão. Ora, se o Ministério de Educação e Cultura – MEC, ao desenvolver o seu modelo educativo para crianças de 0 a 3 anos, alude ao professor um papel de reabilitador e não de educador, como garantir uma base sólida da LIBRAS, enquanto meio de desenvolvimento cognitivo, lingüístico e cultural? Uma vez que não há tal alicerce, como garantir uma construção coerente da prática pedagógica dessas crianças? É claro que a inabilidade para leitura torna-se um grande equívoco que se consolida nos resultados das pesquisas que, muitas vezes, revelam o Surdo como menos capaz, ou sempre inferiores aos ouvintes.

Portanto, fica evidente que nem sempre a teoria corresponde à prática. Neste trabalho, entende-se que o baixo desempenho do grupo de Surdos em relação aos ouvintes, provavelmente, ocorreu pelo fato de uma ausência ou, melhor dizendo, uma carência de um canal de comunicação entre professor – aluno Surdo, isto sem contar o ingresso tardio deste na escola, que, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento da linguagem (em LIBRAS).

Neste sentido, os resultados deste estudo devem ser considerados muito mais no que diz respeito às suas implicações teóricas e metodológicas do ponto de vista educacional, sendo fundamental considerar que um *input* e *output* em língua de sinais é um diferencial na compreensão textual. Acredita-se que uma vez sendo vencida a barreira lingüística, ou diminuindo-se o hiato existente entre a teoria e a prática, talvez haja uma menor defasagem das instituições e escolas que lidam diretamente com os Surdos e, conseqüentemente, uma melhora nos resultados das pesquisas. São necessárias mudanças urgentes nas práticas pedagógicas no processo ensino – aprendizagem para que essa população minoritária deixe de ser vista, como vem ocorrendo há quase um século, como tendo muita dificuldade de se comunicar oralmente.

O que se busca consolidar aqui é que um aprendiz, para ser autônomo, deve ser provido de experiências que o encorajem a construir significados, sendo sempre possível incrementar a capacidade de aprender através de mediação cognitiva apropriada. Sugere-se, de acordo com os resultados do presente estudo, que seja utilizada a língua de sinais, apoiando-se, assim, a idéia de Skliar (1999), de que é necessária uma política de educação bilíngüe, de práticas e de significações que devem ser pensadas em diferentes contextos históricos e culturais.

Porém, faz-se necessário frisar que a língua de sinais talvez não seja a panacéia para os problemas de leitura e escrita dos Surdos. É preciso ter em mente que ela só torna o mundo inteligível para eles, possibilitando uma vida em grupo que inclui uma rica variedade de recursos expressivos, inclusive a escrita. Porém, para que se aproxime a expectativa de aprendizagem de leitura e escrita de pessoas Surdas de um desempenho similar ao das ouvintes, deve-se, primeiro, pensar em uma pedagogia que leve em conta o papel e a história da aprendizagem da leitura e escrita para os Surdos; aí sim, constrói-se com sentido e significado.

Mais ainda, faz-se necessário pesquisar como pais Surdos introduzem a leitura para suas crianças Surdas, tanto em casa como em relação aos trabalhos escolares. As maneiras pelas quais esses pais falam sobre a prática de leitura e sobre objetos impressos podem oferecer idéias sobre como organizar a exposição precoce à leitura e escrita para crianças Surdas nas escolas. Também convém que haja investigação de como Surdos fluentes em leitura interagem com a escrita; como crianças Surdas exploram os recursos sociais (televisão, livros, materiais impressos, etc.) em salas de aula e em casa nas suas atividades de leitura; como as mais velhas e os adultos lidam com o problema de aprender a ler e escrever; e, finalmente, como a língua de sinais pode ser usada para explicitar a linguagem impressa para os Surdos. São necessárias ainda pesquisas orientadas para a prática, que permitam o desenvolvimento de estratégias de ensino para introduzir a palavra impressa para essa população. Ainda mais: Avaliar o reconto de histórias em

língua de sinais em filhos de pais surdos através do modelo de gramática de histórias; avaliar o reconto de histórias em língua de sinais em filhos de pais surdos através do modelo proposicional; avaliar o *Type Token Test* utilizando teste estatístico de correlação para identificar valor preditivo do TTT, enquanto habilidade lingüística; analisar a estrutura semântica em cada grupo estudado (REGULAR e EJA) baseado no modelo proposicional de Kristch e van Dijke e, finalmente, avaliar a compreensão textual de sujeitos com alta escolaridade.

Ora, compreender este macro universo é tentar desvendar as causas do fracasso da produção de textos nas escolas, o desconhecimento da norma culta falada e escrita; o desconhecimento e falta de prática da técnica de produção de textos (escrever, ler, reescrever, reler, etc.); a ausência de treinamento na atividade de revisão; a ausência de um interlocutor real; a ausência de um objetivo social ou pragmático para a produção do texto; a ausência de modelos e padrões variados de textos; a ausência de uma hierarquia de tipos de textos, ordenados conforme o grau de dificuldade de produção ou de leitura; a ausência de uma clara definição do papel do professor no processo de produção de texto. Essas questões não só circunscrevem o mundo dos Surdos, mas também dos ouvintes, pois estes também tiveram baixo desempenho nas narrativas investigadas neste estudo.

Por outro lado, torna-se também necessário frisar que a escola tem negado tanto a capacidade lingüística oral do aluno ouvinte como também a capacidade lingüística em sinais dos alunos surdos. Daí a importância de se utilizar diferentes tipos de textos para o acesso à língua culta: vídeos de notícias de telejornais, entrevistas com intelectuais, fragmentos de documentários, etc. Dessa forma, iniciar o processo de produção de textos com textos falados significa iniciar por um meio sobre qual aluno tem mais domínio. E no caso da língua de sinais, trabalhá-la via texto apresentado por um usuário fluente nessa língua poderia ser concretizar através da utilização de vídeos, contos de história por adultos Surdos, teatros, etc.

Reitera-se que desenvolver a leitura desempenha papel fundamental na busca de integração do homem em seu tempo e espaço. Há uma relação intrínseca entre leitura e cidadania, e os esforços educacionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa passam, necessariamente, pela preocupação com a promoção e fomento da leitura, não como forma de aquisição do *status quo* adquirido pela sociedade letrada, nem como recurso para a manutenção e reprodução de seus valores, mas como processo que permite uma postura crítica frente a essa mesma sociedade e, conseqüentemente, a sua transformação.

É necessário, portanto, pensar-se em uma educação para os Surdos que dê conta de contemplar a aquisição da leitura e escrita de maneira a respeitar sua identidade e o fato de ser usuário de outra língua e em outra modalidade. E, ainda, essa aquisição deve lhes possibilitar não apenas o uso escolar da leitura e escrita, mas uma leitura e escrita que tenham sentido, que lhes permitam conhecer o mundo e transformá-lo; enfim, a leitura deve constituir-se como recurso importante para a consolidação da autonomia e autoria de pensamento.

Conclui-se, então, com base nos resultados deste estudo e na revisão bibliográfica aqui realizada que são necessários mais estudos entre língua de sinais e leitura, para que o Surdo possa ter acesso à educação de alto nível, de ocupação científica e industrial, tanto na sociedade industrializada como na de informação. E que a mediação lingüística para os Surdos deve, sim, ser feita em língua de sinais.

REFERÊNCIAS²¹

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, Martins Fonte, 1998.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione. 2001.

ACKERMAN, J., KYLE, J., WOLL, B. e EZRA, M. Lexical acquisition in sign and speech: evidence from a longitudinal study of infants in deaf families. Em: C. Lucas (Org.), **Sign Language research - theoretical issues**. Washington: Gallaudet University Press. 1990.

ADAM, J.M. **Textualité e séquentialité: l'exemple de la description**. *Langue Française*, n.74, p.51-72, 1987.

ALMEIDA. **Leitura e surdez**. Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

ALBUQUERQUE, C.S. **Comparações entre diferentes níveis de compreensão e a habilidade de produzir textos**. 2000. 60f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Pós graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

ALBUQUERQUE, C.S. ; SPINILLO, A.G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 13 (3), 1997, p. 329 – 338.

ALVES, V.A.M. **Produção de textos em adolescentes surdos**. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ARDITO, B e MIGNOSI, E (1995). **Vivo una fabula e imparo a leggere e scrivere con bambini sordi e non**. Firenze, editora Lanuova Itália. 1995.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BANKS, J., GRAY, C. e FYFE, R. The written recall of printed stories by severely deaf children. **British Journal of Educational Psychology**, 60, 192- 206. 1990.

BASTOS, L.K. (1994). **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

BECKER, R., SCHILDHAMMER A. e ROUSS, M. Spoken and written language-skills of deaf-children and adolescents. **Zeitschrift Fur Experimentelle und Angewandte Psychologie**, 41 (3), 349-377.1994. Retirado em 12/12/2003, do ISI (Institute for Scientific Information) no World Wide Web: <http://wos.isiglobalnet.com/brazil/>

BELINCHÓN, RIVERE e IGOA. **Psicología del lenguaje: Investigación y teoría**. Madri: Trotta. 1996.

BETTELHEIM, B. (1980). **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de janeiro: Paz e Terra.1980.

BOUVET, D. **The path to language bilingual education for deaf children**. Editor Multilingual Matters Ltda. Bristal, 1990.

BRANDÃO, A.C.P. **Produção e compreensão de histórias em crianças**. 1994. 124f. Dissertação, (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

BRANDÃO ,A.C.P. ; SPINILLO,A.G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos numa perspectiva de desenvolvimento. Em: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 1998, v.11. n.2, p 253-272.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica. Câmara de educação básica do conselho nacional de educação. Resolução nº. 02 / 2001.

BRITO, L.F. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro, Babel, 1993

_____. **Por uma gramática de língua dos sinais**. Rio de Janeiro, Editora Tempo Basileiro. 1995.

_____. *Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Em: L.F.BRITO (Org.). **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BREWER, C. The story schema: Universal and culture – specific properties. In: D.R. OLSON; N. RORRANCE & A. HILDYARD (Eds). **Literacy language and learning. The nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press. 1985.

BRUER, J. T. **Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Paidós. 1995.

BUARQUE,L.L.; HIGINO,Z.M.; MIRANDA,E.M.; DUBEUX,M.H.; PEDROSA,I. Avaliação do desempenho da rede pública escolar de Pernambuco na área de linguagem. **Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 1992, jan-jun, n.5.

CADILHAC, C., VIRBEL, J. e NESPOULOUS, J-L. **Compréhension et mémorisation de textes de différentes structures par des sujets sormaux et pathologiques**: “Le vieil homme”. Isbergues: L’Ortho-Edition. 1995.

