



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

WAGNER TEOBALDO LOPES DE ANDRADE

**A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA EM LÍNGUA
PORTUGUESA NO SURDO**

Recife

2007

WAGNER TEOBALDO LOPES DE ANDRADE

**A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA EM LÍNGUA
PORTUGUESA NO SURDO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração "*Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*" e linha de pesquisa "*Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*", sob orientação da Prof^a Dr^a Marígia Ana de Moura Aguiar e do Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior.

Recife

2007

A553r Andrade, Wagner Teobaldo Lopes de
A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo /
Wagner Teobaldo Lopes de Andrade; orientadores: Marígia Ana de
Moura Aguiar e Francisco Madeiro Bernardino Junior, 2007.
95 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco,
2007.

1. Surdez. 2. Fala. 3. Escrita. 4. Linguagem dos sinais. I. Título.

CDU – 615.741.4

A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO SURDO

Wagner Teobaldo Lopes de Andrade
Prof^a Dr^a Marília Ana de Moura Aguiar
Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 13 / 03 / 2007.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Marília Ana de Moura Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Prof^a Dr^a Tany Mara Monfredini Cordeiro de Moura
Universidade de Pernambuco
Examinador Externo

Prof^a Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno

Recife
2007

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a *Marígia Aguiar*, um exemplo de orientadora: carinhosa, exigente, disponível, atenciosa, compreensiva, extremamente humana... É confortante ouvir (de todos – sem exceção – que sabem que sou seu orientando) que é maravilhosa, o que é a mais pura verdade. Foi com um misto de privilégio e medo que me coloquei o desafio de escrever algo à sua altura, mas o aprendizado imensurável valeu toda a dedicação.

Ao Prof. Dr. *Francisco Madeiro*, pela dedicação, interesse, incrível disponibilidade, vastíssimas e valiosíssimas contribuições que, com absoluta certeza, levarei para toda a minha vida acadêmica. Percebi que escrever para leitores que não apenas eu é sempre uma tarefa difícil...

Às professoras *Tany Monfredini* e *Wanilda Cavalcanti* pelo perceptível carinho e cuidado que tiveram com o trabalho durante a banca prévia e a defesa. A escolha da banca examinadora não poderia ter sido mais apropriada.

A *José Maria Neto* e *Theresa Frazão*, duas das pessoas mais inteligentes que conheço, pela fortaleza psicológica erguida ao meu redor e sem os quais a bigorna certamente permaneceria sobre os meus ombros.

A todos os *participantes* deste estudo, pela confiança depositada e pela contribuição para o engrandecimento dos conhecimentos no âmbito da Linguagem.

À corrente de anjos que me acolheu nas escolas, me disponibilizou seu tempo e atenção e me socorreu na minha limitação na língua de sinais: *Dorinha, Giselle, Germana, Rosana, Adílson, Edigleisson, Fábio, Kelly, Deivison* e *Lourdes*.

A *Wanessa Tenório*, minha salvadora em estatística.

A *Morgana Boudoux*, querida amiga e companheira no árduo caminho profissional, de quem sempre recebo alegres e incentivadoras palavras.

Aos meus primos *Sidney Fernandes*, empenhado em desenhar a história de imagens, um dos métodos de coleta de dados inicialmente idealizados para a dissertação, e *Edivan Júnior*, pela atenção e rapidez em enviar via *internet* os desenhos prontos.

A *Clécia Siqueira, Dione Monteiro, Karen Silva, Clay Balieiro e Edna Cavalcanti* que, gentilmente, me forneceram suas produções e materiais de estudo sobre surdez.

À Prof^a *Bianca Queiroga*, pelas maravilhosas sugestões feitas ao projeto de dissertação.

A *Ana Carla Vogeley* (minha Anita, *ne me quitte pas!*) que, desde o tempo de graduação, fez com que o tempo passasse mais suavemente e as pressões do dia-a-dia se tornassem cada vez menos penosas, além de ser uma grande incentivadora ao meu ingresso no mestrado.

A *Karla Costa*, recente amiga do mestrado, com quem dividi a angústia e a maravilha, as poucas certezas e inúmeras dúvidas que nos cercam ao estudarmos os processos de leitura e escrita do surdo.

A *Sandrinha Carmo*, amiga para a vida toda, um anjo que caiu do céu, que me arranca boas gargalhadas diante dos (muitos) problemas do cotidiano.

Aos meus *alunos* de Fonoaudiologia da UFPE, com quem certamente mais aprendo do que ensino. Obrigado pela compreensão, especialmente com os lapsos de memória, nos momentos decisivos desta jornada.

Aos sempre tão prestativos *Sérgio e Nicéas*, queridos funcionários da pós-graduação da UNICAP, por facilitarem tanto a nossa vida no mestrado.

A *Andréa Ferraz e Germana Carvalheira*, minhas “relações públicas”, que tão rapidamente se transformaram em amigas e com quem compartilhei as alegrias e angústias do mestrado.

Aos colegas de mestrado, especialmente, *Carlinha Brito, Rosangela Nieto e Leila Medeiros*, pelo companheirismo, inesquecíveis momentos de descontração, ombro amigo nos momentos de angústia e pelas dicas durante a realização da dissertação.

À queridíssima *Edna* (NIC), que tão paciente e alegremente me atendia nos momentos sempre importantes de impressão da dissertação. A *Jorge e Alexandre* (Biblioteca), pelos momentos de descontração nestas horas nervosas.

A todos *aqueles que injustamente foram esquecidos*, porém, direta ou indiretamente, participaram da construção deste trabalho.

Finalmente, a *Deus*, por fazer com que, em apenas dois anos, tantas dúvidas e soluções tenham surgido... Obrigado pelas pedras colocadas no meu caminho... com elas, comecei a construir a minha escada.

"Não é a linguagem falada natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua".

(Ferdinand de Saussure)

RESUMO

O *continuum* oralidade-escrita é um agente determinante e transformador da língua que, na modalidade escrita, é de grande importância para a comunicação dos surdos em função da dificuldade que possuem em desenvolver a língua oral. Esta pesquisa parte do pressuposto de que a habilidade escrita na língua padrão do país representa um instrumento importante para a inserção do surdo na sociedade e um meio útil de registro de idéias e pensamentos. Considerando que, ao concluir a escolarização básica, os estudantes devem estar aptos a utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita, este estudo teve como objetivo investigar a ocorrência de marcas da oralidade na escrita de estudantes surdos do Ensino Médio. Especificamente, objetivou-se caracterizar a ocorrência de marcadores discursivos, repetições e parafraseamentos em surdos oralizados e não-oralizados e confrontar esses dados entre si e com ouvintes também estudantes do Ensino Médio. A população de estudo constou de quinze surdos oralizados e quinze surdos não-oralizados, com instalação pré-lingual da surdez de grau profundo bilateral, além de quinze ouvintes. Os participantes responderam a questionários compostos por seis perguntas, e a ocorrência das marcas de oralidade na escrita foi analisada quantitativa e qualitativamente nos três grupos. Além disso, foi realizado tratamento estatístico através do teste T-student. Os resultados mostraram uma maior utilização de marcadores discursivos, especialmente com função seqüenciadora, pelos surdos oralizados e ouvintes. Verificou-se diferença estatisticamente significativa entre a média da quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes. A repetição se mostrou mais recorrente entre os surdos oralizados. A forma integral e a posição adjacente predominaram nos três grupos. Quanto à função, prevaleceu a continuidade tópica entre os surdos e a compreensão entre os ouvintes. Foi pequena a ocorrência de parafraseamento na escrita dos participantes e os surdos não-oralizados não a apresentaram. Como conclusão, as marcas de oralidade se fizeram presentes na escrita dos surdos, sugerindo a ocorrência de relação oralidade/escrita nestes sujeitos, principalmente nos oralizados, a exemplo das realizações pelo ouvinte. O maior uso de marcas de oralidade, entre as quais se destacam os marcadores discursivos de função seqüenciadora e as condensações parafrásticas, sugere uma influência sobre a construção textual, particularmente com relação ao aspecto de coesão. Tendo em vista o fato de que o uso das marcas de oralidade constitui um fator de coesão textual, o uso destes recursos pode ser mais uma estratégia para se trabalhar a escrita do surdo, especialmente o não-oralizado, a fim de estimular a coesão das produções destes sujeitos.

Palavras-chave: Surdez, Fala, Linguagem de Sinais, Escrita.

ABSTRACT

The speaking-writing continuum is considered as an agent which determines and changes the language. The written language is important to the deaf communication because of their difficulty in developing the oral language. This research takes into account that written language is an important instrument to the deafs as members of society and a helpful way to register their ideas and thoughts. Considering that the students may be able to use written portuguese language at finishing basic school degree, this study aimed to investigate the occurrence of oral cues in the writing of the deaf in high school. Specifically, we aimed to characterize the discursive markers, repetition and paraphrase occurring in oralized and non-oralized deaf people by comparing the results of written texts produced by these two groups and then with that of listeners. The sample of the research was composed by fifteen oralized deafs and fifteen non-oralized deafs with pre-lingual deafness on deep degree, and fifteen listeners. The three groups answered a question sheet with six questions in order to analyze the oral marks in a quantitative and qualitative basis. The results were submitted to a statistical treatment by applying the T-student test. The results showed a major use of discursive markers, especially of sequential function, by oralized deafs and listeners. A statistical significant difference between the average of quantity of discursive markers used by non-oralized deafs and listeners was found. The repetition was used mainly by the oralized deafs. The whole form of repetition and its adjacent position on writing prevailed within the three groups. As for the function, the topical functioning continuity prevailed in the deafs and the comprehension function prevailed in the listeners. The occurrence of paraphrase was small in the subjects' writing and the non-oralized deafs had no occurrence at all. To conclude, the orality marks were present in the deafs' writing, suggesting the realization of the speaking/writing relation in these subjects, especially the oralized ones, as well as with the listeners. The major use of orality marks among the oralized deafs suggests the influence over text structure mainly related to textual cohesion. If we are to consider the use of orality marks as a factor of textual cohesion, these results can be the first step to optimize the deafs' writing, mainly the non-oralized ones, in order to stimulate the cohesion on these subjects' texts.

Key-words: Deafness, Speech, Sign Language, Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de utilização de marcador discursivo de fecho.....	66
Figura 2 – Exemplo de realização de redução.....	67
Figura 3 – Exemplo de utilização de dêitico temporal e espacial.....	67
Figura 4 – Exemplo de utilização de marcador discursivo de fundo gramatical.....	67
Figura 5 – Exemplo de utilização de marcador discursivo de fundo lexical.....	68
Figura 6 – Exemplo de realização de repetição integral.....	72
Figura 7 – Exemplo de realização de repetição com variação.....	72
Figura 8 – Exemplo de realização de repetição adjacente.....	73
Figura 9 – Exemplo de realização de repetição distante.....	74
Figura 10 – Exemplo de realização de especificação parafrástica.....	78
Figura 11 – Exemplo de realização de paralelismo parafrástico.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística descritiva da variável idade da amostra para cada grupo.....	58
Tabela 2 – Distribuição dos participantes surdos em relação às séries.....	58
Tabela 3 – Distribuição dos participantes surdos em relação ao uso de prótese auditiva.....	59
Tabela 4 – Distribuição dos participantes surdos em relação à realização de terapia fonoaudiológica.....	60
Tabela 5 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo o uso de marcadores discursivos.....	61
Tabela 6 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo a frequência de utilização dos marcadores discursivos.....	62
Tabela 7 – Distribuição quantitativa dos marcadores discursivos segundo a função exercida na escrita.....	64
Tabela 8 – Distribuição quantitativa dos marcadores discursivos com outras funções.....	65
Tabela 9 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).....	68
Tabela 10 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos oralizados e pelos não-oralizados (Teste T-	

student).....	69
Tabela 11 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).....	69
Tabela 12 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo o uso de repetições.....	70
Tabela 13 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo a frequência das repetições.....	70
Tabela 14 – Distribuição quantitativa das repetições segundo a forma.....	71
Tabela 15 – Distribuição quantitativa das repetições segundo a posição na construção textual.....	73
Tabela 16 – Distribuição quantitativa das repetições segundo a função.....	75
Tabela 17 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de repetições utilizadas pelos surdos oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).....	75
Tabela 18 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de repetições utilizadas pelos surdos oralizados e pelos não-oralizados (Teste T-student).....	76
Tabela 19 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de repetições utilizadas pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).....	76
Tabela 20 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo o uso de parafraseamentos.....	76

Tabela 21 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo a frequência do parafraseamento.....	77
Tabela 22 – Distribuição quantitativa dos parafraseamentos segundo o tipo.....	78
Tabela 23 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de parafraseamentos utilizada pelos surdos oralizados e ouvintes (Teste T-student)....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

dB	Decibel(éis)
dBNA	Decibel(éis) em nível de audição
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
Hz	Hertz
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MD	Marcador discursivo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 A oralidade e os processos de leitura e escrita.....	18
2.1.1 Relações entre o falar e o escrever.....	20
2.1.2 Diferenças entre o falar e o escrever.....	23
2.2 Marcas da oralidade.....	26
2.2.1 Marcadores discursivos.....	26
2.2.2 Repetição.....	27
2.2.3 Correção.....	29
2.2.4 Parafraseamento.....	29
2.3 A surdez e suas conseqüências.....	31
2.3.1 Filosofias educacionais.....	34
2.4 A escrita do surdo.....	41
3 MÉTODO.....	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
4.1 Descrição da amostra.....	57
4.2 Marcador discursivo.....	60
4.3 Repetição.....	69
4.4 Parafraseamento.....	76
5 CONCLUSÕES.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

Anexo A – Carta de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido do participante

Apêndice B – Anamnese

Apêndice C – Questionário para os participantes surdos

Apêndice D – Questionário para os participantes ouvintes

1 INTRODUÇÃO

O mundo deles não tem fala. Não há como ouvir os sons da comunicação sem o uso da tecnologia, o que dificulta ou, muitas vezes, impossibilita o falar. Mas a comunicação natural existe através da língua de sinais. A linguagem é diferente, feita com as mãos e o corpo.

A dificuldade dos surdos em aprender a ler e escrever em língua portuguesa tem explicitamente chamado a atenção dos educadores. Hoje, com a concepção de língua de sinais como primeira língua e instrumento de acesso ao conhecimento do mundo, a modalidade escrita assume o papel de alternativa à instrução formal e uma das fontes de conhecimento da cultura ouvinte, na qual o surdo também se insere.

Ouve-se muito, principalmente por parte dos pais de crianças surdas, que as dificuldades de aprendizagem, especialmente da escrita¹, são um problema secundário em relação à aquisição da linguagem oral. Isto, no entanto, pode tomar grandes proporções se tivermos em mente que uma criança surda, além de apresentar grandes dificuldades ou, algumas vezes, não desenvolver a fala, aprende a ler apenas pequenos textos, frases simples e apresenta inúmeras complicações na escola.

As habilidades de escrita são um importante complemento para a língua de sinais e para a aquisição do conhecimento dos estudantes surdos. É quase impossível imaginar alguém que se oponha à afirmação de que todo cidadão tem o direito de participar da vida social, política e econômica da nação. Da mesma maneira, todos parecem partilhar do sentimento de que é responsabilidade da escola dar ao cidadão o instrumental mínimo para que ele exerça seu direito de avançar profissional e socialmente.

As investigações sobre a linguagem infantil remetem, via de regra, à relação oralidade-escrita, tendo em vista a estreita relação historicamente estabelecida entre estas duas modalidades e o papel de destaque da escrita na sociedade, considerada

¹ Neste trabalho, ao falarmos de “escrita”, referir-nos-emos à escrita na língua padrão do país, no caso do Brasil, o português. Desta forma, não abordaremos o *signwriting* (escrita da língua de sinais) nem outras escritas não-alfabéticas.

importante ferramenta de sucesso para a aprendizagem (CALADO, 2004). Esta autora afirma que, nos últimos anos, é crescente o investimento no estudo da oralidade e suas interferências na escrita.

Tendo em vista a dificuldade que os surdos apresentam em desenvolver a língua oral, a presente pesquisa parte da constatação da grande importância da escrita para estes sujeitos. Além de ser o *continuum* oralidade-escrita um agente determinante e transformador da língua (CALADO, 2004) e esta ser, em sua modalidade oral, muitas vezes, de difícil utilização pelos surdos, a escrita na língua padrão do país, como já referido, torna-se um instrumento importante na inserção deste indivíduo à sociedade e um meio importante de registro de idéias e pensamentos (QUADROS, 1993).

A relação entre a oralidade e a escrita é consensual na literatura, no entanto, até o presente momento, não foram encontrados estudos que identifiquem esta relação nos sujeitos surdos, que não possuem acesso natural à modalidade oral da língua.

Desta forma, a pergunta norteadora deste estudo é: o fato de ser oralizado faz com que o surdo utilize mais marcas de oralidade na sua escrita (tenha um texto mais coeso), mesmo não utilizando a língua oral de forma corrente?

Sabendo que os surdos podem apresentar seu funcionamento lingüístico marcado pelo uso exclusivo da oralidade, uso exclusivo da língua de sinais ou uso de ambas, o objetivo do presente estudo foi investigar a ocorrência de marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de estudantes surdos do Ensino Médio. Especificamente, objetivou-se caracterizar a ocorrência de marcadores discursivos, repetições e parafraseamentos em surdos oralizados e não-oralizados e confrontar esses dados entre si e com ouvintes também do Ensino Médio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A oralidade e os processos de leitura e escrita

Este trabalho assume como pressuposto o conceito apresentado por Marcuschi (2001a, 2005), no qual a língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que somente uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas. Nessa perspectiva, a língua se manifesta e funciona como atividade oral e como atividade escrita.

Para esse autor, a língua é essencialmente heterogênea, variável, histórica, social, indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático e se manifesta em situações de uso concreto como texto e discurso. Seu uso ocorre num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais.

Quatro conceitos utilizados por Marcuschi (2004, 2005) são fundamentais para a compreensão do presente trabalho: fala, escrita, oralidade e letramento.

A expressão *fala* refere-se às formas orais do ponto de vista do material lingüístico e de sua realização textual-discursiva, enquanto que a expressão *escrita* designa o material lingüístico da escrita e suas formas de textualização.

O termo *oralidade* é utilizado para se referir às habilidades na língua falada, compreendendo tanto a produção quanto a recepção. Já o *letramento* corresponde a um processo amplo que designa as habilidades de ler e escrever envolvidas de maneira direta no uso da escrita como tal. É importante ressaltar a distinção deste conceito e o de alfabetização, que se refere ao processo de letramento em contextos formais de ensino.

Para Marcuschi (1995, 2004) e Cavalcante e Marcuschi (2005), a fala e a escrita, enquanto práticas interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, não devem ser tratadas de forma estanque e dicotômicas. Marcuschi (2004) destaca que a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias que permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialetais, entre outras.

Marcuschi (2001a) afirma que, até a década de 1950, não havia um grande interesse pelas relações entre a fala e a escrita. Entre as décadas de 1950 e 1980, esta relação passou a ser estudada numa perspectiva dicotômica, sendo a fala vista como concreta, contextual e estruturalmente simples, ao passo que a escrita era tomada como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata.

Os estudos nesta área, nos anos 80, propuseram uma nova visão dessas relações, que se verificou serem muito mais próximas do que se admitia até então, sob o ponto de vista de termos de uso e de características lingüísticas.

