

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

MONIQUE NEVES GARCIA

**Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: o
Português Escrito**

Recife
2007

MONIQUE NEVES GARCIA

**Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma
segunda língua: o Português Escrito**

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

Área de Concentração: Linguagem oral e
escrita

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça
B. B. Dias

v.1

Recife
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PACIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo-na-Publicação
Universidade Federal de Pernambuco

Garcia, Monique Neves

Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua : o Português Escrito. – Recife: Monique Neves Garcia, 2007.

99 folhas : il., quadros, tab.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva. Recife, 2007.

Inclui: bibliografia e anexos.

1. Linguagem escrita. 2. Produção textual. Coerência textual. 4. Surdos. 5. Surdez. 6. Língua Brasileira de Sinais. 7. Língua portuguesa. I. Título.

806.90
400

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

UFPE
BCFCH2007/93

FOLHA DE APROVAÇÃO

Monique Neves Garcia

Surdez e a Construção de Narrativas Coerentes com uma segunda: o português escrito.

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

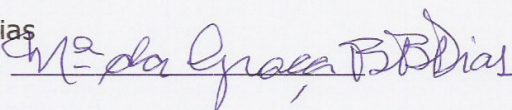
Aprovado em: 27 de junho de 2007

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Instituição: U.F.PE

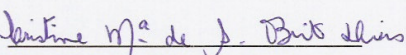
Assinatura:



Profa. Dra. Cristina Maria de Souza Brito Dias

Instituição: UNICAP

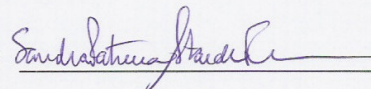
Assinatura:



Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Instituição: U.F.PE

Assinatura:



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais.

Dedico este trabalho a todos os professores e alunos do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, que conviveram comigo durante esses dois anos, em que todos passaram por muitas mudanças e amadureceram bastante tornando possível a realização da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que me concedeu inteligência e saúde para conduzir os trabalhos desta pesquisa. Assim como serenidade para superar todas as turbulências ocorridas no período de construção da pesquisa.

Aos meus pais maravilhosos, Maria Ângela Neves Garcia e Francisco Garcia Filho, meus suportes de vida, que, com muito carinho e amor, foram os primeiros a me apoiar, estimulando-me a continuar a vida acadêmica e enfrentar mais este desafio.

A minha irmã Melissa Neves Garcia, e amigas de todas as horas, Regina dos Santos, Luciana Marinho e Renata Netto, que também acreditaram em minha capacidade e me apoiaram em mais esta jornada de minha vida.

Ao homem que me atura, e que conseguiu passar por cima de grandes coisas que só o amor pode justificar. Agüentou um turbilhão de mudanças, sempre ao meu lado, me apoiando, se dedicando, sonhando junto. E sei que isso foi só o começo de uma história cheia de vitórias e surpresas maravilhosas, que irá encher nossas vidas de felicidade.

À Professora Doutora Maria da Graça Bompastor Borges Dias, minha orientadora neste trabalho, que muito se dedicou a ensinar-me e direcionar-me durante todo o período em que me submeti à realização desta pesquisa. Entendendo-me e me apoiando nos momentos de mudança da minha vida.

Ao Professor Doutor Antônio Roazzi que me ajudou imensamente na conclusão deste trabalho.

Aos Professores e Instrutores de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e todas as instituições que gentilmente me forneceram o *corpus* deste trabalho, sem o qual não seria possível sua realização.

A todos da secretaria da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, que com paciência e profissionalismo muito me suportaram durante a realização do Curso.

À Alena Nobre, minha amiga de classe e da vida inteira, pela força de todas as horas, principalmente quando estava em Brasília, precisando de seus conselhos e apoio, sempre os tive.

RESUMO

GARCIA, M. N. **Surdez e a Construção de Narrativas Coerentes em uma Segunda Língua: o Português Escrito**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

Esta dissertação tem como objetivo caracterizar textos produzidos por adolescentes surdos, sob o foco da coerência textual, assim como a coerência entre produção textual e o reconto gestual (através da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais). Participaram da pesquisa 52 sujeitos surdos da cidade do Recife, divididos em dois grupos: o primeiro constituído por surdos usuários da LIBRAS. O segundo por surdos que utilizavam a modalidade oral como forma de comunicação. Esta divisão propiciou a determinação da influência da oralização na produção de textos coerentes. Os participantes produziram um texto sob a orientação de contarem um dia importante em suas vidas e, posteriormente, tiveram a oportunidade de explicar o que escreveram de forma gestual (com o auxílio da LIBRAS), e direcionar o caráter coerente do mesmo, justificando sua produção. A análise dos dados foi caracterizada descritiva para verificar a maneira como os surdos utilizam a linguagem escrita para a produção de enunciados coerentes, buscando indícios do conceito de texto coerente para os surdos. A análise foi realizada a partir de aspectos referentes à estrutura narrativa (Meirelles e Spinillo, 2004), aos níveis de coerência textual (Spinillo e Martins, 1997) e ao uso das meta-regras de coerência (repetição, progressão, não-contradição e relação) utilizadas por Charolles (1988). Com base nas análises, a interferência do português nas redações e a condição bilíngüe do surdo, intervêm de modo significativo na instância interativa monolíngüe através dos textos escritos. De maneira geral, o segundo grupo demonstrou ser mais coerente em suas produções, assim como na relação com o reconto através da LIBRAS, sugerindo influência na utilização da LIBRAS juntamente à oralização na produção textual coerente. No que se refere à estrutura narrativa, grande parte dos participantes produziram textos mais elaborados, não havendo diferenças significativas entre os grupos. Os resultados quanto aos níveis de coerência, mostraram que os textos apresentavam eventos desconectados, e dificuldade de apreensão da idéia central e conseqüente desfecho do mesmo. E, no que se refere aos dados da utilização de mecanismos de coerência, foi possível observar que ambos os grupos obtiveram equivalente desempenho, demonstrando diferença significativa apenas no uso da meta-regra de progressão, apresentado pelo melhor desempenho do grupo II. No reconto das produções textuais, os dois grupos apresentaram resultados semelhantes, adicionando novos fatos anteriormente não mencionados no texto. Verificou-se com os resultados da pesquisa, que para os surdos, o uso do português em sua modalidade escrita pode ser melhor utilizado quando se tem o respaldo da linguagem oral, e as produções textuais aprimoradas.

Palavras-chave: linguagem escrita; surdez; coerência textual.

ABSTRACT

GARCIA, M. N. Deafness and the construction of coherent narratives in a second language: the written Portuguese; 2007. 99 f. dissertation (Master) – Post Graduation in Cognitive Psychology, Pernambuco Federal University, Recife, 2007.

This dissertation has the objective to characterize texts produced by deaf teenagers, under the textual coherence focus, as like the coherence between the textual production and gestural retelling (through LIBRAS – Brazilian Sign Language). Fifty two deaf subjects from the city of Recife participated on the survey, and were divided in two groups: the first one constituted by deaf LIBRAS users, and the second one by deaf whom used the oral modality as communication method. This division allowed the determination of the influence of the oral rehabilitation in the production of coherent texts. The participants produced a text under the orientation of telling one important day of their lives, and after, had the opportunity of explaining what they had written in a sign way (with the help of LIBRAS), and to redirect the coherent character of the text, justifying its production. The analysis of the data was characterized as descriptive to verify the way as deaf ones use the written language for the production of coherent enunciations, seeking indications of the concept of coherent text to deaf people. The analysis was made from aspects referred to the narrative structure (Meirelles and Spinillo, 2004), to the levels of textual coherence (Spinillo and Martins, 1997), and to the use of the meta-rules of coherence (repetition, progression, non-contradiction and relation) used by Charolles (1998). Based on the analysis, the interference of the Portuguese on the writing and the bilingual condition of the deaf, intervene in a significant way on the monolingual interactive instance throughout the written texts. In a general way, the second group demonstrated to be more coherent in its productions, as in the relation with the retelling through LIBRAS, suggesting influence in the use of LIBRAS, along with the oral habilitation on the coherent textual production. In what comes to the narrative structure, a big part of the participants produced more elaborated texts, having no significant differences between the groups. The result over the levels of coherences showed that the texts presented disconnected events, and difficulty for the capturing of the central idea and the consequent ending of it. And, in what refers to the use of data of coherence mechanisms, it was possible to observe that both groups obtained equal performance, demonstrating significant difference only in the use of the meta-rule of progression, being observed best performance in the second group. In the retelling of the textual productions, both groups presented similar results, adding new fact not mentioned before in the text. It was verified, with the results of the survey that, to the deaf, the use of the Portuguese in the written modality can be best used having the background of the oral language, and the textual productions improved.

Keywords: written language; deafness; textual coherence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em cada categoria de estruturação textual	74
Tabela 2 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em cada categoria de estruturação do vídeo	74
Tabela 3 - Médias ordenadas dos dois grupos na construção estruturada	75
Tabela 4 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em cada nível de coerência textual, em cada grupo	76
Tabela 5 - Médias ordenadas dos dois grupos na construção estruturada	76
Tabela 6 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Repetição	77
Tabela 7 - Médias ordenadas dos dois grupos na utilização da Meta-regra de Repetição	78
Tabela 8 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Progressão	78
Tabela 9 - Médias ordenadas dos dois grupos na utilização da Meta-regra de Progressão	79
Tabela 10 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Não Contradição	80
Tabela 11 - Médias ordenadas dos dois grupos no uso da Meta-regra de Não Contradição	81
Tabela 12 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Relação	81
Tabela 13 - Médias ordenadas dos dois grupos no uso da Meta-regra de Relação	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das perdas auditivas quanto ao grau.	20
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos do grupo I (LIBRAS) envolvidos na pesquisa	72
Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos do grupo II (Oralizados) envolvidos na pesquisa	73
Quadro 4 - Resumo dos níveis de significância em relação ao desempenho dos dois grupos obtidos através do Teste Qui-Quadrado	82

SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO	11
2 - A SURDEZ	18
2.1 AUDIÇÃO E SURDEZ	19
2.2 FILOSOFIAS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO SURDA	21
2.3 EDUCAÇÃO - MODALIDADES DE ATENDIMENTO A SUJEITOS SURDOS	24
3 - A ESTRUTURA NARRATIVA E A COERÊNCIA TEXTUAL	27
3.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA	28
3.2 O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS	30
3.3 PRODUÇÃO TEXTUAL	32
3.3.1 Estruturação de textos narrativos	35
3.4 COERÊNCIA TEXTUAL	38
4 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS	49
4.1 DIFICULDADES NA ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS	50
5 - O ESTUDO	57
5.1 PARTICIPANTES	58
5.2 PROCEDIMENTO GERAL	59
5.2.1 A estrutura narrativa	61
5.2.2 Níveis de coerência textual	65
5.2.3 Mecanismos de coerência textual	68
5.3 MATERIAL	69
6 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
6.2 QUANTO AOS NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS	73
6.3 QUANTO AOS NÍVEIS DE COERÊNCIA TEXTUAL	75
6.4 QUANTO AOS MECANISMOS DE COERÊNCIA TEXTUAL	77
7 - CONCLUSÃO E DISCUSSÃO FINAL	84
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	97

APRESENTAÇÃO

“Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais”.

L. S. Vygotsky

APRESENTAÇÃO

O trabalho com sujeitos surdos, desde a sua fase inicial de escolarização até a vida adulta, suscita uma série de questionamentos e reflexões sobre a linguagem escrita desses sujeitos. O surdo necessita de um programa específico para atender às suas necessidades de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, mesmo depois de ter passado pela escolarização.

A teoria construtivista de Piaget (1989) afirma que a criança é ativa na construção do seu conhecimento, e a escrita tem sua função social quando envolve um significado, sendo incorporada a uma tarefa necessária para a vida.

A ausência sensorial auditiva afeta o meio de comunicação entre o surdo e a sociedade, inviabilizando o acesso à língua oral-auditiva. A grande maioria dos sujeitos surdos utiliza formas de comunicação que priorizam os processos visuais, tendo na língua de sinais o seu principal recurso simbólico. Por essa razão, a linguagem do surdo tem se estruturado através da língua de sinais, considerada a sua primeira língua, de caráter natural e com estrutura própria, sendo diferente das línguas oralizáveis (FERNANDES, 1998).

Diante do fato de a língua majoritária neste país ser a língua portuguesa, por meio da qual são transmitidas informações por diferentes canais, torna-se inevitável que os surdos necessitem, além de sua língua “natural” – LIBRAS, apropriarem-se da língua portuguesa escrita, para a construção das formações discursivas, ampliação intercultural e pessoal.

A língua de sinais tem organização em todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Além disso, essa língua é estruturada nas mesmas áreas cerebrais das línguas orais (HICKOK; BERLLUGI; KLIMA, s.d., p. 50-57).

A língua de sinais brasileira – LIBRAS, reconhecida oficialmente em todo território nacional, desde abril de 2002, permite o acesso “natural” à linguagem pelos sujeitos surdos, desde que eles estejam interagindo significativamente com usuários da mesma modalidade. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção por meio de processos visuais, sendo caracterizada por utilizar o canal visual-espacial (BRITO, 1993).

Alguns surdos desconhecem a língua de sinais por vários fatores, tais como: a não aceitação da família, a falta de contato com outros surdos que a utilizam, ou devido à opção metodológica da escola especial (ou regular) que impede sua utilização.

De acordo com Orlandi (1999, p. 43):

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. Desta forma, as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inserem.

Segundo Lacerda (2000b), a qualidade de comunicação dos surdos e a constituição do pensamento estão em suas mãos, pois eles podem executar com perfeição o mesmo papel atribuído à fala por meio da Língua de Sinais.

Silva (2001) argumenta que a linguagem e o pensamento estão indissoluvelmente unidos na prática social sob a forma de pensamento verbal. A linguagem caracteriza-se em três momentos construtivos: os que dizem respeito à construção de significação, quer pela remissão ao próprio sistema lingüístico (atividade metalingüística), quer pelo fato de a linguagem ser um exercício pessoal e intersubjetivo (atividades lingüísticas). Nas escolas o que se observa são exercícios voltados para a metalinguagem (conceitos, regras, exceções), mas o que se sugere para a população surda é que as atividades escolares iniciais sejam voltadas para as atividades lingüísticas.

A singularidade no processo educacional dos surdos é o fato de precisarem de uma proposta educacional bilíngüe, utilizando-se de duas línguas em sua escolarização: a língua de

sinais - LIBRAS, que fornecerá um suporte lingüístico necessário para a estruturação do pensamento, e a língua portuguesa escrita de forma significativa (QUADROS, 1997).

Para Lacerda (2000b), as propostas educacionais para essas pessoas não suprem suas necessidades e, por essa razão, encontra-se um grande número de surdos que, após anos de escolarização, ainda apresentam uma série de limitações, não tendo bom desempenho global nos conteúdos escolares.

Para essa população, o aprendizado da língua portuguesa escrita irá se processar como o de uma língua estrangeira, pois exigirá ambiente artificial e sistematização por meio de metodologias próprias de ensino. Segundo Botelho (2002), o bloqueio na aprendizagem é inevitável à medida que a produção de significações só parece possível se o sujeito estiver ancorado em uma língua materna, no caso a língua de sinais, apresentando dificuldades em relação aos componentes estruturais, havendo uma tendência a acomodarem-se e buscar apoio na primeira língua. Dessa forma, Rampeloto (1993) alega que pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos de sua comunicação oral ou gestual.

O ensino da língua em sua modalidade escrita para os surdos não deveria estar desvinculado do uso da linguagem. A possibilidade de um aprendizado possível de língua portuguesa escrita por sujeitos surdos não é descartada, desde que a pedagogia dispensada seja apropriada e significativa. Nessa lógica, estariam presentes as condições de produção e significação, de representação do interlocutor e o valor social da linguagem.

No processo de ensino-aprendizagem para surdos, deve-se considerar a possibilidade diferenciada de construção textual, gerada por uma forma de funcionamento lingüístico-cognitivo baseada em processos essencialmente visuais e não orais auditivos, como ocorre no aprendizado da construção de formação discursiva nos ouvintes (LACERDA, 2000a).

Conforme Góes (1999), várias construções atípicas são constatadas em textos elaborados por essas pessoas, entre outras peculiaridades, suas construções apresentam uma

seqüência de palavras que tendem a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa escrita, e os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por sua vez, substituem verbos.

A presente pesquisa trata da questão da linguagem escrita do sujeito surdo, partindo da hipótese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos. A partir dessa hipótese geral, apresentam-se as questões principais que orientaram o percurso dessa investigação.

- Os surdos que possuem uma língua de sinais, incluindo os que são oralizados, escrevem melhor, produzindo um texto mais coerente?

- Qual o sentido reconstruído na escrita desses sujeitos, levando-se em consideração o seu uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos?