CAIN, K. ; OAKHILL, J. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. **Bristish Journal of Developmental Psychology**, 14, 1996, p. 187 – 201.

CASELLI, M.C. e VOLTERRA, V. From communication to language in hearing and deaf children. Em V. VOLTERRA e C.J. ERTING (Orgs.), **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington: Gallaudet University Press. 1994.

CHAMBLEE, R., GILMORE, R., THOMAS, G. e SOLDOW, G. When copy complexity can help ad readership. **Journal of Advertising Research**, 33 (3), 23-30. 1993.

COELHO, B. **Contar histórias:Uma arte sem Idade**. São Paulo: Ática. 1986.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ática. 1993.

COMPTON, M.V. Constructions of educational meaning in the narratives of four deaf women teachers. **American Annals of the Deaf**, 142 (5), 356-362. 1997.

CONTE, M.P., RAMPELLI, L.P. e VOLTERRA, V. Deaf children and the construction of written texts. Em: C. PONTECORVO, M. ORSOLINI, B. BURGE, e L. RESNICK (Orgs.), **Children's early text construction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1996.

CORDEIRO, A.A.A. **O raciocínio lógico-dedutivo do deficiente auditivo que se utiliza da linguagem oral e/ou gestual**. 1992. 230f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

_____. **Resolução de problemas da lógica predicativa por surdos usuários da língua de sinais brasileira: um enfoque da teoria da lógica mental**. 2003. 323f. Tese não publicada. (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

CORDEIRO, A.A.A.; DIAS, M.G.B.B. O raciocínio lógico-dedutivo do deficiente auditivo que se utiliza da linguagem oral e/ou gestual. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, 11(3), 1995, 193-202.

COSTA, L.F.A.C. **Problemas de compreensão de leitura em alunos universitários: Um estudo exploratório**. 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

CUNHA, M.A.A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática. 1985.

CUNHA, M.C. **Fonoaudiologia e psicanálise: a fronteira como território**. São Paulo, Plexus editora, 1997.

CURRAN, C.E., KINTSCH, E. e HEDBERG, N. Learning-disabled adolescents' comprehension of naturalistic narratives. **Journal of Educational Psychology**, 88 (3), 494-507. 1996.

DENHIÈRE, G. e BAUDET, S. **Lecture, compréhension de texte et science cognitive**. Paris: Presses Universitaires de France. 1992.

DEUCHAR, M. **British sign language**. Londres: Routledge e Kegan Paul. 1984.

EMMOREY, K., BELLUGGI, U. e KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. Em: M.C. MOURA, A.C. LODI e M.C. PEREIRA (Orgs.), **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art. 1993.

ERTING, C.J. e VOLTERRA, V. Conclusion. Em: V. VOLTERRA e C.J. ERTING (Orgs.), **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington: Gallaudet University Press.1994.

EARTING, L. e PFAU, J. Becoming bilingual: facilitating english literacy development using ASL in preschool. Retirado em 01/12/2003, no World Wide Web: <http://www.gallaudet.edu/>

FELDMAN, H., KOLMEN, B., e GONZAGA, A.M. Naltrexone and communication skills in young children with autism. **Journal of the American Academy of Child e Adolescent Psychiatry**, 38 (5), 587-593.1999.

FELIPE, T. Papel lingüístico das associações de surdos no Rio de Janeiro. **Anais de comunicações da 43ª. Reunião Anual da SBPC**, RJ, 1991.

_____. **Libras em contexto: curso básico. livro do estudante**. Edupe. Recife. 2002.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir. 1990.

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

FERRARI, L.V. Aspectos da interferência da língua dos sinais na produção do Português. **Revista Geles**, 4, ano 4, Rio de Janeiro, RJ. 1990.

FREIRE, A.M.F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto nacional de Educação de Surdos. Em: C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

FURTH, H.G.. **Thinking without Language: Psychological implications of deafness**. London, Collier – Macmillan, 1966.

GAINES, R., MANDLER, J. M. e BRYANT, P. Immediate and delayed story recall by hearing and deaf children. **Journal of Speech and Hearing Research**, 24, 463-469. 1981.

GÓES, M.C.R. A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade escrita. Trabalho apresentado no **II Seminário multidisciplinar de alfabetização**. São Paulo, Novembro, 1992.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados. 1996.

GOLDIN-MEADOW, S. e MYLANDER, C. The development of morphology without a conventional language model. Em: V. VOLTERRA e C.J. ERTING (Orgs.), **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington: Gallaudet University Press. 1994.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 6, 126-315. 1984.

GRAESSER, A.C., GOLDING, J.M. e LONG, D.L. Narrative representation and comprehension, Em: R. BARR, M. KAMIL, P. MOSENTHAL e D. PEARSON (Orgs.), **Handbook of reading research**. New York: Longman 1991.

GRAESSER, A.C. e ZWAAN, R.A. Inference generation and the construction of situation models. Em C.A. WEAVER, S. MANNES e C.R. FLETCHER (Orgs.), **Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1995.

GRIFFITH, P.L. e RIPPICH, D.N. Story structure recall in hearing-impaired, learning-disabled and nondisabled children. **American Annals of the Deaf**, 133 (1), 43-50. 1988.

GUTTMAN, M. ; FREDERIKSEN, G.H. Preschool children's narratives: linking story comprehension, production and play discourse. In: L. GALDA & A.D. PELEGRINNI (Eds). **Play, language and stories: The development of children's literate behavior norwood**. N.J. Ablex Publishing Corporation. 1985.

HATFIELD N., CACCAMISE, F., e SIPPLE, P. Deaf student's language competency: a bilingual perspective. **American Annals of the Deaf**, 123 (7), 845-851. 1978.

HANSON, V.L. Phonology and reading: evidence from profoundly deaf readers. In: D. SHANKWESLERV (Ed), **Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle**. Ann Arbor – University of Michigan Press, 69-89. 1989.

HUDSON, J.A. ; SHAPIRO, L.R. From knowing to telling: The development of children's script, stores and personal narratives. In: A. McCABE & C. PETERSON (Eds). **Developing narrative structure**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1991.

IRAN-NEJAD, A., ORTONY, A. e RITTENHOUSE, R. K. The comprehension of metaphorical uses of English by deaf children. **Journal of Speech and Hearing Research**, 24, 551-556.1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Censo demográfico 2000.Resultados do universo. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: agosto 2004.

JAMIENSON, J.R. O impacto da deficiência auditiva. Em KATZ,J (Org). **Tratado de audiologia clínica**. São Paulo, Manole editora, 1999, p.590-609.

JOHNSON, B.A. **Language disorders in children: An introductory clinical perspective**. New York: Delmar Publishers. 1996.

JOHNSON,B.A. ; MANDLER,J.M. A tale of two structure: underlying and surface forms in stories. **Poeties**, 9, 1980, p. 51 – 86.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. Em: C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

KARNOPP, L.B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais**. 1994. 187f. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 1994.

KARNOPP, L.B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. 398f. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 1999.

KAUFMAN, A.M. ; RODRÍGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995.

KEKENBOSCH, C. Lecture et comprehension. Em: R. GHIGLIONE E J.F. RICHARD (Orgs.), **Cours de psychologie 3: Champs et théories**. Paris: Dunod. 1994.

KINTSCH, E. Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. **Cognition and Instruction**, 7 (3), 161-195. 1990.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, 95 (2), 163-182. 1988.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press. 1998.

KINTSCH, W. e FRANZKE, M. The role of background knowledge in the recall of a news story. Em: R.F. LARCH e E.J. O'BRIEN (Orgs.), **Sources of Coherence in Reading**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1995.

KINTSCH, W. e KEENAN, J.M. Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base of sentences. **Cognitive Psychology**, 5, 257-279.1973.

KINTSCH, W. e KINTSCH, E. Strategies to promote active learning from text: individual differences in background knowledge. **Swiss Journal of Psychology**, 54 (2), 141-151. 1995.

KINTSCH, W. e VAN DJIK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85 (5), 363-394. 1978.

KINTSCH, W. e VAN DJIK, T.A. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press.1983.

KLIMA, E.S. ; BELLUGI, U. **The signs of languages**. Cambridge. Haward University Press. 1979.

KNELL, S.M. e KLONOFF, E.A. Language sampling in deaf children: a comparison of oral and signed communication modes. **Journal of Communication Disorders**, 16, 435-447.1983.

KOCK, I.G.V. Os gêneros do discurso. Em: _____ **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Cortez. 2002. p. 53 – 60.

KUNTZE, M. Literacy and deaf children: the language question. **Topics in Language Disorders**. 18 (4), 1-10. 1998.

LANE, H. **A máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget. 1992.

LAKOFF, G. ; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago. University of Chicago Press. 1980.

LEBEDEFF, T.B. **Análise do reconto de histórias escritas e em língua de sinais por pessoas surdas**. 2002. 157f. Tese. Não publicada. (Doutorado em Psicologia do desenvolvimento). Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

LEÓN, J.A. e MADRUGA, J.A.G. Memória y comprensión de textos. Em: J.M.R. VARGAS (Org.), **Psicologia da memória**. Madri: Alianza Editorial. 1994.

LEVY, C.C.A.C Verdade ou Mentira. Em LEVY, C.C.A.C.e SIMONETTI, P (Org) **O Surdo em si maior**. 1ª. edição, Editora Rocca. São Paulo. p. 27 – 66, 1999.

LIMA, M.E. **Compreensão de leitura narrativa em crianças: um estudo sobre o pensamento inferencial**. 1983. 72f Dissertação. (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1983.

LIVINGSTON, S. Comprehension strategies of two deaf readers. **Sign Language Studies**, 71, 115-130. 1991.

LEWIS, W. **Bilingual teaching of deaf children in Denmark. Descriptions of a project 1982-1992**. Denmark, Editora Dveskolernes Materialecenter, 1995.

LONGMAN, L **Em terra de cego quem tem um olho....** Palestra apresentada no colóquio “A Psicanálise na Educação”. Recife. PE. 2000.

LUFT, C.P. **Língua e Liberdade: Por uma nova concepção de língua materna**. Porto Alegre: LPM. 1985.

MAHER, J. **Seeing language in sign: the work of William C. Stokoe**. Washington: Gallaudet University Press. 1996.

MAINGUENEAU, D. **Introducción a los métodos de análisis del Discurso**. Buenos Aires: Hachette. 1989.

MANDLER, J.M. ; JOHNSON, N.S. Remembrance of things parsed: story structure and recall. **Cognitive Psychology**, 9, 1977, p. 111 – 151.