Segundo Marcuschi (1995), a dicotomia entre contextualização (antes vista como característica da fala) e descontextualização (antes considerada característica da escrita) é controversa, além de ser apressada a relação direta entre linguagem autônoma com a escrita e linguagem contextual com a fala. Em estudos mais recentes, este autor (2004, 2005) mostra que a dicotomia histórica entre fala e escrita encontra-se ultrapassada, pois estas são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas, além do que, há mais semelhanças do que diferenças entre a fala e a escrita.

A escrita é um dos mais comuns meios visíveis de expressão, apesar de não ser universal, como a fala, que o é independentemente do grau de desenvolvimento alcançado por um povo (LOPES, 1997). Mesmo criada tardiamente em relação à oralidade, a escrita permeia quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou (MARCUSCHI, 2004).

De acordo com Kato (2005), escrever é um ato de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado. Este ato é considerado bem-sucedido quando o autor consegue traduzir as suas intenções de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade. As habilidades de leitura e escrita, conforme Orlandi (2001), podem ser consideradas formas de verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos de que ele tem domínio.

Segundo Osakabe (1995), o pensar na escrita leva a um pensar na oralidade enquanto um universo de referência, apesar de a escrita não se reduzir à simples transcrição de um código para outro. Já Signorini (2001, p. 126) afirma que “a escrita é

vista como uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo: a das produções de linguagem que dão sentido e forma à realidade social”.

Apesar de se considerar a existência de diferenças entre o falar e o escrever, neste trabalho, foi considerada a perspectiva de análise de Collins e Michaels (1991) e Marcuschi (1998, 2004), segundo os quais a fala e a escrita não formam dois extremos, mas um *continuum* distribuído numa escala de parâmetros empiricamente detectáveis, cuja identificação permite a inferência de que as características presentes na fala podem estar presentificadas também na escrita.

As duas sub-seções a seguir apresentam estudos que focalizam a relação oral/escrito, seja na visão do *continuum*, seja na perspectiva da dicotomia polarizada, com o objetivo de contextualizar a temática e não necessariamente induzir a um outro ponto de vista.

2.1.1 Relações entre o falar e o escrever

As relações entre a fala e a escrita modificaram-se bastante ao longo dos anos, desde a concepção de isomorfia, à relação de dependência entre elas e à mais recente concepção de continuidade entre estas duas modalidades lingüísticas, que ainda vem sendo revisitada nos últimos anos.

Na visão de Marcuschi (1995), é mais razoável olhar a relação entre fala e escrita sob o aspecto das características de cada modalidade do que apenas das diferenças. Desta forma, as modalidades falada e escrita da língua devem ser analisadas em função das suas relações de semelhança e diferença dentro de um quadro de categorias da mesma ordem de observação de fenômenos, pois alguns destes fenômenos atribuídos à fala ou à escrita não são próprios de uma ou outra, mas propriedades gerais da própria linguagem enquanto fenômeno social (MARCUSCHI, 1998, 2004, 2005).

A escrita não é a representação da fala, sendo estas formas de linguagem mutuamente constitutivas (MOTA, 1995). Apesar de a escrita não ser um espelho da oralidade (CAGLIARI, 1989), pela existência de diferenças contextuais e gramaticais (CALADO, 2004), estas duas modalidades da língua são parcialmente isomórficas. Segundo Balieiro (2000), a escrita e a fala, instâncias simbólicas de manifestação da

linguagem, mostram-se pela diferença quanto à sua materialidade. O falar e o escrever, assim como o escutar e o ler, nas práticas sociais contemporâneas, são atividades profundamente complementares e imbricadas (BELINTANE, 2000).

Na perspectiva de Kato (1986/2005), a escrita, na sua fase inicial de aquisição, tenta representar a fala, o que faz de forma parcial e, posteriormente, a fala tenta representar a escrita, o que também ocorre de forma parcial. O desenvolvimento da linguagem, para esta autora, aconteceria de uma fala inicial (fala 1) para uma escrita que tende a representar a fala da forma mais natural possível (escrita 1), daí para uma escrita que se torna quase autônoma da fala através de convenções rígidas (escrita 2) e, finalmente, para a fala que resulta do letramento (fala 2). Isso, no entanto, não contradiz o fato de estas duas modalidades lingüísticas não serem isomórficas.

Segundo Ferreiro (1995), a leitura e a escrita encontram-se perfeitamente relacionadas, embora não possuam paralelismo completo. Como objeto social, a escrita cumpre diversas funções e tem meios concretos de existência (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

A linguagem escrita está fortemente relacionada à linguagem falada (DeFRANCIS, 1989). Landsmann (1995) afirma ser antigo o debate na Lingüística sobre a primazia da língua oral sobre a escrita. A concepção tradicional em torno desta relação, que não corresponde à seguida pelo autor deste trabalho, considera a fala como a língua natural e a escrita, a sua representação. Além disso, o domínio da língua oral seria, conforme esta autora, um pré-requisito absoluto para o domínio da língua escrita. Esta perspectiva vem sendo, nos últimos anos, revisitada e, pouco a pouco, repensada em função da nova visão de independência de aquisição destas duas modalidades lingüísticas.

Segundo Magalhães (1992), que também traz observações sobre a perspectiva tradicional que envolve a relação oral/escrito, os lingüistas do século XX defendem a idéia de que a língua oral tem primazia sobre a língua escrita, adotando os seguintes argumentos: historicamente, a língua oral precede a escrita; em sociedades individuais, a língua oral se registra antes da língua escrita; a criança desenvolve a fala e só depois aprende a escrever; mesmo os indivíduos mais cultos, como escritores e intelectuais, falam mais do que lêem ou escrevem.

Já Vygotsky (1996), pilar da linha teórica adotada pelo autor deste trabalho, afirma que o desenvolvimento da escrita é independente e não repete a história do desenvolvimento da fala. Aquela deve ser considerada uma função lingüística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento e exige da criança um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas cotidianas, por se ver obrigada a criar uma situação e interagir com um leitor imaginário, o que não é tarefa fácil para ela.

Este autor destaca, ainda, que as funções mentais que envolvem a linguagem escrita são fundamentalmente diferentes das que envolvem a linguagem oral. A primeira é considerada uma forma de linguagem mais difícil e complexa, que, em certos aspectos, exige da criança intenção e consciência, enquanto que a segunda é desenvolvida a partir de atividades espontâneas e involuntárias, sem a necessidade de um conhecimento consciente.

A escrita exige uma dupla abstração por parte da criança: primeiro, em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e, segundo, em relação ao interlocutor, que pode ser desconhecido e imaginário. Daí a complexidade do processo, que exige da criança uma certa reflexão sobre o conhecimento a ser construído (GESUELI, 1998).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a aquisição da leitura e da escrita precede e excede os limites escolares. Antes de perceber a relação oralidade/escrita, a criança passará por várias etapas, parte de um longo processo (GESUELI, 1988). Calado (2004) afirma que utilizar ou não os elementos lingüísticos apropriados é algo que vai além da vida escolar e depende das situações comunicativas em que o aprendiz está inserido.

Segundo Zorzi (1996 *apud* VAZ *et al.*, 1999), para escrever, a pessoa precisa fazer a diferenciação entre o estilo oral e o escrito, saber seqüencializar e relacionar os fatos adequadamente. Escrever não é a pura codificação de expressões lingüísticas, mas requer um conhecimento de mundo ou cognitivo fundamental na construção do conhecimento semântico a ser transmitido (FERREIRA-BRITO; SANTOS, 1996).

Apesar de os estudos atuais (MARCUSCHI, 1995, 1999, 200-, 2002, 2004) considerarem que a relação entre a fala e a escrita se funda num *continuum*, não se pode ignorar que estas duas modalidades comunicativas apresentam diferenças. No

entanto, não trataremos esta relação como uma dicotomia polarizada, tal como Marcuschi (2001).

Desta forma, a seguir, são expostas as principais diferenças entre as modalidades oral e escrita da linguagem. Estas diferenças, no entanto, não são aqui tomadas como ponto de partida para a compreensão da relação entre a fala e a escrita, mas sua descrição se torna importante para a contextualização da temática em questão. Para tanto, foram consultados autores que não necessariamente se posicionam favoravelmente à dicotomia entre as duas modalidades lingüísticas, porém trazem importantes contribuições no que se refere às suas diferenças apontadas pela literatura em Lingüística.

2.1.2. Diferenças entre o falar e o escrever

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005), a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala teria estrutura simples, informal, concreta e dependente de contexto.

De acordo com Tannen (1982), as diferenças básicas entre a linguagem oral e a escrita são: a linguagem oral é altamente dependente de contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada², e a coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralingüísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas, que usam conectivos explícitos. Segundo Marcuschi (200-), a contextualização na fala envolve alguns aspectos ausentes na escrita como a gestualidade e a mímica. Já na escrita, estes aspectos são, em geral, supridos metalingüisticamente por expressões que verbalizam o que está ocorrendo no contexto.

Apesar das diferenças estruturais levantadas pela literatura, podem ser encontradas estratégias de língua oral na prosa moderna e estratégias de linguagem escrita na linguagem oral mais tensa, ou seja, existem textos escritos numa linguagem próxima do dialeto coloquial como cartas ou bilhetes e textos orais que se aproximam bastante do dialeto padrão, como discursos políticos e conferências proferidas em

² Kato (2005) discorda, em parte, afirmando que a escrita é relativamente descontextualizada, no entanto, acreditamos que, em função da interação entre o leitor e o autor, a escrita passa a ser uma produção lingüística contextualizada.

eventos científicos (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001), o que corrobora a perspectiva marcuschiana do *continuum* oral-escrito.

Osakabe (1995) aponta para o fato de que a oposição entre o oral e o escrito se dá em função das condições específicas de produção. Fávero, Andrade e Aquino (2005) acrescentam que esta oposição ocorre também em função dos modos de aquisição e das condições de transmissão e recepção.

Segundo Van Dijk (2001), na fala tem-se uma situação face-a-face, com reação imediata por parte do ouvinte, em uma interação organizada em troca de turnos, enquanto que a escrita é um ato solitário, em que o escritor tem que se preocupar com o seu leitor virtual. Pelo fato de o leitor ser alguém que não está fisicamente presente, Rees (1994) afirma que a mensagem deve ser escrita de forma clara para que haja a sua adequada compreensão na ausência do escritor.

Além disso, a escrita apresenta tendência a se tornar uma manifestação exclusiva e auto-suficiente, pois o seu destino parece ser o de deslocar-se do contexto em que foi produzida (OSAKABE, 1995). Fávero, Andrade e Aquino (2005) revelam que o que determina a relativa isomorfia entre a fala e a escrita é o gênero e o que faz as duas modalidades se distanciarem são as condições de produção.

Magalhães (1992) afirma que as duas características da fala são a instantaneidade e a espontaneidade. Seguindo a concepção tradicional entre a relação oral-escrito, Rees (1994) afirma que os textos escritos são produzidos normalmente no dialeto padrão, com uso de estilo e linguagem mais formal, ao passo que os textos falados, produzidos mais espontaneamente, sem muita preocupação consciente com a sua forma, seguem o dialeto coloquial (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001). Grande parte da fala cotidiana apresenta características do improviso, como pausas, erros, reformulações e repetições (VAN DIJK, 2001). De acordo com Zambrano (2000, p. 22), "há no escrever um reter as palavras, tal como há no falar um soltá-las [...] ao escrever, as palavras são apropriadas, sujeitas a ritmo, seladas pelo domínio humano de quem assim as meneia".

Embora as hesitações, os falsos começos e as pausas também ocorram na escrita, o texto final não apresenta suas marcas, pois são apagadas todas as marcas de revisão, o que não ocorre com a fala, em função das suas características de

instantaneidade e espontaneidade (MAGALHÃES, 1992; REES, 1994; VAN DIJK, 2001).

Além de ser menos dependente do contexto situacional, a escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso, é mais sujeita a convenções prescritivas, é um produto permanente (KATO, 2005) e possui, com exclusividade, o aspecto de maior lexicalização (TEBEROSKY, 1995).

Fávero, Andrade e Aquino (2005) citam pesquisas que se dedicaram a estudar as relações entre o estilo falado e o escrito. Drieman, em 1962, encontrou, como características para o diagnóstico da língua escrita, palavras mais longas (polissilábicas), mais adjetivos, vocabulário mais variado e texto mais curto. Grunner e colaboradores, em 1967, comprovaram a maior ocorrência de pronomes pessoais na fala do que na escrita, confirmando que a língua falada contém mais palavras de referência (expressões que apontam para o contexto situacional) e mais termos indicativos de "consciência de projeção" ("eu acho", "na minha opinião") do que a escrita. O estilo falado seria caracterizado, ainda, por palavras com menos sílabas e frases mais curtas.

Koch (1997) acrescenta que, entre as características distintivas mais freqüentemente apontadas entre a fala e a escrita, a primeira é não planejada, fragmentária, incompleta, pouco elaborada e há pouco uso de passivas enquanto a segunda é planejada, não fragmentária, completa, elaborada e realiza emprego freqüente de passivas.

Neste trabalho, como apontado anteriormente, não será adotado o ponto de vista das dicotomias entre a fala e a escrita, mas a perspectiva do *continuum* proposta por Marcuschi (2001a, 2004, 2005).

Com relação à aquisição, a oralidade e a escrita apresentam diferenças. Enquanto que a aquisição da leitura e da escrita requer um ensino formal, para a linguagem oral é necessário, apenas, que tais crianças sejam criadas em um ambiente estimulador, onde a linguagem seja utilizada (SANTOS; NAVAS, 2002a; RAMOS, 2002).

Na prática clínica da Fonoaudiologia, é comum a procura por atendimento especializado em função do chamado distúrbio de leitura e escrita, que é uma

manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, caracterizada pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentem déficits tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita (SANTOS; NAVAS, 2002b).

Tendo em vista o fato de que este trabalho se propõe a identificar a ocorrência de marcas da oralidade na escrita, faz-se necessária a descrição das principais marcas referidas pela literatura.

2.2 Marcas da oralidade

De acordo com Marcuschi (2002), as principais marcas de oralidade são os marcadores discursivos (MD)³, a repetição, a correção e o parafraseamento.

Segundo este autor (200-), os marcadores discursivos sempre foram tidos como marcas da oralidade e podem ser perfeitamente vistos como uma atividade discursiva que relaciona a produção oral ao seu contexto de produção envolvendo os atores dessa produção.

As marcas de oralidade apresentadas a seguir constituem o centro da análise do presente estudo, por isso, apresentam importância extrema para a compreensão da dissertação.

2.2.1 Marcadores discursivos

Segundo Risso, Silva e Urbano (1997), aos marcadores discursivos pode-se atribuir a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. Estas estruturas têm por função promover a articulação de segmentos do discurso, atuando na organização tópica, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópico e na organização da estrutura da frase, unindo orações ou seus segmentos internos (JUBRAN *et al.*, 1996, JUBRAN, 2006, RISSO; SILVA; URBANO, 2006).

³ Será adotada, nesta dissertação, conforme Risso, Silva e Urbano (1997), a nomenclatura “marcadores discursivos”, por não se comprometer, exclusivamente, com o tipo de texto oral conversacional e parecer, portanto, mais adequada e abrangente que a denominação “marcadores conversacionais”.

Como exemplos de tais marcadores, podem ser citados: *agora, então, realmente, depois, depois disso, ainda agora, e, e aí, e às vezes, e tem outro problema, e tem outra coisa, e ainda mais porque, e tem mais, e depois então, mas, quer dizer, bom, ah bom, aliás, logo, ou, digamos, digamos assim, ou melhor, em outras palavras, em termos, não é bem assim, finalmente* (RISSO, 1996a, 2006; URBANO, 2006; JUBRAN, 2006; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006). Marcuschi (1989) e Risso (1996b) se referem à possibilidade de alguns marcadores discursivos serem considerados tipos especiais de dêiticos temporais e espaciais.

Dentre os aspectos dos marcadores discursivos, destacam-se a articulação de segmentos do texto e a orientação da interação (RISSO; SILVA; URBANO, 1997). Com relação ao primeiro aspecto, os autores afirmam que o marcador discursivo pode apresentar três traços: seqüenciador tópico, seqüenciador frasal ou não-seqüenciador. O seqüenciador tópico atua na organização tópica, promovendo a articulação dos segmentos do texto, enquanto o seqüenciador frasal atua na estrutura frásica, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos e o não-seqüenciador não desempenha papel seqüenciador no âmbito da frase ou do tópico.

Com relação à orientação da interação, o marcador discursivo pode ser basicamente orientador, secundariamente orientador e fragilmente orientador. Risso, Silva e Urbano (1997) consideram um marcador como basicamente orientador quando há uma nítida orientação por parte do falante em direção ao ouvinte. Já o marcador secundariamente orientador sinaliza opinião ou orientação argumentativa, enquanto o marcador é considerado fragilmente orientador quando a interação se define apenas em função da própria natureza do evento conversacional.

Marcuschi (2001b) classifica a posição do marcador discursivo que orienta o ouvinte (sinais do falante) em pré-posicionado e pós-posicionado. Ele destaca que os marcadores pré-posicionados podem surgir no início do turno ou da unidade comunicativa e os pós-posicionados, no final do turno ou da unidade comunicativa.

2.2.2 Repetição

Segundo Silva, D. (2001), o fenômeno lingüístico da repetição desempenha um papel crucial desde as primeiras etapas da aquisição da linguagem e da socialização.

Marcuschi (1997, p. 97) define funcionalmente esta marca de oralidade como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. De acordo com Tannen (1985), a repetição contribui para o estabelecimento do envolvimento entre os interlocutores nos aspectos de produção e compreensão conversacional.

Segundo Jubran (2006), a repetição, como estratégia, pode introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos. Para Marcuschi (2006), mais do que uma simples característica da fala, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Este aspecto é, primordialmente, uma prova da naturalidade do texto oral e uma característica essencial não só da interação verbal, mas também da produção lingüística resultante dessa interação verbal, seja ela dialógica ou monológica (MARCUSCHI, 2002).

Por apresentar uma maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções: pode dar ênfase; reiterar um fato; contribuir para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorecer a coesão e a geração de seqüências mais compreensíveis; dar continuidade à organização tópica e auxiliar nas atividades interativas (MARCUSCHI, 2006). As repetições, desta forma, atuam em vários planos: da coesividade, da compreensão, da continuidade tópica, da argumentatividade e da interatividade (MARCUSCHI, 1997, 2006).

Tannen (1985) e Marcuschi (2006) afirmam que, na escrita, o processo de revisão e editoração com apagamentos sucessivos diminui bastante a presença das repetições. Estes autores ressaltam, ainda, que a repetição não é um descontinuador do texto, mas representa uma estratégia de composição textual e condução do tópico discursivo.

Marcuschi (2006) afirma que, quanto à distribuição na cadeia textual, a repetição pode ser adjacente (quando o termo repetido se encontra contíguo ou próximo à matriz) ou distante, quando, por exemplo, um item é repetido alguns tópicos adiante. Além disso, as repetições podem ocorrer de forma integral, quando o termo repetido é idêntico à matriz, ou com variação ou transformação (TANNEN, 1985). A repetição exata na oralidade, segundo Koch *et al.* (2002), é um fenômeno relativamente raro de

acontecer, pelo fato de a entonação, na maioria das vezes, ser diferente mesmo quando se expressa as mesmas palavras.

2.2.3 Correção

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006), há uma grande tendência a que os falantes modifiquem o seu discurso e se expressem de uma forma diferente. Para elas, a correção é a produção de um enunciado lingüístico que reformula um enunciado anterior, considerado inadequado aos olhos de um dos interlocutores. O papel da correção está na construção do sentido do texto, propondo uma visão mais ampla do que o simples mecanismo de reparação de infrações das regras conversacionais.