Tendo em vista esse propósito, acredita-se ser necessário que se faça uma reflexão teórica em relação à escrita desses sujeitos e que se aponte pesquisas atuais envolvendo a temática. Relativamente à produção textual e aos aspectos coerentes, busca-se contribuição no referencial teórico de Charolles (1988), que é importante para essa pesquisa.

Toma-se como principal suposição que a estruturação de produções escritas por sujeitos surdos está determinada, por um lado, pela gramática da língua de sinais e, dessa forma, apresenta-se distanciada dos padrões exigidos para um falante da língua portuguesa. Por outro lado, há evidências de uma inter-relação com as experiências não significativas com a língua portuguesa escrita, desenvolvida pelos métodos de ensino tradicionais (utilizados na educação desses sujeitos), não lhes permitiram se apropriar da escrita de forma efetiva (LACERDA, 2000b).

Koch e Travaglia (2003a) conceituam a coerência como um princípio de interpretabilidade. Assim, a coerência faz com que o texto faça sentido e está ligada à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação. Então, para haver coerência, é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação

entre seus elementos. Sendo assim, não existe texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente em determinada situação comunicativa. Desse modo, ao dizer que um texto é incoerente, deve-se especificar as condições de incoerência.

Características da Surdez

Segundo o documento do Ministério da Educação e Desporto (MEC), é considerado surdo o indivíduo que possui audição não funcional na vida comum (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida, de acordo com sua etiologia. É congênita quando ocorre antes do nascimento ou, em alguns casos, durante o parto e adquirida quando ocorre após o nascimento.

Pode-se verificar a existência de diferentes graus de surdez. Caracteriza-se como surdez leve uma perda auditiva de até 40 dBNA, essa perda impede a percepção perfeita de todos os fonemas da palavra, mas não impede a aquisição normal da linguagem. A surdez moderada envolve uma perda auditiva entre 40 e 70 dBNA. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja claramente percebida. A surdez severa é representada por uma perda auditiva entre 70 e 90 dBNA. A surdez profunda apresenta perda auditiva superior a 90 dBNA. Essa perda é muito grave e pode privar o indivíduo da percepção e identificação da voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral.

Plano Geral de Estudo

O estudo tem por objetivo identificar o processamento cognitivo das produções textuais discursivas coerentes por sujeitos surdos adolescentes. Considera-se que, para essa

população, o português escrito é aprendido como uma segunda língua, sujeita aos erros e dificuldades como no aprendizado de qualquer outra língua não natural.

A coerência diz respeito à ordenação das idéias e dos argumentos. Os fatores de coerência textual são responsáveis pelo processamento cognitivo do texto e permitem uma análise mais eficaz. Entende-se, portanto, como texto coerente, aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. O texto incoerente é aquele em que o leitor não consegue descobrir qualquer continuidade, comumente, porque há uma série de discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento de mundo dos receptores (GONÇALVES; DIAS, 2003).

Justifica-se o estudo pela necessidade de pontuar as dificuldades apresentadas pela população surda em suas produções textuais, sugerindo uma identificação do processamento cognitivo textual e tecendo considerações sobre os meios que favorecem uma maior continuidade de sentidos na construção textual de caráter coerente. Dessa forma, traçam-se diretrizes sobre ferramentas decisivas na elaboração das formas discursivas dos surdos.

A pesquisa é caracterizada por observacional, por não constar intervenções no objeto de estudo da pesquisa; descritiva, por utilizar como dados coletados, textos escritos a partir de um tema proposto anteriormente e comum aos sujeitos surdos (divididos em grupos: participantes que utilizam LIBRAS, e os que utilizam também a linguagem oral); e transversal pois, a pesquisa utilizou um intervalo de tempo para descrever o estudo.

Testes estatísticos apropriados foram utilizados, e os dados compreendidos à luz do enfoque da estrutura do texto e coerência textual proposto por Charolles (1988), analisando a influência da oralização, do uso de língua de sinais, e a eficácia de acompanhamentos específicos para a realização do processo de escrita em sujeitos surdos, assim como o funcionamento cognitivo na construção de textos coerentes na língua portuguesa por esses sujeitos.

A SURDEZ

*“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo com que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.
Minhas mãos são bilíngües.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo...”*

Emmanuelle Laborit

A SURDEZ

2.1 AUDIÇÃO E SURDEZ

O sistema auditivo desempenha papel decisivo para o desenvolvimento da linguagem falada, assim como também funciona como mecanismo de alerta e de defesa em situações de perigo (FROTA, 1998).

A perda auditiva pode ser definida como uma dificuldade ou inabilidade para ouvir sons ambientais e sons da linguagem falada. A linguagem oral é o principal modo da comunicação humana. Conseqüentemente, qualquer tipo de perda auditiva pode comprometer a capacidade de a pessoa utilizar a mesma.

Boone e Plante (1994) descreve os distúrbios de audição nas crianças de dois modos: como uma falha de funcionamento adequado no sistema auditivo periférico, e como um transtorno no sistema auditivo central.

Segundo Frota (1998), quanto ao tipo, as perdas auditivas podem ser classificadas em:

a) perdas auditivas condutivas: aquelas que resultam de patologias que atingem a orelha externa e/ou média, reduzindo, dessa forma, a quantidade de energia sonora a ser transmitida para a orelha interna;

b) perdas auditivas sensório-neurais: aquelas que resultam de distúrbios que comprometem a cóclea ou o nervo coclear (VIII par);

c) perdas auditivas mistas: aquelas onde aparecem componentes condutivos e sensório-neurais em uma mesma orelha;

d) perda auditiva central: que atinge a via auditiva central, ou seja, a porção do nervo coclear e de suas conexões, que se encontram entre o núcleo coclear e o córtex do lobo temporal.

De acordo com Downs e Northern (1989), os graus de perdas auditivas são baseados na obtenção da média tritonal, que é a média tirada dos resultados da audiometria, ou seja, média das frequências auditivas da fala (frequências de 500, 1000 e 2000 Hz), como demonstra o quadro abaixo:

Classificação	Média da perda auditiva (dBNA¹)
Normal	0 – 15 dBNA
Discreta	16 – 25 dBNA
Leve	26 – 40 dBNA
Moderada	41 – 70 dBNA
Severa	71 – 90 dBNA
Profunda	acima de 91 dBNA

Quadro 1 - Classificação das perdas auditivas quanto ao grau.

Frota (1998) acrescenta que as deficiências auditivas podem também ser classificadas baseando-se no momento em que ocorrem, dependendo se o problema que provocou a perda auditiva aconteceu antes, durante ou depois do nascimento.

As perdas auditivas congênitas são as alterações da função auditiva presentes no momento do nascimento, e cuja origem pode ser ou não genética.

As adquiridas acontecem após o nascimento, podendo ocorrer nos períodos pré-lingüístico ou pós-lingüístico. Entende-se por pré-lingüístico, o período antes do desenvolvimento da linguagem, e período pós-lingüístico por acontecer após o seu desenvolvimento (RUSSO; SANTOS, 1993).

Diante da descoberta da privação sensorial do sujeito surdo, é visível a necessidade de um investimento maior na educação deste. Para esse motivo, serão discutidos aspectos importantes sobre a aquisição da linguagem escrita.

¹ Decibel Nível de Audição (dBNA). Sendo um nível mínimo de detecção ou audibilidade para cada frequência sonora.

2.2 FILOSOFIAS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO SURDA

Diante da necessidade de pontuar as diferentes abordagens educacionais, considera-se importante destacar os principais marcos do surgimento de tais filosofias educacionais para os surdos.

Na Antigüidade, segundo visão aristotélica, a linguagem era o que dava condição de humano ao indivíduo, e, como os surdos não desenvolviam a linguagem, eram considerados não-humanos. Sendo assim, não poderiam pensar e nem receber ensinamentos, estando impedidos de aprender e de se desenvolver intelectualmente.

No final da Idade Média, a educação era voltada para uma visão preceptora, onde o professor os ensinava a falar, ler e escrever para que pudessem adquirir os direitos legais aos títulos e as heranças da família.

Na chegada do século XVI, quando a educação passou a ser institucionalizada, o monge beneditino Ponce de León (1520–1584), considerado o primeiro professor para surdos da história, marca o período do verdadeiro início na educação dos surdos. O monge se dedicou à educação de surdos, utilizando uma metodologia que fazia uso de datilologia, uma representação manual das letras do alfabeto, segundo Goldfeld (1997), apoio gestual para auxiliar a aprendizagem, escrita e oralização.

O poder econômico da nobreza impulsionou o desenvolvimento de técnicas oralistas, passando esta a ser uma meta de educação.

Em 1750, L'Epée reconhece que os surdos possuem uma língua (de sinais) com a qual se comunicavam, porém esta era desprovida de gramática, impossibilitando assim o seu uso no ensino da escrita. Segundo Sacks (1998), em 1755, L'Epée criou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, para a educação de surdos e formação de professores para surdos.

Já no século XVII, o alemão Samuel Heinick fundou, em Hamburgo e Leipzig, a primeira escola pública para surdos, dando início às noções da abordagem educacional oralista. Na escola era utilizada apenas a língua oral na educação, considerada esta a situação ideal para inseri-los na comunidade ouvinte.

De acordo com Soares (1999), o II Congresso de Milão, em 1880, considerou a superioridade do método oral puro, impedindo a utilização da Língua de Sinais. Dessa forma, com a adoção de uma metodologia educacional oralista, os professores surdos foram expulsos das escolas, e a Língua de Sinais foi banida, pois representava riscos ao desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, Goldfeld (1997) esclarece que, apesar de banida em sala de aula, a Língua de Sinais continuava sendo utilizada pelos surdos fora do espaço da escola.

O Oralismo é uma concepção de educação que se enquadra no modelo clínico terapêutico da surdez, impondo uma visão patológica e um déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo, tais como: leitura labial, exercícios fonoarticulatórios, uso de propriocepção, entre outros.

Após algumas décadas de trabalho, começaram a surgir questionamentos sobre a eficácia da metodologia oral.

Somente a partir da década de 60 do século passado, a Língua de Sinais foi estudada em sua aplicação na educação e na vida de sujeitos surdos, e concluiu-se que a Língua Americana de Sinais (ASL) apresentava todas as características das línguas orais. Dessa forma, na década de 70, surgiu o *Total Approach* que combinava Língua de Sinais, língua oral, treino auditivo, leitura labial e alfabeto manual.

Após Holcom adotar o trabalho, deu-se origem à filosofia da Comunicação Total, como forma de suprir as falhas dos métodos orais ou da Língua de Sinais, exaustivamente, existentes na época.

Downs e Northern (1989) referem que na comunicação total o surdo é exposto a diversos estímulos, acompanhados simultaneamente pela audição da fala através de aparelhos de amplificação sonora. A filosofia da Comunicação Total reforça uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e suas limitações.

Sá (1999) relata que a filosofia da Comunicação Total visa facilitar o processo de ensino-aprendizagem da língua por meio do uso de qualquer recurso comunicativo possível. Nessa abordagem, os pressupostos do Oralismo são mantidos, visto que a Língua de Sinais é usada como suporte para o ensino da língua na modalidade oral.

Uma característica marcante de tal filosofia é a prática do bimodalismo, ou seja, o uso simultâneo de Língua de Sinais e língua oral. Essa prática gera o uso inadequado da Língua de Sinais, pois existe a interferência da pronúncia das palavras na modalidade oral. Conseqüentemente, há a prática da língua falada sinalizada nas escolas e lares dos sujeitos surdos.

Concomitantemente aos acontecimentos da educação sobre o enfoque da Comunicação Total, na década de 70, surgem estudos sobre alternativas educacionais direcionadas para uma educação bilíngüe. Nesta, seria adotada a Língua de Sinais independentemente da língua oral; com isso, o surdo deveria utilizar, em determinados momentos, a Língua de Sinais; e em outros, a língua oral.

No final da década de 80, surge a proposta Bilíngüe, caracterizada por Goldfeld (1997, p. 38) como:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. Para os bilingüístas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Woodward (1978 *apud* Silva, 2000, p. 12) chama a atenção para uma questão importante relacionada à implementação de um programa bilíngüe. Menciona que isso não

pode acontecer sem que antes haja uma mudança da ideologia que rege as escolas, a fim de que a Língua de Sinais possa ser utilizada em todas as circunstâncias.

Para uma proposta educacional eficiente, o sujeito surdo necessita de condições especiais que possam suprir suas dificuldades. Dessa forma, é interessante apresentar as diferentes modalidades de atendimento a surdos que auxiliam de forma eficaz em sua educação.

2.3 EDUCAÇÃO – MODALIDADES DE ATENDIMENTO A SUJEITOS SURDOS

Educação é o conjunto das condições de acesso aos bens culturais de uma sociedade, que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, com responsabilidade de favorecer os sujeitos com a escolarização, e, ao mesmo tempo, fornecer um desenvolvimento tanto cognitivo, como afetivo e social. A escola sempre teve que ser um elemento transformador, e de modo especial para os surdos, pois se deve admitir o seu universo, ou seja, suas necessidades e limitações para transformar a dificuldade em eficiência.

A política educacional tem direcionado suas ações no sentido de promover a integração e a participação de crianças e jovens portadores de necessidades especiais em todas as atividades escolares, proporcionando-lhes, assim, a igualdade de oportunidades. A legislação brasileira determina que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, indicando a concretização da política de integração. A educação especial é um conjunto de recursos específicos (método de ensino, currículos adaptados, apoio de materiais ou de serviços de pessoal especializado), que responde adequadamente às necessidades educativas especiais de todos os alunos. Dessa forma, no âmbito escolar, a educação de alunos portadores de deficiência auditiva deve ser entendida como processo que

visa ao desenvolvimento do aluno, assegurando-lhe a formação necessária para o exercício da cidadania plena.

Diante do exposto, são oferecidas as seguintes modalidades de atendimento em educação especial, segundo Bevilacqua e Formigoni (2000):

a) **classes especiais:** funcionam em escolas comuns, sendo uma alternativa de educação inclusiva, para alunos que necessitem de ajuda e apoio intenso e contínuo para aprender e desenvolver-se. Nessas classes, os portadores de habilidades especiais têm a possibilidade de partilhar, com os demais alunos, de outras atividades proporcionadas pela escola. Sendo notável a participação efetiva de dois professores, um, como ouvinte, que utiliza Língua de Sinais e outro, professor surdo;

b) **unidade de ensino itinerante:** é uma alternativa de atendimento prestado por professor habilitado que, sediado em uma Unidade Escolar, se desloca para as escolas onde estão matriculados os alunos que dele necessitem;

c) **classes comuns:** atendem a educandos em todos os níveis de ensino, inclusive, aqueles que, com necessidades específicas, possuam condições de desenvolver as atividades curriculares programadas, com apoio pedagógico especializado;

d) **sala de recursos:** atende a educandos com necessidades especiais, que freqüentam a classe comum ou especial, para que recebam atendimento complementar, em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados;

e) **formas combinadas de atendimento:** consiste num atendimento através do qual o aluno portador de uma determinada deficiência associada a uma outra limitação é matriculado numa Classe Especial (onde desenvolverá uma programação curricular adequada a sua deficiência), e também é inscrito para atendimento em uma Ala de Recursos ou Unidade de Ensino Itinerante, onde o trabalho é assessorar e suplementar, com recursos específicos, as necessidades decorrentes da outra limitação.

Tais modalidades de ensino das escolas públicas devem ser exigidas pelos pais e estruturadas também nas escolas particulares. Apesar de todos os problemas, tem-se observado uma ampliação dos espaços para o deficiente auditivo, inclusive no que se refere a diferentes opções educacionais e metodológicas.

A ESTRUTURA NARRATIVA E A COERÊNCIA TEXTUAL

*“Há no mundo uma quantidade de línguas
e todas elas são compreensíveis.
Se, porém, não conheço o sentido das palavras,
serei como um estranho diante daquele que fala,
e também o que me fala será para mim um estranho”.*

Primeira carta de Paulo aos Coríntios

A ESTRUTURA NARRATIVA E A COERÊNCIA TEXTUAL

Antes de iniciarem as atividades escolares, as crianças já estão permeadas pela linguagem em seu contexto familiar, onde têm a compreensão da língua em meio natural e cotidiano. Ao chegarem à escola, elas deparam-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, enfim, aprendem a ler, escrever e compreender textos escritos, algumas vezes de forma descontextualizada.

Os alunos surdos (indivíduos com perda maior ou menor da percepção auditiva), representam uma clientela específica, com aspectos que não podem ser desconsiderados no ambiente escolar, e merecem atenção especial.

3.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A aquisição da linguagem escrita pode ser abordada por diferentes concepções. Sobre a concepção vygotskyana de linguagem escrita (GÓES, 1999), na qual adota o enfoque psicológico histórico-social, considera o contexto como formador e conformador do sistema de linguagem escrita.