MANSCHRECK, T.C., MAHER, B.A. e ADER, D.N. Formal thought disorder, the type-token ratio, and disturbed voluntary motor movement in schizophrenia. **British Journal of Psychiatry**, 139, 7-15. 1981.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

MARCUSCHI, L.A. **Por uma proposta para classificação dos gêneros textuais**. Recife. Trabalho não publicado. 1996.

_____. O processo inferencial na compreensão de texto. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Relatório técnico científico (CNPq). 1989.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. ; BEZERRA, M.A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. 2^a. edição, Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

MARSCHARK, M. **Psychological development of deaf children**. New York: Oxford University Press.1993.

MARSCHARK, M., MOURADIAN, V. e HALAS, M. Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 57, 89-107. 1994.

MARTIN, D.S. Reasoning skills: a key to literacy for deaf learners. **American Annals of The Deaf**, 138 (2), 82-86. 1993.

MASSONE, M.I. e SIMÓN, M. El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. Em C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

MAYER, M. **A boy, a dog, a frog**. New York: Scholastic Book Services. 1967.

MCDANIEL, M.A., BLISCHAK, D. e EINSTEIN, G.O. Understanding the special mnemonic characteristics of fairy tales. Em: C.A. WEAVER, S. MANNES E C.R. FLETCHER (Orgs.), **Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1995.

MCNAMARA, D.S., KINTSCH, E., SONGER, N.B. e KINTSCH, W. Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. **Cognition and Instruction**, 14 (1), 1-43. 1996.

MCINTIRE, M.L. e REILLY, J.S. Looking for frogs in the narrative stream: global and local relations in maternal narratives. **Journal of Narrative and Life History**, 6 (1), 65-86. 1996.

MENDES, B. C. A. **Oficina de leitura com um grupo de adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica**. 1994. 286f. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 1994.

MERRIT, D.D. ; LILES, B.Z. Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 54, 1989, p. 429 – 438.

MOHAY, H. The interaction of gesture and speech in the language development of two profoundly deaf children. Em: V. VOLTERRA e C.J. ERTING (Orgs.). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington: Gallaudet University Press. 1994.

MOORES, D.F. Psycholinguistics and deafness. **American Annals of Deaf**, 115, 1970, 37 – 38.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp. 1996.

MORAVCSIK, J.E. e KINTSCH, W. Writing quality, reading skills, and domain knowledge as factors in text comprehension. Em: J. HENDERSON e S. MURRAY (Orgs.), **Reading and language processing**. Mahwah: Laurence Erlbaun. 1995.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. 1996. 232f. Tese de Doutorado não-publicada. Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 1996.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

MYKLEBUST, H. **The psychology of deafness**. New York, Grune and Stratton, 1960.

MUSSELMAN, C. How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 5(1), 9-31.2000.

NAREMORE, R.C. Making it hang together: children's use of mental frameworks to structure narratives. **Topics in Language Disorders**, 18 (1), 16-23. 1997.

NELSON, K. Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. **Topics in Language Disorders**. 18 (4), 73-82. 1998.

NEWELL, W. A study of the ability of day-class deaf adolescents to comprehend factual information using four communication modalities. **American Annals of the Deaf**, 123 (7), 558-562. 1978.

OAKHILL, J. ; CAIN, K. Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 5 (1), 51-59. 2000.

OAKHILL, J. ; CAIN, K. ; YUILL, N. Individual differences in children's comprehension skill: Toward an integrated model. In: HULME, C. ; JOSHI, R.M. (Eds). **Reading and spelling: Development and disorder**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p. 69 – 92.

OUELLETTE, S.E. e SENDELBAUGH, J.W. The effect of three communication modes on reading scores of deaf subjects. **American Annals of the Deaf**, 127 (3), 361-396. 1982.

PADDEN, C. **Complement structures in American sign language**. University of California. San Diego, 1989.

PADDEN, C. e RAMSEY, C. Deaf culture and literacy. **American Annals of The Deaf**, 138 (2), 96-99. 1993.

PADDEN, C. e RAMSEY, C. Reading ability in signing deaf children. **Topics in Language Disorders**, 18 (4), 30-40. 1998.

PARENTE, M.A.M.P, CAPUANO, A. e NESPOULOUS, J.L. Ativação de modelos mentais no recontar de histórias por idosos. **Reflexão e Crítica**, 12 (1), 157-172. 1999.

PARENTE, M.A.M.P., SABOSKINSKI, A.P., FERREIRA, E. e NESPOULOUS, J.L. (1999). Memória e compreensão da linguagem no envelhecimento. **Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, 1, 57-76. 1999.

PAUL, P.V. **Literacy and Deafness**. Needham Heights: Allyn e Bacon. 1998.

PEPERKAMP, S. e MEHLER, J. Signed and spoken language: a unique underlying system? **Language and Speech**. 42(2-3), 333-346. 1999.

PEREIRA, M. C. C. e OLIVEIRA, C. L. A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos. Em C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre pedagogia e lingüística**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

PERFETTI, C.A. e SANDAK, R. Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 5(1), 32-50. 2000.

PERKINS, M. Repetitiveness in language disorders: a new analytical procedure. **Clinical Linguistics e Phonetics**, 8 (4), 321-336. 1994.

PETERSON, C. ; McCABE, A. **Developmental Psycholinguistics: Tree ways of looking at child's narratives**. New York. Plenum Press, 1983.

PETITTO, L. A. **Some preliminary observations of prelinguistic communicative behaviors in one deaf child. Working paper**. La Jolla: The Salk Institute. 1980.

PETITTO, L. A. The transition from gesture to symbol in american sign language. Em: V. VOLTERRA e C.J. ERTING (Orgs.), **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington: Gallaudet University Press. 1994.

PIZZUTO, E. The early development of deixis in American Sign Language: what is the point? Em: V. VOLTERRA e C.J. ERTING (Orgs.), **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington: Gallaudet University Press. 1994.

POIZNER, H. e KEGL, J. Neural basis of language and motor behaviour perspectives from American Sign Lanfuage. **Aphasiology**. 6 (3), 219-236. 1992.

POULSEN, D., KINTSCH, E., KINTSCH, W. e PREMACK, D. Children's comprehension and memory for stories. **Journal of Experimental Child Psychology**, 28, 379-403. 1979.

POWER, D. e LEIGH, G.R. Principles and Practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 5(1), 3-8. 2000.

PRINCE, G. **A Grammar for stories**. The Hague Mouton. 1973

PRINZ, P. e STRONG, M. ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. **Topics in Language Disorders**, 18 (4), 47-56. 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

REGO, L.L.B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de registro lingüístico. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. PUC-SP, vol.2, 1986, p. 165-180.

RICHARDS, B.J. e MALVERN, D.D. **Quantifying lexical diversity in the study of language development**. Reading: Faculty of Education and Community Studies. 1997.

RICHARDS, J., PLATT, J. e PLATT, H. **Longman dictionary of language: Teaching e applied linguistics**. Singapore: Longman Singapore Publishers. 1985.

RITTENHOUSE, R. K. e STEARNS, K. Figurative language and reading comprehension in american deaf and hard-of-hearing children: textual interactions. **British journal of Disorders of Communication**, 25, 369-374. 1990.

RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. Em: M.C. MOURA, A.C. LODI e M.C. PEREIRA (Orgs.), **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art. 1993.

RODRIGUES, B.B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, p.49-64, jan/jun, 2002.

RÜEGG, D. ; STEFANI, F.M. ; CÁRNIO, M.S. Compreensão de leitura através de interpretação oral e/ou sinalizada de surdos inseridos no contexto de educação especial. **Pró-Fono**, 11 (2), 31-37. 1999.

RUMELHART, D.E. Understanding and summarizing brief stories. In: D.LaBERGE & J.SAMUELS (Eds.). **Basic processes in reading: Perception and comprehension**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

SACKS,O **Vendo vozes**. Editora Imago.Rio de Janeiro. 1990.

SÁNCHEZ, C.M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD. 1990.

SÁNCHEZ, C.M. Los sordos deben aprender a leer? **Bilingüismo**, 27-31. 1994.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. Em: C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SANTOS, L.H.M. **Compreensão de textos em adolescentes surdos**. 1996. 72f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

SANTOS, L.H.M., DIAS, M.G.B.B. Compreensão de textos em adolescentes surdos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 14 (3), 241-249. 1998.

SANTOS, M.L.L. Interesse de leitura de jovens adultos e desescolarizados. Em: T.M.K. RÖSING (Org.), **Da violência ao conto de fadas**. Passo Fundo: Edupf. 1999.

SARACHAN-DEILY, A. B. (1985). Written narratives of deaf and hearing students: story recall and inference. **Journal of Speech and Hearing Research**, 28, 151-159. 1985.

SILVA, V.L.P.P. Variações tipológicas no gênero textual. Em: I.V.KOCK ; K.S.M. BARROS (Orgs). **Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação**. Natal. EDUFRN. 1997. p. 118 – 124.

SILVA, J.Q. Gênero do discurso e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87-106, jan./jun. 1999.

SISTO, CELSO **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos. 2001.

SKLIAR, C. Uma Perspectiva Sócio - Histórica Sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. Em: C. SKLIAR (Org.), **Educação e exclusão - Abordagens sócio - antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação. 1997.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. Em: C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre pedagogia e lingüística**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. Em: S. SILVA E M. VIZIM (Orgs.), **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

SMITH, H.L. A língua e o sistema total de comunicação. Em: A.A.HILL (org). **Aspectos da lingüística moderna**. São Paulo. Cultrix. 1974.

SOUZA, R.M. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SPINILLO, A.G. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 7(3), 1991. p. 311 – 326.

_____. Story structure and cohesive relations: A developmental approach. **Anais 25th International Congress of Psychology**, 1992, p. 87, Brussels, Belgium, July.

_____. Era uma vez... e foram felizes para sempre. **Temas em Psicologia** 1, 1993, p. 67 – 87.

_____. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Em: M.G.B.B.DIAS ; A.G. SPINILLO (Orgs). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. UFPE. No.01. 1996. p. 84 – 119.

_____. Coesão e coerência: relação entre os aspectos micro e macrolinguísticos na produção de textos. **Relatório final de projeto integrado de pesquisa (CNPq)**. 2001.

SPINILLO, A.G.; PINTO, G. Children's narratives under different conditions: A comparative study. **British Journal of Developmental Psychology**, 12, 1994, p.177 – 193.

STEIN, N.L. **What's in a story: Interpreting the interpretation of story grammar**. Discourse Processes, 5, 1982, p. 319 – 335.

STEIN, N.L. E GLENN, C.G. An analysis of story comprehension in elementary school children. Em: R. FREEDLE (Org.), **New directions in discourse processing**. New Jersey: Norwood. 1979.