Segundo as autoras, o autor de um enunciado não elabora apenas uma seqüência verbal, mas efetiva atividades que estruturam e organizam o texto, de forma tal que a correção se torna importante para a organização discursiva. Há dois tipos de correção: a infirmação (em que há a invalidação de um termo ou estrutura e a sua correção) e a retificação (quando a correção ocorre no sentido de corrigir parcialmente ou especificar determinado termo) (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006).

2.2.4 Parafraseamento

De acordo com Gülich e Kotschi (1987 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006), é difícil delimitar correção e paráfrase. Na correção, o “erro” é substituído por outro termo, enquanto que, na paráfrase, o termo é especificado ou generalizado, determinando uma progressão textual e gerando novos sentidos.

O parafraseamento é uma estratégia realizada pelos interlocutores para produzirem dinamicamente referências textuais levados pelos propósitos da ação interativa. Tannen (1985) afirma que, por natureza, a paráfrase é um tipo de repetição.

Hilgert (2006) define o parafraseamento como uma estratégia de construção textual que se situa entre as atividades de reformulação onde novos enunciados remetem a anteriores, modificando-os parcial ou totalmente, mantendo uma relação de equivalência semântica entre os enunciados e retomando, geralmente, de forma resumida, o conteúdo anteriormente exposto (JUBRAN *et al.*, 1996).

Como já mencionado, o parafraseamento sempre implica algum deslocamento de sentido, com uma relação de equivalência semântica entre o enunciado-origem ou matriz e outro enunciado lingüístico (a paráfrase) que o reformula (HILGERT, 1997). Segundo Fuchs (1982 *apud* KOCH *et al.*, 2002, p. 139), a paráfrase implica uma atividade efetiva de reelaboração, pela qual o locutor “bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não, restaura o conteúdo de um texto-fonte, primitivo, num texto derivado”.

Além disso, segundo Gülich e Kotschi (1983 *apud* HILGERT, 2006), existe a relação de predicação de identidade, através da qual dois enunciados são produzidos e encadeados de tal forma que podem ser compreendidos como idênticos.

Hilgert (2006) classifica os tipos de marcadores parafrásticos verbais em especializados, que estabelecem uma relação de equivalência entre dois enunciados, também chamados de marcadores fortes, e não-especializados, que não estabelecem esta relação, conhecidos como marcadores fracos.

Quanto à sua atuação na estruturação textual, Hilgert (2006) afirma que as paráfrases não-adjacentes mantêm a centração tópica, enquanto as paráfrases adjacentes realizam a aproximação lexical no processo de escolha do termo mais adequado para os propósitos comunicativos.

Hilgert (1997) afirma que, na passagem da matriz para a paráfrase, manifestam-se dois tipos de movimentos semânticos: a especificação e a generalização. A especificação (condensação ou redução parafrástica) ocorre quando a abrangência da matriz é maior do que a da paráfrase, ou seja, o movimento semântico vai do geral para o específico. Na generalização (expansão parafrástica), acontece o contrário: a abrangência da matriz é menor do que a da paráfrase, em um movimento semântico que vai do específico para o geral.

O autor destaca, ainda, que, além destes movimentos semânticos, a paráfrase pode manter a mesma dimensão formal da matriz (paralelismo parafrástico), registrando-se uma simples variação lexical, o movimento semântico paralelo.

Além destas marcas de oralidade na escrita, pode ser identificada a utilização de dêiticos, pronomes e contrações (MARCUSCHI, 200-).

Entre os fatores que interferem diretamente no desenvolvimento da habilidade de linguagem oral e escrita encontra-se a alteração no processamento da audição (como a surdez), que pode afetar vários aspectos da linguagem: desenvolvimento fonológico, vocabulário receptivo e expressivo, sintaxe e morfologia, além da compreensão (SANTOS; NAVAS, 2002b).

2.3 A surdez e suas conseqüências

A audição proporciona a principal fonte para a aquisição das habilidades lingüísticas (JAMIESON, 1999). Qualquer alteração neste sentido poderá provocar importante dificuldade comunicativa (RUSSO; SANTOS, 1994) e um grande impacto no desenvolvimento e funcionamento psicossocial (BRITO; DESSEN, 1999), cognitivo, de fala⁴ e de linguagem (RUSSO, 1999).

O surdo é aquele cuja audição não é funcional para a vida e a comunicação tem sido uma grande barreira enfrentada por este sujeito (ANDRADE *et al.*, 2005).

A surdez pode, algumas vezes, passar despercebida em crianças por pais e professores, principalmente se é de grau leve ou moderado (ANDRADE *et al.*, 2002). Na infância é, muitas vezes, diagnosticada tardiamente (por volta dos três anos de idade) (ANDRADE; SILVA, 2001) e um de seus sinais é o atraso no desenvolvimento da linguagem oral, principalmente em se tratando de uma surdez de grau profundo⁵.

Segundo Heck e Raymann (2003), em uma pesquisa realizada em Porto Alegre (RS), a idade da criança no momento do diagnóstico da surdez foi, em média, de 26 meses. Esta informação se aproxima dos dados obtidos nos Estados Unidos (diagnóstico audiológico entre 24 e 30 meses, segundo MEADOW-ORLENS *et al.*, 1997) e se distancia de dados em geral obtidos em comunidades brasileiras, como os de Andrade e Silva (2001), referentes ao município de Camaragibe/PE.

⁴ A fala, em relação à comunicação oral, deve ser entendida como a realização do sistema, ou seja, a articulação da produção lingüística oral.

⁵ Em crianças, a audição é considerada dentro do padrão de normalidade quando os limiares auditivos (intensidade mínima capaz de provocar sensação auditiva) das freqüências de 500, 1.000 e 2.000 Hz são de, no máximo, 15dBNA (decibéis nível de audição). Acima deste valor, existe surdez, cujo grau é classificado em leve (16-30dBNA), moderado (31-50dBNA), severo (51-70dBNA) e profundo (acima de 71dBNA) (adaptado de NORTHERN; DOWNS, 2005). Em adultos, o padrão de normalidade auditiva para a média das mesmas freqüências é de 20dB (ANDRADE; NÓBREGA; AMORIM, 2006). A graduação da surdez mais utilizada na clínica audiológica é a descrita por Davis e Silverman (1970): leve (21-40dB), moderada (41-70dB), severa (71-90dB) e profunda (acima de 91dB).

Um indivíduo com surdez de grau profundo, por necessitar de mais que 90dB (padrão para adultos) para ouvir a fala, não depende da audição como modalidade primordial de comunicação (MONREAL *et al.*, 1995; ROESER, 2001). Os limiares auditivos destas pessoas são de tal forma elevados que escutam ruídos, mas não sons da fala ou o som da voz (LOPES FILHO, 1997; NORTHERN; DOWNS, 2005), motivo pelo qual muitos utilizam a língua de sinais⁶ para a comunicação (RAMOS, 1999). A discriminação da fala, no entanto, diferentemente da recepção dos sons, é uma habilidade de processamento auditivo aprendida em função da experenciação ou estimulação auditiva que o indivíduo apresenta.

A idade em que a surdez se instala e a gravidade do distúrbio são fatores críticos para se determinar o desenvolvimento das habilidades comunicativas da criança. A falta de um *input* adequado durante os primeiros anos de vida cria um grande risco para o desenvolvimento da linguagem (LEYBAERT; D'HONDT, 2003). Desta forma, quanto mais cedo esta surdez ocorrer e quanto maior o seu grau, maiores serão os seus efeitos no desenvolvimento da fala e da linguagem do indivíduo (JAMIESON, 1999).

O surdo diferencia-se do ouvinte quanto ao processo de aquisição da linguagem receptiva e expressiva, uma vez que se utiliza dos resíduos auditivos e de outras vias sensoriais (visuais, táteis e cinestésicas) (MELO, 1988). A sua evolução lingüística encontra problemas derivados de suas dificuldades para adquirir e internalizar a linguagem oral (MARCHESI, 1995a).

As crianças que nascem com surdez de grau severo ou profundo são as que mais apresentam dificuldades de fala, atraso de linguagem e desatenção (ELFENBEIN; HARDIN-JONES; DAVIS, 1994; MONREAL *et al.*, 1995; NORTHERN; DOWNS, 2005), além de uma significativa dificuldade no progresso educacional (BESS; HUMES, 1998) em relação às crianças com surdez de grau leve ou moderado. De acordo com o *Center for Assessment and Demographic Studies* (1988/1989 *apud* JAMIESON, 1999), a

⁶ Apesar de ser o termo "LIBRAS" (Língua Brasileira de Sinais) estabelecido, em 1993, pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) e adotada pela World Federation Association of Deaf e pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), optar-se-á pela não adoção de siglas para referência à língua em questão, em função da existência de outras siglas, como LSB, utilizada internacionalmente, que segue os padrões de identificação para as línguas de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

surdez de grau profundo foi verificada em 40% de todos os estudantes surdos dos Estados Unidos, o maior percentual entre todos os graus investigados.

Entre as crianças participantes de uma pesquisa realizada no município de Camaragibe (PE), que tiveram a audição avaliada, 66,6% apresentaram surdez de grau profundo e, dentre as que freqüentaram a escola (incluindo crianças com qualquer grau de surdez), 56,25% não conseguiram aprender a ler e a escrever. Outras apenas demonstraram ter conhecimento sobre a escrita do próprio nome (ANDRADE; SILVA, 2001), o que não pode ser considerada aquisição das habilidades de leitura e escrita.

A escrita é uma forma visual da linguagem, o que é importante para o indivíduo que não dispõe da audição e acaba utilizando uma linguagem baseada, praticamente, no visual (GESUELI, 1988). O surdo usa estratégias visuais diferentes para o aprendizado da leitura e para a memorização da grafia da escrita (CABRAL, 2005).

A relação entre a oralidade e a escrita no surdo ainda não é um tema comum na literatura, especialmente, quando tratada sob a ótica de marcas de oralidade na escrita. Andrade *et al.* (2006a), em um trabalho que objetivou a identificação destas marcas na escrita de um sujeito afásico, um paralisado cerebral e um surdo, identificaram, neste sujeito, que utilizava a língua de sinais e a língua oral, apenas a utilização de um marcador discursivo (dêitico espacial), não sendo verificada a ocorrência de repetições e parafraseamentos, sugerindo a pouca ocorrência de marcas de oralidade no surdo. Deste estudo, no entanto, houve a participação de apenas um surdo, o que restringe a possibilidade de generalização dos seus resultados.

Os estudos referentes ao processo de desenvolvimento da escrita destacam que a criança surda, assim como a ouvinte, presta atenção ao significado e não à forma, sugerindo que as habilidades de leitura e escrita tanto do surdo como do ouvinte se desenvolvam somente após a aquisição de um sistema de comunicação interpessoal (JAMIESON, 1999), que acontece a partir da escolha de uma filosofia educacional para este surdo.

2.3.1 Filosofias educacionais

No Brasil, dentre as filosofias que orientam a educação da criança surda, destacam-se o oralismo e o bilingüismo, além da comunicação total, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades (LACERDA, 1998).

A comunicação total é uma filosofia de trabalho (CICCONE, 1996a) flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Pode ser considerada uma variação do oralismo e do bilingüismo ou, ainda, uma filosofia de transição entre elas, por combinar, simultaneamente, quaisquer recursos lingüísticos que possibilitem a comunicação, como a língua de sinais, a oralidade, os gestos naturais e as expressões faciais (DORZIAT, 1997).

Os defensores desta filosofia acreditam que somente o aprendizado da língua oral não garante o pleno desenvolvimento da criança surda (GOLDFELD, 2002) e, embora tenha resgatado, em parte, a língua de sinais, também não dá conta do seu papel, pois ao tentar utilizar as duas línguas simultaneamente, acaba desestruturando a ambas (STUMPF, 2001), por não realizar adequadamente nenhuma das duas línguas, o que não acontece durante a utilização da língua oral e de sinais realizadas isoladamente em momentos diferentes.

A principal diferença entre a comunicação total e o bilingüismo é que o surdo bilíngüe é usuário de duas línguas não simultâneas, utilizando-se de uma ou outra para comunicar-se em função do seu interlocutor, enquanto a comunicação total é uma forma híbrida de comunicação com um mesmo interlocutor (MEIRELES; SPINILLO, 2004). Como o próprio nome diz, prioriza a comunicação e a interação e não a(s) língua(s).

Uma das grandes críticas que a comunicação total recebe se deve ao fato de criar recursos artificiais para facilitar a educação e a comunicação dos surdos, propiciando o surgimento de diversos códigos, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua no processo de desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda (GOLDFELD, 2002), como acontece com o oralismo (língua oral) e o bilingüismo (língua de sinais).

A corrente oralista tem como pressuposto que as crianças surdas devem desenvolver como primeira forma comunicativa a língua oral (HARRISON; LODI;

MOURA, 1997), enfatizando esta língua em termos terapêuticos (COUTO-LENZI, 1997; QUADROS, 1997).

As crianças não devem, de acordo com esta corrente, interagir com crianças que se comunicam por sinais para não perderem nenhuma oportunidade de se comunicar oralmente (NORTHERN; DOWNS, 2005), ou seja, as crianças não podem utilizar a língua de sinais nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo quando estiverem com pessoas que usem a língua de sinais (QUADROS, 1997).

Segundo Perdoncini (1996), o oralismo apresenta um profundo desejo de sempre pensar nas crianças surdas em termos de audição. A filosofia oralista tem como objetivo fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002) e é considerada uma imposição social de uma maioria lingüística (os ouvintes) sobre uma minoria lingüística (os surdos) sem expressão diante da comunidade ouvinte (SÁNCHEZ, 1990; LANE, 1992; FERREIRA-BRITO, 1993; SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995; BUENO, 1998).

Perdoncini e Couto-Lenzi (1996) afirmam que às crianças surdas falta o sentido auditivo e a função auditiva. Por isso, os estudiosos e profissionais que realizam o oralismo costumam chamar as crianças de “deficientes auditivas” ou, simplesmente, “deficientes”. A surdez, de forma semelhante, é chamada de “deficiência auditiva”.

Nesta concepção, a criança não será vista como um surdo, mas um sujeito que pode perceber sons (PERDONCINI, 1996). Esta perspectiva encontra base no fato de que a grande maioria das crianças surdas apresenta algum tipo de resíduo auditivo, dificilmente utilizado naturalmente. Segundo Couto-Lenzi (1997), os surdos de grau severo e profundo têm audição residual aproveitável, o que significa a possibilidade de atingir os sons da fala. Este potencial auditivo, no entanto, é otimizado através da protetização auditiva e de uma adequada estimulação terapêutica (ou educação auditiva) em direção à fala.

A escrita na língua do país é considerada como parte fundamental da filosofia oralista, seguindo um treinamento semelhante ao da fala e da leitura orofacial, ensinando-se as vogais, depois os ditongos, as consoantes mais fáceis de serem percebidas visualmente e as categorias gramaticais (HARRISON; LODI; MOURA, 1997). Na perspectiva pedagógica, a filosofia oralista tem uma concepção de escrita

como código de representação gráfica da língua oral, tomando por base a pressuposição da transparência da escrita, isto é, da naturalidade de um suposto *continuum* da linguagem escrita em relação à oralidade (MIDENA, 2004) para os surdos. Questiona-se, no entanto, se o *continuum* marcuschiano seria encontrado nos surdos, em função da dificuldade ou ausência da fala por estes sujeitos.

Esta filosofia é de grande apelo para a maior parte de pais e crianças, pois o fato de falar, mesmo que com esforço e dificuldade, representa a “normalidade”, enquanto que o uso isolado de sinais, ou associado à fala, ressalta a “diferença” (CASELLI *et al.*, 1994).

De acordo com Vygotsky (1996), o resultado que se obtém a partir das técnicas de pronúncia apresentadas pela filosofia oralista é a produção de uma “fala morta”, em função da fragmentação como é apresentada pelos ouvintes aos surdos. Com relação à escrita, este autor afirma que a mecânica de ler e escrever é tão enfatizada que acaba obscurecendo a linguagem como tal, estando a atenção concentrada inteiramente na produção de letras em particular e na sua articulação distinta.

Mesmo após exaustivos períodos de treinamento, a fala da criança surda reabilitada em geral não se equipara, em compreensibilidade, à de uma pessoa ouvinte (NASCIMENTO, 2002; SILVA; PEREIRA, 2003).

Segundo esta filosofia, a criança só deve ser encaminhada à escola ou classe especial se o desenvolvimento alcançado na escola regular não for o esperado ou se não houver escolas para ouvintes que aceitem crianças surdas na região (HARRISON; LODI; MOURA, 1997).

Considerando que a maior parte das crianças com surdez profunda adquire apenas fragmentos lingüísticos através da linguagem oral, um número cada vez maior de profissionais defende o modelo de educação bilíngüe, que se diferencia do modelo oralista por considerar o canal viso-gestual como fundamentalmente importante para a aquisição da linguagem da criança surda (LACERDA, 1998).

Esta proposta pressupõe que os surdos desenvolvam competência em duas línguas: a língua padrão do país (no caso do Brasil, o português) e a língua de sinais, que é uma língua de modalidade viso-gestual (SANTOS; DIAS, 1998), multicanal (uso da face, olhos, cabeça, corpo e mãos) (FELIPE, 1988) e um sistema lingüístico

independente do sistema de línguas orais (QUADROS, 1997), ao qual se equivale em qualidade e importância (CICCONE, 1996b).

A língua de sinais é uma língua autêntica, com estrutura gramatical própria e com possibilidade de expressão em qualquer plano de abstração (SKLIAR, 2000). Apresenta sintaxe, gramática e semântica completas e, apesar de possuir um caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas (SACKS, 1998), promove uma comunicação tão eficaz quanto qualquer língua oral (ALMEIDA, 2000). Segundo Hocevar, Castilla e Duhart (1999), o fato de a língua escrita ser visual como a língua de sinais demonstra que o universal entre os homens é a necessidade de criar e usar a linguagem.

A proposta bilíngüe é, fundamentalmente, uma postura que concebe os indivíduos surdos enquanto indivíduos diferentes (porque não ouvem), com as mesmas capacidades e potencialidades que qualquer ouvinte⁷. A comunidade a que pertencem, a dos usuários da língua de sinais, no entanto, é minoritária em relação à dos ouvintes (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). A diferença entre os surdos e os ouvintes é, então, lingüística, ou seja, em sua primeira forma de comunicação.

Gnerre (2001) traz o conceito de linguagem especial e, apesar de não citar explicitamente a língua de sinais como tal, o efeito que exerce na sociedade é semelhante: tem valor comunicativo, mas exclui as pessoas da comunidade lingüística externa ao grupo que a usa além de, por outro lado, reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso a esta língua.

Estudos realizados no Brasil (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, 1997) revelam que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa. Segundo Lacerda (2000a), resultados semelhantes aos dos estudos brasileiros foram obtidos em outros países do mundo.

Para os defensores desta corrente, a língua de sinais é importante para o surdo, permitindo-lhe um desenvolvimento de linguagem satisfatório em termos de efetividade

⁷ Apesar de não concordarmos com as tentativas de equiparação freqüentemente realizadas entre o desenvolvimento da linguagem dos surdos e dos ouvintes, em algumas partes do trabalho, a comparação entre estes dois grupos será feita como forma de parâmetro para as discussões sobre linguagem e surdez promovidas pela literatura.

comunicativa (QUADROS, 1997; SALLES *et al.*, 2004), assim como a exposição à língua portuguesa promove o desenvolvimento lingüístico do ouvinte. A língua de sinais, no entanto, passa a atuar como um estigma, na medida em que evidencia a surdez.