Ainda sobre essa concepção, diferentes propostas sobre a aquisição da linguagem escrita podem ser consideradas relevantes para o estudo de seu aprendizado. Segundo uma visão biológica (LACERDA; GÓES, 2000), a escrita apresenta vários sistemas diferentes, tem disposição herdada, ou seja, é através do treinamento formal que é adquirida essa habilidade. A partir disso, conclui-se que a aquisição da escrita não é inata, e sim uma atividade culturalmente adquirida.

Sob uma visão funcionalista, as construções novas são justificadas em função das necessidades comunicativas. Então, é preciso criar situações que levem a criança a buscar

novas formas em função daquilo que ela quer comunicar, tendo como objetivo geral fazê-la sentir a necessidade da escrita.

Para Vygotsky (1993), o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral, tanto na estrutura quanto no funcionamento.

Assim, dominar uma língua é dominar regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por esse processo não estão vinculados à leitura ou à escrita, tampouco ao ouvir ou falar concretamente. Esse é um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho lingüístico em qualquer de suas modalidades – oral, escrita ou sinalizada (no caso das Línguas de Sinais).

Os mecanismos de entrada (modalidades – oral, escrita ou sinalizada) servem de base para a composição da gramática, mas não são, por si mesmos, os diretores dos mecanismos cerebrais. A ausência do requisito “som” para o aprendizado das crianças surdas traz uma série de desvantagens no seu desenvolvimento, sendo assim necessário tais como o prazer da descoberta do que é leitura, e a maior rapidez do processo de aprendizado.

Lúria (1988) descreve o desenvolvimento da escrita infantil desde sua pré-história. Segundo o autor, a criança partiria de uma pré-escrita ou escrita pré-instrumental, não diferenciada, e atingiria os rudimentos da capacidade de escrever com a diferenciação dos signos. Essa diferenciação envolveria, a princípio, um reflexo de ritmo da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico, para, em seguida, começar a expressar um conteúdo específico.

Após essa etapa, a criança teria a idéia de usar o desenho como meio de apoio mnemônico², descobrindo a escrita pictográfica³. Com o desenvolvimento da escrita

² Mnemônico é relativo à memória, sendo fácil de manter na memória.

³ Escrita pictográfica refere-se a pintar. Sistema de imagens que constitui uma escrita sintética.

pictográfica, a criança ultrapassaria a tendência em retratar o objeto na sua totalidade e começaria a desenvolver a escrita simbólica⁴.

O momento da passagem da escrita pictográfica à escrita simbólica é um marco importante na evolução infantil. A escrita por imagens constituiria uma etapa natural na pré-história da escrita da criança, a qual é, posteriormente, suplantada pela escrita alfabética simbólica⁵.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo surdo, no que se refere ao pensamento, pode ser comprometido, uma vez que a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e fundante na construção da subjetividade.

3.2 O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS

Ao comparar a situação dos alunos ouvintes com a dos surdos, percebe-se que os segundos encontram-se em uma posição bastante inferiorizada, pois, além de sofrerem as mesmas limitações a que são submetidos os ouvintes, é-lhes negada uma educação na sua língua natural (a língua de sinais). Em lugar dela, é oferecida uma língua estranha, no nosso caso o português, na modalidade oral e/ou escrita e, até mesmo, na gestual.

Dessa forma, é difícil vislumbrar um bom aprendizado desses alunos, uma vez que ele se dá basicamente, segundo Vygotsky (1993), na interação da criança com o mundo através dos signos. A ausência desses signos é mais limitadora ainda no âmbito da escrita, devido às práticas pedagógicas que preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito necessário à aprendizagem da linguagem escrita. Embora não haja uma relação direta oralidade – escrita, Vygotsky (1993) alerta para a necessidade de entendimento da linguagem

⁴ Escrita simbólica refere-se ao simbolismo, expressão e interpretação por meio de símbolos.

⁵ Escrita alfabética simbólica é referente à expressão da escrita, através do alfabeto como símbolo comum para interpretação.

escrita como elemento indispensável para a formação das estruturas mentais do ser humano, constituindo-se um dos principais instrumentos de mediação entre os indivíduos e o conhecimento acumulado. Esse elemento faltante ou limitante na vida das pessoas acarreta, pois, perdas incalculáveis.

Segundo Sanchez (1999), entre as coisas que mais preocupam na educação dos surdos está o ensino da língua escrita, já que se supõe todo um entendimento sobre a não ênfase mais na língua oral. Os surdos, como também grande parte dos ouvintes, não sabem ler bem, não estão aptos a usar a língua escrita para o que ela realmente serve. Para Sanchez (1999), não se tem dado oportunidade também aos ouvintes, embora a visibilidade seja menor com estes, de desenvolverem essa habilidade. A falta de oportunidade está concretizada na forma como a escola tem se colocado, em termos teórico-metodológicos, frente ao ensino de línguas.

Ao que parece, tem se tomado a língua como produto acabado ou sistema fechado de normas pré-existentes ao locutor. Não se poderá fazê-lo diferente se não tiver a produção de significações como ancoradouro em uma língua natural, ou seja, a língua de sinais deve permear e dar sentido aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa. Isto é, a questão bilíngüe-bicultural não é apenas retórica na área de surdez, ela é pré-requisito para a apropriação de elementos de diferentes contextos culturais. Portanto, a língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o Surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte, e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada.

Na ausência da linguagem oral, que funcionaria em um primeiro momento, como substrato da linguagem escrita, que só mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, a língua de sinais exerce a função de organizadora das idéias dos surdos. Segundo Fernandes (1998), isso termina se refletindo nas estruturas

morfossintáticas das atividades escritas dos Surdos, tendo como produto estruturas morfossintáticas bem distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade. Essas estruturas são influenciadas, também, pelas estruturas lingüísticas desenvolvidas metodologicamente nas escolas.

Sanchez (1999) afirma que o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita está em que os professores de surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência da falta de oportunidades que têm tido os professores de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como um conteúdo escolar.

Para isso, é essencial o entendimento de que a linguagem seja oral, sinalizada ou escrita, não se dá em um vácuo social. Ao contrário, a interação lingüística se faz em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas. Para desenvolver trabalhos adequados de língua escrita nas escolas de surdos, é preciso ir além da língua. Urge buscar entender os surdos na sua totalidade sócio-histórico-cultural, e promover um ambiente bilíngüe-bicultural nas escolas de surdos.

3.3 PRODUÇÃO TEXTUAL

Segundo Fávero e Koch (1983), o interesse da investigação do texto como objeto particular de estudo, teve início na década de 60, na Europa, por um novo ramo da Lingüística que recebeu o nome de Lingüística Textual. Dentre as razões que levaram os lingüistas a investigarem de forma específica no estudo do texto como uma unidade de sentido, e não mais no estudo da palavra ou da frase isolada, pode-se destacar: primeiramente, o fato de ser

através do texto, e não por meio de frases desconcertadas que ocorre a comunicação humana; segundo, o fato de existirem vários fenômenos lingüísticos que só podem ser bem compreendidos no universo textual, ou então, contextual, e não simplesmente no nível de frases isoladas.

Nesse sentido, o texto não constitui um simples agrupamento de frases, mas uma organização de enunciados que ocorre de maneira concatenada e seqüencial, compondo um todo estruturado (KOCH; TRAVAGLIA, 2003b). Esta unidade lingüística é reveladora de um sentido e conseqüentemente transmissora de uma mensagem. A literatura demonstra que pensar nos princípios de construção do sentido do texto implica determinar os fatores responsáveis por sua coerência. Estes fatores são de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional (FAVERO; KOCH, 1983; GUIMARÃES, 1995; KOCH, 2003; KOCH; TRAVAGLIA, 2003b).

Os gêneros textuais, conforme Marchuschi (2002) constituem instrumentos de comunicação que se caracterizam por serem dinâmicos, flexíveis e passíveis de transformação. Estas características são um reflexo da história de produção desses gêneros que está relacionado à necessidade comunicativa do homem. Este, para expressar pensamentos e sentimentos e para interagir com seus semelhantes, foi naturalmente criando os inúmeros gêneros textuais a que atualmente temos acesso.

Diferentemente dos gêneros textuais, que são produções lingüísticas concretas que se definem prioritariamente por suas funções comunicativas e expositivas do que por seus aspectos estruturais, os tipos de texto constituem produções teóricas com características peculiares e estão relacionados aos fatores estruturais do texto (MARCUSCHI, 2002). A literatura destaca quatro discursos de base que podem se combinar na constituição de um texto (GARCEZ, 2002; MARCUSCHI, 2002; SERAFINI, 1989). São eles:

- Descrição: o ato de descrever ocorre como o resultado da percepção que o escritor tem acerca do mundo que o cerca. Esta percepção pode incluir objetos, pessoas, lugares e sentimentos que vão aparecer, geralmente de forma detalhada, neste tipo de texto.

- Narração: é um tipo de texto que expõe, em sentido amplo, um acontecimento. Em outras palavras, apresenta um ou vários episódios acerca de algo que ocorreu ou poderia ocorrer. Quando se dá a apresentação de vários eventos, estes se conectam através de vários fatores, entre os quais: tempo, protagonista, lugar.

- Exposição: este tipo de texto caracteriza-se pela exibição de pensamentos e conteúdos. Isto ocorre através, por exemplo, da utilização de conceitos, classificações e analogias.

- Argumentação: é um tipo de texto que se caracteriza pela exposição de diferentes assuntos em função da opinião do autor. Este, geralmente, tenta convencer o leitor de seu ponto de vista adotando diferentes estratégias de persuasão.

Os fatores de gênero e tipo de texto, apesar de possuírem características próprias que os distinguem, são fenômenos que se conectam na produção textual (MARCUSCHI, 2002). Esta relação se torna evidente quando se observa a presença de vários tipos de texto, em diferentes proporções, nos diversos gêneros textuais. Porém, para o leitor é possível a definição de um tipo textual que se sobressai e caracteriza o discurso.

Como exemplo da distribuição dos tipos de texto em diferentes gêneros textuais, podem-se destacar:

- Relato de experiência vivida, diário, autobiografia: nestes gêneros há o predomínio da narração. Observa-se também em segundo lugar, a descrição.

- Regulamento (lei), relatório, bula: são gêneros textuais em que prevalece a descrição, seguida pela narração. Pode ocorrer também, em alguns casos, a exposição.

- Conto, fábula, novela, piada: nestes gêneros, predomina a narração, surgindo em seguida, a descrição.
- Editorial, ensaio, comentário, requerimento: nestes gêneros, a argumentação é o tipo de texto que se sobressai. Observa-se ainda a presença (em diferentes proporções) de outras tipologias: narração, descrição e exposição.
- Anotações, resumos, conferências: neste grupo de gêneros textuais, verifica-se predominantemente a exposição. Por vezes podem também aparecer a descrição e a narração.

Diante do que foi exposto, observa-se que a atividade de produção textual quando bem planejada, exerce funções sociais bem precisas. Dentre estas funções, Spinillo e Roazzi (1988) discutem a noção de texto como um meio de atender necessidades sociais diversas, tais como de registrar (pensamentos, acontecimentos, normas, descobertas) e comunicar algo.

3.3.1 Estruturação de textos narrativos

Muitos dos estudos sobre a escrita de histórias adotam um enfoque essencialmente pedagógico, voltado para propostas de atividades em sala de aula, sendo negligenciados os aspectos psicolinguísticos envolvidos neste processo. Entretanto, é possível encontrar na literatura alguns estudos que focalizam a produção escrita em uma perspectiva de desenvolvimento.

O caráter cognitivo e linguístico das atividades de produção de narrativas está relacionado aos processos de desenvolvimento presentes na estruturação e na representação de um evento, dentro de um determinado gênero de texto. Com relação ao caráter social, o texto é visto como estreitamente relacionado ao conhecimento social, devido às intenções que o

indivíduo estabelece desenvolvendo diferentes formas de representar este conhecimento através da linguagem (ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1997).

Com relação ao desenvolvimento, a produção de histórias pressupõe a aquisição de um esquema narrativo. Alguns estudos mostram a existência de níveis na aquisição do esquema narrativo, desta forma, a atividade se desenvolve desde níveis elementares até eventos mais complexos.

A literatura (SPINILLO, 1996) mostrou que as histórias foram classificadas em categorias que expressam diferentes níveis de desenvolvimento do esquema narrativo, descritas por:

- Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, observando-se o uso de marcadores lingüísticos convencionais de início de história.
- Categoria II: além da introdução da cena, observa-se a presença de uma ação que sugere o início de um problema, apresentando uma estrutura narrativa mais elaborada.
- Categoria III: histórias que incluem início e uma situação-problema, estando ausente o desfecho.
- Categoria IV: possui desfecho da situação-problema que é subitamente resolvida, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Podem apresentar final convencional.
- Categoria V: histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, em que o desfecho da trama é explicitado.

O estudo original de Rego (1986) conduzido com crianças ouvintes, visou caracterizar a produção textual. Para tal, três categorias foram identificadas:

- Categoria I: a história se restringe a uma introdução da cena e dos personagens, descreve ações que se sucedem, sem especificar a situação-problema e sua resolução.
- Categoria II: a história introduz a cena e os personagens, fornece indícios sobre a situação-problema, porém esta não é claramente especificada. O desfecho está ausente.

- Categoria III: além da introdução da cena e dos personagens, a história apresenta claramente a situação-problema. Observa-se a presença de um desfecho que pode ou não especificar como a situação-problema é resolvida.

O sistema de análise desenvolvido neste estudo caracterizou-se pela presença ou ausência dos componentes estruturais de histórias e não pelo uso de convenções lingüísticas próprias deste gênero de texto.

O estudo de Meirelles e Spinillo (2004) teve por objetivo caracterizar as histórias escritas produzidas por surdos, onde os participantes produziram histórias baseadas em uma sequência de figuras e suas produções foram analisadas de acordo com os elos coesivos, a estrutura narrativa e a pontuação textual. Para tal análise, as autoras adaptaram a classificação do esquema narrativo proposta por Spinillo (1996), para melhor se adequar às necessidades dos participantes surdos. As histórias produzidas foram classificadas em três categorias de produção que expressam diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo próprio de histórias, descritas a seguir:

- Categoria I: a história se restringe a uma introdução da cena e dos personagens, descreve ações que se sucedem, sem especificar a situação-problema e a maneira como esta foi resolvida.

- Categoria II: a história introduz a cena e os personagens, porém não se restringe a isso, pois há indícios da situação-problema que não é especificada claramente. Estando ausente a forma de resolução da situação-problema.

- Categoria III: além da introdução da cena e dos personagens, as histórias especificam claramente a situação-problema. O desfecho pode estar ausente ou presente. Algumas vezes o desfecho não especifica a forma como a situação-problema foi solucionada.

A literatura demonstra que o respeito aos princípios formadores de um gênero textual é um aspecto que está relacionado à construção do sentido no texto, ou seja, da sua coerência.

No caso específico da história, além do tema, a presença e manutenção de seus componentes estruturais, bem como o estabelecimento de uma conexão entre os mesmos ao longo do texto contribuem para a construção da coerência textual. Neste sentido, entre os indicadores de coerência textual relacionados aos aspectos característicos do gênero história, podem-se destacar: delimitação de um tema central; descrição das personagens, com destaque do protagonista; apresentação dos eventos de forma interligada, com possível identificação da trama ou situação-problema e, por fim, a inclusão de um desfecho conectado aos eventos narrados.

3.4 COERÊNCIA TEXTUAL

Qualquer falante sabe que a comunicação verbal não se faz geralmente através de palavras isoladas, desligadas umas das outras e do contexto em que são produzidas. Ou seja, uma sequência qualquer de palavras não constitui forçosamente uma frase. Para que uma sequência de morfemas seja admitida como frase, torna-se necessário que respeite certa ordem combinatória, ou seja, é preciso que essa sequência seja construída tendo em conta o sistema da língua. Tal como um qualquer conjunto de palavras não forma uma frase, também um conjunto qualquer de frases não forma, forçosamente, um texto. Precisando um pouco mais, um texto ou discurso é um objeto materializado em uma dada língua natural, produzido em uma situação concreta e pressupondo os participantes locutor e alocutário.

Assim, os códigos simbólicos, os processos cognitivos e as pressuposições do locutor, sobre o saber que ele e o alocutário partilham acerca do mundo, são ingredientes indispensáveis ao objeto texto. Existe um sistema de regras interiorizadas por todos os membros de uma comunidade lingüística. Esse sistema de regras de base constitui a

competência textual dos sujeitos, competência esta que uma gramática do texto se propõe modelizar.

Halliday e Hasan (1976) consideram que a coesão tanto pode ser gramatical como lexical, no entanto, apenas os mecanismos de coesão não fariam do texto um texto. Afirmam que o texto prescinde de certo grau de coerência para estabelecer o envolvimento dos vários componentes interpessoais com outras formas de influência na situação de fala. Nesse sentido, a coesão é interna (lingüística) e a coerência, externa, pois diz respeito aos contextos de situação.