STEIN, N.L.; POLICASTRO, M. The concept of a story: A comparison between childrens and teacher's viewpoints. In: H. Mandi, N.L. Stein & T. Trabasso (Eds). **Learning and comprehension of text**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1984.

STEWART, D.A. **Effects of differing sign language and communication modes on the comprehension of stories by deaf students**. 1985. 284f. Tese de Doutorado não-publicada. University of British Columbia. Columbia. 1985.

STOKOE, W.C. **Sign language structure: na outline of the visual comunication system of the american deaf**. 2a. ed. , revised. Maryland, Silver Spring, Listock Press, 1978.

STOKE, W.C. ; CASTERLINE, D. ; CRONEBERG, C. **A dictionary of American sign language**. Washigton, DC. Gallaudet College Press. 1965.

STUCKLESS, E. R. The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. **American Annals of the Deaf**, 142 (3), 71-79. 1997.

STUCKLESS, E. R. & BIRCH, J.W. The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. **American Annals of Deaf**. 111,452-462. 1966.

TAKAHASHI, N. Developmental changes of young children's story comprehension. Em: BRANDÃO, A.C.P. ; SPINILLO, A.G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre. 1998, v.11, n.2, p. 253 – 272.

TARDIF, T. Nouns are not always learned before verbs: evidence from mandarin speakers' early vocabularies. **Developmental Psychology**, 32 (3), 492-504. 1996.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo, Martins Fontes, p.43 – 58. 1980.

TORRES, E. Memoria y representación en los sordos. Em: A. MARCHESI (Org.), **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza: Editorial, 1993.

TOVE SKUTNABB-KANGAS Linguistic Human Rights a Prerequisite for bilingualism. In: Bilingualism in Deaf Education, German, Siegmund Prillwitz, 1994.

VAN DIJK, T.A. **Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.

VAN DIJK, T.A. e KINTSCH, W. (1983). **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press. 1983.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto. 1992.

VAN DER VEER & VALSINER **Vygotsky: Uma síntese**. Editora Loyola. São Paulo. 1998.

VOLTERRA, V. GESTURES, signs and words at two years, or when does communication become language? Em: J. KYLE (Org.), **Language in sign**. London: Croom Helm. 1983.

VERNON, Mc. **The relationship of language and thought bilingualism and critical stage theory to reading**. Claremont Conference. New York, December, 1985.

YOSHINAGA-ITANO, C. e SNYDER, L. Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. **Volta Review**, 87, 75-90. 1984.

YOSHINAGA-ITANO, C. Beyond the sentence level: what's in a hearing-impaired child's story? **Topics in Language Disorders**, 6 (3), 71-83. 1986.

YOSHINAGA-ITANO, C. e DOWNEY, D.M. When a story is not a story: a process analysis of the written language of hearing-impaired children. **The Volta Review**, 95, 131-151. 1992.

YOSHINAGA-ITANO, C. e DOWNEY, D.M. The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. **The Volta Review**, 98 (1), 97-143. 1996.

YOSHINAGA-ITANO, C. e DOWNEY, D.M. The psychoeducational characteristics of school-aged students in Colorado with educationally significant hearing losses. **The Volta Review**, 98 (1), 65-96. 1995.

YUILL, N. ; OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension: An experimental investigation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WATKINS, R.V., KELLY, D.J., HARBERS, H.M. e HOLLIS, W. Measuring children's lexical diversity: differentiating typical and impaired language learners. **Journal of Speech and Hearing Research**, 38 (6), 1349-1355. 1995.

WEAVER, C. e KINTSCH, W. Expository text. Em: R. BARR, M. KAMIL, P. MOSENTAL E D. PEARSON (Orgs.), **Handbook of reading research**. New York: Longman. 1991.

WILBUR, R. The use of ASL to support the development of english and literacy. **Journal of Deaf Studies and deaf Education**, 5(1), 81-104. 2000.

WILLIAMS, C.L. e McLEAN, M.M. Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. **Research in The Teaching of English**. 31(3), 337-350. 1997.

WILSON, T. e HYDE, M. The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. **American Annals of the Deaf**, 142 (4) 333-341. 1997.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Termo de Consentimento Informado

Será desenvolvida nesta Escola uma pesquisa com os alunos da 4ª série cuja finalidade é a de estudar o reconto de histórias em língua de sinais.

Através deste termo autorizo a participação de meu filho(a) ou aluno pelo qual sou responsável, estando ciente de que a pesquisa terá os seguintes passos:

- aplicação de um teste lingüístico denominado Typen-Token Test, em que a criança contará uma história a partir de uma gravura. A criança será filmada e sua produção analisada em sua diversidade lexical.

- Posteriormente haverá uma fita em VHS que dará as instruções dentro do código lingüístico de cada aluno. Ou seja, uma fita específica para os ouvintes e outra para os Surdos. Em cada situação haverá uma única história que será apresentada em vídeo, história em quadrinhos e escrita e a criança deverá fazer o reconto imediato. A criança será filmada e sua produção será posteriormente analisada.

Fui informado de que o sigilo de minha identidade e da identidade do aluno serão mantidos, o que será feito através da substituição dos nomes e sobrenomes por códigos numéricos.

Pode-se, a qualquer momento, desistir da participação na pesquisa sem que isto implique em qualquer espécie de dano.

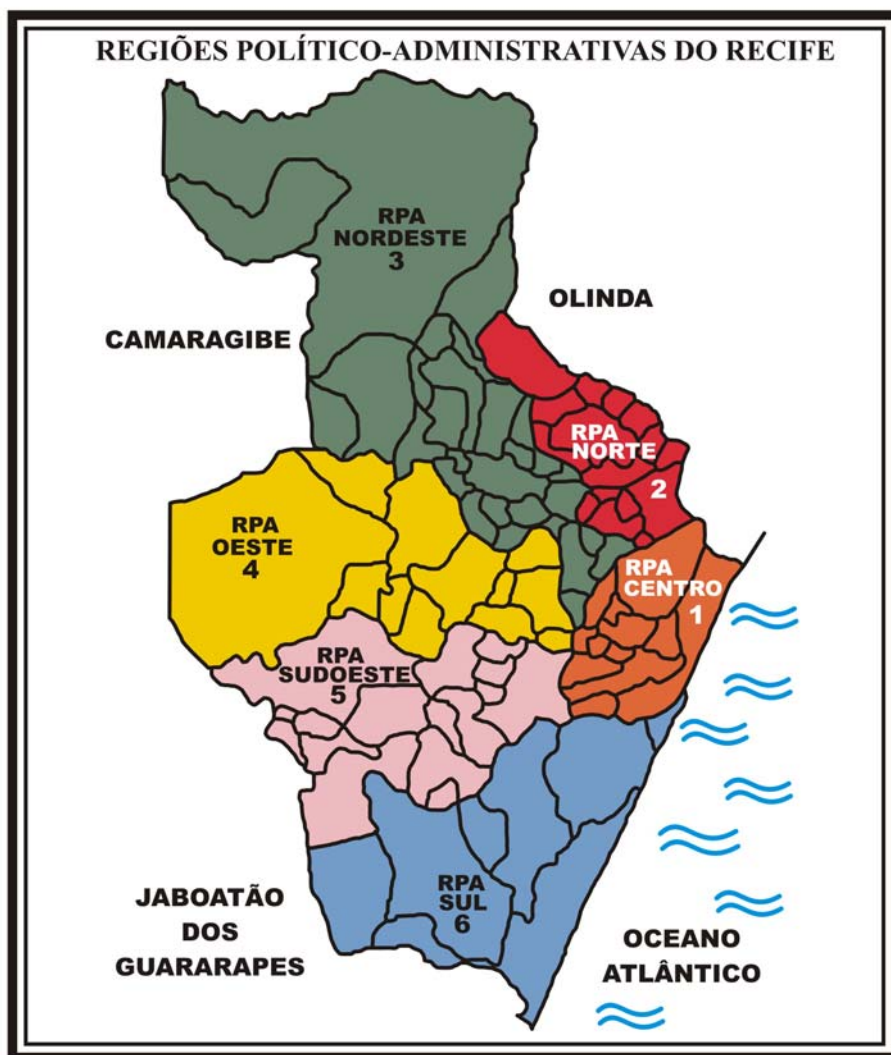
Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo aluno.

Assinatura do aluno.

Para maiores informações e/ou esclarecimentos, favor entrar em contato com a pesquisadora Fátima Brandão de Amorim pelo telefone 34279477 ou 91017588 ou e-mail fbamorim@terra.com.br

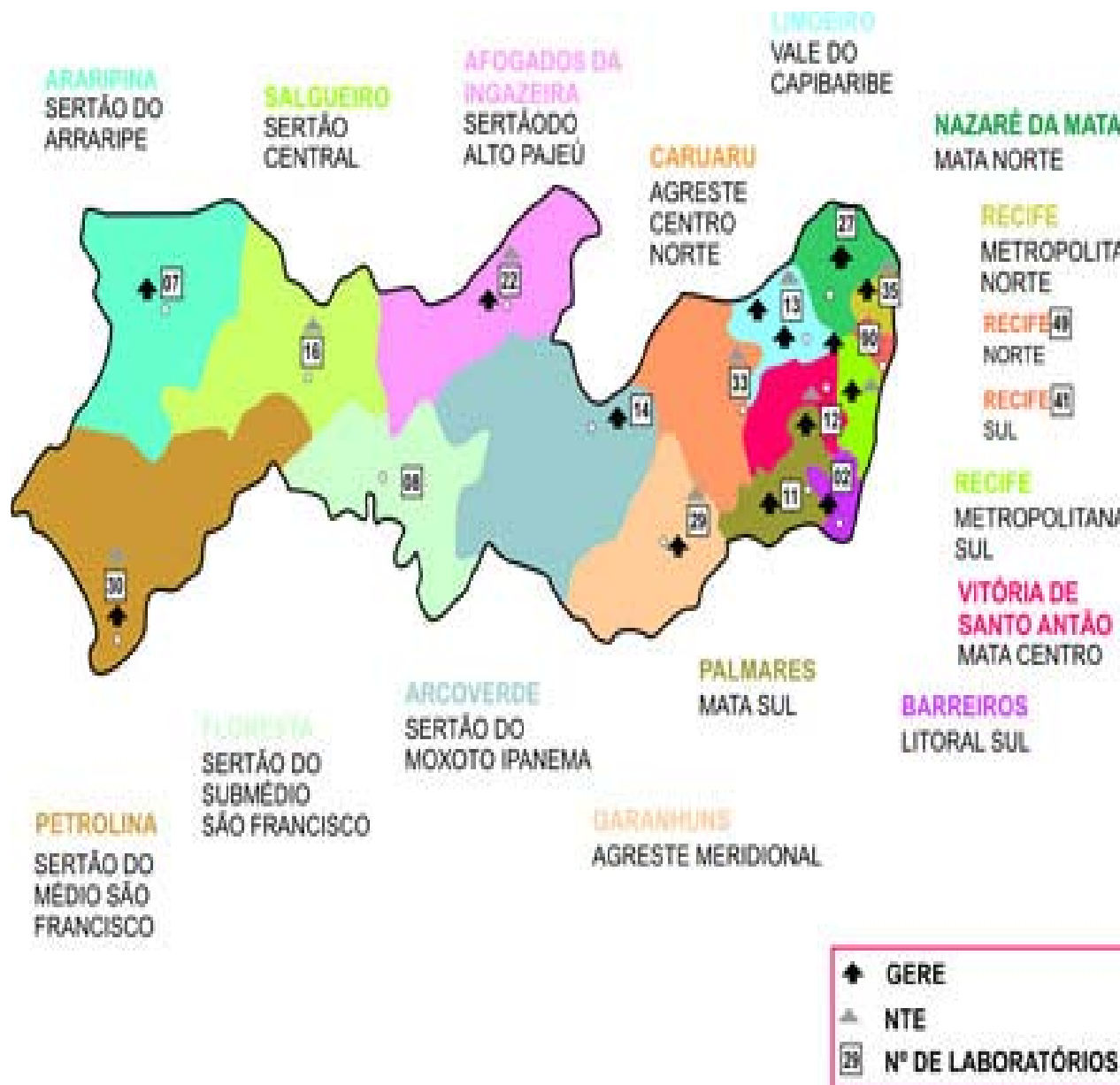
Recife, ____ de _____ de 2003.