O fato de não compartilhar o mesmo código lingüístico dos ouvintes faz com que, aos surdos, sejam erroneamente determinadas determinadas características comportamentais: agressividade, depressão, egocentrismo, dependência, ingenuidade, irresponsabilidade e outras (LANE, 1992), o que não corresponde, de forma alguma, à realidade. Além disso, ao usar a língua de sinais, o surdo pode mostrar o que não é: inferior, pouco inteligente e um fracasso educacional (SOUZA; MENDES, 1987).

Segundo Capovilla *et al.* (1996), as línguas de sinais são importantes por permitirem o desenvolvimento das funções intelectuais e, subseqüentemente, como metalinguagem para a aquisição da escrita.

A posição de Vygotsky (1996) em relação à problemática da comunicação e educação dos surdos é bastante clara: a língua de sinais é o meio natural de comunicação e o instrumento de pensamento dos surdos. Ele criticava com veemência os métodos de ensino da língua oral, opinando que o ensino da linguagem ao surdo estava calcado em bases anti-naturais, apesar de duvidar que a língua de sinais fosse uma verdadeira linguagem a serviço da formação social dos surdos e um instrumento para a mediação dos processos psicológicos superiores.

Seguindo a linha sócio-interacionista vygotskyana, Dizeu e Caporali (2005) afirmam que a criança surda necessita de uma língua que lhe possibilite a integração ao seu meio, em que seja capaz de compreender o que está ao seu redor e significar as suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo.

Atualmente, a dúvida apresentada por Vygotsky está mais facilmente elucidável. Renomados estudiosos do desenvolvimento da linguagem e aprendizagem do surdo (FERREIRA-BRITO; SANTOS, 1996; GESUELI, 1998) afirmam que o domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos e estratégias cognitivas, semânticas e pragmáticas geradoras de coesão e coerência textuais.

Além disso, surdos que possuem a língua de sinais como primeira língua, em geral, formam imagens mentais mais rapidamente do que os surdos que não a têm (EMMOREY; KOSSLYN, 1996) e os sistemas neurais subjacentes à produção dos sinais são semelhantes aos de ouvintes quando fazem nomeação oral (EMMOREY *et al.*, 2004). Apesar de o hemisfério cerebral direito ser dominante no que se refere a funções viso-espaciais, o processamento da língua de sinais ocorre com dominância do hemisfério esquerdo, que subserve funções lingüísticas (EMMOREY; BELLUGI; KLIMA, 1993).

O bilingüismo permite duas formas de implantação (dependendo da segunda língua utilizada pelo surdo), coincidentes apenas quanto à primeira língua: a língua de sinais (GOLDFELD, 2002; SOUZA, 1998; FERNANDES, 2003). A segunda língua, no caso do Brasil, corresponde à língua portuguesa (FERNANDES, 1990).

No que se refere à segunda língua, pode-se optar pela língua oral e escrita ou apenas pela língua escrita, que é priorizada pelos que consideram o aprendizado da fala muito demorado e não compensador do trabalho despendido em relação aos resultados alcançados (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). O desenvolvimento da fala, apesar de desejado, não é o único objetivo educacional do surdo (GOLDFELD, 2002).

Segundo Ferreira-Brito (1993), o surdo não precisa ser oralizado para o aprendizado da leitura e da escrita, pois a relação escrita/sinais é possível sem que haja passagem pela oralidade. Esta autora afirma, ainda, que é fato que o surdo pode aprender a ler português sem aprender a pronunciá-lo, da mesma forma que o ouvinte aprende uma língua estrangeira escrita sem saber pronunciar suas palavras. Gesueli (1994) concorda, afirmando que mesmo quando a criança não é oralizada, é capaz de pensar sobre a escrita.

O bilingüismo considera a língua de sinais como a língua natural e, em geral, parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997), que é, segundo Sánchez (1993), a única modalidade da língua oficial do país necessária para o surdo. O desenvolvimento do uso de sinais só ocorre, porém, após a exposição da criança à língua (VIEIRA; PEREIRA, 2001).

A língua de sinais, para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes, fornecerá todo o aparato lingüístico-cognitivo necessário à utilização de

estratégias de interpretação e produção de textos escritos (BRASIL, 1997). O seu objetivo é que a criança surda possa ter um desenvolvimento lingüístico-cognitivo adequado, assim como acontece na criança ouvinte e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso a duas línguas: a de sinais e a do grupo majoritário (LACERDA, 2000b).

Além disso, permite a criação de uma identidade bicultural, por possibilitar à criança surda o desenvolvimento de suas potencialidades dentro da cultura surda e a aproximação da cultura ouvinte (SKLIAR, 2000). A melhor forma de se trabalhar com o surdo deve ser por meio de uma língua que pode ser adquirida naturalmente, intermediada pelos membros da comunidade (SILVA, M., 2001).

Mélo (1995), com o objetivo de caracterizar a evolução do trabalho das professoras de surdos antes e depois do uso de sinais, através de depoimentos das docentes, verificou que, após a introdução dos sinais, o trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos melhoraram, devido à ampliação de experiências de linguagem no processo educacional. Tal ampliação permitiu às professoras trabalhar com conceitos mais abstratos e estrutura de frases, agilizando o ritmo de aprendizagem dos alunos.

A língua de sinais permite ao surdo desempenhar um papel ativo no fluxo da comunicação, por não apresentar nenhum impedimento orgânico para a sua aquisição (NASCIMENTO, 2002). Esta língua é considerada o seu elemento identificatório e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os seus usos e normas, interagindo cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (ROSA; TREVIZANUTTO, 2002). Se não se organiza adequadamente o acesso destas crianças à língua de sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais, com as conseqüências negativas que isto implica para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, para o acesso à informação e ao mundo de trabalho (SKLIAR, 2000).

A língua escrita deve ser apresentada desde cedo às crianças em forma narrativa, ou seja, em contos e histórias infantis (DAVIES, 1994). O ensino da leitura e da escrita para surdos, na perspectiva bilíngüe, deve ser feito através da língua de

sinais (LACERDA, 2000a), com um método semelhante ao usado no ensino de línguas estrangeiras para crianças (WALLIN, 1990 *apud* QUADROS, 1997).

As formas gestuais são uma forma efetiva de diminuir a distância entre a linguagem interna e o texto escrito (MAYER; AKAMATSU, 2000). Além disso, estudos demonstram que a oralidade se desenvolve melhor após o letramento das crianças, pois estas utilizam o apoio da escrita para constituir a sua fala (BOUVET, 1990).

A partir dessa perspectiva, pode-se aventar a possibilidade de, contrariamente ao que afirma largamente a literatura em Lingüística, a oralidade ser uma representação de segunda ordem que seria adquirida através da escrita.

2.4 A escrita do surdo

Nesta seção, serão expostas considerações teóricas a respeito da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita do surdo, principalmente em se tratando de surdez de grau profundo bilateral. No entanto, será focalizado o processo de codificação da linguagem escrita, sendo aqui tratado o processo de decodificação (leitura) de forma complementar aos estudos que tratam da temática em questão.

Apesar de muitos trabalhos apontarem para o “fracasso da escrita” em relação ao surdo (escrita “desarrumada”, segundo CAVALCANTI, 2001), o texto escrito pode ser um recurso importante como fonte de informação e conhecimento, motivo pelo qual se buscam melhores caminhos à sua efetivação (BALIEIRO; GALLO, 2002). Estas autoras afirmam, ainda, que a linguagem escrita faz parte da clínica fonoaudiológica, sendo uma possibilidade de constituição do sujeito e da sua linguagem, especialmente em se tratando de crianças e adolescentes surdos.

Por ora, será abordado o processo de aquisição de leitura e escrita pela criança surda, pelo fato de que o desempenho escrito dos surdos adultos advém da experenciação e estimulação realizada neste período da vida.

Adaptando os conceitos da perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1991), o surdo, como qualquer outro indivíduo, é tomado como um sujeito capaz de apropriar-se da escrita, construindo este conhecimento a partir da elaboração de hipóteses de regularidade e sistematicidade, seguindo estágios mais previsíveis de desenvolvimento.

Gutschinsky (1974 *apud* KATO, 2005) afirma que uma pessoa é alfabetizada ou letrada se, na língua que fala, pode ler e compreender tudo o que compreenderia se a mesma coisa lhe fosse dita oralmente, e pode escrever tudo o que pode falar. Analogicamente à língua de sinais, poder-se-ia dizer que o surdo é considerado alfabetizado quando consegue ler e compreender tudo o que compreenderia se esta mesma coisa lhe fosse transmitida através da língua de sinais e escrever tudo o que pode expressar por meio desta língua.

Segundo Mendes e Novaes (2002), as pesquisas que relacionam os processos de leitura e escrita e a surdez revelam que um dos grandes problemas para o surdo ler e escrever é a falta de domínio da língua padrão do país (seja pelo usuário da língua oral ou de sinais), acarretando um déficit lingüístico que leva a dificuldades de leitura. Segundo Silva, M. (2001), os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural.

Especialmente nas décadas passadas, a grande maioria dos estudos sobre a escrita do surdo apresentava um caráter de análise estrutural, ou seja, se a estrutura frasal e textual encontrava-se compatível com o uso padrão da língua, particularmente, a partir das comparações entre o desempenho de surdos e ouvintes (MELO, 1988; FERNANDES, 1990; FERREIRA-BRITO, 1993; GÓES, 1996). Muitos dos estudos, no entanto, não abordam os possíveis motivos para tais resultados, o que impede uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento da escrita dos surdos.

Nos últimos anos, no entanto, o foco de análise da escrita do surdo tem se voltado para o aspecto do sentido destas produções, isto é, se há coesão e coerência em tais textos, mesmo que não sejam produzidos de acordo com as regras gramaticais da língua-padrão, assim como ocorre com relação aos ouvintes (CAVALCANTI, 2001; SAMPAIO, 2004; DIZEU; CAPORALI, 2005).

Além disso, apesar de não ser intenção desta seção o aprofundamento teórico no aspecto estrutural da escrita dos surdos, serão trazidos alguns dos estudos desenvolvidos nesta perspectiva apenas como forma de contextualização.

Segundo Geffner (1987), estudos quantitativos das habilidades de leitura e escrita em estudantes surdos revelaram, sistematicamente, a dificuldade deste grupo

na expressão escrita do vocabulário e da sintaxe, porém com habilidades de leitura superiores às de escrita.

Um estudo realizado na década de 1960 revelou que o desempenho de leitura e escrita de surdos de 15 anos era compatível com o de ouvintes de 7 anos (MYKLEBUST, 1964), enquanto que, na década de 1980, na mesma linha de pensamento, um estudo revelou correspondência entre a escrita de surdos de 18/19 anos e a de ouvintes entre 9/10 anos (PAUL; GRAMLY, 1986 *apud* VALENTINI, 1995)⁸.

Já na década de 1990, vários estudos afirmam que a diferença no grau de leitura de surdos e ouvintes é, em geral, bastante grande e, muitas vezes, surdos no fim da segunda década de vida apresentam grau de leitura compatível com ouvintes com idade próxima aos 10 anos (MARCHESI, 1995b; QUADROS, 1997; BESS; HUMES, 1998; ALVES, 2002).

Resultados de trabalhos citados por Mendes e Novaes (2002) trazem conclusões semelhantes aos descritos anteriormente. Estes estudos afirmam que o surdo é um mau leitor, por apresentar dificuldades na compreensão do texto escrito e não alcançar níveis de leitura correspondentes aos seus pares ouvintes. Entre as dificuldades, estão o pouco conhecimento de vocabulário, as dificuldades com a sintaxe, o pouco conhecimento da linguagem figurada e as dificuldades em fazer inferências.

Atualmente, no entanto, sob o ponto de vista do sentido do texto, tais resultados se mostram fragmentados e, portanto, inadequados para os propósitos de estudo do desenvolvimento da escrita dos surdos.

Ferreiro (1995) afirma que, para adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças tentam assimilar a informação proporcionada pelo meio e, quando esta é impossibilitada, como pode ocorrer com o surdo, as crianças podem rejeitá-la. Vários autores (FERREIRA-BRITO; SANTOS, 1996; GESUELI, 1998; ROSA; TREVIZANUTTO, 2002) vêm afirmando, categoricamente, que o conhecimento prévio que o leitor surdo tem do mundo é assimilado e transmitido através da língua de sinais.

Pesquisas de caráter estrutural mostram que, em muitos casos, apesar de não apresentar dificuldade para decodificar os símbolos gráficos, os surdos podem não

⁸ Em que pese tais afirmações, Everhart e Marschark (1988) afirmam que as crianças surdas são, cognitiva e lingüisticamente, mais competentes do que concluem os testes a que são submetidas.

compreender o que lêem (HOCEVAR; CASTILLA; DUHART, 1999; FRIÃES; PEREIRA, 2000). Ruiz (1997) revela que, quando inseridas em ambiente educacional adequado e estimuladas, as crianças surdas podem desenvolver as habilidades de ler e escrever mesmo não tendo o apoio auditivo, o que mostra que não é a surdez preponderante sobre as habilidades de leitura e escrita dos sujeitos, mas a estimulação oferecida pelos pais/familiares e profissionais a estas crianças.

Souza e Mendes (1987) verificaram, além da proporção direta entre o domínio da língua de sinais e a compreensão e a produção de textos, que os surdos oralizados decodificam o texto palavra por palavra, o que não acontece com os surdos usuários de língua de sinais, que poderão apoiar-se nesta para realizar a leitura da palavra escrita (FERREIRA-BRITO, 1995)⁹. Sujeitos surdos expostos à língua de sinais ou ao português escrito podem ampliar o seu vocabulário à semelhança do que ocorre com um leitor de língua estrangeira (ROSA; TREVIZANUTTO, 2002).

Segundo Stumpf (2001), a grande maioria das pessoas surdas, após completar a sua vida escolar, não sabe utilizar a língua escrita em toda a amplitude de suas possibilidades: como meio de comunicação, para a reflexão e enriquecimento cultural e como fonte de prazer.

De modo geral, para que ocorra a aquisição da escrita, segundo Sánchez (1999), é necessário o desenvolvimento normal da linguagem e da inteligência. Além disso, o surdo, assim como o ouvinte, deve ser colocado em situações que lhe facilitem a construção de representações sobre as formas da linguagem escrita constituída.

Para que o sujeito se torne autor de seus textos, é necessário que esteja exposto aos conhecimentos que a língua oferece, seja ela oral ou gestual (GESUELI, 2000; SAMPAIO, 2004). Dessa forma, mostra-se necessária a intermediação da língua de sinais para a aquisição e desenvolvimento da escrita em português pelos surdos, tendo em vista a naturalidade de aquisição da língua de sinais por estes sujeitos. A língua de sinais desempenha o papel de intermediadora na construção do significado, isto é, na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes no ato de escrever e de ler (FERREIRA-BRITO; SANTOS, 1996; GESUELI, 2000).

⁹ Esta afirmação encontra fundamento no fato de ser a língua de sinais a primeira língua do surdo e ser natural, portanto, que este sujeito se apóie nela para ler e escrever, assim como ocorre com o ouvinte em relação à linguagem oral.

As produções escritas de crianças surdas apontam para hipóteses semelhantes às aquelas observadas em crianças ouvintes: há crianças surdas que escrevem como falam, assim como as crianças ouvintes o fazem e crianças surdas que realizam estruturas frasais próximas da língua de sinais (GESUELI, 1988; MIDENA, 2004), ou seja, com características como o uso de poucos artigos e não-flexão verbal.

Segundo Rabelo (1996), a construção da escrita pelas crianças surdas não ocorre em passos consecutivos, mas pela prática da leitura e da escrita, desenvolvida através de textos funcionais e significativos, relacionados às suas atividades diárias, assim como ocorre com as crianças ouvintes.

De acordo com Costa (2002), a evolução da apropriação da escrita pelos surdos se caracteriza por construções fortemente dependentes do contexto mediato, em que predominaria a língua de sinais (ou construções mais próximas da “fala” dos surdos) até construções menos dependentes e mais próximas do português escrito (mais autônomas da “fala”).

Costa (2002) ressalta, ainda, que o desenvolvimento da produção escrita não pode ser caracterizado como a apropriação de um sistema em que há o abandono das características da sua primeira língua (língua de sinais) e a incorporação da língua-alvo (português escrito). Da mesma forma, não se pode dizer que há uma hierarquia entre as duas línguas ou que os estágios iniciais se caracterizem pelo uso da língua de sinais e os mais avançados pelo uso do português escrito. O processo de evolução se caracterizaria pelo fato de saber qual língua utilizar conforme as práticas sociais e as exigências da produção textual.

De acordo com Gesueli (1988, 1998), as crianças surdas partem do aspecto visual da escrita, pois, por não ouvirem, apóiam-se menos e apenas indiretamente na relação oralidade/escrita (leitura orofacial e detalhes observáveis do gesto vocal). Esta autora afirma que não é coincidência o fato de os surdos utilizarem adequadamente a primeira letra das palavras, pois ela está presente na configuração de muitos sinais. Desta forma, os surdos demonstram tratar os signos visuais de forma inteligente e fundamentando suas respostas com base no que já conhecem sobre o português escrito, relacionando os sinais à escrita do português e não apenas a datilologia (alfabeto manual) à escrita. No entanto, a criança pode perceber uma relação da escrita

com a oralidade e modificar a sua escrita em função do que percebe na fala (CAVALCANTI, 2001).

Segundo Valentini (1995), grande parte das investigações sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita no surdo tem apontado para questionamentos quanto à dependência da língua escrita à língua oral, considerando a aquisição da língua de sinais um fator básico para o desenvolvimento da escrita do surdo.

A sintaxe tem sido considerada pela literatura um dos aspectos que mais dificuldade acarretam na escrita de surdos, com problemas na estruturação de frases (ordenação de vocábulos e uso de elementos de ligação), flexões e concordância (PEREIRA, 2002).

Andrade *et al.* (2006b), objetivando investigar a habilidade sintática de adolescentes surdos alfabetizados, observaram que, a partir da 4ª série, os surdos demonstraram habilidade em relação ao uso da sintaxe. De forma geral, os surdos mostraram ser capazes de refletir sobre aspectos gramaticais das sentenças, além de fazer uso de informações sintáticas no processamento destas sentenças, apesar de apresentarem desempenho inferior aos ouvintes no mesmo nível de escolaridade.

Já Sampaio (2004), com o objetivo de analisar a produção textual escrita de surdos universitários bilíngües sob a perspectiva interacionista brasileira em aquisição de linguagem, percebeu que, apesar das "incorreções" estruturais na escrita, todos os textos apresentavam sentido. As "incorreções" foram interpretadas pela autora como consequência do movimento necessário ao funcionamento da escrita, por estarem estes sujeitos em constante processo de elaboração e reelaboração da própria escrita. Corroborando, Silva, M. (2001) afirma que os surdos são capazes de produzir textos escritos com sentido, posicionando-se favoravelmente à perspectiva de análise da escrita do surdo em função do sentido e não da estrutura do texto.

Segundo Góes (1999), o desempenho de alunos surdos na produção escrita mostra-se inferior ao de ouvintes em relação a indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a restringir o texto à informação simplificada.