Widdowson (1978) destaca a dimensão pragmática ao conceituar a coerência. O autor afirma ser a coesão o processo através do qual as frases ou partes são conectadas para garantir o desenvolvimento proposicional, revelando-se através de índices formais sintáticos, sem apelo ao pragmático, ou seja, a coesão está ligada aos aspectos gramaticais. Ao passo que a coerência está diretamente ligada ao desenvolvimento dos atos ilocucionais, por meio das proposições, possibilitando a dedução das ligações proposicionais implícitas, a partir de uma interpretação dos atos ilocucionais. Ao conceituar a coerência, a dimensão pragmática é destacada pelo autor, isto é, a situação de fala entre os interlocutores é relevante para a construção de sentido no texto.

A coerência é um fenômeno lingüístico responsável pela construção de sentido que garante a interpretabilidade de um texto. As investigações conduzidas pela psicologia cognitiva têm investido esforços no exame da coerência a partir da perspectiva daqueles que recebem o texto.

Segundo Marcuschi (1983), a coerência é o produto de uma conexão conceitual-cognitiva e estruturação do sentido, a qual, em geral, se manifesta macrotextualmente estando relacionado à potencialidade de transmissão de conhecimentos ou conteúdos de modo a viabilizar a existência de sentido. O autor ressalta, inclusive, que há textos que não têm

coesão, porém a textualidade ocorre no nível da coerência. Para o autor, o texto pode apresentar nuances acerca do sentido: indeterminado ou pouco claro; ambíguo, dando margem a várias possibilidades de sentido; e polivalente, que é a situação em que o narrador produz intencionalmente vários sentidos possíveis. Diante dessa perspectiva, a coerência é um processo global responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto, não havendo uma continuidade de sentido, o texto torna-se incoerente.

Beaugrande e Dressler (1981) defendem que a coerência é manifestada em grande parte macrotextualmente, referindo-se aos modos como os componentes do universo textual se unem numa configuração de maneira relevante.

Segundo Marcuschi (1986), a simples justaposição de situações em um texto pode ativar operações que criam relações de coerência, sendo esta responsável por constituir os sentidos do texto, como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional.

Koch e Travaglia (2003b) referem que o fator da coerência é visto como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando em uma conexão conceitual cognitiva entre elementos dos textos. Essa conexão é de tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos.

Mateus (1999) considera pertinente a existência de uma diferenciação entre coerência textual e coesão textual. Deste modo, para a autora, coesão textual diz respeito aos processos lingüísticos que permitem revelar a interdependência semântica existente entre seqüências textuais. A coerência textual trata dos processos mentais de apropriação do real que consentem inter-relacionar seqüências textuais. Essa distinção se faz apenas por razões de sistematização e de estruturação de trabalho, já que Mira Mateus não hesita em agrupar coesão e coerência como características de uma só propriedade indispensável para que qualquer manifestação lingüística se transforme num texto: a conectividade.

Van Dijk e Kintsch (1993), classificam a coerência em dois tipos: coerência local que está relacionada às partes do texto, situada ao nível das sentenças ou das proposições, e coerência global que se relaciona ao texto como um todo. Os autores enfatizam, também, o papel fundamental da coerência em diversos níveis lingüísticos. Um desses níveis, o nível semântico, se constitui na relação entre os significados dos elementos locais ou entre a totalidade textual. Já o nível sintático representa o uso de recursos coesivos e sintagmas nominais como recursos auxiliares indispensáveis à coerência semântica do texto. O nível estilístico que se constitui nas características lingüísticas de um referido tipo de texto. E por último, o pragmático, o qual está relacionado à função comunicativa na qual o texto encontra-se inserido, caracterizados pelos atos de fala entre os interlocutores.

Charolles (1988, p. 47) apresenta, quanto aos níveis locais (ou microestrutural) e global (ou macroestrutural), que a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, “um texto pode muito bem ser microestruturalmente coerente sem o ser macroestruturalmente”.

Segundo esse autor, não há diferença fundamental entre as (meta) regras de macro-coerência e de micro-coerência, e que certas restrições específicas aparecem, entretanto, no nível macro-estrutural: “Uma condição necessária para que um texto seja globalmente coerente é que se possa lhe associar, por construção, uma seqüência de macroestruturas e microestruturalmente coerentes” (p. 47).

Apresenta ainda, quatro meta-regras, a saber: de **repetição**, de **progressão**, de **não-contradição** e de **relação**.

A meta-regra de **repetição** remete à idéia de que, para um texto ser micro e macroestruturalmente coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita. Para assegurar as repetições, a língua dispõe de recursos numerosos e variados, tais como: pronominalizações, definitivações, referencializações

contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência, etc. “Todos estes procedimentos permitem ligar uma frase (ou uma seqüência) a uma outra que se encontra no seu contexto imediato, lembrando precisamente tal ou tal constituinte num constituinte vizinho” (p. 49).

Os mecanismos de repetição expostos acima vêm favorecer a garantia da continuidade temática do enunciado, permitindo, assim, um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido “um fio textual condutor” (p. 57).

A segunda meta-regra diz respeito ao aspecto da informatividade, da **progressão**, ou seja, para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma “contribuição semântica constantemente renovada” (p. 57). Isto é, para ser coerente não pode simplesmente o enunciado repetir indefinidamente seu próprio assunto, sendo necessário, então, adicionar mais elementos que venham aumentar a informatividade.

A produção de um texto coerente supõe, então, que seja realizado um equilíbrio, cuja natureza pode ser difícil de ser avaliada, entre a continuidade temática e a progressão semântica. ‘[...] um tal desempenho exige que sejam conjuntamente dominadas as MRI (meta-regra de repetição) e MRII (meta-regra de progressão)’ (p.58).

A terceira meta-regra, a da **não-contradição**, exprime a idéia de que, para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento “não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (p. 59).

E, por último, a meta-regra da **relação**: para que uma seqüência ou um texto seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado, que pode ser o estado de coisas ligadas ao mundo real ou a mundos possíveis, estejam relacionados.

Polônio (1997) aborda princípios de coerência textual bastante semelhantes com as meta-regras de Charolles (1988), descritos como:

1) Princípio da Recorrência: para que um texto seja coerente, torna-se necessário que comporte, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência restrita. Para assegurar essa recorrência, a língua dispõe de vários recursos, tais como pronominalizações, expressões definidas, substituições lexicais e retomadas de inferências. Todos esses recursos permitem juntar uma frase ou uma seqüência a uma outra, que se encontre próxima em termos de estrutura de texto, retomando em um elemento de uma seqüência um elemento presente em uma seqüência anterior:

a) Pronominalizações: a utilização de um pronome torna possível a repetição à distância, de um sintagma ou até de uma frase inteira.

b) Expressões Definidas: tal como as pronominalizações, as expressões definidas permitem lembrar nominalmente ou virtualmente um elemento de uma frase numa outra frase, ou até numa outra seqüência textual.

c) Substituições Lexicais: o uso de expressões definidas e de dêiticos contextuais é muitas vezes acompanhado de substituições lexicais. Esse processo evita as repetições de lexemas, permitindo uma retomada do elemento lingüístico.

d) Retomadas de Inferências: nesse caso, a relação é feita com base em conteúdos semânticos não manifestados, ao contrário do que se passava com os processos de recorrência anteriormente tratados.

2) Princípio da Progressão: para que um texto seja coerente, torna-se necessário que o seu desenvolvimento se faça acompanhar de uma informação semântica constantemente renovada.

Esse segundo princípio completa o primeiro, uma vez que estipula que um texto, para ser coerente, não se deve contentar com uma repetição constante da própria matéria. Segundo o princípio da progressão, a produção de um texto coerente pressupõe que se realize um equilíbrio cuidadoso entre continuidade temática e progressão semântica.

Torna-se assim necessário dominar, simultaneamente, esses dois princípios (recorrência e progressão), uma vez que a abordagem da informação não se pode processar de qualquer maneira. Portanto, um texto será coerente se a ordem linear das seqüências acompanhar a ordenação temporal dos fatos descritos.

O texto será coerente desde que se reconheça, na ordenação das suas seqüências, uma ordenação de causa-conseqüência entre os estados de coisas descritos. Tem-se ainda que ter em conta que a ordem de percepção dos estados de coisas descritos pode condicionar a ordem linear das seqüências textuais.

3) Princípio da Não-Contradição: para que um texto seja coerente, torna-se necessário que o seu desenvolvimento não introduza qualquer elemento semântico que contradiga um conteúdo apresentado ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível por inferência. Ou seja, esse princípio estipula simplesmente que é inadmissível que uma mesma proposição seja conjuntamente verdadeira e não verdadeira.

É freqüente, nesses casos, que o emissor recupere a contradição presente com a ajuda de conectores do tipo, “mas”, “entretanto”, “contudo”, “no entanto”, “todavia”, que assinalam que o emissor se apercebe dessa contradição, assume-a, anula-a e toma partido dela.

4) Princípio da Relação: para que um texto seja coerente, torna-se necessário que denote, no seu mundo de representação, fatos que se apresentem diretamente relacionados. Isto é, esse princípio enuncia que, para uma seqüência ser admitida como coerente, terá de apresentar ações, estados ou eventos que sejam congruentes com o tipo de mundo representado no texto.

Além do que foi dito até aqui, pode-se considerar ainda que a construção da coerência decorra de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens, tais como: elementos lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores de contextualização, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade e consistência e relevância.

Koch e Travaglia (2003a; 2003b) apresentam parâmetros sobre a dependência e estabelecimento para a coerência textual no qual fatores como considerações gerais, devem estar extremamente interligados, dessa forma, irão estabelecer a coerência textual. Os autores descrevem cada fator como:

a) elementos lingüísticos: esses elementos são como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, etc.

b) conhecimento de mundo: tem papel primordial, pois, se o texto falar de coisas que absolutamente não temos conhecimento, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência.

c) conhecimento compartilhado: quando o produtor e o receptor de um texto possuem, ao menos, uma boa parcela de conhecimento sobre o assunto tratado, desta forma, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas com o seu conhecimento anteriormente armazenado na memória.

d) inferências: é a operação em que o produtor ou receptor de um texto utiliza seu conhecimento de mundo para buscar compreender ou expressar elementos do texto para o estabelecimento da coerência do texto.

e) fatores de contextualidade: são os que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada, auxiliando a situar o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência.

f) situacionalidade: trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência.

g) informatividade: diz respeito ao grau da previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto.

h) intertextualidade: fator importante, pois, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento de outros textos.

i) relevância: aspecto que exige que o conjunto de enunciados do texto seja relevante (concorda com conjunto) para um mesmo tópico discursivo, ou melhor, que os enunciados sejam interpretáveis, como falando sobre um mesmo tema.

Esses elementos são necessários para se obter a coerência, mas não são os únicos responsáveis para dar o significado a uma narrativa. A coerência, então, não é tida apenas como um traço ou uma propriedade do texto em si, mas sim, em uma situação comunicativa concreta. Ela se constrói na interação entre o texto e seus usuários.

Beaugrande e Dressler (1981), Koch e Travaglia (2003a), e Van Dijk e Kintsch (1993) revelam que esses elementos assumem um papel essencial no estabelecimento da coerência em textos.

Koch e Travaglia (2003b) dão relevância à relação estabelecida entre os aspectos lingüístico, conceitual-cognitivo (conhecimento de mundo) e pragmático, reforçando cada vez mais a importância das marcas lingüísticas como pistas à construção do sentido e, portanto, da coerência do texto.

Os modelos cognitivos são, em geral, aprendidos através da experiência diária. Além do conhecimento de mundo, existe também o conhecimento científico, aprendidos nas escolas e nos livros. Mas, para que se possam estabelecer a coerência textual, é necessário que haja uma correspondência entre o conhecimento ativado através do texto e o conhecimento de mundo.

Os modelos cognitivos propostos por Beaugrande e Dressler (1981), envolvem *frames*, *scripts*, planos, esquemas e superestruturas ou esquemas textuais. Esses são responsáveis pelo processo de correspondência entre o conhecimento ativado no texto e o conhecimento de mundo. Os *frames* são modelos globais que contêm o conhecimento do senso comum sobre

um conceito central sem uma ordem pré-estabelecida. Quanto aos *scripts*, os autores afirmam que os mesmos são conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir em cada cultura, inclusive, em termos de linguagem. Os planos se configuram acerca do conjunto de conhecimentos sobre como agir para proceder em determinada situação em relação a uma meta a ser atingida. Já os esquemas são constituídos através de conceitos convencionais referentes a objetos, situações, eventos e ações. Ao contrário dos *frames*, os esquemas apresentam elementos interligados por relações de causalidade e proximidade temporal. Por fim, as superestruturas ou esquemas textuais são conjuntos de conhecimento armazenados na memória a respeito dos mais diversos tipos de textos, adquiridos à medida que se entra em contato com esses tipos e fazem-se comparações entre eles.

Com base no sistema delineado por Spinillo e Martins (1997), segue abaixo a descrição dos quatro níveis distintos e crescentes de coerência textual:

- Nível I: as histórias incluídas neste nível apresentam eventos que se sucedem de forma não conectada ao longo do texto, dificultando a identificação de um assunto central. São histórias que terminam abruptamente.

- Nível II: neste nível, as histórias caracterizam-se por apresentarem eventos que aparecem de forma mais seqüenciada estabelecendo alguma ligação entre si ao longo do texto. Porém, pode haver dificuldade no reconhecimento de um evento que se destaque como principal. São identificadas também, em sua maioria, pela ausência de desfecho, sendo, pois, encerradas abruptamente. Nos casos em que o desfecho existe, este não apresenta uma ligação clara com os eventos anteriormente narrados. Desta forma, as histórias inclusas neste nível, apresentam uma organização narrativa pouco elaborada.

- Nível III: as histórias que compõem este nível são caracterizadas por mostrarem diferentes eventos que se sucedem de forma consideravelmente interligada e cuja identificação do evento principal ocorre mais facilmente. Há a presença de um desfecho que,

apesar de apresentar uma relação com o desenvolvimento da história, não estabelece uma ligação precisa com o evento principal. Este tipo de desfecho não resolve adequadamente a situação-problema apresentada, o que provoca uma lacuna na sequência narrativa ao final da história.

- Nível IV: as histórias caracterizam-se por apresentarem eventos dispostos de maneira perfeitamente seqüenciada e bem concatenada, e ainda com clara delimitação do evento principal. Apontam um desfecho bem explícito e também fortemente relacionado aos eventos narrados, mantendo uma ligação estreita com o evento principal/trama da história. Observa-se ainda que este nível se diferencia dos demais por apresentar produções textuais coerentes e de fácil compreensão pelo leitor.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS

*“Então escrever é modo de quem
tem a palavra como isca: a palavra
pescando o que não é palavra.
Quando essa não palavra morde a isca,
alguma coisa se escreveu. Uma vez que
se pescou a entrelinha, podia-se com
alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa
a analogia: a não palavra, ao morder a
isca, incorporou. O que se salva
então é ler “distraidamente”.*

Clarice Lispector

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS

A presente pesquisa trata da questão da linguagem escrita do sujeito surdo. São abordadas algumas questões relativas à escrita desses sujeitos no contexto escolar, partindo da hipótese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos. A partir dessa suposição geral, apresentam-se as questões principais que orientaram o percurso dessa investigação:

- Os surdos que possuem uma língua de sinais, incluindo os que são oralizados, escrevem melhor, produzindo um texto mais coerente?
- Qual o sentido reconstruído na escrita desses sujeitos, levando-se em consideração o seu uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos?

Tendo em vista esses propósitos, acredita-se ser necessário que se faça uma reflexão teórica em relação à escrita desses sujeitos e que aponte pesquisas atuais envolvendo a temática.

4.1 DIFICULDADES NA ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS

Tendo em vista a peculiaridade dos alunos com surdez, e suas dificuldades de acesso às informações, decorrente da menor percepção auditiva, muitas vezes os alunos chegam à escola sem uma língua internalizada, tornando-se notável que esses indivíduos apresentem uma grande resistência à escrita e à leitura de textos e informações escritas, em geral.

Deve-se considerar, no entanto, que surdos ou ouvintes, vivem em uma sociedade que tem como base lingüística à língua materna dos falantes nativos do país (no caso do Brasil, o Português), e não a língua de sinais (realidade de um grupo minoritário). Por não haver o *feedback*, via audição, pelos surdos, torna-se muito difícil a compreensão do mecanismo do Português, nos moldes tradicionais da escola, principalmente para aqueles que possuem perda

severa e profunda. Constata-se, dessa forma, através do uso de metodologias equivocadas, um expressivo fracasso escolar, por parte dos alunos com surdez.