ANEXO B – DISTRIBUIÇÕES DAS GERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RECIFE



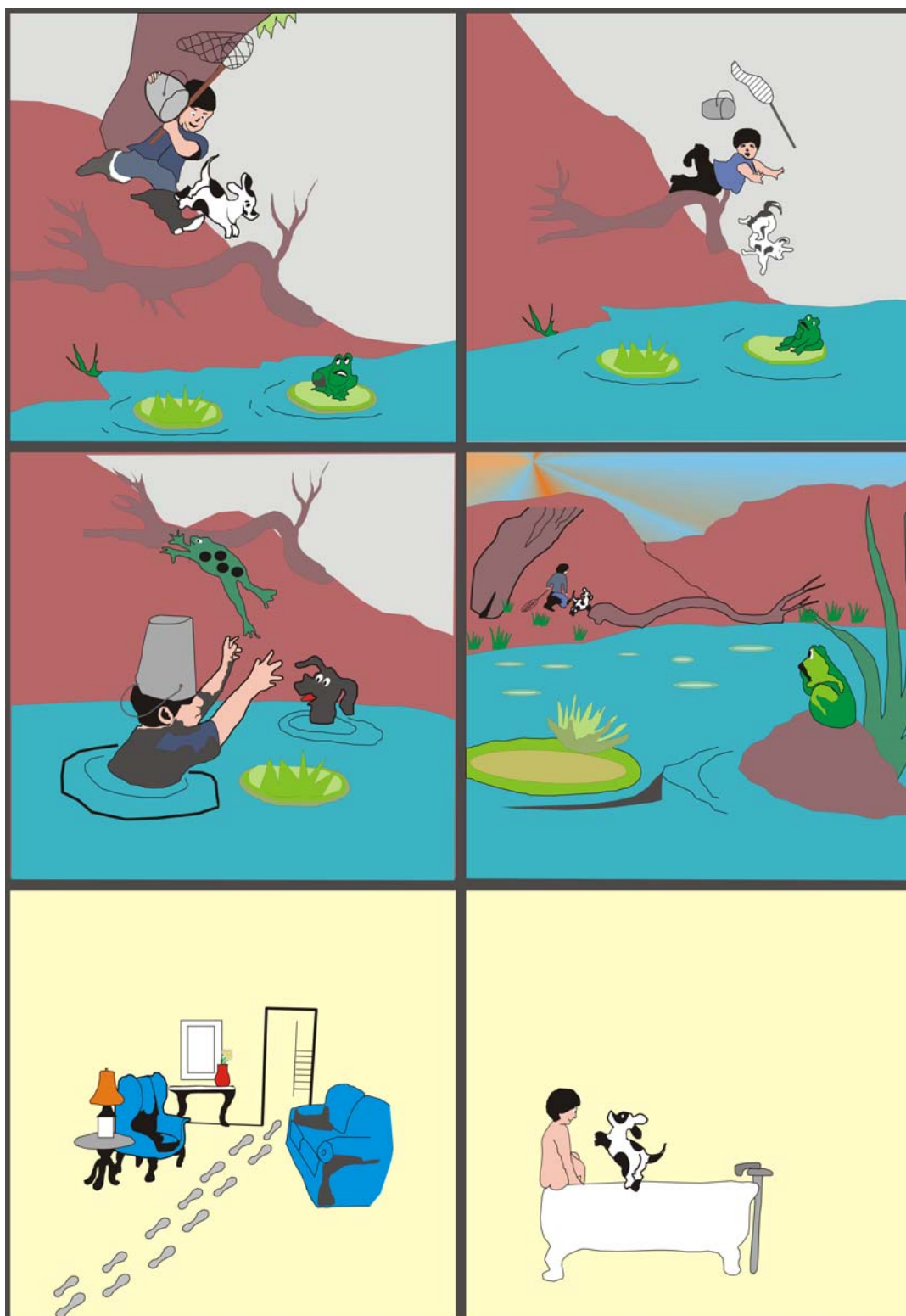
RPA 01 CENTRO	RPA 02 NORTE	RPA 03 NORDESTE	RPA 04 OESTE	RPA 05 SUDOESTE	RPA 06 SUL
BOA VISTA CABANGA COELHOS ILHA DO LEITE ILHA JOANA BEZERRA PAISSANDU RECIFE SANTO AMARO SANTO ANTONIO SÃO JOSÉ SOLEDADE	ÁGUA FRIA ALTO SANTA TEREZINHA ARRUDA BEBERIBE BOMBA DO HEMETÉRIO CAJUEIRO CAMPINA DO BARRETO CAMPO GRANDE DOIS UNIDOS ENCRUZILHADA FUNDÃO HIPÓDROMO LINHA DO TIRO PEIXINHOS PONTA DE PARADA PORTO DA MADEIRA ROSARINHO TORREÃO	AFLITOS ALTO DO MANDÚ ALTO JOSÉ BONIFÁCIO ALTO JOSÉ DO PINHO APIPUCOS BREJO DA GUABIRABA BREJO DO BEBERIBE CASA AMARELA CASA FORTE CÔRREGO DO JENIPAPO DERBY DOIS IRMÃOS ESPINHEIRO GRAÇAS GUABIRABA JAQUEIRA MACAXEIRA MANGABEIRA MONTEIRO MORRO DA CONCEIÇÃO NOVA DESCOBERTA PARNAMIRIM PASSARINHO PAU FERRO POÇO SANTANA SÍTIO DOS PINTOS TAMARINEIRA VASCO DA GAMA	CAXANGÁ CIDADE UNIVERSITÁRIA CORDEIRO ENGENHO DO MEIO ILHA DO RETIRO IPUTINGA MADALENA PRADO TORRE TORRÕES VÁRZEA ZUMBI	AFOGADOS AREIAS BARRO BONGI CAÇOTE COQUEIRAL CURADO ESTÂNCIA JARDIM SÃO PAULO JIQUEIA MANGUEIRA MUSTARDINHA SAN MARTIN SANCHO TEJIPIÓ TOTO	BOA VIAGEM BRASÍLIA TEIMOSA IBURA IBURA DE CIMA/COHAB IMBIRIBEIRA IPSEP JORDÃO PINA

ANEXO C – DISTRIBUIÇÕES DAS GERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO



ANEXO D – TYPE TOKEN TEST



ANEXO E – HISTÓRIA EM QUADRINHO - TREINO**O MENINO, O CACHORRO E O SAPO**

ANEXO F – HISTÓRIA DO VELHO HOMEM

História do “Velho Homem”

Um homem velho brabo que vivia sozinho há muito tempo não suportava crianças. Ele morava numa casa rodeada de um jardim muito bonito, com muitas flores e árvores, e tinha uma vara com a qual ele ameaçava as crianças de um prédio vizinho.

Um dia quando ele estava destruindo um ninho de pássaros ficou preso no telhado. Isto porque quando ia descer deixou cair à escada que tinha colocado mal equilibrada. Como o homem começou a chamar abanando as mãos nervosamente, um menino loiro que brincava perto compreendeu o que aconteceu e recolocou a escada, que estava caída no chão.

Depois, para agradecer, ele convidou seu salvador para tomar um lanche com bolo e suco de maçã embaixo das árvores.



Painel (91 x 1,30) trabalhado com os intérpretes e instrutores para escolha da melhor história.

ANEXO G – HISTÓRIA JOVEM MULHER

História da Jovem Mulher

Uma jovem mulher solteira que não tinha família no Brasil tinha medo de ser assaltada. Ela trabalhava em um escritório muito longe da cidade e tinha um revólver escondido no carro para se defender dos bandidos.

Um dia quando ela estava dirigindo para visitar uma empresa o pneu furou perto de uma favela enorme, isto porque ela pegou um caminho e sem atenção ela não viu um buraco que estava mal sinalizado. Como a mulher começou a chorar um mendigo que estava perto e procurava comida no lixo entendeu seu problema e colocou o pneu que estava no porta-malas.

Depois de uma semana ela foi encontrar seu herói que pedia esmola e, para agradecer, ofereceu para ele um emprego de motorista.

Jovem mulher traduzida do vídeo em Libras para glosa do Português por um juiz surdo

Uma mulher solteira, nada de família no Brasil tinha medo de violência, trabalhava no escritório. Ia e voltava.

