

# A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS<sup>1</sup>

## *THE SEMIOTIC MEDIATION ON THE PROCESS OF TEACHING DEAF PEOPLE HOW TO READ AND WRITE*

Fatima Ali Abdalah Abdel CADER<sup>2</sup>

Maria Helena FÁVERO<sup>3</sup>

**RESUMO:** A linguagem gestual nasceu da necessidade que as pessoas surdas tem de se expressar no seu contexto sócio-cultural. Esse tipo de linguagem encontra-se sistematizado atualmente, de modo que cada país possui uma língua de sinais específica. Baseados no processo de mediação semiótica, vários estudos tem demonstrado que a escolarização de crianças surdas deve considerar toda a sua experiência lingüística e, conseqüentemente, a importância da língua de sinais como ferramenta de alfabetização vem crescendo. Baseando-se nesses estudos, realizou-se uma intervenção de natureza psicopedagógica, com o objetivo de alfabetizar um grupo de seis crianças, portadoras de deficiência auditiva congênita, utilizando-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a expressão gestual, a leitura labial e a oralização. Ao longo do período da intervenção, verificaram-se progressos em todos os aspectos do desenvolvimento das crianças, bem como em relação à sua socialização e à sua auto - estima. Acredita-se que os resultados alcançados reflitam a interação significativa entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, propiciada pelo uso irrestrito de toda e qualquer forma de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdo; deficiência auditiva; alfabetização; mediação semiótica; educação especial.

**ABSTRACT:** The gesture language originated from the necessity that deaf people have to express themselves in their social and cultural context. Nowadays, this kind of language has been systematized so that each country has its own specific sign language. Based on the process of semiotic mediation several studies have demonstrated that the learning of deaf children must consider all their linguistics experience and, consequently, the importance of the sign language, as a teaching tool to read and write, increases gradually. A kind of psychopedagogical intervention had been accomplished basing on these studies, with the purpose of teaching how to read and write one group of six children carrier of congenital audition deficiency, making use of the Brazilian Sign Language (LIBRAS), the gesture expression, lip reading and the oral language. During the time of intervention it had been observed progress in all aspects of the children's development, as well as their socialization and self-esteem. It believes that the reached results had shown the significative interation among the agents involved in the learning procedure, supplied by the unrestricted practive of all type of communication.

**KEYWORDS:** Deaf; auditory handicaps; literacy semiótic mediation; special education.

<sup>1</sup> Esta pesquisa teve o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>2</sup> Fundação Educacional do Distrito Federal. Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais.

<sup>3</sup> Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - Campus Universitário. Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70910-900

## **Introdução**

A linguagem gestual nasceu da necessidade que as pessoas surdas tinham de se expressar no seu contexto sócio-cultural. As primeiras tentativas de registrar estes sinais e utilizá-los como ferramenta para escolarização dos surdos foram feitas na França, no início do século XVIII. No entanto, até meados do século XX, prevaleceu a idéia de que os surdos só seriam corretamente escolarizados, e integrados ao contexto das pessoas ouvintes, mediante o uso da palavra falada. Essa orientação pedagógica foi denominada oralismo (Akamatsu et al. 1987; Costa, 1994; Myklebust, 1975).

Na orientação oralista, o processo de escolarização do surdo consiste na reabilitação da fala, seguida da aquisição da leitura e da escrita. Neste processo, o educador privilegia a linguagem oral como veículo de transmissão dos conhecimentos. Na década de 30, na Rússia, surgiu uma alternativa ao oralismo, que foi denominada novo-oralismo, e segundo a qual o educador não deveria privilegiar a linguagem oral, utilizando também a linguagem gestual como ferramenta de escolarização. Contudo, o novo-oralismo ficou restrito à Rússia e aos países sob influência russa até a década de 1980 (Sacks, 1990; Sánches, 1990; Vygotsky, 1995).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América, nas décadas de 1960 e 1970, mostraram que o oralismo não possibilitava uma boa fluência no aprendizado da linguagem escrita e falada por parte dos surdos. Além disso, demonstrou-se que as habilidades cognitivas e os estágios de desenvolvimento de ouvintes e surdos passam pelos mesmos processos e etapas. A criança surda atinge o estágio operatório concreto e o adolescente chega a dominar algumas esferas do pensamento operatório formal (Furth, 1971; Maxwell, 1983; Volterra, 1981; Wood, 1991).