Cárnio (1997) cita resultados de um trabalho anterior (1986) também de sua autoria, destacando que, apesar de semanticamente corretas, as produções escritas

dos surdos são sintaticamente inadequadas, com enunciados incompletos, estruturas simples, estereotipadas e com ausência de elementos coesivos. A autora, no entanto, não fornece maiores detalhes sobre as questões sintáticas destas produções escritas.

Este último aspecto foi também verificado por Alves (2002), que afirma que os surdos (tanto oralizados quanto usuários de língua de sinais) utilizam poucos elos de ligação em comparação a ouvintes.

Alguns autores, como Góes (1999) e Meireles e Spinillo (2004), consideram a coesão textual um problema para o surdo. A primeira autora afirma que duas das dificuldades dos surdos com a escrita com relação à coesão textual se referem à referencialidade (modo de inserção dos nomes e pronomes pessoais e possessivos) e à progressão temática (inclusão de palavras com significado não-convencional ou palavras inventadas), além da presença de sentidos indefinidos.

Já Salles *et al.* (2004) afirmam que as dificuldades que ocorrem no surdo na produção do português escrito são as mesmas ocorridas em um falante nativo do inglês: omissão do verbo de ligação e inadequação no uso de preposições, artigos e tempos verbais. De acordo com Góes (1999), em se tratando de surdos com experiência de linguagem híbrida (língua oral associada à língua de sinais), há a tendência a escrever, apoiando-se em recursos da língua de sinais, apresentando no texto, escrito em português, características da instância bilíngüe. Silva, M. (2001) afirma que os surdos usuários de língua de sinais não apresentam, em seus textos escritos, as mesmas características de um falante de português, mas as características de um sujeito falante de uma segunda língua. Isso demonstra que, no processo de aprendizagem de uma nova língua, há uma tendência em transferir aspectos da estrutura sintática da língua nativa, no caso dos surdos, a língua de sinais (GÓES, 1999; COSTA, 2002; SALLES *et al.*, 2004).

Como características da produção de textos das crianças surdas, Góes (1999) cita a ocorrência de seqüências de palavras que tendem a desrespeitar a ordem convencional da língua e de enunciados compostos por substantivos que, muitas vezes, substituem verbos; terminação verbal que não corresponde à pessoa do sujeito; inconsistência de modo e tempo verbal (terminação inadequada para tempo e pessoa

do verbo); flexão inadequada de gênero e número em adjetivos e artigos e uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo.

Além disso, apresentam vocabulário bastante reduzido, dificuldade no domínio de desinências verbais e nominais, uso de verbo acompanhado inadequadamente de pronome, uso do verbo *estar* no lugar de *ter* e vice-versa, impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios, uso inadequado de verbos e pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação (FERNANDES, 1990), dificuldade no uso do pretérito perfeito e imperfeito, falta de elementos formadores de palavras (afixos) e oposição *ser/estar* (SALLES *et al.*, 2004). Isto pode acontecer, segundo Sarrú (2003), pela falta de experiência com textos escritos, com práticas de interpretação e produção textual.

Apesar das inadequações sintáticas apresentadas pelo surdo, suas redações têm clareza, coesão e coerência na expressão de idéias (SANTOS; DIAS, 1998). Ruiz (1997) afirma ser possível a adequada utilização da pontuação de textos pelos surdos, sendo esta habilidade diretamente proporcional ao domínio da língua (no caso do Brasil, o português). No entanto, de forma geral, quando os sinais estão presentes, se limitam ao ponto final e às vírgulas (ALVES, 2002).

Com relação à ortografia, os dados da literatura não são concordantes. Resultados de pesquisas mostram que o surdo tem boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da sua capacidade visual (FERNANDES, 1990), captando detalhes que ouvintes não percebem ou não se dão conta (GESUELI, 1988, 1998).

No Brasil, através do contato com alguns surdos que tiveram a oportunidade de desenvolver a língua de sinais desde a mais tenra idade (por serem filhos de pais surdos), Quadros (1997) percebeu que a qualidade das produções escritas é superior à produção de muitos alunos surdos que não têm acesso à língua de sinais precocemente. O mesmo foi percebido no que se refere às habilidades de leitura.

Segundo Ferreira-Brito (1993), é mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar as suas idéias ou o conteúdo do que lê ou escreve do que estruturar, com detalhes, frases do português sem que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente, ou seja, o conteúdo da escrita é mais importante do que a sua forma, ainda que a forma seja relevante para a

compreensão da mensagem escrita. Ainda de acordo com a autora, os surdos com domínio da língua de sinais conseguem se expressar e interpretar textos de forma inteligente, embora com erros de ortografia, concordância e outros, em geral, decorrentes da influência da língua de sinais sobre o português, enquanto os surdos oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito, embora saibam estruturar gramaticalmente frases simples.

Esta maior dificuldade apresentada pelos surdos oralizados pode ocorrer pelo fato de que estes sujeitos não possuem domínio de uma primeira língua, no caso, a de sinais. No entanto, o maior uso da língua portuguesa pode lhes possibilitar uma maior facilidade na estruturação de frases simples em relação aos usuários da língua de sinais, tendo em vista a já citada influência desta língua sobre a escrita e o fato de as línguas oral e de sinais serem sintaticamente diferentes.

Eisenworth *et al.* (2002), em um estudo que objetivou analisar a gramaticalidade da escrita de adultos surdos, classificaram estes sujeitos de acordo com a competência da escrita, nos seguintes grupos: um composto por surdos com conhecimento razoavelmente completo da língua escrita, outro com membros com conhecimento mais básico das regras e menor complexidade sintática nos textos e um grupo que usa holofrases e não faz diferenciação entre as categorias morfológicas das palavras.

Alves (2002) verificou que, de forma geral, foram poucas as diferenças encontradas entre as histórias produzidas por surdos usuários de língua de sinais e oralizados. Estes, entretanto, apresentaram um maior domínio da estrutura narrativa do que aqueles. Meireles e Spinillo (2004) observaram que os surdos oralizados produziram histórias mais elaboradas que os usuários de língua de sinais.

Ao final desta contextualização referente à linguagem e aos processos de leitura e escrita do surdo, torna-se importante a assunção de uma perspectiva teórica que esteja subjacente às discussões realizadas a seguir.

Desta forma, posicionamo-nos favoravelmente ao bilingüismo como filosofia educacional para o desenvolvimento da linguagem do surdo, assim como à perspectiva de análise da sua escrita sob o ponto de vista da coesão e da coerência, sem nos prendermos a possíveis equívocos que os sujeitos possam apresentar na área da morfologia ou da sintaxe.

Acreditamos que esta postura favorecerá o desenvolvimento da escrita do surdo, pois teremos como foco o conteúdo e não apenas a forma, que, apesar de importante, não deve ser priorizada.

3 MÉTODO

Área de estudo

O presente estudo foi realizado em uma escola da rede pública da cidade de Recife/PE, onde ocorre o ensino integrado entre surdos e ouvintes. Na escola, existiam, no ano de 2006, 34 alunos surdos nas turmas diurnas e noturnas do Ensino Médio. Intérpretes de língua de sinais atuam na sala de aula fazendo a interpretação desta língua para o português e vice-versa, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes.

O estudo-piloto foi realizado em outra escola que, da mesma forma que a escola participante, é da rede pública da cidade de Recife e promove o ensino integrado entre surdos e ouvintes.

População de estudo

Participaram do estudo 45 sujeitos de ambos os sexos, entre 17 e 38 anos de idade, estudantes do Ensino Médio. Destes, 15 são ouvintes e 30 são surdos bilíngües, que apresentam surdez de grau severo ou profundo bilateral pré-lingual (antes dos três anos de idade, segundo MONREAL *et al.*, 1995).

Dos 30 participantes surdos, 15 são oralizados e 15 não-oralizados, apesar de não ter sido avaliada a habilidade de linguagem oral dos sujeitos. Esta avaliação, mesmo sendo um dado de relevância para o estudo, não foi realizada em função da disponibilidade de tempo dos participantes da pesquisa.

Período de referência

A coleta de dados foi realizada no período de outubro a dezembro de 2006.

Desenho do estudo

O desenho do estudo foi observacional, descritivo e transversal, do tipo série de casos.

Materiais

- Termo de consentimento livre e esclarecido do participante (TCLE) (Apêndice A);
- Anamnese (Apêndice B);
- Questionário para os participantes surdos (Apêndice C);
- Questionário para os participantes ouvintes (Apêndice D).

Procedimentos

O pesquisador manteve contato com as responsáveis pelas escolas para explicação dos objetivos e procedimentos do estudo, apresentação do parecer de aprovação do projeto de pesquisa concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco (Anexo A) e solicitação de permissão para realização do estudo nas instituições de ensino.

A elaboração do procedimento de coleta de dados passou por algumas reformulações até a definição do material a ser aplicado. Inicialmente, foi tentada a consecução de um material escrito através de uma *redação com tema livre*, o que não foi bem recebido pelos alunos surdos, assim como *redação com tema previamente definido* pelo pesquisador. Em seguida, tentou-se a aquisição de material lingüístico escrito a partir de uma *história de imagens*, pensada no intuito de guiar a história a ser produzida pelos participantes. Este procedimento, no entanto, gerou a produção de histórias descritivas que não atendiam ao objetivo da pesquisa.

Tendo em vista o fracasso das tentativas anteriores, foi elaborado um questionário com perguntas sobre aspectos sociais e educacionais vivenciados pelos surdos (Apêndice C) e outro questionário para os ouvintes (Apêndice D), enfocando a relação educacional deste sujeito com os colegas surdos. A opção por este material se deu em função da maior adequação ao cotidiano dos sujeitos e, apesar das claras limitações, como a fragmentação das respostas e a objetividade da resposta de alguns participantes, proporcionou a consecução do instrumental lingüístico necessário para a presente pesquisa, a partir do maior interesse dos participantes, principalmente dos surdos, pela atividade.

Todos os materiais de coleta de dados citados foram testados através de estudos-piloto com alunos surdos de outra escola. O procedimento utilizado

(questionário) foi submetido ao estudo-piloto acrescido da participação de estudantes ouvintes (Apêndice D).

Uma vez consentida a autorização ao pesquisador, foram realizadas visitas à escola participante (descrita no item “Área de Estudo”) para explicação formal da pesquisa aos participantes, esclarecimento de possíveis dúvidas metodológicas, leitura e assinatura do TCLE (Apêndice A, para todos os participantes), realização da anamnese com os participantes surdos (Apêndice B, enfocando aspectos relativos ao uso de aparelho auditivo e realização de terapia fonoaudiológica) e aplicação dos questionários (Apêndice C para os surdos e Apêndice D para os ouvintes), procedimentos realizados sempre nesta ordem. A ajuda dos intérpretes da escola foi solicitada sempre que houve o surgimento de dúvidas, especialmente com relação ao que o surdo queria expressar. A presença deste profissional foi importante em função do não-domínio da língua de sinais pelo pesquisador e teve como objetivo garantir a interação entre os sujeitos. Isto, no entanto, não impediu a interação entre o pesquisador e os surdos.

A realização da coleta dos dados dos alunos surdos foi feita em grupos ou individualmente, em função da disponibilidade de horário dos participantes. A anamnese, em todos os casos, foi realizada individualmente, pelo pesquisador, acompanhado/auxiliado pelo intérprete, em língua de sinais.

Alguns surdos manifestaram dificuldade em compreender o TCLE, o que foi minimizado a partir da explicação, em língua de sinais, pelo intérprete da turma.

Alguns participantes, durante a anamnese, não souberam informar precisamente alguns dos seus dados, em especial aqueles referentes aos acontecimentos da sua infância, como o período de tempo em que utilizou prótese auditiva e realizou terapia fonoaudiológica.

Durante a atividade de resposta ao questionário, percebeu-se dificuldade de alguns surdos em compreender as perguntas. Esta dificuldade foi minimizada através da intervenção do pesquisador e dos intérpretes, que explicavam as perguntas em língua de sinais. Apesar disto, ainda foram verificadas respostas que não apresentavam relação direta com as perguntas, o que não foi empecilho para a análise dos dados,

tendo em vista que o interesse do estudo se voltou para as marcas de oralidade presentes na escrita e não para o conteúdo das respostas.

Pelo fato de não ser interesse do estudo investigar alterações ortográficas ou a amplitude do vocabulário do surdo, em algumas ocasiões, os intérpretes e o pesquisador forneciam, através do alfabeto manual (datilológico), alguma palavra que o surdo perguntava em língua de sinais e não conhecesse ou não lembrasse na língua portuguesa.

O estudo foi realizado com uma amostra por conveniência, sendo convidados a participar todos os estudantes de Ensino Médio com surdez de grau severo ou profundo bilateral de instalação pré-lingual da escola. A amostra de ouvintes também foi realizada por conveniência, sendo convidados a participar todos os alunos de uma turma. Não foi obtida uma divisão mais equilibrada da população de ouvintes nas três séries do Ensino Médio em função da disponibilidade das turmas na ocasião.

Dentre os 34 alunos surdos da escola, dois não participaram da pesquisa: um não apresentou disponibilidade de horário ou não esteve presente durante as visitas do pesquisador à escola e outro não demonstrou interesse em participar do estudo.

Os procedimentos descritos foram realizados com 17 surdos oralizados, 15 não-oralizados e 18 ouvintes. Para que houvesse equivalência entre as populações, procedeu-se a exclusão aleatória de dois surdos oralizados e três ouvintes, totalizando a amostra de 15 surdos oralizados, 15 surdos não-oralizados e 15 ouvintes.

Variáveis

As variáveis descritas a seguir foram investigadas durante a anamnese. Foi levada em consideração a resposta do sujeito, mesmo que não tenham sido realizadas avaliações para comprovação de tais informações, especialmente com relação ao fato de ser oralizado ou não.

- Idade: quantidade de anos decorridos desde o nascimento, categorizada em números inteiros.
- Comunicação realizada em língua portuguesa: categorizada como língua oral associada à escrita (oralizado) ou apenas a língua escrita (não-oralizado);
- Utilização de prótese auditiva: se sim; já usou, mas não usa no momento; ou não;

- Realização de terapia fonoaudiológica para desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita: se sim; já realizou, mas não realiza no momento; ou não;

Os dados de tempo de utilização de prótese auditiva (e natureza de sua adaptação, se monoaural ou binaural) e realização de terapia fonoaudiológica foram investigados para propiciar uma melhor visualização da população investigada, não se tratando de um objetivo do estudo.

Método de análise dos dados

Os dados foram analisados em função da ocorrência das marcas de oralidade na escrita (marcadores discursivos, repetição, correção e parafraseamento) e, em seguida, dispostos em planilha no Microsoft Excel para tabulação.

Foi realizada a estatística descritiva da variável idade para descrição dos três grupos com relação a este dado. Posteriormente, foram utilizadas medidas de frequências simples para descrição dos dados referentes a esta variável em tabelas.

Além disso, a quantidade de cada uma das marcas de oralidade supra-citadas foi relacionada entre os grupos, através do teste estatístico de T-student, utilizado para realizar comparações de médias entre dois grupos (surdos oralizados x surdos não-oralizados, surdos oralizados x ouvintes e surdos não-oralizados x ouvintes).

A diferença entre as médias dos grupos foi considerada estatisticamente significativa quando o p-valor fornecido pelo teste estatístico se mostrou igual ou menor que 0,05 ($p \leq 0,05$). O p-valor foi arredondado para até três casas decimais.

Considerações éticas

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco sob o número 088/2005. O pesquisador comprometeu-se, ainda, a cumprir a Resolução CNS 196/96 e manter sigilo a respeito da identidade dos participantes, assim como de sua escola.

Os participantes da pesquisa foram solicitados a ler e, caso concordassem com o seu conteúdo, assinar o TCLE. Este termo informou os sujeitos sobre a ausência de custos e desconfortos para a sua integridade física e moral, assim como a possibilidade

de ter suas informações retiradas do estudo no momento em que desejar, sem que seja, de qualquer forma, penalizado por isso.

O TCLE foi lido e assinado por todos os sujeitos e, para alguns participantes surdos, explicado em língua de sinais pelo intérprete da escola, quando não houve a adequada compreensão do seu conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram apresentados através de tabelas quantitativas e discussões qualitativas. Inicialmente, procedeu-se a estatística descritiva da variável idade dos participantes dos três grupos (surdos oralizados, surdos não-oralizados e ouvintes) e a distribuição quantitativa da população de surdos em função das séries, uso de prótese auditiva e realização de terapia fonoaudiológica.

Posteriormente, foi feita a apresentação quantitativa de sujeitos que utilizaram marcadores discursivos, repetições e parafraseamentos, incluindo dados qualitativos a respeito destas marcas de oralidade e a exposição de alguns exemplos mais relevantes. Os exemplos selecionados foram aqueles que demonstravam mais claramente a marca de oralidade em questão. Além disso, foi realizado teste de comparação de médias (T-student) para verificar diferenças entre a quantidade das marcas de oralidade entre os grupos (surdos oralizados e surdos não-oralizados, surdos oralizados e ouvintes, surdos não-oralizados e ouvintes).

É necessário esclarecer que não foram verificadas correções nos três grupos, o que pode ter ocorrido, segundo Marcuschi (2006), pelo fato de haver a possibilidade de revisão do conteúdo escrito que expõe apenas o produto final, enquanto que da fala nada se apaga.

4.1 Descrição da amostra

Segundo a Tabela 1, as médias de idade dos surdos oralizados, dos surdos não-oralizados e dos ouvintes foram de, aproximada e respectivamente, 20, 26 e 21 anos. A presença de um surdo não-oralizado com idade de 38 anos fez com que a média de idade (26 anos) e o desvio-padrão (4,788) deste grupo fossem maiores que os valores dos outros dois grupos.

TABELA 1 – Estatística descritiva da variável idade da amostra para cada grupo.

	ORALIZADOS	NÃO-ORALIZADOS	OUVINTES
Média (DP)	20,33 (2,127)	26,27 (4,788)	21,6 (3,46)
Mediana	20	24	21
Moda	20	23	20
Mínimo	17	20	17
Máximo	24	38	31

De acordo com a Tabela 2, nos dois grupos de surdos (oralizados e não-oralizados), prevaleceu a participação de estudantes da 2ª série, respectivamente, oito (53,33%) e onze sujeitos (73,33%). A distribuição equivalente entre as séries não foi possível em função da quantidade de surdos da escola.

Todos os participantes ouvintes cursavam a 3ª série no momento da coleta de dados. A não distribuição equilibrada entre as séries se deu em função da disponibilidade dos alunos e dos professores.

TABELA 2 – Distribuição dos participantes surdos em relação às séries.

SÉRIE	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS	
	N	%	N	%
1ª série	3	20,00	1	6,67
2ª série	8	53,33	11	73,33
3ª série	4	26,67	3	20,00
Total	15	100,00	15	100,00

A Tabela 3 permite a verificação de que todos os surdos oralizados já fizeram uso de prótese auditiva: dos quinze, dez (66,67%) faziam uso no momento da coleta dos dados. O período de tempo de utilização do aparelho de amplificação sonora variou entre cinco e dezessete anos.

Já entre os surdos não-oralizados, apenas oito afirmaram haver feito uso de prótese auditiva, dos quais apenas um (6,67%) permanecia usando-a no momento da coleta de dados. Entre os que usam ou usaram o equipamento, o tempo de uso variou

entre um e seis anos. É importante lembrar que alguns surdos oralizados e não-oralizados não souberam precisar o tempo de utilização da prótese auditiva.

A partir da Tabela 3, percebe-se que mais surdos oralizados fazem ou fizeram uso de prótese auditiva em relação aos não-oralizados, além de ser o tempo de uso do equipamento, em geral, maior entre os oralizados.