Como um primeiro caminho para a busca de alternativas efetivas, que os auxiliem na melhor estruturação de sua linguagem, faz-se urgente a compreensão dos efeitos das concepções que orientaram e continuam a orientar, na maioria das escolas, a constituição da linguagem desses sujeitos.

Segundo Fernandes (1998), essas dificuldades podem ser demonstradas por dificuldades com o léxico; falta de consciência de processos de formação de palavras; desconhecimento da contração de preposição com o artigo; uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos; uso inadequado das preposições; omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação; troca do verbo ser por estar; uso indevido dos verbos estar e ter; colocação inadequada do advérbio na frase; falta de domínio; e uso restrito de outras estruturas de subordinação.

Tendo em vista o melhor desenvolvimento da criança, a aprendizagem tem sido um processo baseado no mundo das significações, sempre contextual, desta forma, a letra não é o ponto de partida para a aquisição da escrita. Aliás, a leitura e a escrita ocorrem em consequência da contextualização (FERNANDES, 2003).

Opondo-se, Lacerda (2000a) afirma que a maioria dos surdos demonstra sentir dificuldade na compreensão de textos escritos, principalmente pela falta de domínio da língua oral. Isso poderia ser observado já que eles são privados, em sua maioria, da experimentação lingüística durante o período de desenvolvimento da linguagem.

Rampelotto (1993) salienta que pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos de sua comunicação oral ou gestual. Considerando-se a hipótese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, essa língua assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do Português, uma vez que, para o surdo, aprender a escrever é aprender uma

segunda língua; assim sendo, a Língua de Sinais pode interferir na produção escrita de tais sujeitos.

Lacerda (2000a) argumenta que as dificuldades da escrita dos surdos ocorrem porque as línguas orais são as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, não havendo, nesse caso, a possibilidade dos surdos de adquiri-las espontaneamente, visto que existe a privação sensorial auditiva. Então se pode dizer que a representação do pensamento e da linguagem dos surdos é demonstrada por executar com perfeição o mesmo papel que é atribuído à fala, por meio da Língua de Sinais.

As investigações conduzidas sobre a escrita de textos com sujeitos surdos ainda são escassas. Entre os esforços realizados no sentido de contribuir para o melhor desenvolvimento nesse âmbito, Góes (1999), ao relatar uma experiência de alfabetização inicial com crianças surdas, destacou algumas peculiaridades. Essa pesquisa concluiu que as construções dos surdos apresentam uma seqüência de palavras que tende a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa, e os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem verbos.

Góes (1999) destaca que alguns estudos atuais mostram que, quando o sujeito surdo tem acesso a uma língua viva e compreensível, nesse caso a Língua de Sinais, é capaz, a partir dessa língua, de aprender também a língua oficial de seu país na forma oral, escrita ou ambas.

O estudo de Johnson e Myklebust (1987) comparou a escrita de alunos ouvintes e surdos, entre 7 e 15 anos, e concluiu que o desempenho dos surdos de 15 anos era compatível com o dos ouvintes de 7 anos, o que indica um atraso significativo dos sujeitos surdos.

Sobre as dificuldades sintáticas de alunos surdos, Fernandes (1998), ao analisar a reprodução escrita de histórias por indivíduos surdos com idade superior a 18 anos e diferentes graus de escolaridade (desde a 4ª série do Ensino Médio até o 3º grau completo), observou como resultados o uso impróprio dos verbos; a utilização inadequada de

preposições; a omissão de conectivos e verbos de ligação; a falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação. Assinala na pesquisa que tais dificuldades não tenham de ser encaradas como próprias dos surdos, mas de um falante que, privado do contato lingüístico, reflete as mesmas dificuldades apresentadas por um ouvinte no trato com outra língua. Ou seja, que a falta de domínio do instrumental lingüístico deve ser vinculado à surdez apenas no que diz respeito à impossibilidade de exposição contínua no meio lingüístico e às falhas no processo de reeducação.

Outro estudo foi realizado por Fernandes (1998), referente a uma avaliação através de um conjunto de provas que abrangia solicitações para completar frases, inserir preposições em frases, redigir bilhetes, reproduzir textos lidos e responder a pequenos questionários. Os resultados mostram boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação (por esta depender, em grande parte, do domínio da tonicidade de palavras faladas). Porém o desempenho nas provas revela diversas dificuldades, tais como limitações do léxico; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; domínio pobre das estruturas de coordenação e subordinação; e limitação de recursos para atender a modalidades de registro de discurso.

Rampelotto (1993) realizou uma pesquisa na qual abordou a dimensão proposicional na elaboração de paráfrases escritas de narrativas, elaboradas por adolescentes surdos. Entre os aspectos examinados, ficou evidenciada uma baixa capacidade para recuperar preposições na atividade de recontar, diante de histórias simples e complexas. Adicionalmente, concluiu que os modos de construção do texto escrito sugerem que os sujeitos não demonstravam haver internalizado plenamente a própria estrutura narrativa.

Em estudo sobre a produção sintática de surdos expostos ao Português, Góes (1999), analisou textos produzidos por alunos surdos de 14 a 26 anos, que freqüentavam duas classes

de supletivo do Ensino Fundamental, uma da rede pública municipal e outra estadual. Constatou dificuldades no emprego das regras do Português, problemas relativos a aspectos de coesão, tendendo a resultar em prejuízos para a coerência do texto.

De acordo com o estudo de Silva (2001), as dificuldades escolares dos sujeitos surdos estão relacionadas às estruturas lingüísticas pouco desenvolvidas pela dificuldade de acesso à “língua oral”, repercutindo em sua educação de modo geral.

Com isso, surge uma demanda fonoaudiológica para auxiliar os indivíduos surdos que tenham dificuldades em suas produções escritas. No que se refere à melhoria de suas estruturas lingüísticas, a Fonoaudiologia poderia proporcionar o contato com a língua em sua modalidade escrita, em um contexto social significativo e motivador. De acordo com Baliero e Ficker (1997), a preocupação com a leitura e a escrita de indivíduos deficientes auditivos deve começar muito cedo na proposta terapêutica, sendo importante a utilização do livro infantil para o trabalho.

A contribuição fonoaudiológica não deve se preocupar com a aquisição do código, mas sim com a vivência do sujeito surdo e a forma escrita da língua, podendo utilizar uma grande variedade de experiências partilhadas a partir do material gráfico. A intervenção terapêutica visa desenvolver os processos de leitura e de escrita para um melhor domínio da língua.

Alguns surdos, quando iniciam o processo de produção de texto, apresentam-se ainda muito dependentes do contexto não verbal para suprir suas necessidades expressivas e de compreensão, gerando dificuldades de ordem semântica e sintática.

O aluno com surdez, inicialmente, agirá por imitação, num caráter prospectivo de que, futuramente, venha a fazê-lo de forma independente e ativa. Vygotsky (1993, p.112) esclarece acerca da imitação dizendo que:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações - senão um número ilimitado - que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Dessa forma, ocorre uma apropriação consciente da língua. O aluno com surdez não age apenas como um mero repetidor da língua oficial do país, mas é capaz de colocar-se como sujeito ativo. Isso ocorre exclusivamente, porque, através da mediação, se tem a oportunidade de reconhecer regras e conceitos impossíveis de serem compreendidos apenas pela imposição de cópias e repetições orais.

Quando o aluno com surdez é mediado adequadamente e tem a oportunidade de organizar seu pensamento via sinais (que é sua língua primeira e que deve ser o ponto de partida para a aprendizagem da segunda, o português), este tem a possibilidade de produzir um texto bem estruturado e compreensível para os leitores que, por ventura, venham a lê-lo, e cuja prática de escrita vai se aperfeiçoando com a mediação dos ouvintes, não de forma mecânica, mas interativa.

Usando as palavras de Fernandes (s.n.t.), pode-se dizer que:

Dominar uma língua é, na verdade, um fato abstrato, não submisso ao funcionamento, ou melhor, ao desempenho lingüístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho lingüístico em qualquer de suas modalidades (oral ou escrita). Mas decorrência não deve ser confundida com submissão: utilizar os modelos de desempenho para ativar regras de seleção é base e consequência da exposição ao desempenho lingüístico, mas, uma vez ativadas, as regras selecionadas, ativam, por sua vez, mecanismos cerebrais para moldar a arquitetura da composição de domínio da língua em módulos abstratos [...] para o ouvinte, ouvir é, provavelmente, o principal meio de processamento de entrada para seleção das regras gramaticais de uma língua. Devemos, no entanto, evitar a suposta premissa de que este é o único meio ou o melhor, mesmo no caso de crianças ouvintes.

Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, cabe a nós viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o

pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses sujeitos. É necessário lembrar que a língua de sinais propicia o desenvolvimento lingüístico dos mesmos, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita.

O ESTUDO

“A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionamento, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir e que é pensada pelo pesquisador – que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita – não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a “transa”, mas é a “transa” que determina o pensar”.

Carlos Rodrigues Brandão

O ESTUDO

A pesquisa foi realizada sobre parâmetro observacional, descritivo e transversal, sendo observacional, pois não houve intervenção no objeto de estudo, sendo realizada a observação de sua funcionalidade; descritivo, pois a pesquisa ficou em nível da descrição das regularidades encontradas nos dados coletados; e transversal por recortar um intervalo de tempo para descrever o estudo. Vale notar que o estudo caracterizou-se como uma pesquisa com abordagem etnográfica por tratar-se da “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY, 1979), de membros de uma determinada comunidade de investigação: os alunos surdos.

A intenção foi de utilizar as abordagens quantitativa e qualitativa no processo de investigação. Todavia, preocupou-se em evitar a escolha de apenas um desses dois gêneros (quantitativo e qualitativo) por acreditar que, embora o estudo se reporte a um enfoque qualitativo, foi de extrema valia utilizar o gênero quantitativo para o levantamento das ocorrências do processo de coerência das cinquenta e duas produções analisadas, porque pode proporcionar uma visão mais geral das ocorrências, o que oferece a confiabilidade necessária nos resultados obtidos durante a análise.

O trabalho foi devidamente apresentado ao Comitê de Ética. Às instituições de ensino foi apresentado o Termo de Informação. (ANEXO B). Aos participantes do trabalho (adolescentes entrevistados), também foi apresentado o Termo de Consentimento, para formalizar seu compromisso com o estudo (ANEXO C).

5.1 PARTICIPANTES

Fizeram parte do estudo 52 adolescentes surdos, de ambos os sexos, cursando de 7^a série ao 3º ano no nível de ensino médio, na faixa etária de 18 e 26 anos, matriculados em

instituições de ensino públicas com classes especiais, e em classes especiais com abordagem de ensino bilíngüe. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos através de sorteio, ou seja, de forma aleatória.

Foram selecionados para o estudo adolescentes que apresentavam perda auditiva moderada à profunda, bilateral. Apenas o grau da perda, e não sua etiologia, foi considerada como critério para a seleção dos participantes. Não fizeram parte da amostra, adolescentes que apresentassem comprometimento de outra ordem que não auditiva.

A amostra selecionada já foi para dois grupos, com 26 participantes cada. Um grupo formado por Surdos que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação, e o outro grupo por Surdos Oralizados usuários do Português na modalidade oral. Procurou-se selecionar em cada grupo de participantes aqueles que quase que exclusivamente usassem a LIBRAS ou o Português na modalidade oral (oralizados). Apesar desta conduta, os grupos não eram totalmente “puros” quanto à forma de comunicação adotada, isto se deve ao fato de que os Surdos mesmo sendo usuários de uma determinada forma de comunicação, conheciam e utilizavam, quando necessário, a outra forma de comunicação. Esta informação foi constatada através do contato da pesquisadora no momento da aplicação da pesquisa.

5.2 PROCEDIMENTO GERAL

Para a realização da pesquisa, fizeram-se necessários o contato pessoal com as instituições e apresentação de carta de informação à instituição (ANEXO A), e o termo de consentimento (ANEXO B) apresentado aos alunos surdos por intermédio de um intérprete em Língua de Sinais, que garantiu a compreensão e a concordância para participação da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa foi solicitado o preenchimento de um protocolo de identificação do participante (ANEXO C). A idade foi observada a partir da apresentação de documento de identidade; o tipo e grau da perda auditiva foram observados conforme consta no exame auditivo ou protocolo da escola; o uso de aparelho auditivo foi definido conforme informado pelo adolescente, e a realização de apoio terapêutico (Fonoaudiologia e/ou Psicopedagogia) foi definido conforme referido pelo adolescente.

O material para a análise do estudo foi coletado individualmente, a partir da produção de um texto com tema livre a ser realizado por cada participante, uma vez que, segundo Stein e Policastro (1984), a prática de escrever história é um dos muitos usos da língua em sociedade e se constitui em uma prática cultural que adquire tanto uma função social, viabilizando a preservação da cultura de uma civilização, como uma função de reorganizar a experiência pessoal.

Em um segundo momento, os participantes tiveram a oportunidade, também individualmente, de explicar os textos por meio da LIBRAS – Língua de Sinais. Esse momento foi filmado para posterior análise comparativa com a produção textual. A coleta de dados foi realizada durante os meses de março a setembro de 2006.

De posse dos textos produzidos pelos alunos surdos, e dos conteúdos videografados, o processo de análise dos dados foi caracterizado pela observação e levantamento dos registros de coerência da escrita desses alunos e estrutura narrativa, por meio da elaboração de fichas específicas de cada mecanismo levantado.

Foram transcritas as redações dos alunos para garantir a visualização fiel dos textos, assim como as transcrições dos vídeos. Importante mencionar que as produções dos adolescentes foram classificadas por juízes, que faziam julgamentos “cegos”, no sentido em que ao analisar cada produção, desconheciam se a mesma havia sido realizada por um surdo oralizado ou por um surdo usuário da LIBRAS. Desta maneira, foi possível evitar algum tipo

de tendência no julgamento das histórias por parte dos juízes. Sendo classificadas a partir do julgamento de dois juízes independentes cujo nível de concordância foi de 86,5%. Os casos de discordância foram julgados por um terceiro juiz, também independente, cuja classificação foi considerada final, coincidindo sempre com uma das classificações de um dos primeiros juízes.

A elaboração de quadros ilustrativos auxiliou na caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo construídos a partir de informações colhidas a partir de um questionário de identificação (ANEXO C).

Foram tomados vários aspectos (anteriormente apresentados teoricamente) para a análise do *corpus* de 52 textos produzidos e 52 produções videografadas neste estudo:

- (1) Níveis de estruturação dos textos narrativos - com o objetivo de realizar uma análise macro-lingüística, verificou-se a estrutura narrativa das histórias produzidas, tomando-se por base o sistema adotado por Meirelles e Spinillo (2004).
- (2) Níveis de coerência - com o objetivo de analisar a amostra a partir de uma escala crescente no que se refere à coerência textual, optou-se por tomar como referência o sistema adotado por Spinillo e Martins (1997).
- (3) Mecanismos de coerência textual - com o objetivo de analisar o estudo quanto aos níveis locais e globais coerentes de um enunciado, a classificação adotada para a verificação das produções dos participantes desta pesquisa foi o sistema de meta-regras de Charolles (1988).

5.2.1 A estrutura narrativa

Como tratado nas sessões teóricas deste estudo, a classificação adotada para analisar as histórias produzidas foi o sistema de classificação de Meirelles e Spinillo (2004).

O sistema de análise adotado tomou como base apenas a presença ou ausência das partes que compõem uma narrativa, sem levar em consideração as convenções lingüísticas próprias deste tipo de texto.

As categorias são exemplificadas a seguir, com base na classificação identificada nas produções dos participantes desta pesquisa:

Ausência de componentes estruturais

(L) - E.P.H.⁶ Produção escrita

Eu vai loja trabalhar flores Eu tu mãe vive você gosta muito noite.
--

(O) - J.M.S. Produção escrita

Importante a fala explica aluno Professor atenção olho todo dia Luta estudo aprende futuro

Nas produções videografadas, os participantes do estudo não realizaram produções que pudessem ser classificadas ao nível de ausência de componentes estruturais narrativos. Devido a este fato, nesta sessão não foram exemplificados.

Categoria I

(L) - L. P. C. Produção escrita

Eu fui a uma festa do aniversário do meu tio e foibomla
--

(O) - B.D. S. X. Produção escrita

⁶ A letra (L) será utilizada para indicar participantes usuários de LIBRAS, assim como a letra (O) indicará participantes oralizados, e posteriormente segue as iniciais do participante.

Antes não tinha comunidade surdos fica triste
q não tem nada como aprender coisa importante comunidade surdo

difícil escutar como comunicar etc... Mas agora ta melhora pouco
cresce mas ainda fraco.

(L) - R. M. O. Produção videografada⁷

Eu gosto da minha vida, gosto de jogar futebol, gosto dos surdos, de
passar. É bom, combinar com surdos é muito bom, encontrar amigos,
estudar em casa, é muito bom. Minha vida é muito boa e melhora
sempre.