A primeira sistematização da linguagem gestual foi feita em 1960, nos Estados Unidos. Nesse ano, foi publicado o primeiro dicionário da linguagem utilizada pela comunidade surda norte-americana. Através deste trabalho, verificou-se que os gestos podiam ser divididos em duas categorias. O primeiro grupo dizia respeito àqueles gestos que guardavam uma relação direta com a ação ou com o objeto ao que se referiam, e que pelo seu caráter icônico, eram amplamente utilizados pelas pessoas surdas e também relativamente fáceis de serem compreendidos pelas pessoas ouvintes. O gesto que simula a ação de comer, por exemplo, se enquadraria nesta categoria. O segundo grupo compreendia os gestos cujo significado estava vinculado a uma convenção previamente estabelecida. Este grupo de sinais tinha uma utilização mais restrita, posto que apenas os indivíduos conhecedores da convenção prévia poderiam utilizá-los (Behares, 1987; Behares, 1993; Karnopp, 1994; Sacks, 1990; Woodward, 1990).

A partir desse momento, adotou-se o termo “sinal” para designar qualquer gesto que pertencesse ao segundo grupo, ou seja, definiu-se sinal como sendo uma representação convencional, integrada a um sistema de comunicação. No sentido de complementar o conjunto dos sinais existentes, instituiu-se um sinal específico para cada letra do alfabeto utilizado que, por sua vez passou a ser referenciado como alfabeto digital ou dactilológico. O termo gesto, por sua vez, passou a designar apenas aquelas representações de caráter icônico e com significado universal (Behares, 1987; Behares, 1993; Sacks, 1990; Woodward, 1990).

Uma das conseqüências dessa diferenciação entre gesto e sinal foi o reconhecimento e oficialização, nos Estados Unidos, da Língua Americana de Sinais (American Sign Language - ASL). A partir deste fato, processos semelhantes foram desenvolvidos em outros países, resultando no reconhecimento de uma língua de sinais específica de cada país. No Brasil, estudos relacionados à linguagem gestual dos surdos somente começaram a ser realizados a partir da década de 1980 (Fernandes, 1989; Ferreira, 1989).

No Brasil, o sistema oficial de ensino garante um atendimento especializado às pessoas surdas. No entanto, este atendimento é restrito às quatro primeiras séries do 1º grau (ensino fundamental). Mesmo com esta prática direcionada, é freqüente a repetência e a evasão escolar entre as crianças surdas. De maneira geral, uma criança surda leva o dobro do tempo que levaria uma criança ouvinte, para adquirir o mesmo conteúdo escolar (Bueno, 1994). Acredita-se que estas dificuldades escolares, sejam em grande parte decorrentes do modelo educacional adotado. Supõem-se que este modelo tenha duas falhas principais. A primeira é o pressuposto de que a escrita é a representação da fala, logo, quem não ouve e, conseqüentemente, fala com dificuldade, tem maior dificuldade para a aprendizagem da escrita. A segunda falha é a freqüente tentativa de fazer com que o surdo se adeque aos mecanismos lingüísticos das pessoas ouvintes (Lúria, 1978).

Estudos realizados em diferentes países evidenciam que a palavra escrita não é necessariamente a representação da fala, o que vai de encontro ao primeiro pressuposto. Além disso, outros estudos centrados no processo de mediação semiótica salientam a importância de se considerar toda e qualquer experiência lingüística dos surdos (Deleau et al. 1994).

As pesquisas desenvolvidas por Deleau (1994) com crianças surdas em fase pré-lingual, sem deficiência cognitiva, levaram-no a afirmar que os problemas de comunicação na surdez não podem ser reduzidos à controvérsia entre linguagem oral e linguagem de sinais. Para esse autor, não é o veículo em si, mas o como a comunicação se processa, que deve ser considerado no processo interativo. Seus

resultados também mostram que a consequência mais grave da surdez é a desorganização do significado semiótico. Conseqüentemente, uma das principais dificuldades vivenciadas pela criança surda na infância parece residir na incapacidade de estabelecer contingências com seus pares. Neste contexto, o problema da comunicação reside não apenas nos aspectos semânticos da linguagem, mas também nos aspectos pragmáticos presentes no discurso direcionado para a criança surda (Deleau, 1994).