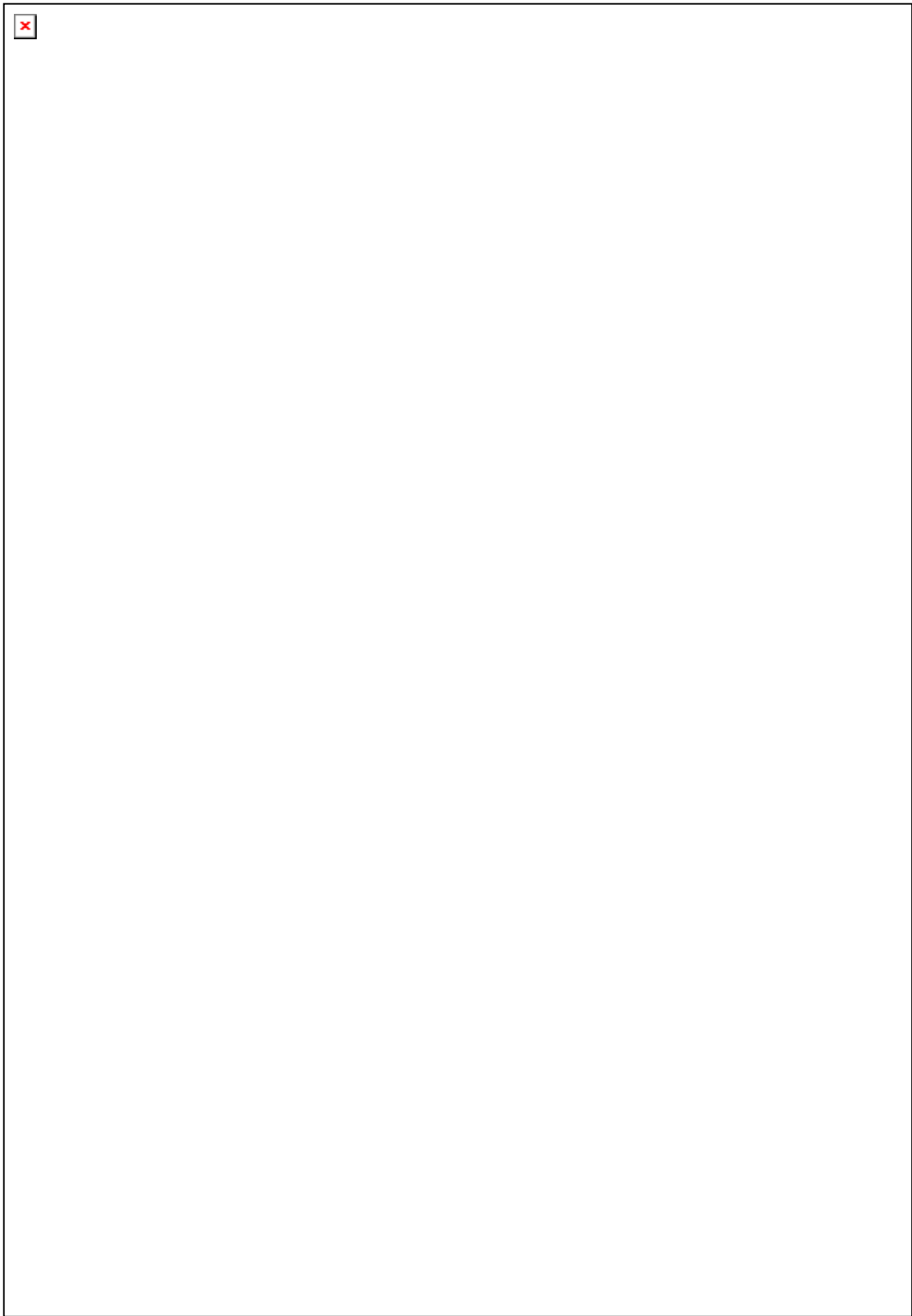
Aconteceu, alguém chamou ela para ir a outro lugar para conversar sobre negócios. A mulher aceitou e foi dirigindo até lá. De repente o pneu do carro furou, a mulher ficou nervosa e desesperada, pegou o revólver e pôs na bolsa. A mulher saiu do carro chorando e muito nervosa e um homem pobre (mendigo) procurando no lixo para comer, que estava com fome, o mendigo comia sem perceber quando viu uma mulher chorando, nervosa. Ele não entendia qual era o motivo.

Mas ele logo percebeu que era o carro, o pneu furou e ele entendeu. O mendigo resolveu ajudar, foi pegar os materiais no carro. Levantou o carro, tirou o pneu, colocou outro pneu, fechou bem os parafusos e o carro baixou. O homem cansou (suou).

Guardou os materiais no carro. O mendigo foi embora. A mulher ficou aliviada, entrou no carro foi embora. Estava trabalhando normal, uma semana depois a mulher lembrou do mendigo que ajudou, então pensou em ajudar e dar um emprego a ele. Teve boa idéia, para ele trabalhar de motorista de carro. O mendigo será rico e terá a vida boa.



Painel (91 x 1,30) trabalhado com os intérpretes e instrutores para escolha da melhor história.



Painel (91 x 1,30) – História escolhida com figura melhorada

ANEXO H – FOLHA DE RESPOSTA DO INTÉRPRETE / INSTRUTOR E DO

JUIZ SURDO.

Opinião do intérprete e do instrutor PARECER DOS JUÍZES NA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS.

1 – Ineditismo das histórias:

☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Péssimo

2 – Fator Emocional

☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Péssimo

3 – Qualidade da Fita

☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Péssimo

4 – Facilidade de compreensão dos sinais

☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Péssimo

5 - Facilidade de compreensão da escrita

☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Péssimo

6 – Qual história deve ser apresentada em vídeo

☐ História 1 (Velho Homem) ☐ História 2 (Jovem mulher)

7 – Quem deve contar a história em vídeo

☐ Instrutor ☐ Intérprete

Por que? _____

☐ Instrutor ☐ Intérprete

Recife, de de 2003

ANEXO I – QUADRO 8 – ANÁLISE DE VARIÂNCIA (ANOVA) DA REPRODUÇÃO.

Variável Dependente: REPRODUÇÃO

FONTE	SOMA DOS QUADRADOS	DESVIO PADRÃO	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	Sig
Grupo	48,411	2	24,206	21,129	,000
Gênero	52,578	2	26,289	22,947	,000
Grupo * Gênero	22,356	4	5,589	4,879	,001

Quadro 8 – Análise de Variância (Anova) da REPRODUÇÃO

ANEXO J – QUADRO 09 – PÓS-TESTE DA REPRODUÇÃO EM FUNÇÃO

DOS GRUPOS

Variável Dependente: REPRODUÇÃO

Tukey HSD

GRUPOS (G)	GRUPOS (G)	DIFERENÇA MÉDIA (G-G) HSD	Std. Erro	Sig	95% Intervalo de Confiança	
					Limite para cima	Limite para baixo
EJA	REGULAR	-,55*	,20	,014	-1,01	-9,20E-02
	SURDO	,72*	,20	,001	,26	1,17
REGULAR	EJA	,55*	,20	,014	9,20E-02	1,01
	SURDO	1,27*	,20	,000	,81	1,72
SURDO	EJA	-,72*	,20	,001	-1,17	-,26
	REGULAR	-1,27*	,20	,000	-1,72	-,81

*Baseada na observação da média. A diferença é significativa em ,05

Quadro 9 – Pós-teste da REPRODUÇÃO em função dos grupos.

**ANEXO K – QUADRO 10 – PÓS-TESTE DA REPRODUÇÃO EM FUNÇÃO
DOS DIFERENTES GÊNEROS NARRATIVOS**

Variável Dependente: REPRODUÇÃO
Tukey HSD

GÊNEROS (G)	GÊNEROS (G)	DIFERENÇA MÉDIA (G-G) HSD	Std. Erro	Sig	95% Intervalo de Confiança	
					Limite para cima	Limite para baixo
VÍDEO	HIST.QUADRINHOS ESCRITA	-,87* ,43	,20 ,20	,000 ,068	-1,32 -2,47E-02	-,41 ,89
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	VÍDEO ESCRITA	,87* 1,30*	,20 ,20	,000 ,000	,41 ,84	1,32 1,76
ESCRITA	VÍDEO HIST.QUADRINHOS	-,43 -1,30*	,20 ,20	,068 ,000	-,89 -1,76	2,47E-02

* Baseada na observação da média. A diferença é significativa em ,05

Quadro 10 – Pós-teste da REPRODUÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos.

ANEXO L – QUADRO 12 – ANÁLISE DE VARIÂNCIA (ANOVA) DO
AGRUPAMENTO.

Variável Dependente: AGRUPAMENTO

FONTE	SOMA DOS QUADRADOS	DESVIO PADRÃO	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	Sig
Grupo	67,744	2	33,872	51,417	,000
Gênero	31,244	2	15,622	23,714	,000
Grupo * Gênero	11,089	4	2,772	4,208	,003

Quadro 12 – Análise de Variância (Anova) da AGRUPAMENTO

ANEXO M – QUADRO 13 – PÓS-TESTE DO AGRUPAMENTO.EM

FUNÇÃO DOS GRUPOS

Variável Dependente: AGRUPAMENTO

Tukey HSD

GRUPOS (G)	GRUPOS (G)	DIFERENÇA MÉDIA (G-G) HSD	Std. Erro	Sig	95% Intervalo de Confiança	
					Limite para cima	Limite para baixo
EJA	REGULAR	-1,07*	,15	,000	-1,41	-,72
	SURDO	,38*	,15	,026	3,60E-02	,73
REGULAR	EJA	1,07*	,15	,000	,72	1,41
	SURDO	1,45*	,15	,000	1,10	1,80
SURDO	EJA	-,38*	,15	,026	-,73	-3,60E-02
	REGULAR	-1,45*	,15	,000	-1,80	-1,10

*Baseada na observação da média. A diferença é significativa em ,05

Quadro 13 – Pós-teste do AGRUPAMENTO em função dos grupos.

**ANEXO N – QUADRO 14 –PÓS-TESTE DO AGRUPAMENTO.EM FUNÇÃO
DOS DIFERENTES GÊNEROS NARRATIVOS**

Variável Dependente: AGRUPAMENTO
Tukey HSD

GÊNEROS (G)	GÊNEROS (G)	DIFERENÇA MÉDIA (G-G) HSD	Std. Erro	Sig	95% Intervalo de Confiança	
					Limite para cima	Limite para baixo
VÍDEO	HIST.QUADRINHOS ESCRITA	-,20 ,77*	,15 ,15	,368 ,000	-,55 ,42	,15 1,11
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	VÍDEO ESCRITA	,20 ,97*	,15 ,15	,368 ,000	-,15 ,62	,55 1,31
ESCRITA	VÍDEO HIST.QUADRINHOS	-,77* -,97*	,15 ,15	,000 ,000	-1,11 -1,31	-,42 -,62

Quadro 14 – Pós-teste do AGRUPAMENTO em função dos diferentes gêneros narrativos.