O menor tempo de utilização ou a não-utilização da prótese auditiva é compatível com o fato de não serem oralizados pois, segundo Tye-Murray (1998), o não-uso do equipamento de amplificação sonora individual dificulta ou, muitas vezes, impossibilita o acesso à modalidade oral da língua. Pode-se inferir, ainda, que quanto menor o tempo de uso da prótese auditiva, menor é o contato do surdo com a língua portuguesa e, conseqüentemente, menores serão suas habilidades lingüísticas orais.

TABELA 3 – Distribuição dos participantes surdos em relação ao uso de prótese auditiva.

PRÓTESE AUDITIVA	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS	
	N	%	N	%
Usa atualmente	10	66,67	1	6,66
Já usou, mas não usa atualmente	5	33,33	7	46,67
Nunca usou	0	0	7	46,67
Total	15	100,00	15	100,00

Entre os surdos oralizados, seis (40%) realizavam, no momento, terapia fonoaudiológica para o desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita e seis (40%) já a realizaram (Tabela 4). Entre os surdos não-oralizados, nenhum fazia fonoterapia no momento, enquanto nove (60%) afirmaram já ter realizado anteriormente. Três surdos oralizados (20%) e seis não-oralizados (40%) nunca foram submetidos à terapia fonoaudiológica.

Tendo em vista o fato de ser a terapia fonoaudiológica um importante instrumento para o desenvolvimento e otimização das habilidades lingüísticas orais e escritas do surdo (BELTRÁN; VILLALOBOS, 1998), é natural a verificação de que um

maior número de surdos não-oralizados nunca realizou fonoterapia, além de nenhum fazê-la no momento da coleta dos dados.

Entre os surdos oralizados, o tempo de realização da terapia fonoaudiológica variou entre dois e doze anos. Já entre os surdos não-oralizados, este tempo variou de três meses a cinco anos. Da mesma forma que a utilização de prótese auditiva, alguns surdos oralizados e não-oralizados não souberam fornecer a informação referente ao tempo de realização da terapia.

O fato de um maior número de surdos oralizados realizar ou ter realizado terapia fonoaudiológica e usar ou ter usado prótese auditiva em relação aos surdos não-oralizados permite a sugestão de que, possivelmente, aqueles sujeitos apresentam habilidades lingüísticas orais mais desenvolvidas que estes.

TABELA 4 – Distribuição dos participantes surdos em relação à realização de terapia fonoaudiológica.

FONOTERAPIA	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS	
	N	%	N	%
Realiza atualmente	6	40,00	0	0
Já realizou, mas não realiza atualmente	6	40,00	9	60,00
Nunca realizou	3	20,00	6	40,00
Total	15	100,00	15	100,00

4.2 Marcadores discursivos

A seguir, é exposta a distribuição quantitativa e, em alguns casos, a análise qualitativa das marcas de oralidade verificadas nos participantes do estudo.

A partir da Tabela 5, percebe-se que os surdos oralizados (73,33%) utilizaram mais marcadores discursivos em relação aos não-oralizados (66,67%). Além disso, a quase totalidade de ouvintes (93,33%) apresentou estes marcadores na sua escrita.

Desta forma, percebe-se que a ocorrência de marcadores discursivos, com relação à quantidade de sujeitos que a utilizaram, foi maior no grupo de ouvintes, seguido do grupo de surdos oralizados e não-oralizados, mostrando a possível

influência da utilização da língua oral no surgimento de tal marcador na escrita dos sujeitos. Possivelmente, o fato de o *continuum* oralidade-escrita ocorrer de forma intensa entre os ouvintes levou a este resultado, que foi esperado.

TABELA 5 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo o uso de marcadores discursivos.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sim	11	73,33	10	66,67	14	93,33	35	77,78
Não	4	26,67	5	33,33	1	6,67	10	22,22
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00	45	100,00

A Tabela 6 traz dados referentes à quantidade de marcadores discursivos em função dos três grupos de análise. Foi utilizada a classificação de frequência de marcadores discursivos de Risso, Silva e Urbano (1997) em baixa, média e alta frequência, com as devidas adaptações ao estudo, com relação à quantidade de marcadores em cada uma das categorias.

A classificação original proposta pelos autores categoriza os marcadores como de baixa frequência quando ocorrem de uma a três vezes, os de média frequência quando ocorrem entre quatro e nove vezes e os de alta frequência quando a sua ocorrência se dá mais de dez vezes. Pelo fato de, conforme descrito no método e visualiza-se nos apêndices, o material de coleta de dados ser formado por perguntas que não apresentam relação entre si e, portanto, o material lingüístico ser fragmentado, optou-se pela adaptação da classificação citada.

Neste estudo, foi considerada baixa frequência a ocorrência de um a dois marcadores por sujeito; média frequência, a utilização de três a quatro marcadores; e alta frequência, a utilização de mais de quatro marcadores por sujeito. Esta classificação foi adaptada tendo em vista o fato de a quantidade máxima de marcadores ter sido seis e, por isso, as categorias incluíram, cada uma, a quantidade de dois marcadores.

Para esta classificação, foram considerados, apenas, os sujeitos que, segundo a Tabela 5, apresentaram marcadores discursivos em seus textos.

Entre os surdos oralizados, foi verificado um resultado equânime de baixa e alta frequência (36,36%), enquanto que entre os surdos não-oralizados e ouvintes prevaleceu a baixa frequência de marcadores discursivos com, respectivamente, 90% e 50% dos sujeitos.

Desta forma, verifica-se que, apesar de ter havido uma pequena diferença na quantidade de surdos oralizados (onze) e não-oralizados (dez) que utilizaram marcador discursivo (Tabela 5), a frequência de utilização destes marcadores foi maior na escrita dos surdos oralizados em relação aos não-oralizados.

TABELA 6 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo a frequência de utilização dos marcadores discursivos.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Baixa	4	36,36	9	90,00	7	50,00	20	57,14
Média	3	27,28	1	10,00	5	35,71	9	25,72
Alta	4	36,36	0	0	2	14,29	6	17,14
Total	11	100,00	10	100,00	14	100,00	35	100,00

Na Tabela 7, encontra-se a distribuição dos marcadores em relação à função exercida na produção lingüística, se seqüenciadora ou não-seqüenciadora do tópico. Nesta dissertação, não foi considerada a subdivisão dos marcadores discursivos seqüenciadores em seqüenciador tópico e frasal (RISSO; SILVA; URBANO, 1997), em função de o material aplicado não apresentar relação entre as perguntas e, portanto, não necessariamente haver relação entre as respostas, o que poderia influenciar os resultados apresentados.

Pôde-se perceber que, de forma geral, os surdos oralizados e os ouvintes apresentaram uma quantidade maior de marcadores discursivos em relação aos surdos não-oralizados. Percentualmente, predominou a utilização de marcadores de função seqüenciadora pelos surdos oralizados (60,53%) e pelos ouvintes (51,43%), enquanto

os surdos não-oralizados utilizaram, em maior quantidade, marcadores com outras funções (50%).

Segundo Risso (2006), os marcadores discursivos de função seqüenciadora são um conjunto de palavras ou locuções envolvidas no amarramento textual das porções de informação progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo. Uma das funções destes marcadores, de acordo com Risso, Silva e Urbano (1997), é promover a articulação dos segmentos do discurso, seja na organização tópica, seja na estrutura frasal, atando as orações e seus segmentos internos, à semelhança das conjunções e advérbios.

No presente estudo, verificou-se maior utilização dos marcadores discursivos de função seqüenciadora entre os surdos oralizados, de forma que pode-se sugerir que esta população possui, na sua escrita, mais articuladores que auxiliam a compreensão do texto pelo leitor. Desta forma, a maior utilização de marcadores discursivos de função seqüenciadora possivelmente auxilia o estabelecimento da coesão textual, que é de extrema importância tendo em vista o não-domínio da língua portuguesa pelos surdos.

Na categoria “outros”, foram incluídos os marcadores discursivos de fecho (por exemplo, “né?”), as reduções (“pra”), dêiticos temporais (“agora”) e espaciais (“aqui”), marcadores gramaticais (“mas”) e palavras de fundo lexical (“é claro”), conforme Risso (1996a) e Risso, Silva e Urbano (1997).

Da mesma forma que na Tabela 6, foram considerados, apenas, os sujeitos que apresentaram marcadores discursivos, conforme a Tabela 5. Alguns sujeitos apresentaram marcas de oralidade de funções diferentes e, desta forma, foram incluídos em mais de uma categoria.

TABELA 7 – Distribuição quantitativa dos marcadores discursivos segundo a função exercida na escrita.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
S	23	60,53	6	37,5	18	51,43	47	52,81
NS	3	7,89	2	12,5	1	2,86	6	6,74
O	12	31,58	8	50,00	16	45,71	36	40,45
Total	38	100,00	16	100,00	35	100,00	89	100,00

Legenda:

S = Seqüenciadora;

NS = Não-seqüenciadora;

O = Outras

Em função da relevante ocorrência de marcadores discursivos de outras funções, especialmente entre os surdos não-oralizados, a seguir é exposta uma tabela quantitativa de cada uma delas em relação aos grupos ora estudados.

TABELA 8 – Distribuição quantitativa dos marcadores discursivos com outras funções.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
F	2	16,67	0	0	0	0
R	6	50,00	0	0	7	43,75
DT	2	16,67	5	62,50	2	12,50
DE	0	0	1	12,50	1	6,25
FG	0	0	2	25,00	6	37,50
FL	2	16,67	0	0	0	0
Total	12	100,00	8	100,00	16	100,00

Legenda:

F = Marcador de fecho;

R = Redução;

DT = Dêitico temporal;

DE = Dêitico espacial;

FG = Marcador de fundo gramatical;

FL = Marcador de fundo lexical.

Conforme explicitado anteriormente, entre os marcadores discursivos com outras funções, foram considerados os marcadores de fecho, reduções, dêiticos temporais, dêiticos espaciais, marcadores de fundo gramatical e marcadores de fundo lexical.

A Tabela 8 permitiu a verificação de que, entre os três grupos, apenas os surdos oralizados fizeram uso, na escrita, de marcadores de fecho, como “né?” e “OK?”. Esta é uma forte característica da oralidade e, possivelmente pelo fato de os surdos não-oralizados não utilizarem a modalidade oral de comunicação, o marcador de fecho não se mostrou presente na escrita deste grupo.

Apesar de os marcadores de fecho serem amplamente utilizados na linguagem oral, durante o processo de escolarização, este tipo de construção, quando realizada na escrita, é fortemente criticada por professores, o que pode fazer com que os ouvintes não a usem ou a evitem conscientemente, especialmente por serem alunos do Ensino

Médio e estarem em preparação para o vestibular, o que exige uma escrita o mais próximo possível da norma padrão da língua portuguesa.

Segundo Urbano (2006), o marcador “né?” faz parte do grupo mais numeroso de marcadores, no entanto, este foi utilizado por apenas dois surdos oralizados, mostrando que a sua ocorrência foi pequena na população estudada, incluindo os ouvintes. Uma das possíveis explicações para a pouca utilização deste marcador pode ter sido o fato de os participantes saberem que a sua escrita seria analisada, ou seja, foi criada uma situação de pesquisa que é diferente da situação da vida cotidiana em que os sujeitos produzem a sua escrita. Esta situação, no entanto, não pôde ser evitada já que, por questões éticas, os sujeitos eram solicitados a assinar o TCLE.

Um exemplo desta utilização se encontra no recorte a seguir, produzido por uma participante surda oralizada, que utiliza prótese auditiva binaural há 13 anos e realizou terapia fonoaudiológica por dois anos. No recorte, a participante escreveu “né?”:

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?

Todos surdos sempre reforço na escola, mas aprender a palavras coisa conhecimento e uma vez não conhecimento, né?

Figura 1 – Exemplo de utilização de marcador discursivo de fecho.

De forma geral, verificou-se resultado diferente dos encontrados por Andrade *et al.* (2006a) que, em um surdo oralizado, identificaram apenas dêiticos espaciais como marcadores discursivos. Este tipo de marcador não foi verificado nos surdos oralizados participantes do presente estudo.

Além do marcador de fecho, pode-se destacar o uso, pelos surdos oralizados, de reduções lingüísticas como “pra” (para) e “tá/tô” (está/estou), construções também fortemente relacionadas à produção oral da língua portuguesa, o que não ocorreu entre os surdos não-oralizados. As reduções, apesar de, assim como os marcadores de fecho, serem criticadas na escrita, também se mostraram presentes entre os ouvintes. O recorte da utilização da redução “pra” foi produzido por uma participante surda

oralizada, que utilizou prótese auditiva monoaural por três anos e realizou terapia fonoaudiológica por quatro anos:

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?

Professora conselho pra mim ensinar na escola.

Figura 2 – Exemplo de realização de redução.

No recorte seguinte, pode-se verificar o uso de dois marcadores discursivos com função dêitica (“agora” e “lá”). Segundo Risso (1996a), é comum a associação do dêitico temporal “agora” a dêiticos pessoais (“eu”, “teu”), outros dêiticos temporais (“hoje”, “ontem”) e dêiticos espaciais (“aqui”, “aí”, “lá”). O recorte foi produzido por uma participante surda oralizada, que utilizou prótese auditiva binaural por dez anos e realizou terapia fonoaudiológica por três anos:

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?

Eu muito coisa conselho é lá ficou SURDA não saber
libras sinal. Agora lá saber tudo libras sinal que bom...

Figura 3 – Exemplo de utilização de dêitico temporal e espacial.

O recorte seguinte, produzido por um participante ouvinte, apresenta um marcador de fundo gramatical (“mas”, apresentado como “mais”, no início da 3ª linha), que, segundo Urbano (2006), tem um caráter de forte orientador interacional.

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?

para primeira lago um intérprete porque
as dificuldades foram no decorrer do tempo
mais não, existe de toda os seus sinais
para abaz a pesar das dificuldades

Figura 4 – Exemplo de utilização de marcador discursivo de fundo gramatical.

O recorte a seguir foi produzido por um surdo oralizado, que utilizou prótese auditiva por treze anos e realizou terapia fonoaudiológica por três anos. Foi exemplificada a utilização de um marcador de fundo lexical (“é claro”, no início da resposta), conforme Risso, Silva e Urbano (1997). Urbano (2006) o classifica como marcador basicamente interacional:

2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os ouvintes?

é claro que difícil mas ouvinte não sabe letras como surdo sabe letras, porque talvez ensinar depois comunitários entender, não ainda ensinar letras ouvinte é surdo então as algumas pessoas ouvintes não percebem muita letras porque entende nada, porque diferente, eu não sou comunicar os ouvintes.

Figura 5 – Exemplo de utilização de marcador discursivo de fundo lexical.

Como se pode observar na Tabela 9, a correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos mostrou diferença estatisticamente significativa entre os ouvintes e os surdos não-oralizados ($p = 0,003$). Entre os surdos oralizados e os não-oralizados, a diferença, apesar de grande, não foi significativa ($p = 0,064$) (Tabela 10), enquanto que entre os surdos oralizados e os ouvintes, a diferença foi muito pequena ($p = 0,739$) (Tabela 11).

É importante enfatizar que a não-diferença significativa entre a frequência do uso dos marcadores discursivos entre os surdos oralizados e os não-oralizados pode ter sofrido influência da pequena amostra analisada, o que se deveu ao fato de haver uma pequena população de surdos estudantes do Ensino Médio na cidade de Recife, especialmente a acessível ao pesquisador.

TABELA 9 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).

	NÃO-ORALIZADOS	OUVINTES
Média	1,267	2,667
p-valor	0,003	

TABELA 10 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos oralizados e pelos não-oralizados (Teste T-student).

	ORALIZADOS	NÃO-ORALIZADOS
Média	2,4	1,267
p-valor	0,064	

TABELA 11 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de marcadores discursivos utilizados pelos surdos oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).

	ORALIZADOS	OUVINTES
Média	2,4	2,667
p-valor	0,739	

4.3 Repetição

A partir da Tabela 12, verificou-se que, entre os três grupos, a maior ocorrência de repetições se deu na escrita dos surdos oralizados, seguidos pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes. A repetição, segundo Marcuschi (2006), é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade, o que pode ter provocado o maior número desta marca entre os surdos oralizados em relação aos não-oralizados.

Apesar de ser uma característica da língua e um recurso que favorece as funções de natureza coesiva e argumentativa (SILVA, D., 2001), a repetição ainda é percebida de forma depreciativa (ANTUNES, 1994) nos usos da modalidade escrita, motivo pelo qual pode-se ter encontrado um menor número de sua ocorrência na escrita dos ouvintes, que estão em processo de preparação para o vestibular e, com isso, desenvolvendo um padrão de escrita mais próximo da norma culta da língua portuguesa.

Apesar de os surdos estarem, da mesma forma, em preparação para o vestibular, o maior domínio da língua portuguesa pelos ouvintes possivelmente facilita a utilização de outros recursos para evitar a repetição, possível motivo para o fato de estes sujeitos utilizarem menos repetições do que os surdos.

TABELA 12 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo o uso de repetições.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sim	12	80,00	8	53,33	6	40,00	26	57,78
Não	3	20,00	7	46,67	9	60,00	19	42,22
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00	45	100,00

Na Tabela 13 é apresentada a frequência de utilização da repetição pelos três grupos. Para isso, foram incluídos apenas os participantes que apresentaram repetição em sua produção textual.

Da mesma forma que na análise realizada com os marcadores discursivos, a frequência das repetições foi categorizada em baixa (uma a duas), média (três a quatro) e alta (mais de quatro repetições produzidas pelo sujeito).

Foi verificado um percentual parecido de ocorrência de baixa frequência de utilização da repetição entre os surdos oralizados (66,67%) e os não-oralizados (57,14%). Apesar disso, um surdo não-oralizado apresentou alta frequência de repetição. Todos os ouvintes que manifestaram a repetição na escrita apresentaram baixa frequência de sua utilização. Isto pode ser, mais uma vez, explicado pelo fato de estarem desenvolvendo um padrão de escrita mais próximo da norma culta da língua, em que a repetição não é proibida, no entanto, lhes é permitido um uso restrito.

TABELA 13 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo a frequência das repetições.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Baixa	8	66,67	5	62,50	6	100,00	18	72,00
Média	4	33,33	2	25,00	0	0	6	24,00
Alta	0	0	1	12,50	0	0	1	4,00
Total	12	100,00	7	100,00	6	100,00	25	100,00

Foi percebida, através dos dados da Tabela 14, uma maior prevalência das repetições integrais sobre as repetições com variação. Segundo Marcuschi (1997) e Tannen (1987, *apud* KOCH *et al.*, 2002), a repetição exata é mais rara na conversação, no entanto, os autores se referem à conversação oral, em função da entoação que se utiliza durante a fala. Eles afirmam ainda que mesmo sendo repetida a mesma informação, a entoação é diferente, o que faz com que a repetição seja considerada com variação. Tendo em vista a ausência da entoação na escrita, nestes casos, o que poderia ser considerada como repetição com variação na fala, na escrita, é considerada integral, por utilizar os mesmos termos em momentos diferentes.

Foram consideradas, para a tabela seguinte, todas as repetições realizadas pelos sujeitos. Alguns sujeitos realizaram mais de uma repetição com formas diferentes, sendo classificados nas duas categorias.