(O) - A. C. G. C. Produção videografada

Sempre fui em aventuras, porque gosto de viajar nas cidades. Me
divertir, o cinema, e dançar. E futebol, amo futebol.

Categoria II

(L) - A. S. G. Produção escrita

Gosto de jogar futebol, praticar academia, cuidar da saúde, comendo
muitas frutas.

Adoro ir no cinema, mas as vezes não entendo tudo, é muito bom,
romântico e tem muitas coisas legais.

Também viajei muito, fui em praias, lugares diferentes e bonitos.

(O) - F. M. M. Produção escrita

Eu estou ajudando minha mãe, minha mãe está muito problema, mas
estou sofre de mais eu preciso no trabalho. Meu namorado sempre
passar, eu gosto passear muito, minha mãe esta preocupada comigo
porque é surdo, e briga comigo porque eu preciso estudar muito e
minha mãe está muito triste.

Minha família não está trabalho, e eu preciso um trabalho e vou
conseguir.

(L) - F. S. M. Produção videografada

⁷ As produções videografadas do material coletado foram transcritas pela pesquisadora para melhor visualização e análise.

O fim de semana foi bom para mim, no sábado eu trabalhei até o meio dia, esperei acabar tudo e voltar para casa às 16:30 para ficar com a família. No domingo tive folga, porque durante a semana o dono da padaria me pediu para trocar com outra pessoa da produção de pão, e nesse dia eu cheguei cansado, mas tive que ir estudar, depois voltei pra casa e dormi.

(O) - G. S. S. Produção videografada

Eu nasci em Salvador, e quando tinha 04 anos vim morar em Recife. Eu tinha quinze anos quando comecei a namorar com Sérgio e depois namorei com outro homem, e depois de um mês comecei a namorar com André.
Minha família não gosta do meu namorado, mas faz muita festa e é feliz, antes tinham outros problemas, mas agora está melhor.
Minha mãe me mandou fazer faculdade de informática, e eu tenho um sonho, vou fazer a faculdade. Mesmo achando difícil estudar.

Categoria III

(L) - R. J. M. Produção escrita

No sábado e domingo meu amigo Rafael e eu vou sua casa, tudo bem. Conversas, piada, bate papo que é legal. Vamos no computador, msn, orkut, encontramos todos amigos surdos.
Noite vamos juntos sair com amigos para ASSPE, comunicamos, brincadeiras, piadas, e sorrimos. Pronto, mais tarde da noite voltamos com o carro, carona com surdo. Banho e dormir.
Domingo tarde, jogo no campo ASSPE. Ainda pego ônibus 3 vezes para casa.

(O) - L.M.V. Produção escrita

História é coisa da minha vida.
Era da minha mãe, nasceu teve com problema na gravidez, através o médico que diz – vai nascer com problema alguns deformador ou tipo da doença diverso. Aí depois quando chega 9 meses da grávida, nasceu foi causa da doença rubéola, e sem deformador. Aquele médico quer fazer abortar, mas minha mãe não quis abortar, e proteger mantenha salvo nascituro.
Quando eu cresci, tão pequenino, e não falar muito bem, e dificuldade para conseguir comunicar entre a minha família, minha mãe ficou triste tanto e chorando, ela pensei que eu sou ouvinte, aí depois ela já esqueceu, coisas do passado da minha vida.
E bem, eu estudei no SUVAG é educação da escola para surdo, sempre tive esforçado pelo estudo e conviver com surdos, desde o passado.

E agora, eu já transformei tudo em minha vida e cresceu bem adulto e diferente maturidade e atual estudo para trabalhar na faculdade.

(L) - L. F. E. S. Produção videografada

Eu marquei aqui no SUVAG e foi especial viajar para Maria Farinha para o Veneza Park e ficamos até a tarde. Aí marquei com uns amigos e me chamaram para ir na casa deles jogar vídeo game, mas também brincar junto com outros surdos, depois algumas pessoas foram embora para casa. Dormir.
Lembrei disso, porque gostei muito desse dia.

(O) - F. G. C. Produção videografada

Minha mãe estava grávida e eu nasci ouvinte, depois perdi a audição por causa dos remédios que usei e deu errado.
Na minha família todos gostam de festa, mas é difícil conversar porque eu tenho que ficar com atenção e depois conseguir conversar com outras pessoas ouvintes. Se a pessoa ajuda é muito bom, mas se não, é difícil para todo surdo.
Na minha família algumas pessoas não entendem minha comunicação, mas para mim também é difícil, e se eles tem atenção fica melhor para entender também.

Importante referir que o sistema de análise adotado neste estudo caracteriza-se pela presença ou ausência dos componentes estruturais de narrativa e não pelo uso de convenções lingüísticas próprias de histórias.

5.2.2 Níveis de coerência textual

Além do exame da estrutura narrativa das histórias produzidas pelos participantes, analisou-se também os níveis de coerência das produções textuais deste estudo. Como tratado anteriormente nas sessões teóricas, a classificação adotada para esta análise foi o sistema de classificação de Spinillo e Martins (1997).

Os níveis de coerência textual são exemplificados a seguir, com base na identificação das produções dos participantes desta pesquisa:

Nível I

(L) - M. S. C. Produção escrita

Oi, um dia meus amigos surdos juntos todos ajudar ser tudo gosto bom.
A escola é agora muito pessoa tem sua professora fala só surdo ou ouvinte que sinal importante precisar estudar e ajudar. ETEPAM ser curso tudo sempre muito bom.

(O) - M. M. C. J. Produção escrita

Minha família bem boa, tem muito amor. E amigos marcar viajar para interior nordeste, verdade.

Nível II

(L) - J. G. M. Produção escrita

No passado ano de 2005 estava junto meu de Ricardo, ele chamou e ligou encontrar em Seara para prova ou teste de redação, matemática e já passou trabalho de saúde. Sim, eu consegui me comunicar e o trabalho, tenho chefe.
Meu amigo vai marcar dia 29 de mais até 17 junho vai fazer curso de Senai.
É importante o futuro te trabalhar consegue melhor a vida.

(O) - P. F. M. Produção escrita

Um dia importante é pensar no futuro, meu trabalho porque conhece a vida com oportunidade que seja melhor com as pessoas, gosta como ser amigo, carinho, amizade e amor. Em um dia ter sonho para fazer faculdade curso para vestibular, passa ou não, é melhor a vida como eu tenho faz luta ser vencer minha vitória como minha família.
É isso que faz minha vida, ter carreira tudo eu quero ser...

Nível III

(L) - L. A. O. Produção escrita

Quando eu vou para Boa Vista no *xopi*, meus amigos dos surdos conversam e bate-papo, e depois ir no cinema “A menina do ouro”, que eu vi no cinema tem como palavra a frase “legenda” é surdo está entendeu...
E cinema no fim. Eu e meu amigo ira para casa.

(O) - L. N. O. Produção escrita

O dia neste ano, eu e minha mãe foram viaja em Natal-RN, foi bom, visita a praça bonito, a praia legal azul com muito vento, calor no verão, parece calmo. Vi o camelo que andou na praia, muito diferente. E depois eu e minha mãe marcado ir em Curitiba-PR visitar também.

Nível IV

(L) - M. A. C. A. Produção escrita

Neste ano foi maravilhoso para mim aprender o dirigir no auto-escola. Fiquei muito feliz por instrutor me ensinou todo. No quando começo a dirigir, fiquei pouco nervosa porque não sei como começar a comunicar o meu instrutor, mas minha mãe pediu ele falar bem devagar, aí ele aceitou bem. Então fomos aprender para dirigir, tudo é fácil que eu acho. Mas não precisa chamar ajuda. Pois eu posso fazer tudo pra capaz.
O surdo é capaz todo que podia, isso é muito importante, veja como eu consegui. Graça o instrutor foi sendo legal comigo, ficou paciência falar a devagar, porque isso é tudo trabalhar é sério. Finalmente tirei a minha carteira.

(O) - R. A. C. Produção escrita

Quando nasci minha audição era normal. Meu médico descobriu que, além de uma perda auditiva, adquiri também dificuldade de discriminação dos sons. Comecei a estudar numa escola para deficientes auditivos. Era difícil conversar com familiares, amigos e outras pessoas na rua, porque sentia muita vergonha por falar errado e quando usava sinais, as pessoas ficavam olhando.
É importante se comunicar com os surdos.

5.2.3 Mecanismos de coerência textual

Outra análise foi realizada nesta pesquisa como forma de verificar a utilização de mecanismos que favoreçam a coerência da produção textual.

O uso de meta-regras é exemplificado a seguir, com base na identificação das produções dos participantes desta pesquisa:

Meta-regra de Repetição

(L)- E. C. A. F. Produção escrita

Estou estudar precisa importante, jornal, livro etc.
Muitas mais precisa ler... adoro ler porque precisa importante...

(O) - D. C. M. Produção escrita

Eu passe no trabalho Philips porque eu fui para prova também, para interprete... mas eu passei assim.
Preciso no trabalho porque ajuda com minha família também minha vida e meu namorado.

Meta-regra de Progressão

(L) - D. V. F. L. Produção escrita

Como vida surdos LIBRAS gosto muito, mais importante de SUVAG e ASSPE foi amigos surdos.
Amigos e família gosto de viajar Gravatá, muito bom o rio água e pescar, também joga bola noite com amigos. Foi bom.

(O) - I. S. E. J. Produção escrita

Era uma vez, um dia dos meus amigos surdos mim levaram um passeio no shopping Boa Vista ontem e teve muito papo legal, e eu e meus amigos, estava na praça alimentação, e já comer lanche no mc donalds, e também já fui ao cinema filme sobre maldição, e foi muito bom. Depois terminou o filme, e volto para na praça alimentação comer outra vez, e depois fui para casa.

Meta-regra de Não Contradição

(L) - M. M. M. S. Produção escrita

Domingo passear Jaqueira meu amigo, para praça, conversar, brincou, papo muito bom. Muito depois, oito meia noite fui pra casa.
Fim.

(O) - T. N. O. B. Produção escrita

Eu muito feliz, boa história que lembro a escola e muito estuda no 2º grau, já formatura feliz e acabou mais feliz. Mas agora continuar estudar para faculdade, no futuro passar e saber que ASSPE ajuda muito surdo.

Meta-regra de Relação

(L) - T. X. S. Produção escrita

Eu junto mãe viu que para rua mais sangue, o isso que está o justo dia aconteceu comigo rua daqui dentro sangue também porta, morria sobre, minha família não sabia.
A vizinha falou uma coisa aconteceu seu pai hospital. A minha família o isso assustar mais muito preocupado também mãe e vizinha pegou ônibus chega até hospital. Mãe que aconteceu para você oração seu pai.
Ele estou falou pessoa mal só porta também faça sua oração.
O policia civil ninguém foto mostra nada.

(O) - P. B. Produção escrita

O primeiro dia quando comecei na escola, na 5ª série fiquei muito ansiosa, comecei a chorar porque eu não me acostumei por pessoal cheio no colégio ai fiquei com muita falta da minha mãe, não conseguir ficar longe dela.
O outro dia eu amei no colégio, eu não queria mudar para outra escola, por conhecia muita gente novas e gostava muito deles.

5.3 MATERIAL

Folha de papel, lápis, borrachas, e câmera digital para gravação dos vídeos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“As palavras são tecidas a partir de uma multidão
de fios ideológicos e servem de trama
a todas as relações sociais em todos os domínios.
É portanto claro que a palavra será sempre
o indicador mais sensível de todas as transformações sociais,
mesmo daquelas que apenas despontam,
que ainda não tomaram forma,
que não abriram caminho para sistemas
ideológicos estruturados e bem formados”.*

Mikhail Bahktin

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, procurou-se caracterizar o perfil dos participantes (estudantes do ensino fundamental II) em escolas públicas do Recife, Pernambuco. Foram também caracterizados os aspectos estruturais da produção de narrativas escritas e sinalizadas, os aspectos coerentes na utilização das meta-regras nas atividades propostas, e os aspectos quanto aos níveis de coerência textual nas narrativas.

Observaram-se as ocorrências mais significativas dos mecanismos de estruturação e coerência, com o objetivo de investigar nos dois grupos, os oralizados e o grupo que utiliza a LIBRAS em sua comunicação, quais as principais dificuldades de construção de textos narrativos. Analisando através de testes estatísticos não paramétricos se supõe que a distribuição de seus dados experimentais não seja normal, ou que não tenha elementos suficientes para poder afirmar que seja. Na dúvida quanto a essa informação, nada impede que se opte pelo uso da estatística não-paramétrica. O que não pode fazer, de modo algum, é argumentar em termos de desvios ou erros padrões, embora possa perfeitamente fazê-lo pura e simplesmente em termos de médias.

Procedeu-se ao teste de Kruskal-Wallis (mais apropriado para distribuições mais afastadas da distribuição normal) para avaliar a significância estatística desta diferença de médias.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o objetivo de obter um perfil dos sujeitos Surdos envolvidos nesta pesquisa, optou-se por fazer uma caracterização dos mesmos. Nos quadros abaixo, seguem os traços das características dos dois grupos (LIBRAS e Oralizados), categorizando a partir do protocolo,

forma comunicativa, idade, tipo da perda auditiva, grau da perda auditiva, período da perda auditiva, apoio Fonoaudiológico, e apoio Psicopedagógico.

PROTOK.	IDADE	TIPO DA P.A.	GRAU DA P.A.	PERÍODO DA P.A.		APOIO FONOAUDIO.	APOIO PSICOPED.
				PRE -LING.	POS -LING.		
Sujeito 1	18	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 2	19	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 3	19	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 4	20	NEUROSSENS.	SEVERO	X		SIM	NÃO
Sujeito 5	24	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 6	24	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	SIM
Sujeito 7	22	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 8	20	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	SIM
Sujeito 9	25	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 10	23	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 11	24	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 12	25	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	SIM
Sujeito 13	22	NEUROSSENS.	SEVERO	X		SIM	NÃO
Sujeito 14	22	NEUROSSENS.	MODERADO		X	SIM	NÃO
Sujeito 15	22	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 16	24	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 17	23	NEUROSSENS.	SEVERO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 18	23	NEUROSSENS.	MODERADO		X	NÃO	NÃO
Sujeito 19	25	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 20	21	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	SIM
Sujeito 21	24	NEUROSSENS.	SEVERO	X		SIM	SIM
Sujeito 22	25	NEUROSSENS.	PROFUNDO		X	SIM	NÃO
Sujeito 23	20	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	SIM
Sujeito 24	20	NEUROSSENS.	SEVERO		X	SIM	NÃO
Sujeito 25	18	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		NÃO	NÃO
Sujeito 26	19	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO

FONTE: PROTOCOLO ESCOLAR E DA PESQUISA

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos do grupo I (LIBRAS) envolvidos na pesquisa.

No primeiro grupo desta pesquisa, encontram-se 26 sujeitos, distribuídos em: sujeitos de idades entre 18 e 25 anos; todos eles apresentando perdas auditivas do tipo sensorio neural, de graus entre moderado (04 sujeitos), severo (05 sujeitos) e profundo (17 sujeitos); sendo estas perdas ocorridas no período pré-lingüístico (22 sujeitos) e pós-lingüísticos (04 sujeitos); e acompanhados por apoio fonoaudiológico (17 sujeitos) e apoio psicopedagógico (06 sujeitos).

PROTOK.	IDADE	TIPO DA P.A.	GRAU DA P.A.	PERÍODO DA P.A.		APOIO FONOAUDIO.	APOIO PSICOPED.
				PRE -LING.	POS -LING.		
Sujeito 1	20	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 2	23	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 3	25	NEUROSSENS.	PROFUNDO		X	SIM	SIM
Sujeito 4	20	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 5	19	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 6	19	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 7	25	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 8	20	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 9	18	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 10	20	NEUROSSENS.	SEVERO	X		SIM	NÃO
Sujeito 11	20	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 12	18	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 13	25	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	SIM
Sujeito 14	18	NEUROSSENS.	SEVERO	X		SIM	SIM
Sujeito 15	18	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	SIM
Sujeito 16	24	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 17	23	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	SIM
Sujeito 18	22	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 19	26	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 20	21	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 21	23	NEUROSSENS.	PROFUNDO		X	SIM	SIM
Sujeito 22	18	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	NÃO
Sujeito 23	20	NEUROSSENS.	MODERADO	X		SIM	SIM
Sujeito 24	19	NEUROSSENS.	PROFUNDO		X	SIM	SIM
Sujeito 25	18	NEUROSSENS.	PROFUNDO	X		SIM	NÃO
Sujeito 26	21	NEUROSSENS.	MODERADO		X	SIM	NÃO

FONTE: PROTOCOLO ESCOLAR E DA PESQUISA

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos do grupo II (Oralizados) envolvidos na pesquisa.