**ANEXO O – QUADRO 16 –ANÁLISE DE VARIÂNCIA (ANOVA) DA
ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO**

Variável Dependente: ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO

FONTE	SOMA DOS QUADRADOS	DESVIO PADRÃO	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	Sig
Grupo	50,011	2	25,006	14,387	,000
Gênero	146,544	2	73,272	42,159	,000
Grupo * Gênero	58,489	4	14,622	8,413	,000

Quadro 16 – Análise de Variância (Anova) da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO

ANEXO P – QUADRO 17 – PÓS-TESTE DA ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO

EM FUNÇÃO DOS GRUPOS.

Variável Dependente: ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO

Tukey HSD

GRUPOS (G)	GRUPOS (G)	DIFERENÇA MÉDIA (G-G) HSD	Std. Erro	Sig	95% Intervalo de Confiança	
					Limite para cima	Limite para baixo
EJA	REGULAR SURDO	-,85* ,42	,24 ,24	,001 ,194	-1,41 -,15	-,29 ,98
REGULAR	EJA SURDO	,85* 1,27*	,24 ,24	,001 ,000	,29 ,70	1,41 1,83
SURDO	EJA REGULAR	-,42 -1,27*	,24 ,24	,194 ,000	-,98 -1,83	,15 -,70

*Baseada na observação da média. A diferença é significativa em ,05

Quadro 17 – Pós-teste da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos grupos.

**ANEXO Q – QUADRO 18 – PÓS-TESTE DA ESTRATÉGIA DE
EVOCAÇÃO EM FUNÇÃO DOS DIFERENTES GÊNEROS NARRATIVOS**

Variável Dependente: ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO
Tukey HSD

GÊNEROS (G)	GÊNEROS (G)	DIFERENÇA MÉDIA (G-G) HSD	Std. Erro	Sig	95% Intervalo de Confiança	
					Limite para cima	Limite para baixo
VÍDEO	HIST.QUADRINHOS	-,92*	,24	,000	-1,48	-,35
	ESCRITA	1,28*	,24	,000	,72	1,85
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	VÍDEO	,92*	,24	,000	,35	1,48
	ESCRITA	2,20*	,24	,000	1,64	2,76
ESCRITA	VÍDEO	-1,28*	,24	,000	-1,85	-,72
	HIST.QUADRINHOS	-2,20*	,24	,000	-2,76	-1,64

*Baseada na observação da média. A diferença é significativa em ,05

Quadro 18 – Pós-teste da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO em função dos diferentes gêneros narrativos.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ANÁLISE DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS TREINO

A influência do treino História em Quadrinhos (HQ) na reprodução, agrupamento e estratégia de evocação.

Como já mencionado em outra parte deste trabalho, o treino em HQ foi necessário porque, em estudo piloto, observou-se que os participantes da pesquisa não estavam familiarizados com este tipo de gênero narrativo, em especial os Surdos e ouvintes do EJA. Dessa forma, todos foram submetidos ao reconto de uma história de baixa complexidade, retirada do protocolo de Mayer (1967) e intitulada “Um menino, um cachorro e um sapo”.

Com o objetivo de examinar a influência desse treino nos recontos, em relação à reprodução, ao agrupamento e à estratégia de evocação, foi utilizado o teste Qui –Quadrado, que revelou diferenças significativas ($p=.000$) entre os grupos estudados, conforme descrito abaixo.

A.1. – Análise da história em quadrinhos treino no grupo EJA

Na REPRODUÇÃO treino do grupo EJA, dos 60 participantes avaliados 96,6% (58) apresentaram uma concentração das respostas nas categorias: ruim, regular e bom. Destes, 51,7% (31) obtiveram respostas do tipo ruim, enquanto que 23,3% (14) tiveram respostas do tipo bom, e 21,6% (13) responderam na categoria regular. O resultado da análise dessa distribuição de

freqüência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(3, n = 60) = 28.667, p = .000$]], conforme Tabela 13.

Tabela 13 – Resultado do Qui-Quadrado da REPRODUÇÃO treino no grupo EJA

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	2 (3,4%)	15,0	-13,0
Ruim	31(51,7%)	15,0	16,0
Regular	13(21,6%)	15,0	-2,0
Bom	14(23,3%)	15,0	-1,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n = 60) = 28.667, p = .000$$

No AGRUPAMENTO treino do grupo EJA, dos 60 participantes avaliados 90% (54) apresentaram uma concentração das respostas nas categorias: ruim, regular e bom. Destes, 50% (30) obtiveram uma resposta do tipo ruim. Já 21,6% (13) responderam na categoria regular, e 18,4% (11) tiveram respostas do tipo bom. O resultado da análise dessa distribuição de freqüência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(3, n = 60) = 21.733, p = .000$]], conforme tabela a seguir

Tabela 14 – Resultado do Qui-Quadrado do AGRUPAMENTO treino no grupo EJA

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	6 (10%)	15,0	-9,0
Ruim	30(50%)	15,0	15,0
Regular	13(21,6%)	15,0	-2,0
Bom	11(18,4%)	15,0	-4,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n = 60) = 21.733, p = .000$$

Na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo EJA, dos 60 participantes avaliados 88,3% (53) apresentaram uma concentração das respostas nas categorias: muito bom, bom e regular respectivamente. Destes, 41,6% (25) obtiveram uma resposta do tipo muito bom. Já 25% (15) responderam na categoria bom e 21,6% (13) tiveram respostas do tipo regular. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(4, n = 60) = 27.333, p = .000$], (ver tabela 15).

Tabela 15– Resultado do Qui-Quadrado da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo EJA

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	2 (3,4%)	12,0	-10,0
Ruim	5(8,4%)	12,0	-7,0
Regular	13(21,6%)	12,0	1,0
Bom	15(25%)	12,0	3,0
Muito Bom	25 (41,6%)	12,0	13,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(4, n = 60) = 27,333, p = .000$$

Uma outra forma de apresentar a concentração das respostas nas categorias descritas acima, nos grupos estudados encontra-se no gráfico a seguir:

DESEMPENHO GERAL DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS TREINO DO GRUPO EJA

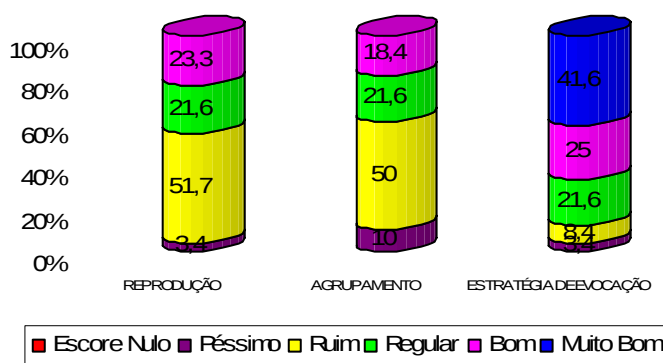


Figura 33 – Desempenho geral da história em quadrinhos treino do grupo EJA

A.2. – Análise da História em Quadrinhos treino no grupo REGULAR

Na REPRODUÇÃO treino do grupo REGULAR, dos 60 participantes avaliados 95% (57) apresentou uma concentração das respostas nas categorias: bom, regular e ruim, respectivamente. Destes, 40% (24) obtiveram respostas do tipo bom; 38,4% (23) tiveram respostas do tipo regular e 16,6% (10) alcançaram respostas do tipo. Ruim. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(4, n = 60) = 40.833, p = .000$], conforme tabela a seguir

Tabela 16 – Resultado do Qui-Quadrado da REPRODUÇÃO treino do grupo REGULAR

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	1 (1,7%)	12,0	-11,0
Ruim	10(16,6%)	12,0	-2,0
Regular	23(38,4%)	12,0	11,0
Bom	24(40%)	12,0	12,0
Muito Bom	2 (3,3%)	12,0	-10,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(4, n = 60) = 40.833, p = .000$$

No AGRUPAMENTO treino do grupo REGULAR, dos 60 participantes avaliados 98,3% (59) apresentaram uma concentração das respostas nas categorias: ruim, regular e bom. Destes, 38,4% (23) obtiveram uma resposta do tipo ruim. Já 33,4% (20) responderam na categoria regular e 26,6% (16) tiveram respostas do tipo bom. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [χ^2 (3, n = 60) = 19,067, p = .(000)], segundo Tabela 17.

Tabela 17 – Resultado do Qui-Quadrado do AGRUPAMENTO treino do grupo REGULAR

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	1 (1,6%)	15,0	-14,0
Ruim	23(38,4%)	15,0	8,0
Regular	20(33,4%)	15,0	5,0
Bom	16(26,6%)	15,0	1,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n = 60) = 19,067, p = .000$$

Na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo REGULAR, dos 60 participantes avaliados 85% (51) apresentaram uma concentração das respostas nas categorias: muito bom, bom e regular respectivamente. Destes, 66,6% (40) alcançaram respostas do tipo muito bom, ou seja, foi baseada no conhecimento. Já 18,4% (11) responderam na categoria bom, ou melhor, realizaram uma mistura de inferência com reconstrução. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(2, n = 60) = 30.100, p = .000$], (ver Tabela abaixo).

Tabela 18 – Resultado do Qui-Quadrado da ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino no grupo REGULAR

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Regular	9(15%)	20,0	-11,0
Bom	11(18,4%)	20,0	-9,0
Muito Bom	40 (66,6%)	20,0	20,0
TOTAL	60		
$\chi^2(2, n = 60) = 30.100, p = .000$			

Uma outra forma de apresentar a concentração das respostas nas categorias descritas acima, nos grupos estudados encontra-se no gráfico a seguir:

DESEMPENHO GERAL DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS TREINO DO GRUPO REGULAR

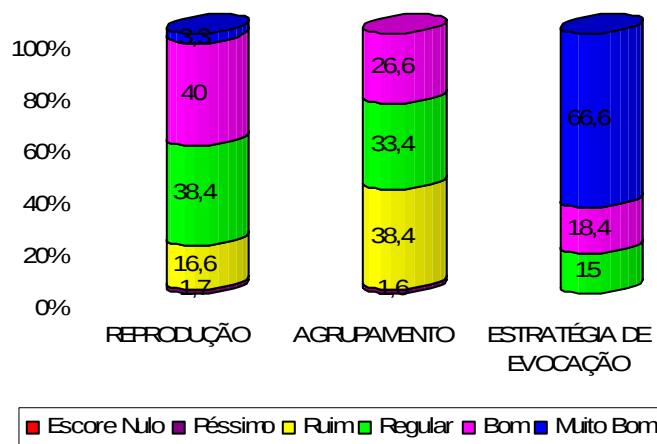


Figura 34 – Desempenho geral da história em quadrinhos treino do grupo REGULAR

A.3. – Análise da História em Quadrinhos treino no grupo SURDO

Na REPRODUÇÃO treino do grupo SURDO, dos 60 participantes avaliados 81,6% (49) obteve uma concentração de respostas nas categorias: ruim, bom e regular, respectivamente. Destes, 40% (24) conseguiram respostas do tipo ruim; 25% (15) tiveram respostas do tipo bom, isto quer dizer que a reprodução foi global e incompleta, e 16,7% (10) enquadraram-se em respostas do tipo. Regular, ou melhor, reproduziram alguns blocos. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(4, n = 60) = 22.167, p = .000$]], conforme Tabela a seguir

Tabela 19 – Resultado do Qui-Quadrado da REPRODUÇÃO treino no grupo SURDO

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	2 (3,3%)	12,0	-10,0
Ruim	24(40%)	12,0	12,0
Regular	10(16,7%)	12,0	-2,0
Bom	15(25%)	12,0	3,0
Muito Bom	9 (15%)	12,0	-3,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(4, n = 60) = 22.167, p = .000$$

No AGRUPAMENTO treino do grupo SURDO, dos 60 participantes avaliados 78,3% (47) apresentou uma concentração das respostas nas categorias: ruim e regular. Destes, 43,4% (26) obtiveram uma resposta do tipo ruim. Já 35% (21) responderam na categoria regular. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(3, n = 60) = 20.133, p = .(000)$], conforme Tabela 20.