TABELA 14 – Distribuição quantitativa das repetições segundo a forma.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Integ	12	80,00	7	87,50	5	83,33	24	82,76
Var	3	20,00	1	12,50	1	16,67	5	17,24
Total	15	100,00	8	100,00	6	100,00	29	100,00

Legenda:

Integ = Integral

Var = Com variação

O primeiro recorte apresentado a seguir se refere à produção textual de um surdo não-oralizado, que nunca usou prótese auditiva nem realizou terapia fonoaudiológica. Verifica-se a realização de uma repetição integral: “surdo” na primeira e na segunda linha:

1) Quais as dificuldades que você tem na escola por ser surdo?

GV QUANTO MAIS VÊR VIDA SEM SURDO, MEU CASA
 SEMAO ESCOLA GOSTA BOM PESSOA SURDO ESTA FEZER
 FALA CONVERSA, JA OK

Figura 6 – Exemplo de realização de repetição integral.

O próximo recorte se refere à produção textual de uma participante surda oralizada, usuária de prótese auditiva binaural há um ano e que nunca realizou terapia fonoaudiológica. Aqui, percebe-se a ocorrência de uma repetição com variação (“surdo” na primeira linha e “surda” na segunda):

1) Quais as dificuldades que você tem na escola por ser surdo?

A Surda die fin estudar de Quimica
 Surda quise futuro importante e estudar
 muito gostas de Faculdade!

Figura 7 – Exemplo de realização de repetição com variação.

Com relação à posição da repetição na construção textual, percebe-se, a partir da Tabela 15, que a ocorrência de repetições adjacentes foi maior do que as distantes nos três grupos analisados. As repetições adjacentes foram realizadas por 75% dos surdos oralizados, 60% dos surdos não-oralizados e 83,33% dos ouvintes. Esta informação corrobora Marcuschi (1997), que afirma que aproximadamente 85% das repetições são realizadas de forma adjacente.

De forma semelhante à Tabela 14, alguns sujeitos realizaram mais de uma repetição em posições diferentes na construção textual, sendo classificados nas duas categorias.

TABELA 15 – Distribuição quantitativa das repetições segundo a posição na construção textual.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Adj	12	75,00	6	60,00	5	83,33	23	71,87
Dist	4	25,00	4	40,00	1	16,67	9	28,13
Total	16	100,00	10	100,00	6	100,00	32	100,00

Legenda:

Adj = Adjacente

Dist = Distante

No recorte a seguir, verifica-se a ocorrência de duas repetições adjacentes por um surdo oralizado, que usa prótese auditiva binaural há doze anos e já realizou terapia fonoaudiológica por quatro anos. Na primeira e na segunda linha, houve a repetição de “surdos” (repetição integral), enquanto que na segunda linha foi feita a repetição de “muito” e “muitas” (repetição com variação):

4) Relate alguma situação engraçada por ser surdo.

SÁ MUITAS VEZES SEMPRE QUE OS SURDOS CONVERSAM MUITO E FALA MUITAS COISA PARA ELES SURDOS SEMEÇA ACHAR ENGRAÇADO.

Figura 8 – Exemplo de realização de repetição adjacente.

A repetição distante pode ser exemplificada pela expressão “não gosta”, produzida por um surdo oralizado, que já utilizou prótese auditiva binaural (não soube referir por quanto tempo) e nunca realizou terapia fonoaudiológica. A repetição ocorre na terceira linha de uma resposta e na primeira da outra:

2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os ouvintes?

O surdo ou ouvinte tem mais problemas
Portugues maler diferente esse importante
deficid. Não gosta, desprezar.

3) Quais as situações em que você já sentiu preconceito por ser surdo?

Pessoas surdos não gosto falar comente
no maler Porque, Eu soude coisa se
relaxar.

Figura 9 – Exemplo de realização de repetição distante.

Para a classificação das repetições quanto à função, foram consideradas as categorias destacadas por Marcuschi (1997) no plano discursivo: compreensão (intensificação ou esclarecimento), continuidade tópica (amarração, introdução e reintrodução) e argumentatividade (reafirmação, contraste e contestação).

Com relação à função exercida pela repetição na produção lingüística, verificou-se predomínio de repetição com função de continuidade tópica no grupo dos surdos oralizados e dos não-oralizados, enquanto que, entre os ouvintes, predominou a função de compreensão.

Segundo Marcuschi (1997), a continuidade tópica propicia a manutenção da “fluência discursiva”. Pelo fato de os surdos não possuírem domínio da língua portuguesa, estes sujeitos podem lançar mão de repetições com esta função para aproximar a sua escrita da língua padrão do país, já que esta escrita é fortemente influenciada pela língua de sinais, a sua língua materna.

Já entre os ouvintes prevaleceu a repetição com função de compreensão. Estes sujeitos apresentam domínio da língua portuguesa, ao menos na modalidade oral e, com isso, o recurso da repetição lhes serve para facilitar, aos leitores, a compreensão do enunciado lingüístico (MARCUSCHI, 2006).

A função argumentativa da repetição surgiu apenas em um participante ouvinte. Este tipo de função possivelmente não surgiu com maior freqüência entre os ouvintes e não ocorreu entre os surdos pelo fato de as perguntas serem objetivas e, com isso, não

propiciarem a possibilidade de monitorar a tomada de turno e ratificar o papel do interlocutor.

Alguns sujeitos realizaram mais de uma repetição com funções diferentes, sendo classificados em mais de uma categoria.

TABELA 16 – Distribuição quantitativa das repetições segundo a função.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Comp	8	44,44	3	33,33	5	71,42	16	47,06
Cont	10	55,56	6	66,67	1	14,29	17	50,00
Argum	0	0	0	0	1	14,29	1	2,94
Total	18	100,00	9	100,00	7	100,00	34	100,00

Legenda:

Comp = Compreensão

Cont = Continuidade tópica

Argum = Argumentatividade

A correlação estatística entre a média da quantidade de marcadores discursivos utilizada pelos grupos mostrou diferença significativa entre os surdos oralizados e os ouvintes ($p = 0,006$) (Tabela 17). Já entre os surdos oralizados e os não-oralizados e entre os não-oralizados e os ouvintes, a diferença não foi significativa, respectivamente, $p = 0,438$ (Tabela 18) e $p = 0,116$ (Tabela 19).

TABELA 17 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de repetições utilizadas pelos surdos oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).

	ORALIZADOS	OUVINTES
Média	2,667	0,533
p-valor	0,006	

TABELA 18 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de repetições utilizadas pelos surdos oralizados e pelos não-oralizados (Teste T-student).

	ORALIZADOS	NÃO-ORALIZADOS
Média	2,667	1,2
p-valor	0,438	

TABELA 19 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de repetições utilizadas pelos surdos não-oralizados e pelos ouvintes (Teste T-student).

	NÃO-ORALIZADOS	OUVINTES
Média	1,2	0,533
p-valor	0,116	

Assim como ocorrido com os marcadores discursivos, os achados do presente estudo diferem dos resultados de Andrade *et al.* (2006a), que não verificaram repetição na escrita de um surdo oralizado. A diferença pode ter causa no fato de que, no trabalho citado, houve a participação de apenas um sujeito surdo.

4.4 Parafraseamento

De acordo com a Tabela 20, o parafraseamento foi realizado em maior quantidade pelos ouvintes, porém, também foi realizado pelos surdos oralizados. Os surdos não-oralizados não realizaram paráfrases, ou seja, não manifestaram relação entre enunciados na sua escrita, um processo que acontece na fala natural e corriqueiramente.

TABELA 20 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo o uso de parafraseamentos.

	ORALIZADOS		NÃO-ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sim	3	20,00	0	0	5	33,33	8	17,78
Não	12	80,00	15	100,00	10	66,67	37	82,22
Total	15	100,00	15	100,00	15	100,00	45	100,00

Tendo em vista o fato de a quantidade máxima de paráfrases por sujeito ter sido de quatro ocorrências, os participantes foram classificados segundo a frequência de paráfrases, em baixa (quando produziram entre um e dois parafraseamentos) e alta frequência (quando a ocorrência foi de três a quatro parafraseamentos).

Pôde-se perceber, a partir da Tabela 21, que a ocorrência desta marca de oralidade foi, predominantemente, de baixa frequência. Apenas um surdo oralizado realizou mais de duas paráfrases em sua produção escrita.

TABELA 21 – Distribuição quantitativa dos participantes segundo a frequência do parafraseamento.

	ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Baixa	2	66,67	5	100,00	7	87,50
Alta	1	33,33	0	0	1	12,50
Total	3	100,00	5	100,00	8	100,00

As paráfrases foram classificadas com relação ao tipo segundo Hilgert (1997, 2006). Mesmo sendo pequeno o número de surdos oralizados que realizaram parafraseamento, prevaleceu, neste grupo, a especificação ou condensação parafrástica, enquanto um maior número de ouvintes realizou o paralelismo parafrástico ou movimento semântico paralelo.

A generalização ou expansão parafrástica não foi produzida pelos participantes da pesquisa, seja surdo ou ouvinte. Hilgert (1997, 2006), em publicações que enfocam o parafraseamento na fala, afirma que as paráfrases expandidas são as mais frequentes entre os três tipos, representando 56% dos movimentos semânticos realizados. As paráfrases condensadas (especificação) são, ainda segundo esse autor, as menos ocorrentes na fala, totalizando 18% dos parafraseamentos produzidos. Este tipo de paráfrase, no entanto, como abordado acima, prevaleceu no grupo de surdos oralizados, diferindo, portanto, dos estudos de Hilgert, que se voltam para a produção do parafraseamento na linguagem oral.

Na Tabela 22, foram considerados, apenas, os sujeitos que apresentaram paráfrase na escrita. Pelo fato de os surdos não-oralizados não a terem apresentado, o grupo, de forma geral, não foi incluído na tabela.

TABELA 22 – Distribuição quantitativa dos parafraseamentos segundo o tipo.

	ORALIZADOS		OUVINTES		TOTAL	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Espec	2	66,67	2	40,00	4	50,00
Paral	1	33,33	3	60,00	4	50,00
Total	3	100,00	5	100,00	8	100,00

Legenda:

Especif = Especificação parafrástica

Paralel = Paralelismo parafrástico

O recorte a seguir exemplifica uma especificação produzida por um surdo oralizado, usuário de prótese auditiva há cinco anos e que realiza terapia fonoaudiológica:

1) Quais as dificuldades que você tem na escola por ser surdo?

Por que mais difícil surdo, escreve muito da matéria de Apresentação.

Figura 10 – Exemplo de realização de especificação parafrástica.

Ao falar “escreve muito da matéria de apresentação”, o participante especifica o enunciado anterior “mais difícil”, realizando o que Hilgert (1997, 2006) chama de especificação ou condensação parafrástica. Já o paralelismo parafrástico ou movimento semântico paralelo pode ser visualizado no recorte a seguir, realizado por uma participante ouvinte:

2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os surdos?

todas (melhor eu não entendo nada)

Figura 11 – Exemplo de realização de paralelismo parafrástico.

Ao afirmar “melhor eu não entendo nada”, ela apenas diz, em outras palavras, a mesma informação dada anteriormente: “todas”, já que a pergunta se relaciona a dificuldades para se comunicar com os surdos.

A correlação estatística entre a ocorrência de parafraseamentos pelos surdos oralizados e ouvintes não mostrou diferença estatisticamente significativa entre estas duas populações (Tabela 23).

TABELA 23 – Correlação estatística entre as médias de quantidade de parafraseamentos utilizada pelos surdos oralizados e ouvintes (Teste T-student).

	ORALIZADOS	OUVINTES
Média	0,333	0,4
p-valor	0,818	

Além dos dados referentes às marcas de oralidade, percebeu-se um grande número de alterações ortográficas nos alunos ouvintes, possivelmente maior do que nos alunos surdos. Não se pode fazer tão categórica afirmação, pelo fato de que o pesquisador e os intérpretes, como descrito no método, forneciam pequenas ajudas aos surdos quando eles apresentavam dúvidas com relação a vocábulos que não conheciam ou não lembravam em português.

No entanto, a maior ocorrência de alterações ortográficas nos estudantes ouvintes seria explicável pelo fato de que os surdos apresentam, como descrevem alguns autores, maior refinamento visual e, com isso, têm maior atenção à forma de escrita das palavras, mesmo que não domine o código escrito da língua portuguesa. Estas hipóteses, no entanto, merecem um estudo mais focalizado e aprofundado para que se possa inferir algo a este respeito.

5 CONCLUSÕES

A análise do material coletado permite a conclusão de que os marcadores discursivos, repetições e parafraseamentos se mostraram presentes na escrita dos surdos participantes do estudo.

A presença dos marcadores discursivos foi verificada na escrita nos dois grupos de surdos (oralizados e não-oralizados), com maior frequência de uso pelos oralizados foi maior em relação aos não-oralizados. A diferença, apesar de não ter sido significativa, sinaliza para a influência da oralidade no primeiro grupo, em função da maior utilização da língua oral.

Além do maior uso de marcadores discursivos em relação aos surdos não-oralizados, verificou-se que os surdos oralizados e os ouvintes produziram, principalmente, marcadores discursivos com função seqüenciadora, que têm a função de articular os tópicos e as frases do discurso. Esta articulação facilita a coesão do texto e, conseqüentemente, a compreensão do seu conteúdo pelo leitor. Este aspecto se torna importante pelo fato de ser a escrita um importante meio de aquisição de conhecimento e de acesso à cultura ouvinte em que o surdo está inserido. Com uma maior coesão, o conteúdo da escrita do surdo é mais facilmente compreendido, o que facilita, conseqüentemente, a interação entre surdos e ouvintes por meio da escrita.

A repetição também se mostrou presente nos dois grupos de surdos e, da mesma forma que os marcadores discursivos, foi utilizada em maior quantidade pelos oralizados. Com relação à forma e à posição da repetição na produção lingüística, nos três grupos analisados, percebeu-se a maior utilização de repetições integrais e adjacentes. Quanto à função da repetição, predominou a continuidade tópica entre os dois grupos de surdos e a compreensão entre os ouvintes.

Já a ocorrência de parafraseamento se deu em maior quantidade pelos ouvintes, seguidos pelos surdos oralizados, enquanto que os surdos não-oralizados não apresentaram esta marca de oralidade na sua escrita. Apesar da pouca ocorrência de parafraseamentos nos dois grupos, verificou-se maior realização de especificação parafrástica entre os surdos oralizados e de paralelismo parafrástico entre os ouvintes.

Foi confirmada, como já apontada largamente pela literatura, a influência da língua de sinais na estrutura da produção escrita dos surdos (p. ex., a não-utilização de artigos e a não-flexão verbal), sugerindo a tendência de o surdo transferir, para a escrita, a estrutura lingüística da sua primeira língua. No entanto, o conteúdo da resposta dos surdos oralizados foi mais facilmente compreendido pelo pesquisador, possivelmente, em função da maior presença das marcas de oralidade.

Diante do exposto, conclui-se que, na amostra estudada, foi verificada presença de marcas de oralidade na escrita do surdo, o que sugere a ocorrência do *continuum* oralidade-escrita nestes sujeitos, principalmente nos oralizados, assim como ocorre naturalmente no ouvinte.

Dois dados em relação aos surdos oralizados merecem atenção especial. Primeiro, estes sujeitos utilizaram mais marcadores discursivos, especialmente de função seqüenciadora, do que os não-oralizados. Segundo, realizaram parafraseamentos, principalmente com função de especificação, sugerindo que apresentam, em relação aos surdos não-oralizados, mais marcas de oralidade em sua escrita, o que influencia diretamente a construção textual, no aspecto de coesão textual.

Este estudo sugere que o uso das marcas de oralidade constitui um fator de coesão textual. Desta forma, o uso destes recursos pode se configurar em mais uma frente de trabalho com a escrita do surdo, especialmente o não-oralizado, a fim de estimular a coesão das produções destes sujeitos. Estas marcas de oralidade, como qualquer estratégia de facilitação da escrita, devem ser bem utilizadas a fim de não provocar um excesso de recursos coesivos que possam estereotipar a escrita do surdo.

Estas estratégias não foram, até o momento, desenvolvidas. Sugere-se um estudo mais aprofundado da relação oral-escrito no surdo a fim de desenvolver técnicas de facilitação da escrita com base nas marcas de oralidade.

Outra sugestão refere-se à realização de estudos que tenham como objetivo a verificação mais aprofundada da relação entre a compreensão do texto produzido pelo surdo e a utilização das marcas da oralidade, pelo fato de o presente estudo não ter se voltado para esta relação.

Possivelmente, outros procedimentos de análise da escrita poderão apresentar dados que aprofundem a relação oralidade/escrita no surdo. Além disso, estudos como

estes deverão possibilitar a elaboração de estratégias que otimizem a escrita pelos surdos, especialmente, tendo em vista a importância social que esta modalidade lingüística possui nas sociedades letradas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.O.C. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES, V.A.M. **Produção de textos em adolescentes surdos**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ANDRADE, W.T.L.; SILVA, K.S.B. **Fonoaudiologia e Saúde Pública – atuação em comunidades de classe popular**: surdez e prioridades da comunidade. 2001. 75 f. Relatório de pesquisa (PIBIC/UNICAP) – Departamento de Psicologia, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2001.

ANDRADE, W.T.L. *et al.* **Estudo comparativo da prevalência de alterações de orelha média em crianças de escolas das redes pública e privada de ensino**. 2002. 50 f. Monografia (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2002.

ANDRADE, W.T.L. *et al.* Surdez infantil. *In*: ROCKLAND, A.; BORBA, J. **Primeiros passos na Fonoaudiologia**: conhecer para intervir nas patologias, distúrbios e exames fonoaudiológicos. Recife: FASA, 2005. p. 39-42.

ANDRADE, W.T.L. *et al.* Marcas de oralidade na escrita de três sujeitos com diferentes características de linguagem. **7º Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre, 2006a.

ANDRADE, W.T.L. *et al.* Surdez: investigação sobre habilidades sintáticas em sentenças escritas. *In*: Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. 14, 2006b, Salvador. **Anais**. Salvador: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. CD-ROM.

ANDRADE, W.T.L.; NÓBREGA, M.; AMORIM, G. Avaliação audiológica básica. *In*: ROCKLAND, A.; BORBA, J. **Primeiros passos na Fonoaudiologia**: conhecer para intervir nas patologias, distúrbios e exames fonoaudiológicos. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 31-6.

ANTUNES, I.C. O papel da repetição na construção textual. **ABRALIN**, Salvador, n. 15, p. 131-8, jul. 1994.

BALIEIRO, C.R. **Vamos publicar um livro?** A pessoa deficiente auditiva e a escrita na clínica fonoaudiológica. 2000. 206 f. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

BALIEIRO, C.R.; GALLO, S.L. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. *In*: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Org.) **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2002. p. 93-109.

BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 53-65, jan./jun. 2000.

BELTRÁN, L.F.; VILLALOBOS, P.B. **El niño sordo de edad preescolar: identificación, diagnóstico y tratamiento – guía para padres, médicos y maestros**. 2. ed. México: Trillas, 1998.

BESS, F.H.; HUMES, L.E. **Fundamentos de Audiologia**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOUVET, D. **The path to language**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: A educação dos surdos**. vol. II. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRITO, A.M.W.; DESSEN, M.A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-45, 1999.

BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 46, n. 19, p. 41-56, set. 1998.

CABRAL, G. Perspectivas para uma pedagogia bilíngüe: a educação infantil e o ensino fundamental no Centro SUVAG de Pernambuco. *In*: CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. **Estudos surdos: novas perspectivas**. vol. I. Recife: Centro SUVAG de Pernambuco, 2005. p. 15-27.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALADO, L.C. **Variações lingüísticas no contexto de escolas públicas: fatores intervenientes**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

CAPOVILLA, F.C. *et al.* O lugar da língua de sinais e dos sistemas de sinais para a criança surda. **O mundo da saúde**. São Paulo, v. 20, n. 9, p. 292-7, out. 1996.