No segundo grupo, encontram-se 26 sujeitos, distribuídos em: sujeitos de idades entre 18 e 26 anos; todos eles apresentando perdas auditivas do tipo sensorio neural, de graus entre moderado (10 sujeitos), severo (02 sujeitos) e profundo (14 sujeitos); sendo estas perdas ocorridas no período pré-lingüístico (22 sujeitos) e pós-lingüísticos (04 sujeitos); e todos os sujeitos deste grupo acompanhados por apoio fonoaudiológico e apenas 08 (oito sujeitos) tendo realizado apoio psicopedagógico.

6.2 QUANTO AOS NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS

Analisando cada história produzida pelos participantes, de maneira geral, verificou-se, a partir dos totais de cada uma das categorias de produção, que a maioria das histórias em

toda a amostra, caracteriza-se por produções mais elaboradas (Categoria III: 73,1%). Como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em cada categoria de estruturação textual

Estruturação do texto	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Ausência de componentes	5 (19,2)	3 (11,5)
Categoria I	8 (30,8)	7 (26,9)
Categoria II	6 (23,1)	4 (15,4)
Categoria III	7 (26,9)	12 (46,2)

Com relação às diferenças entre os grupos, o de LIBRAS produziu mais histórias na Categoria I (30,8%) do que o grupo de Oralizados (26,9%), na Categoria III foram classificadas 26,9% das produções do grupo de usuários da LIBRAS e 46,2% das histórias do grupo de Oralizados.

As produções do grupo I (usuários da LIBRAS), em sua maioria não especificavam a situação-problema, nem como esta era resolvida. Deste modo, houve ausência de um aspecto fundamental da estrutura do texto narrativo, classificando estas produções como mais elementares (Categoria I).

No grupo II (Oralizados), a maioria de suas produções foi classificada na Categoria III, por especificar a situação-problema na maioria das histórias e finalizá-la. Apesar do resultado superior ao grupo I (usuários da LIBRAS), a maioria das produções do grupo de Oralizados não especifica de forma clara como a situação-problema foi solucionada.

Tabela 2 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em cada categoria de estruturação do vídeo

Estruturação do vídeo	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Categoria I	5 (19,2)	4 (15,4)
Categoria II	14 (53,9)	12 (46,1)
Categoria III	7 (26,9)	10 (38,5)

A estrutura narrativa relativa ao reconto das produções textuais dos participantes, foi analisada através da transcrição dos dados das videogravações. As produções de ambos os grupos foram analisadas a nível exploratório, verificando a frequência das histórias classificando-as nas categorias de estruturação narrativa.

Diante dos dados, pode-se afirmar que ambos os grupos tiveram relativamente o mesmo desempenho no que se refere à construção da estruturação de narrativas (recontos), sendo sua maioria classificada na categoria II, seguida por produções classificadas na Categoria III, e poucas construções classificadas na Categoria I, respectivamente.

Tabela 3 - Médias ordenadas dos dois grupos na construção estruturada

	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Estruturação do texto	23,94	29,06
Estruturação do vídeo	24,92	28,08

Diante da análise realizada através do teste Kruskal Wallis, que converte os dados em postos de ordenação, pode-se considerar que os participantes do grupo II (Oralizados), são melhores na realização de produções narrativas estruturadas do que os participantes do grupo I (usuários da LIBRAS).

6.3 QUANTO AOS NÍVEIS DE COERÊNCIA TEXTUAL

Na análise de cada história realizada (contada, descrita) pelos dois grupos de participantes, foi possível verificar a frequência dos níveis de coerência textual. A Tabela 4 apresenta a frequência desses níveis de coerência nas histórias produzidas em cada grupo de participantes.

Tabela 4 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em cada nível de coerência textual, em cada grupo

Níveis de Coerência Textual	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Nível I	12 (46,1)	9 (34,6)
Nível II	6 (23,1)	6 (23,1)
Nível III	6 (23,1)	5 (19,2)
Nível IV	2 (7,7)	6 (23,1)

Na relação estabelecida entre os dois grupos de referência, ambos apresentaram maior concentração de histórias classificadas no Nível I, constando frequências diferentes, sendo de 46,1% (usuários da LIBRAS) e 34,6% (Oralizados). No que se refere ao Nível II, ambos os grupos obtiveram a mesma distribuição, sendo de 23,1%. No Nível III, os grupos se aproximaram bastante nos resultados da frequência de ocorrências, sendo o grupo I de 23,1% e o grupo II com 19,2%, demonstrando diferença não significativa entre os grupos. O Nível IV foi caracterizado pelos dois grupos da seguinte forma, o grupo I com 7,7% das produções e o segundo grupo com 23,1% das produções classificadas a este nível.

Com estes resultados, é possível afirmar que os grupos foram semelhantes no que diz respeito ao desempenho na produção de histórias coerentes, o que demonstra uma dificuldade na produção de enunciados interligados em um contexto único, apresentando grande desvio do estabelecimento de uma idéia central, dificultando o desfecho da produção textual.

Tabela 5 - Médias ordenadas dos dois grupos na construção estruturada

	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Coerência textual	24,15	28,85

Diante da análise realizada através do teste estatístico adequado, pode-se considerar que a média do grupo I (usuários da LIBRAS) no desempenho da produção de textos

coerentes foi de 24,15. E analisando o grupo II (Oralizados), foi possível constatar que a média do grupo neste mesmo aspecto foi de 28,85.

De acordo com as médias ordenadas, os participantes do grupo II (Oralizados) são melhores na realização de produções narrativas mais coerentes do que os participantes do grupo I (usuários da LIBRAS).

6.4 QUANTO AOS MECANISMOS DE COERÊNCIA TEXTUAL

Os resultados quanto à coerência textual das histórias produzidas pelo *corpus* da pesquisa também foram analisados em função do uso de meta-regras (Repetição, Progressão, Não contradição e Relação) de uma produção coerente. A Tabela 6 ilustra a frequência da utilização da meta-regra de Repetição em cada grupo de participantes.

Tabela 6 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Repetição

Meta-regra de Repetição	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Não utilizou	17 (65,4)	18 (69,2)
Utilizou	9 (34,6)	8 (30,8)

O mecanismo de **repetição** garante a manutenção do tema, ou seja, é necessário que o desenvolvimento do texto contenha elementos que funcionem como mecanismos com a função de recorrência ao tema proposto.

Como mostra a Tabela 6, poucos participantes utilizaram mecanismos de repetição em suas produções textuais. Como consta, no grupo I (usuários da LIBRAS) 65,4% das histórias não apresentaram esses mecanismos como forma de favorecer a continuidade temática do enunciado, comprometendo a interligação dos eventos da história. Classificados apenas 34,6%

dos participantes que incluíram em suas produções elementos de recorrência restrita, favorecendo a interligação dos eventos da história.

O mesmo pode ser observado nas produções dos participantes do grupo II (Oralizados). Ilustrado na Tabela 6, 69,2% das produções textuais não apresentaram a utilização de mecanismos de repetição em suas produções textuais. E apenas 30,8% das histórias continham indícios do uso de tal meta-regra como garantia de continuidade da temática do texto.

Tabela 7 - Médias ordenadas dos dois grupos na utilização da Meta-regra de Repetição

	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Meta-regra de Repetição	27,00	26,00

Diante do ilustrado na Tabela 7, pode-se considerar que a média do grupo I (usuários da LIBRAS) na utilização de mecanismos de repetição nas produções textuais foi de 27. E analisando o grupo II (Oralizados), foi possível apurar que a média do grupo neste mesmo aspecto foi de 26.

De acordo com as médias ordenadas, os participantes do grupo II (Oralizados) utilizam mais os mecanismos de repetição do que os participantes do grupo I (usuários da LIBRAS).

Tabela 8 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Progressão

Meta-regra de Progressão	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Não utilizou	14 (53,8)	6 (23,1)
Utilizou	12 (46,2)	20 (76,9)

Para que o texto seja coerente, não basta apenas haver uma repetição do assunto, indefinidamente. É necessário que se adicionem mais elementos que venham acrescentar informações diversificadas a seu respeito.

A Tabela 8 demonstra a frequência do uso da meta-regra de progressão, no que se refere à informatividade. Como consta, no grupo I (usuários da LIBRAS) os participantes foram distribuídos de forma equilibrada, sendo 53,8% a frequência dos que não utilizaram tal mecanismo como forma de adicionar mais elementos no texto, que pudessem aumentar a informatividade da história. E 46,2% das histórias em que fizeram uso do mecanismo de progressão.

No grupo II (Oralizados), a divergência foi mais significativa, sendo apenas 23,1% das histórias produzidas sem a utilização da meta-regra de progressão, e 76,9% das ocorrências apresentaram a utilização de mecanismos de informatividade nos textos elaborados.

Na realização do comparativo entre os grupos analisados, é possível verificar que o grupo II (Oralizados) apresentou maior frequência no uso da meta-regra de progressão.

Tabela 9 - Médias ordenadas dos dois grupos na utilização da Meta-regra de Progressão

	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Meta-regra de Progressão	22,50	30,50

De acordo com a Tabela 9, pode-se constatar que a média do grupo I (usuários da LIBRAS) na utilização de mecanismos de progressão nas produções textuais foi de 22,50. E após verificação do grupo II (Oralizados), é possível considerar que a média do grupo neste mesmo aspecto foi de 30,50. Diante do exposto, pode-se constatar que há uma diferença significativa no uso da meta-regra de progressão das histórias.

Sendo assim, torna-se possível a constatação de que os participantes do grupo II (Oralizados) utilizaram mais os mecanismos de informatividade do que os participantes do grupo I (usuários da LIBRAS).

Tabela 10 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Não Contradição

Meta-regra de Não Contradição	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Não utilizou	7 (26,9)	5 (19,2)
Utilizou	19 (73,1)	21 (80,8)

A meta-regra da **não-contradição** exprime a idéia de que no texto escrito não deve haver elementos semânticos que venham *contradizer* um conteúdo pressuposto por uma ocorrência anterior.

A Tabela 10 ilustra a frequência da utilização da meta-regra de não contradição, referindo que no grupo dos usuários da LIBRAS (grupo I), 73,1% das produções apresentaram a utilização deste mecanismo como forma de evitar a introdução de elementos no texto que pudessem comprometer uma informação ou pressuposto anteriormente realizada na história produzida. Diante do total da amostra deste grupo, apenas 26,9% não utilizaram este mecanismo para evitar tais comprometimentos nas produções textuais.

O mesmo pode ser observado nas produções dos participantes do grupo II (Oralizados). Verificou-se que 80,8% das produções apresentaram a utilização de mecanismos de não contradição em suas produções textuais. E apenas 19,2% das histórias não continham indícios do uso de tal meta-regra comprometendo a coerência dos eventos apresentados nas histórias.

Tabela 11 - Médias ordenadas dos dois grupos no uso da Meta-regra de Não Contradição

	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Meta-regra de não contradição	25,50	27,50

Diante do ilustrado na Tabela 11, pode-se considerar que a média do grupo I (usuários da LIBRAS) na utilização da meta-regra de não contradição na produção textual foi de 25,50.

Analisando o grupo II (Oralizados), foi possível constatar que a média do grupo na utilização da meta-regra de não contradição na produção textual foi de 27,50.

De acordo com as médias ordenadas, constatada pelo teste estatístico adequadamente realizado, os participantes do grupo II (Oralizados) utilizaram mais a meta-regra de não contradição do que os participantes do grupo I (usuários da LIBRAS). Demonstrando assim textos menos contraditórios, facilitando a identificação e compreensão das etapas da narrativa.

Tabela 12 - Número e porcentagem (em parênteses) de histórias em que apresenta o uso da Meta-regra de Relação

Meta-regra de Relação	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Não utilizou	15 (57,7)	13 (50)
Utilizou	11 (42,3)	13 (50)

A meta-regra da **relação** se caracteriza pela associação entre os fatos expostos no texto.

Visando verificar a frequência da utilização da meta-regra de relação em cada um dos grupos analisados, a Tabela 12 ilustra que no grupo I (usuários da LIBRAS) não foi constatado a utilização de tal mecanismo na construção textual de 57,7% das histórias produzidas pelos participantes. Demonstra a falta de aspectos que interliguem o texto produzido ao mundo real, relacionando fatos compreensíveis através do conhecimento de

mundo. Deste grupo, 42,3% fizeram uso desta meta-regra como mecanismo para interligar informações e favorecer a coerência da produção textual.

No grupo II (Oralizados), é possível considerar que o grupo caracterizou-se por 50% das produções textuais apresentarem a utilização da meta-regra de relação, e outros 50% das histórias produzidas não apresentarem a utilização do mecanismo.

Na realização do comparativo entre o desempenho dos dois grupos, é possível constatar que os grupos têm distribuição e desempenhos semelhantes, não se caracterizando como significativa as diferenças entre eles.

Tabela 13 - Médias ordenadas dos dois grupos no uso da Meta-regra de Relação

	LIBRAS n=26	ORALIZADOS n=26
Meta-regra de Relação	24,15	28,85

De acordo com a Tabela 13, pode-se constatar que a média do grupo I (usuários da LIBRAS) na utilização da meta-regra de relação foi de 24,15. E que a média do grupo II (Oralizados), neste mesmo aspecto foi de 28,85. Diante do exposto, não há uma diferença significativa no uso da meta-regra de relação. Demonstrando que os participantes do grupo II (Oralizados) utilizaram mais os mecanismos relativos ao conhecimento de mundo do que os participantes do grupo I (usuários da LIBRAS).

	Nível de significância ao comparar LIBRAS vs. oralizados
Estruturação do texto	P= 0,204 (não significativa)
Estruturação do vídeo	P= 0,412 (não significativa)
Meta-regra de Repetição	P= 0,770 (não significativa)
Meta-regra de Progressão	P= 0,024 (significativa)
Meta-regra de não contradição	P= 0,514 (não significativa)
Meta-regra de Relação	P= 0,582 (não significativa)
Coerência textual	P= 0,242 (não significativa)

Quadro 4 - Resumo dos níveis de significância, em relação ao desempenho dos dois grupos, obtidos através do Teste Qui-Quadrado

Com o objetivo de examinar se existiram diferenças significativas entre as produções, dentro de cada grupo, quanto aos aspectos analisados no *corpus* da pesquisa, aplicou-se o teste estatístico Qui-Quadrado para uma única amostra. Este teste detectou diferença significativa ($p=0,024$) entre os dois grupos apenas no uso da meta-regra de progressão.

Esse resultado decorreu principalmente pelo fato dos dois grupos produzirem um maior percentual de histórias utilizando a meta-regra de progressão. Sendo mais significativo no grupo II (oralizados), possivelmente pelo fato da concentração do uso da meta-regra nas produções.

Com relação ao desempenho de ambos os grupos nos demais aspectos analisados nesta pesquisa, não foram encontrados resultados relevantes sobre a diferença entre o desempenho dos dois grupos (LIBRAS e Oralizados). Desta maneira, o teste estatístico detectou índices relativos à estrutura narrativa textual ($p=0,204$), estrutura narrativa videografada ($p=0,412$), utilização da Meta-regra de Repetição ($p=0,770$), utilização da Meta-regra de Não Contradição ($p=0,514$), utilização da Meta-regra de Relação ($p=0,582$), e níveis de coerência textual ($p=0,242$).

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO FINAL

*“A consciência crítica nasce de quê?
Da possibilidade de o oprimido
contemplar, no sentido crítico, a sua
obra, e como produto de seu trabalho se
distribui no processo social”.*

Paulo Freire

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO FINAL

Os surdos têm uma língua(gem) de sinais, e em se tratando de aprendizes, seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante do português, mas sim de um sujeito falante de uma segunda língua. O fato de dar ênfase novamente a estas questões vem ao encontro da seguinte observação: - como olhar um texto com características distintas, ou seja, como obter o sentido deste texto?

Importante ressaltar que a LIBRAS tem grande papel no aprendizado e desenvolvimento da linguagem escrita. O domínio da Língua de Sinais pode ser considerado como justificativa para construções textuais de indivíduos surdos, uma vez que tal língua age ativamente na compreensão e construção da escrita. Assim, como interferir na estruturação da escrita, uma vez que a Língua de Sinais tem estrutura própria diferenciada do Português escrito?

A construção da escrita do surdo torna-se comprometida por requerer situações lingüísticas específicas, como o uso de Língua de Sinais. Visto que eles utilizam as estratégias e a estrutura da língua de sinais quando escrevem em Português, ao contrário dos ouvintes, que fazem uso de estratégias fonográficas.

Segundo Pontecorvo (1997), a escrita é uma atividade humana que pode ser examinada de inúmeras maneiras. A perspectiva citada pela autora que se aplica a este estudo é a da linguagem escrita tomada como o processo de produzir textos, relacionado à escrita de unidades lingüísticas maiores como o texto e seus gêneros.