Tabela 20 – Resultado do Qui-Quadrado do AGRUPAMENTO treino do grupo SURDO

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	7 (11,6%)	15,0	-8,0
Ruim	26(43,4%)	15,0	11,0
Regular	21(35%)	15,0	6,0
Bom	6(10%)	15,0	-9,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(3, n = 60) = 20.133, p = .000$$

Na ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO treino do grupo SURDO, dos 60 participantes avaliados 93,3% (56) apresentou uma concentração das respostas nas categorias: muito bom, regular e bom respectivamente. Destes, 40% (24) obtiveram uma resposta do tipo muito bom. Já

33,4% (20) responderam na categoria regular e 20% (12) realizaram uma resposta do tipo bom. O resultado da análise dessa distribuição de frequência, através do Qui-Quadrado, mostra uma diferença significativa [$\chi^2(4, n = 60) = 34.000, p = .000$], conforme Tabela 21.

Tabela 21 – Resultado do Qui-Quadrado da ESTRATÉGIA DE EVOCACÃO treino no grupo SURDO

Categorias	N Observado	N Expectativa	Residual
Péssimo	2 (3,3%)	12,0	-10,0
Ruim	2 (3,3%)	12,0	-10,0
Regular	20(33,4%)	12,0	8,0
Bom	12(20%)	12,0	,0
Muito Bom	24 (40%)	12,0	12,0
TOTAL	60		

$$\chi^2(4, n = 60) = 34.000, p = .000$$

Uma outra forma de apresentar a concentração das respostas nas categorias descritas acima, nos grupos estudados encontra-se nos gráficos a seguir:

**DESEMPENHO GERAL DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS
TREINO DO GRUPO SURDO**

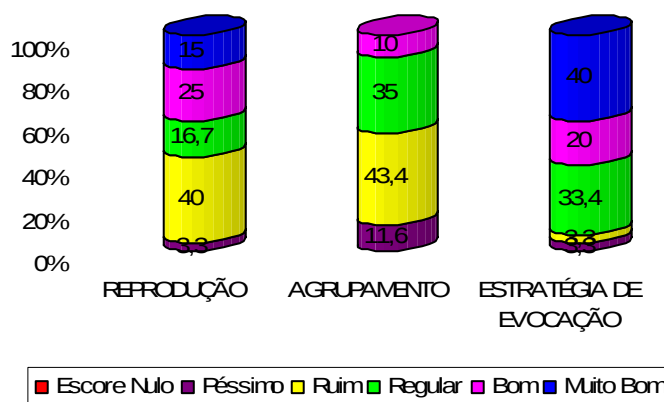


Figura 35 – Desempenho geral da história em quadrinhos treino do grupo SURDO

**REPRODUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS TREINO NOS GRUPOS
EJA - REGULAR E SURDO**

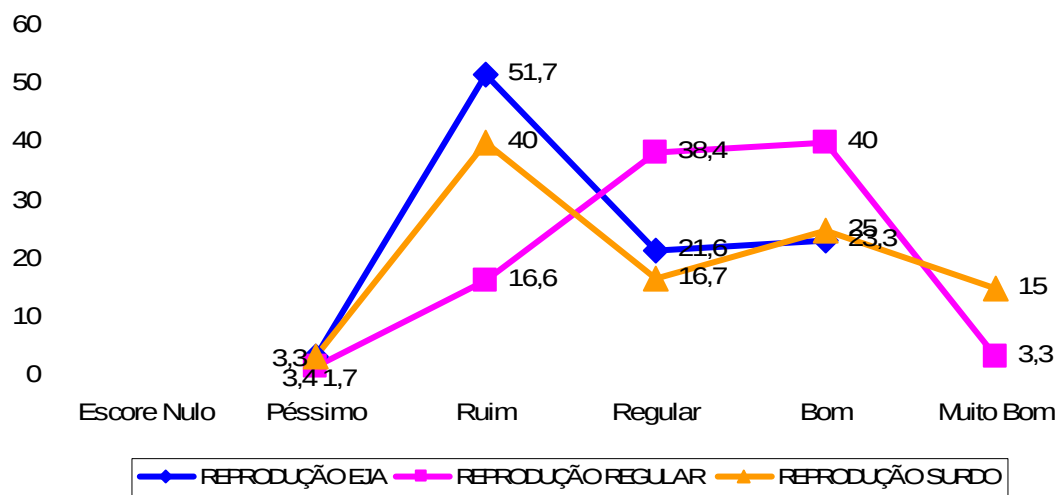


Fig. 36 REPRODUÇÃO da história em quadrinhos nos grupos

**AGRUPAMENTO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS TREINO NOS
GRUPOS EJA - REGULAR E SURDO**

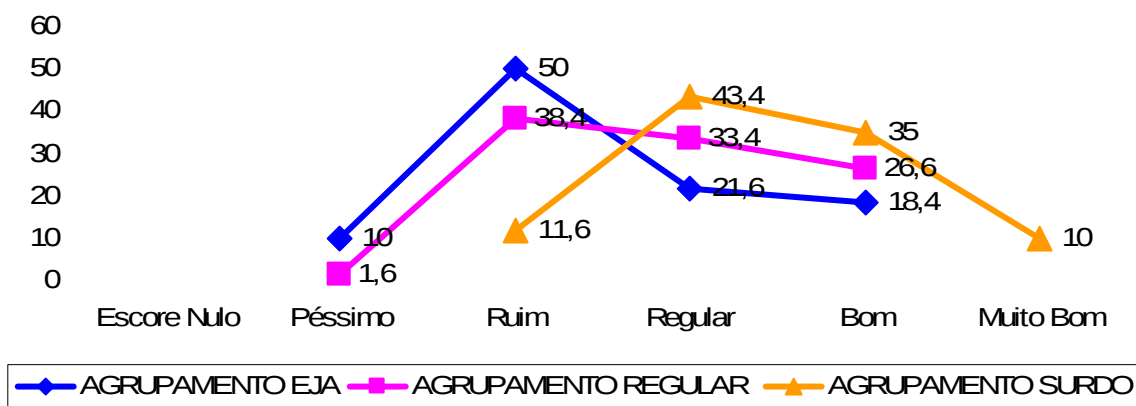


Figura 37 – AGRUPAMENTO da história em quadrinhos treino nos grupos

**ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS
TREINO NOS GRUPOS EJA - REGULAR E SURDO**

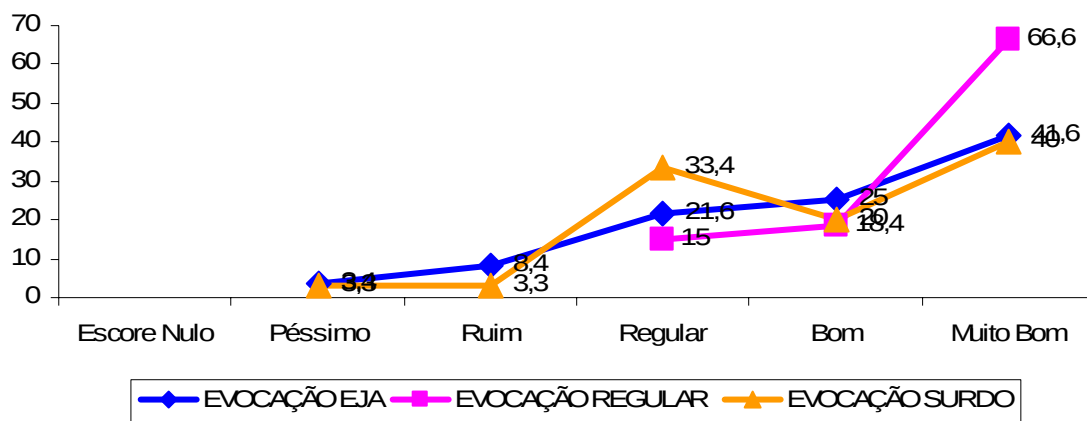


Figura 38 – ESTRATÉGIA DE EVOCAÇÃO da história em quadrinhos treino nos grupos

APÊNDICE B – ANÁLISE DE VARIÂNCIA (ANOVA) DO TESTE

LINGUÍSTICO

Variável Dependente: TESTE LINGUÍSTICO

TIPO DE SUJEITO	TAREFAS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	N
OUVINTE EJA	VÍDEO	2,45	,510	20
	HQ	2,30	,571	20
	ESCRITA	2,65	,587	20
	TOTAL	2,47	,566	60
OUVINTE REGULAR	VÍDEO	2,45	,686	20
	HQ	2,50	,513	20
	ESCRITA	2,60	,503	20
		2,52	,567	60
SURDO	VÍDEO	2,25	,550	20
	HQ	2,50	,513	20
	ESCRITA	2,30	,470	20
		2,35	,515	60
TOTAL	VÍDEO	2,38	,585	60
	HQ	2,43	,533	60
	ESCRITA	2,52	,537	60
		2,44	,532	180

Média do Teste Linguístico em relação aos grupos e diferentes gêneros narrativos

Variável Dependente: TESTE LINGUÍSTICO

FONTE	SOMA DOS QUADRADOS	DESVIO PADRÃO	MÉDIA DOS QUADRADOS	F	Sig
Grupo	,878	2	,439	1,460	,235
Gênero	,544	2	,272	,906	,406
Grupo * Gênero	1,622	4	,406	1,349	,254

Análise de variância (ANOVA) do Teste Linguístico