CÁRNIO, M.S. O surdo e o contexto educacional. *In*: LICHTIG, I.; CARVALLO, R.M.M. **Audição: abordagens atuais**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997. p. 289-303.

CASELLI, M.C. *et al.* **Linguaggio e sordità: paroli e segni per l'Educazione dei sordi**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

CAVALCANTE, M.C.B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. *In*: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-43.

CAVALCANTI, E.M.S. **A escrita de uma criança surda**: uma análise alternativa. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CICCONE, M.M.C. Comunicação total: uma filosofia educacional. *In*: CICCONE, M.M.C. **Comunicação Total** – introdução, estratégia, a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996a. p. 5-9.

CICCONE, M.M.C. A pessoa surda e implicações da surdez. *In*: CICCONE, M.M.C. **Comunicação Total** – introdução, estratégia, a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996b. p. 18-23.

COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. *In*: COOK-GUMPERZ, J. (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 242-58.

COSTA, D.A.F. Um novo olhar sobre a singularidade: compreendendo a gênese da escrita em aprendizes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 75-92, jan. 2002.

COUTO-LENZI, A. **Percepção da fala**: teste. Rio de Janeiro: Timing, 1997.

DAVIES, S. Attributes for success: attitudes and practices that facilitate toward bilingualism in the education of the deaf children. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Org.) **Bilingualism in deaf education**: international studies on sign language and communication of the deaf. Hamburg: Signum Press, 1994.

DAVIS, H.; SILVERMAN, R.S. **Hearing and deafness**. 4. ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

DeFRANCIS, J. **Visible speech**: the diverse oneness of writing systems. Honolulu: University of Hawaii Press, 1989.

DIZEU, L.C.T.B.; CAPORALI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 91, n. 26, p. 583-97, maio/ago. 2005.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência auditiva. vol. I. Brasília: MEC/SEESP, 1997. p. 299-308.

EISENORTH, B. *et al.* Writing competence of deaf adults. **Folia Phoniatica et Logopedica**, Basel, v. 54, n. 5, p. 258-68, sep/oct. 2002.

ELFENBEIN, J.L.; HARDIN-JONES, M.A.; DAVIS, J.M. Oral communication skills of children who are hard of hearing. **Journal of Speech and Hearing Research**, Washington, v. 37, n. 1, p. 216-26, feb. 1994.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U.; KLIMA, E. Organização neural das línguas de sinais. *In*: MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C.C. (Ed.) **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993. p. 19-40.

EMMOREY, K.; KOSSLYN, S.M. Enhanced image generation abilities in deaf signers: a right hemisphere effect. **Brain and Cognition**, New York, v. 32, n. 1, p. 28-44, oct. 1996.

EMMOREY, K. *et al.* Motor-iconicity of sign language does not alter the neural systems underlying tool and action naming. **Brain and Language**, New York, v. 89, n. 1, p. 27-37, apr. 2004.

EVERHART, V.S.; MARSCHARK, M. Linguistic flexibility in signed and written language productions of the deaf children. **Journal of experimental child psychology**, New York, v. 46, n. 2, p. 174-93, oct. 1988.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. Correção. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 255-73.

FELIPE, T.A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua de sinais dos centros urbanos do Brasil (LSCB)**. 1988. 105 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA-BRITO, L.; SANTOS, D.V. A importância das línguas de sinais para o desenvolvimento da escrita pelos surdos. *In*: CICCONE, M.M.C. **Comunicação Total** – introdução, estratégia, a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. p. 152-69.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Y.M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIÃES, H.M.S.; PEREIRA, M.C.C. Compreensão de leitura e surdez. *In*: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 113-22.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GEFFNER, D. The development of language in young hearing-impaired children. **Monographs of the American Speech-Language-Hearing Association**. 1987. p. 36-46.

GESUELI, Z.M. **A criança não ouvinte e a aquisição da escrita**. 1988. 185 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

GESUELI, Z.M. A criança surda e o processo de aquisição da escrita. **Pró-Fono**. Carapicuíba, v. 6, n. 2, p. 26-30, set. 1994.

GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GESUELI, Z.M. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. *In*: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 95-112.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOODMAN, Y.M. Descoberta das invenções da criança na língua escrita. *In*: GOODMAN, Y.M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 11-21.

HARRISON, K.M.P.; LODI, A.C.B.; MOURA, M.C. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. *In*: LOPES FILHO, O. (Ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 359-400.

HECK, F.; RAYMANN, B.C.W. Tempo decorrido entre a suspeita da surdez, a primeira ida ao médico e/ou fonoaudiólogo, o diagnóstico e o início da reabilitação com crianças surdas. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, Curitiba, v. 16, n. 4, p. 175-85, jul./set. 2003.

HILGERT, J.G. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. *In*: KOCH, I.G.V. (Org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. vol. 6. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1997. p. 131-47.

HILGERT, J.G. Paraphraseamento. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 275-99.

HOCEVAR, S.O.; CASTILLA, M.E.; DUHART, S.M. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. *In*: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre Pedagogia e Lingüística. 2. ed. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 83-94.

JAMIESON, J.R. O impacto da deficiência auditiva. *In*: KATZ, J. (Ed.) **Tratado de Audiologia clínica**. 4. ed. São Paulo: Manole, 1999. p. 590-609.

JUBRAN, C.C.A.S. *et al.* Organização tópica da conversação. *In*: ILARI, R. (Org.) **Gramática do português falado**. 3. ed. v. 2. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 351-75.

JUBRAN, C.C.A.S. Tópico discursivo. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 89-132.

KATO, M.A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986/2005.

KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I.G.V. *et al.* Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. *In*: CASTILHO, A.T. (Org.) **Gramática do português falado**. 4. ed. vol. 1. Campinas: UNICAMP, 2002. p. 121-54.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 46, n. 19, p. 68-80, set. 1998.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In*: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000a. p. 51-83.

LACERDA, C.B.F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 50, n. 20, p. 70-83, abr. 2000b.

LANDSMANN, L.T. Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita. *In*: GOODMAN, Y.M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 36-53.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1992.

LEYBAERT, J.; D'HONDT, M. Neurolinguistic development in deaf children: the effect of early language experience. **International Journal of Audiology**, Hamilton, v. 42, n. 1, Suppl 1, p. 34-40, jul. 2003.

LOPES, E. **Fundamentos da Lingüística contemporânea**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

LOPES FILHO, O. Deficiência auditiva. *In*: LOPES FILHO, O. (Ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 3-24.

MAGALHÃES, M.I.S. Língua oral, língua escrita: uma questão de valores sociais. **DELTA**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 243-61, ago. 1992.

MARCHESI, A. Comunicação, pensamento e linguagem das crianças surdas. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a. p. 198-214.

MARCHESI, A. A educação da criança surda na escola integradora. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b. p. 215-31.

MARCUSCHI, L.A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. *In*: CASTILHO, A.T. (Org.) **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 281-321.

MARCUSCHI, L.A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino, 1, 1994, Maceió. **Anais...**, Maceió: UFAL, 1995. p. 27-48.

MARCUSCHI, L.A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. *In*: KOCH, I.G.V. (Org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. vol. 6. Campinas: UNICAMP/ FAPESP, 1997. p. 95-129.

MARCUSCHI, L.A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino da língua. **Revista da ANPOLL**, v. 4, n. 3, p. 325-32. 1998.

MARCUSCHI, L.A. Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita. Seminário de Filologia e Língua Portuguesa, 1, 1998, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 139-56.

MARCUSCHI, L.A. **Língua falada e língua escrita**: relações. Recife, 200- (não publicado).

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.) *et al.* **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001a. p. 23-74.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

MARCUSCHI, L.A. A presença da repetição na fala e algumas perspectivas de tratamento. **Investigações**: Lingüística e Teoria Literária, Recife, v. 2, p. 31-47, dez. 2002.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e letramento como práticas sociais. *In*: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 31-55.

MARCUSCHI, L.A. Repetição. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 219-54.

MAYER, C.; AKAMATSU, C.T. Deaf children creating written texts: contributions of American Sign Language and signed forms of English. **American annals of the deaf**, Wisconsin, v. 145, n. 5, p. 394-403, dec. 2000.

MEADOW-ORLENS, K.P. *et al.* Support services for parents and their children who are deaf or hard of hearing: a national survey. **American annals of deaf**, Wisconsin, v. 142, n. 2, p. 178-93, oct. 1997.

MEIRELES, V.; SPINILLO, A.G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por surdos. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, n. 1, v. 9, p. 131-44, jan./abr. 2004.

MELO, L.E. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: criança ouvinte/criança surda. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 79-83, jun. 1988.

MÉLO, A.D.B. **Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula**. 1995. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

MENDES, B.C.A.; NOVAES, B.C.A.C. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. *In*: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C.

(Org.) **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2002. p. 125-59.

MIDENA, M.C.M. **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica**. 2004. 127 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MONREAL, S.T. (Coord.) *et al.* **Deficiencia auditiva**: aspectos psicoevolutivos y educativos. Granada: Aljibe, 1995.

MOTA, S.B.V. **O quebra-cabeça inicial da escrita**. 1995. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, O. (Ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-57.

MYKLEBUST, H. **The psychology of deafness**. 2. ed. New York: Grune & Straton, 1964.

NASCIMENTO, L.C.R. **Fonoaudiologia e surdez**: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NORTHERN, J.L.; DOWNS, M.P. **Audição em crianças**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 6. ed. Campinas: Cortez, 2001.

OSAKABE, H. O mundo da escrita. *In*: ABREU, M. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-22.

PERDONCINI, G. Prefácio. *In*: PERDONCINI, G.; COUTO-LENZI, A. **Audição é o futuro da criança surda**. Rio de Janeiro: Aipeda, 1996. p. 7-10.

PERDONCINI, G.; COUTO-LENZI, A. **Audição é o futuro da criança surda**. Rio de Janeiro: Aipeda, 1996.

PEREIRA, M.C.C. Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos. *In*: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Org.) **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2002. p. 111-24.

QUADROS, R.M. Lingüística contrastiva – o ensino da língua escrita para surdos via língua de sinais. **II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo para Surdos**. Rio de Janeiro, 1993.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROGA, B.A.M. *et al.* Aspectos ortográficos da escrita de adolescentes surdos oralizados e usuários de LIBRAS. *In*: Encontro Internacional de Audiologia, 18, 2003, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Academia Brasileira de Audiologia. CD-card.

RABELO, A.S. **O processo da construção do discurso escrito em surdos**. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RAMOS, B.D. A importância da audição para o desenvolvimento da linguagem. *In*: CALDAS, N.; CALDAS NETO, S.; SIH, T. **Otologia e Audiologia em Pediatria**. São Paulo: Revinter, 1999. p. 168-71.

RAMOS, A.P.F. A interface entre a oralidade e a escrita: reflexões fonoaudiológicas. *In*: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C. (Org.) **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2002. p. 61-73.

REES, D.K. Writing strategies in L1 and L2: are there differences? **Signótica**, Goiânia, ano 6, v. 6, s. n., p. 17-29, jan./dez. 1994.

RISSO, M.S. “Agora... o que eu acho é o seguinte...”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. *In*: CASTILHO, A.T. (Org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. v. 3. Campinas: UNICAMP, 1996a. p. 31-60.

RISSO, M.S. O articulador discursivo “então”. *In*: CASTILHO, A.T.; BASILIO, M. (Org.) **Gramática do português falado**. v. 4. Campinas: UNICAMP, 1996b. p. 423-51.

RISSO, M.S. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 427-96.

RISSO, M.S.; SILVA, G.M.O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. *In*: KOCH, I.G.V. (Org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. vol. 6. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1997. p. 21-94.

RISSO, M.S.; SILVA, G.M.O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 403-25.

ROESER, R.J. **Manual de consulta rápida em Audiologia**: um guia prático. São Paulo: Revinter, 2001.

ROSA, A.S.; TREVIZANUTTO, L.C. Letramento e surdez: a língua de sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 1-10, jun. 2002.

RUIZ, N.T. A young deaf child explores punctuation. *In*: HALL, N.; ROBINSON, A. (Org.) **Learning about punctuation**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. p. 109-27.

RUSSO, I.C.P.; SANTOS, T.M.M. **Audiologia infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RUSSO, I.C.P. Orientação a pais de crianças deficientes auditivas. *In*: CALDAS, N.; CALDAS NETO, S.; SIH, T. **Otologia e Audiologia em Pediatria**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999. p. 239-45.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H.M.M.L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SAMPAIO, M.J.A. **A escrita de surdos universitários vista sob o enfoque da teoria interacionista em aquisição de linguagem**. 2004. 45 f. Monografia (Especialização em Patologias da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

SÁNCHEZ, C.M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SÁNCHEZ, C.M. A implantação do bilingüismo na Venezuela. **Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo, 1993.

SÁNCHEZ, C.M. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. *In*: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre Pedagogia e Lingüística. 2. ed. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.

SANTOS, L.H.M.; DIAS, M.G.B.B. Compreensão de textos em adolescentes surdos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 241-9, set/dez. 1998.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. *In*: SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. (Org.) **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. Barueri: Manole, 2002a. p. 1-26.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita. *In*: SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. (Org.) **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. Barueri: Manole, 2002b. p. 27-74.

SARRÚ, S.L. **Estudio descriptivo acerca de los recursos lingüísticos utilizados en la organización discursiva/textual de narraciones escritas realizadas por jóvenes sordos hablantes de lengua de señas en proceso de alfabetización**. 2003. 127 f.

Monografia (Licenciatura em Fonoaudiologia) – Escuela de Fonoaudiologia, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2003.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 97-134.

SILVA, D.E.G. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: UnB/Plano, 2001.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 171-6, maio/ago. 2003.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 105-53.

SKLIAR, C.; MASSONE, M.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizaje**, Madrid, v. 2, n. 69/70, p. 85-100. 1995.

SOUZA, R.M. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 46, n. 19, p. 57-67, set. 1998.

SOUZA, R.M.; MENDES, I.R.S. Língua de sinais e sua influência na educação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-51, jan/jun. 1987.

STUMPF, M. Aquisição da escrita de língua de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-81, set. 2001.

TANNEN, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. **Language**, v. 58, n. 1, p. 1-21, 1982.

TANNEN, D. **Repetition and variation as spontaneous formulaicity in conversation**. Georgetown University, 1985 (mimeo).

TEBEROSKY, A. A linguagem escrita por crianças pequenas: reflexões sobre uma situação de aprendizado. *In*: GOODMAN, Y.M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 54-66.

TYE-MURRAY, N. **Foundations of aural rehabilitation: children, adults and their family members**. San Diego: Singular, 1998.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. *In*: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 497-527.

VALENTINI, C.B. **A apropriação da leitura e escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática**. 1995. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

VAN DIJK, T.A. El discurso como interacción en la sociedad. *In*: VAN DIJK, T.A. (Comp.) **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 19-66.

VAZ, A. *et al.* **Bilingüismo e suas relações com a expressão escrita**. 1999. 49 f. Monografia (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 1999.

VIEIRA, M.I.S.; PEREIRA, M.C.C. O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem de uma criança surda filha de pais ouvintes. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 365-72, set. 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAMBRANO, M. Por que se escreve?. *In*: BORGES-DUARTE, I.; HENRIQUES, F.; MATOS-DIAS, I. (Org.) **Texto, leitura e escrita: uma introdução**. Porto: Porto, 2000. p. 21-7.

ANEXO A

CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Registro nº 25000-050953/2004-81 CONEP/CNS/MS, de 22/04/2004

Recife, 28 de dezembro de 2005

PARECER CEP N° 114/2005

O Comitê, em reunião do dia 28 de dezembro de 2005, considerou **APROVADO**, o projeto de número **CAAE-0065.0.096.685-05 (CEP-088/2005)**, intitulado:

- **"A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DO SURDO UNIVERSITÁRIO",**

que tem, como pesquisador(a) principal:

- **Prof(a) Dr(a) Marília Ana de Moura Aguiar (PSICOLOGIA)**

RESUMO DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

- O estudo não apresenta riscos de agravos éticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho de Saúde, com a Declaração do Helsinque e com o Código de Nuenberg para experimentação humana.

Valemo-nos da oportunidade para solicitar-lhe que, ao consultar a UNICAP/PROPESP, indique o número do processo já referenciado.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Presidente
Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP

Profa. Dra. Arminda Saconi Messias
Coordenadora de Pesquisa

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, R.G. nº _____, autorizo a minha participação voluntária na pesquisa intitulada “**A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo**”, desenvolvida pelo fonoaudiólogo Wagner Teobaldo Lopes de Andrade (CRFª 7832-PE) como Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sob orientação da Profª Drª Marília Ana de Moura Aguiar.

Recebi a informação de que este trabalho tem o propósito de investigar a ocorrência de características da oralidade na escrita do surdo. Seu procedimento (resposta de seis perguntas sobre o seu dia-a-dia) não terá custos e desconfortos para mim. Fui informado que o único risco envolvido na pesquisa é a possibilidade de constrangimento por minha parte durante a resposta das minhas informações e a resposta às perguntas.

Espera-se, como benefício, obter uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e a diferença desta escrita em função do tipo de comunicação (língua oral e/ou LIBRAS) realizada pelo surdo.

Autorizo os responsáveis pela pesquisa a conservar sob sua guarda os resultados da pesquisa, assim como a utilizar estas informações sobre o participante em reuniões, congressos e publicações científicas, desde que sua identificação seja mantida sob sigilo.

Estou ciente que terei direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante a minha participação na pesquisa. Em hipótese alguma, serei identificado e poderei retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Este termo de consentimento me foi apresentado e entendi o seu conteúdo.

Recife, _____ de _____ de 2006.

Assinatura do participante

Pesquisador

Testemunha

Testemunha

CONTATO: Wagner Teobaldo Lopes de Andrade
Rua Marquês de Maricá, 236/aptº 202 Torre – Recife/PE. Tel.: (81) 9943-8109.

APÊNDICE B

ANAMNESE

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Série: _____

Endereço: _____

Forma de comunicação em língua portuguesa:

Oral e escrita

Apenas escrita

Data: ___/___/2006

1) Você utiliza aparelho auditivo?

Sim

Monoaural

Binaural

Desde que idade? _____

Não, mas já utilizei

Monoaural

Binaural

Por quanto tempo? _____

Não, nunca utilizei

2) Você realiza terapia fonoaudiológica para desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita?

Sim

Há quanto tempo? _____

Não, mas já realizei

Por quanto tempo? _____

Não, nunca realizei

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES SURDOS

1) Quais as dificuldades que você tem na escola por ser surdo?

2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os ouvintes?

3) Quais as situações em que você já sentiu preconceito por ser surdo?

4) Relate alguma situação engraçada por ser surdo.

5) O que você sugere para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo?

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES OUVINTES

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Série: _____

Endereço: _____

Data: ___/___/2006

1) Quais as diferenças que você percebe entre os colegas surdos e os ouvintes na sala de aula?

2) Quais as dificuldades que você tem para se comunicar com os surdos?

3) O que você sentiu quando começou a estudar com colegas surdos?

4) Quais as matérias em que os surdos possuem mais dificuldade? Os professores modificam a sua forma de ensinar para facilitar a aprendizagem deles?

5) O que você sugere para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo?

6) Que conselho você daria a um surdo que estivesse entrando na escola?