A partir do que foi discutido nas sessões teóricas deste estudo, pode-se concluir que muitas pesquisas realizadas com participantes surdos tratam sobre as possibilidades pedagógicas para melhor atender a este grupo, sobre análises de métodos de ensino aplicados,

sobre habilidades intelectuais dos surdos, ou suas dificuldades de comunicação, sendo geralmente realizados comparativos com participantes ouvintes.

A presente pesquisa trata do exame da estrutura narrativa e da coerência textual, a partir de produções textuais e sinalizadas por surdos usuários de diferentes formas de comunicação (LIBRAS e Oralizados), visando contribuir com novas informações ao quadro de pesquisas anteriores, focando uma habilidade lingüística e uma população específica: a produção escrita de textos por sujeitos surdos.

A produção escrita foi investigada em dois grupos de surdos que se diferenciaram pela língua que preferencialmente utilizam: a língua de sinais (LIBRAS) e o Português (Oralizados). A partir de comparações feitas entre estes grupos, sobre os aspectos de estruturação de narrativas (MEIRELLES; SPINILLO, 2004), níveis de coerência textual (SPINILLO; MARTINS, 1997) e uso de mecanismos de coerência textual (CHAROLLES, 1988), foi possível examinar se a modalidade da língua adotada pelos surdos seria um fator importante que pudesse vir a influenciar a produção de textos escritos.

É importante mencionar que os participantes produziram histórias sem a dependência de um contexto pré-estabelecido, pois foi solicitado aos surdos que produzissem uma história sobre um dia importante em suas vidas. Com a utilização deste recurso, foi possível gerar a produção narrativa da maioria dos participantes, sendo estes capazes de produzir textos narrativos, considerando certamente a especificidade da população estudada.

Apresento as considerações finais, com uma reflexão sobre pontos destacados pelas análises, desta forma, as considerações derivadas dos resultados dos dois grupos, encontrados através desta investigação, foram descritos e discutidos a seguir.

CARACTERIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS VIDEOGRAFADAS E ESCRITAS PELOS SURDOS QUANTO À ESTRUTURA NARRATIVA

No que se refere à estrutura das histórias, os dois grupos tiveram desempenhos semelhantes, classificando suas produções como construções mais elaboradas.

De acordo com as sessões teóricas desta pesquisa, os adolescentes surdos apresentaram dificuldades na produção de textos escritos que são semelhantes às dificuldades de crianças ouvinte de 6 a 8 anos de idade. Diante desta constatação, o grupo investigado parece ter um nível elementar quanto ao esquema textual.

A partir dos resultados observados, se torna pertinente mencionar, o alto desempenho dos surdos na utilização de um esquema narrativo, observado na maioria das produções analisadas. Considerando que poucas produções continham caráter descritivo, com interrupções freqüentes, o que comprometeu a construção de uma narrativa clara. Porém, na maioria das construções, foi possível identificar a introdução do contexto da história, a situação-problema, e em algumas produções, o desfecho da narrativa.

Diante da realidade constatada na pesquisa, algumas sugestões tornaram-se pertinentes no sentido de melhorar o desempenho desta população específica. Primeiramente, desde muito cedo, deve fazer parte da educação dos surdos o texto escrito, principalmente o livro infantil, havendo preocupações com a aquisição do código e vivência da escrita com a linguagem no sujeito surdo. Assim como, deve-se criar condições para que os surdos tenham a possibilidade de acesso ao domínio da língua escrita, pela garantia de desenvolvimento adequado de linguagem. Em segundo lugar, é imprescindível unir a informação requerida para que os sujeitos surdos elaborem um conhecimento prévio, possibilitando interação com o texto escrito.

Em termos cognitivos, como afirmado por Spinillo e Martins (1997), ao produzir um desfecho compatível e coordenado com os eventos narrados anteriormente, três processos são realizados concomitantemente pelo produtor: o que está sendo produzido no momento (o desfecho da narrativa); o que já fora produzido (o desenvolvimento da narrativa: eventos); e a

relação entre o que está sendo produzido (desfecho) com o que fora produzido (desenvolvimento).

Sobre o desempenho dos participantes na atividade de reconto da produção escrita em conteúdo videografado, grande parte dos surdos obtiveram resultados classificados na Categoria II, ou seja, na atividade proposta, os sujeitos realizaram a identificação do cenário e personagens envolvidos na história, mostraram indícios da situação-problema, porém muitos não especificaram a conclusão da construção, ou mesmo realizaram o desfecho da história.

Realizando um comparativo entre as produções textuais e videografadas, dos dois grupos (usuários da LIBRAS e Oralizados), pode-se concluir que o grupo II (Oralizados) se mostrou mais eficaz na realização da narrativa escrita e no reconto.

CLASSIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS QUANTO AOS NÍVEIS DE COERÊNCIA TEXTUAL

Ao produzir uma história coerente, o esforço do narrador recai sobre a tentativa de preservar em sua mente a cadeia narrativa anteriormente elaborada (o que envolve a memória de trabalho) e, ainda, o estabelecimento de relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as (processamento do texto). Do ponto de vista lingüístico, a coordenação e integração dessas relações precisam ser expressas através das marcas lingüísticas características de cada texto.

Baseando-se nos princípios de constituição delineados pela gramática de histórias, as histórias foram analisadas com ênfase no estabelecimento da coerência acerca da organização lingüística e dos indicadores específicos característicos em uma história.

Os resultados do presente estudo mostram a clara dificuldade para estabelecer no texto o encadeamento das idéias da história, comprometendo a coerência do texto. Isso foi observado pelas construções da maioria dos participantes da pesquisa, uma vez que se

classificaram no Nível I, realizando textos no qual os eventos são apresentados de maneira desconectada ao longo da produção, o que dificulta a identificação da ordenação dos eventos, comprometendo, assim, a compreensão do término da história.

Algumas considerações devem ser feitas em relação à comparação entre os grupos I (LIBRAS) e II (Oralizados). Os oralizados mostraram melhores resultados quanto à utilização de caracteres que favorecem a construção de textos coerentes, apresentando eventos dispostos de maneira mais seqüenciada e conectados, delimitando o evento central e seu desfecho satisfatoriamente.

É possível tecer comentários sobre as possíveis contribuições de terapias paralelas à educação, no sentido de poder intervir junto às construções escritas de sujeitos surdos, considerando que a escrita tem seu espaço no processo de reabilitação auditiva como uma proposta fonoaudiológica, por exemplo. No trabalho com enfoque bilíngüe, por meio de Língua de Sinais, os conteúdos dos textos podem ser discutidos com as crianças e, na relação posterior do surdo com o texto escrito, muito dos significados partilhados podem ser obtidos e construídos junto ao surdo (LODI, 2000).

Uma proposta interessante para o trabalho de escrita junto a sujeitos surdos poderia ser o contato com filmes cujas narrativas enfocam aspectos relacionados à realidade dos adolescentes, podendo ser propostas, inúmeras situações priorizando o ensino formal da língua escrita. A troca de informações gerada pelo questionamento dos assuntos tratados ajudará o indivíduo surdo a desenvolver a competência leitora em níveis crescentes de sutileza e complexidade. A partir dessa troca na busca de significado, é fundamental propiciar situações de produção de textos opinativo sobre o assuntos anteriormente discutidos.

CLASSIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS QUANTO AO USO DE META-REGRAS DE COERÊNCIA

Nas produções do grupo I (LIBRAS) e do grupo II (Oralizados), o levantamento das ocorrências de repetição nos textos dos adolescentes apresentam poucas produções utilizando este mecanismo de coerência, embora apareçam frases mal escritas, períodos confusos, os textos mantiveram o tema escolhido inicialmente, sem dispersarem-se para outras informações que não sejam pertinentes.

Com relação ao levantamento da progressão, ambos os grupos utilizaram essa meta-regra da coerência, através do adição de informações referentes ao tema, mesmo apresentando problemas de coesão, confirma-se a hipótese de que é possível haver textos coerentes, porém escritos sem qualquer coesão. Foi possível verificar a diferença significativa entre o desempenho dos dois grupos, uma vez que a grande maioria dos participantes do primeiro grupo não utilizou esse mecanismo. E, em contra partida, o segundo grupo demonstrou claramente o uso da meta-regra.

Sobre o uso da meta-regra da não-contradição pode-se observar que os textos de ambos os grupos apresentam a utilização deste mecanismo de coerência, evitando duplicidade de conceitos, na promoção de textos não contraditórios e coerentes.

Por último, a ocorrência da quarta meta-regra da coerência, a relação, concluiu-se que ambos os grupos apresentaram o uso desse mecanismo em seus textos, e embora haja muitas evidências de mau emprego de concordância verbal, nominal, regência verbal, entre outros, são textos que podem ser considerados coerentes, mas que, em sua grande maioria, apresentam outros problemas de escrita.

No relato das produções textuais, os dois grupos apresentaram resultados semelhantes, adicionando novos fatos anteriormente não mencionados no texto. Verificou-se com os resultados da pesquisa, que para os surdos, o uso do português em sua modalidade escrita pode ser melhor utilizado quando se tem o respaldo da linguagem oral, e as produções textuais aprimoradas.

PESQUISAS FUTURAS

É, evidente a necessidade de uma reflexão sobre a **“escola possível que queremos”**, e a **“escola possível”**, para o processo de integração. Na prática, tenho constatado que a escola que vier a assumir a integração deverá voltar seu olhar para o trabalho educacional do sujeito surdo.

Várias situações poderiam ainda ser consideradas tendo em vista a educação dos surdos, a escrita dos surdos, ou seja, a escolarização de uma forma mais abrangente. As respostas, entretanto, demandariam outros temas, outras pesquisas para muitos estudiosos. Os estudos sobre a surdez devem ser desenvolvidos à luz da psicologia, psicanálise, lingüística, antropologia, medicina, fonoaudiologia etc. Instigando sempre a novas indagações e estudos, com o objetivo de contribuir com um melhor atendimento educacional para com o sujeito surdo e que possibilite uma sensibilização inicial para uma **Educação Possível**, instância principal para o **“aprendizado do fenômeno da escrita”**.

REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, E. B. C.; SPINILLO, A. G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. [S.I.: s.n.]. p.329-338. 1997.
2. BALIEIRO, C. R.; FICKER, L.B. Reabilitação Aural: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo. In: Lopes Filho, O.C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.
3. BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
4. BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva**. 3. ed. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 2000.
5. BOONE, D. R.; PLANTE, E., **Comunicação humana e seus distúrbios**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
6. BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
7. BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.
8. BRANDÃO, C. R. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**. v. 26, p.17-19. 2001.
9. BRITO, L. F. **Investigação social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
10. CHAROLLES, M. "Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas". In: **O texto: escrita e leitura**. Org. por Charlotte Galves. Campinas: Pontes, 1988. p. 39-85.
11. DOWNS, M. P.; NORTHERN, J. L., **Audição em crianças**. São Paulo: Editora Manole LTDA, 1989.
12. FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

13. FERNANDES, S. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998, ____f. Dissertação (Mestrado em Lingüística da Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Paraná, 1998.
14. FERNANDES, Eulália. **O som, este ilustre desconhecido.** s.n.t.
15. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
16. FROTA, S. **Fundamentos em Fonoaudiologia – Audiologia.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1998.
17. GARCEZ, L. H. C. **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
18. GODFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionistas.** São Paulo: Plexus, p. 37 – 43. 1997.
19. GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
20. GONÇALVES, F.; DIAS, M. G. B. B. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. **Psicologia Reflexão e Crítica**, UFRGS, v. 16, n. 1, p. 29-40. 2003.
21. GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido.** São Paulo: Pontes, 1995.
22. HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Coeson in English.** London: Longman, 1976.
23. HICKOK, G. BERLLUGI, U.; KLIMA, E. S. A língua de sinais no cérebro. **Rev. Scientific American.** Brasil, s.d. n. 04, p. 50-57. Edição Especial.
24. JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.** 2. ed. Tradução Marília Sanvicente. São Paulo: Pioneira, p.400. 1987.
25. KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.
26. KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Coerência textual.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

27. _____. **Texto e coerência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

28. LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, p. 205. 1994.

29. LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas-SP, v. 20, n. 50, abril, 2000a.

30. LACERDA, C. B. F.; GOES, M. C. R. **Surdez – processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000b.

31. LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, p. 25. 1998.

32. LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C. B. F., NAKAMURA, H., LIMA, M. C. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

33. LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 53. 1988.

34. MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

35. _____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. Série Debates.

36. _____. **Gêneros textuais**. Material apostilado para as aulas de gêneros textuais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

37. MATEUS, M. H. M. **Gramática da língua portuguesa**. 4. ed. Lisboa: Editora Caminho, 1999.

38. MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estudos em psicologia**. v. 9 n.º.1 jan./abr., p. 131 – 144. 2004.

39. ORLANDI, E. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, p. 43. 1999.
40. PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
41. POLÔNIO, D. M. M. Pragmática lingüística: coesão e coerência textual. **Revista Millenium**, ano 2, n. 08, 2. ed., outubro, 1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/ect8_pol.htm>. Acesso em: 10 ago. 2005.
42. PONTECORVO, C. Studying writing and acquisition today: A multidisciplinary view. In C. Pontecorvo (Org.) **Writing development: Interdisciplinary view.** Philadelphia: John Benjamins.
43. QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
44. RAMPELOTO, E. M. **Processo e produto na educação do surdo.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1993.
45. REGO, L. B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2(2), p.165-180. 1986.
46. RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M., **A prática da audiologia clínica.** 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
47. SÁ, N. L. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo.** Niterói: EDUFF, 1999.
48. SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1998.
49. SANCHEZ, F. M. Os meios de comunicação e a sociedade. In **Mediatamente! Televisão, cultura e educação.** Ministério da Educação, SEED, Brasília, pp. 55-90. 1999.
50. SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 1989.
51. SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

52. SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.
53. SPINILLO, A. G. (1996). O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In M. G. B. B. Dias, & A. G. Spinillo (Orgs.), **Tópicos em Psicologia Cognitiva**, Recife, p. 84-119. 1996.
54. SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.10, p.219-248. 1997.
55. SPINILLO, A. G.; ROAZZI, A. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 69(161), p.75-90. 1988.
56. SPRADLEY, James P. (1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
57. STEIN, N. L.; POLICASTRO, M. 1984. The concept of story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. Em MAND H.; STEN N. L.; TRABASSO T. (Orgs.), **Learning and comprehension of Text**, p. 112-138, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1984.
58. VAN DIJK, T.; KINITSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York, NY: Academic Press, 1983.
59. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
60. WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
61. WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.12.
62. PRIMEIRA CARTA DE PAULO AOS CORÍNTIOS (Cor 14, 10-11).

ANEXO A - CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

A pesquisa intitulada SURDEZ E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COERENTES EM UMA SEGUNDA LÍNGUA: O PORTUGUÊS ESCRITO tem por objetivo observar a coerência da linguagem escrita de adolescentes surdos em escolas de classes especiais.

Para isso será solicitada a produção escrita relatando um dia importante na vida do sujeito surdo, e posterior explicação de sua produção utilizando a Língua de Sinais – LIBRAS. Esse material será utilizado para análise da pesquisa.

Será assegurada a confidencialidade e a privacidade do voluntário, sendo garantido o sigilo dos dados obtidos através da pesquisa. O voluntário tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma ou prejuízo para si mesmo.

Recife, _____ de _____ de 2006.

Assinatura Voluntário (a): _____

Pesquisador (a): _____

Orientadora: _____

ANEXO B - TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____ RG nº _____, declaro ter sido informado, a respeito da pesquisa e autorizo minha participação voluntária na pesquisa SURDEZ E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COERENTES EM UMA SEGUNDA LÍNGUA: O PORTUGUÊS ESCRITO realizada pela acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE ao nível de Mestrado, Monique Neves Garcia e por sua orientadora, a Professora Maria da Graça B. B. Dias, para elaboração de dissertação de conclusão do curso de Mestrado.

Essa pesquisa tem por objetivo observar a estrutura da linguagem escrita de adolescentes surdos em escolas de classes especiais, utilizando a análise do material escrito produzido pelos adolescentes.

Será assegurada a confidencialidade e a privacidade do voluntário, sendo garantido o sigilo dos dados obtidos através da pesquisa. O voluntário tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma ou prejuízo para si mesmo.

Logo, esclarecida a pesquisa, como voluntário(a), deixo minha assinatura abaixo para autorização da utilização dos dados obtidos.

Recife, _____ de _____ de 2006.

Assinatura Voluntário (a): _____

Pesquisador: _____

Testemunha

Assinatura

ANEXO C - FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Tipo da Perda Auditiva: _____

Grau da Perda Auditiva: _____

Período da perda auditiva: () pré-lingual

() pós-lingual

Grau de escolaridade: _____

Grau de oralização: _____

Apoio Fonoaudiológico: () sim

() não

Apoio Psicopedagógico: () sim

() não