Partindo do que tem sido apontado por estes estudos, utilizou-se, em caráter experimental, a LIBRAS e a linguagem gestual, como ferramentas de escolarização em um grupo de crianças surdas. Estas crianças não apresentavam comprometimento cognitivo, mas tinham a expressão verbal pouco desenvolvida. O objetivo deste trabalho experimental foi verificar se o processo de assimilação da leitura e da escrita em surdos é facilitado com o uso da língua de sinais, da expressão gestual, da leitura labial e da oralização (Cader, 1997).

### **Metodologia empregada**

O trabalho experimental consistiu em uma intervenção de natureza psicopedagógica, com o objetivo de alfabetizar um grupo de crianças surdas. Para tanto, foram utilizadas a Língua Brasileira de Sinais, a expressão gestual, a leitura labial e a oralização.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede oficial de ensino, na cidade de Formosa, no Estado de Goiás. A rotina de trabalho consistiu de quatro aulas semanais, cada aula tendo a duração de oito horas. A intervenção foi realizada no período compreendido entre março a junho de 1996.

O grupo de crianças era formado por seis alunos, portadores de deficiência auditiva congênita, e cujas características individuais são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos sujeitos.

<b>sujeito</b>	<b>idade</b>	<b>experiência escolar</b>	<b>grau de surdez</b>
1M	4 anos	2 meses	profunda
2M	9 anos	1 mês	severa
3M	12 anos	8 anos	profunda
4F	4 anos	1 ano	profunda
5F	10 anos	7 anos	profunda
6F	8 anos	1 ano	profunda

Na tabela 1, cada aluno é identificado por um número, que vai de 1 até 6, e uma letra, M ou F, as quais significam respectivamente sexo masculino ou sexo feminino. Por surdez severa entende-se percepção sonora entre 80 e 90 decibéis (dB), e por surdez profunda, percepção na faixa que vai de 70 a 80 dB. Comparativamente, uma pessoa é considerada normal quando percebe sons a partir de 20 dB. Tanto a surdez severa como a profunda impedem a percepção dos sons habituais do ambiente familiar (Couto, 1988). Quando esses tipos de surdez são características congênicas, observa-se em crianças, principalmente durante o período de aquisição da linguagem, um comportamento ou agressivo ou retraído (Garcia, 1989; Sánches, 1990).

O grupo de alunos foi avaliado antes e após a intervenção. Os critérios de avaliação incluíram as seis áreas do desenvolvimento:

- 1) modalidade de comunicação predominante (oral, gestual ou LIBRAS);
- 2) coordenação motora ampla (coordenação, equilíbrio e destreza);
- 3) esquema corporal (representação do próprio corpo);
- 4) produção escrita (reconhece, denomina e traça os símbolos convencionais da escrita);
- 5) leitura (identificação de números, letras e palavras em diferentes contextos);
- 6) raciocínio lógico-matemático (discriminação, identificação, classificação e seriação de formas e cores).

A rotina da intervenção consistiu na execução diária de oito atividades: 1) canção de chegada; 2) conversa de roda; 3) lanche da manhã; 4) calendário; 5) chamada; 6) almoço; 7) hora da novidade; 8) lanche da tarde. Nessas atividades, a mediação dos conteúdos era feita primeiro por meio de sinais, depois usando-se a palavra escrita, em seguida utilizando-se o alfabeto dactilológico, e finalmente a oralização.

A canção de chegada propiciava o desenvolvimento das noções de melodia e ritmo, bem como da expressão corporal, gestual e da auto-estima. A letra da canção possibilitava estabelecer a distinção dos sinais da língua portuguesa escrita.

A conversa de roda era uma atividade interativa, baseada no relato de experiências diretas, típicas do cotidiano, visando o enriquecimento do vocabulário de sinais das crianças.

No lanche e no almoço, eram exploradas a quantificação, classificação, nomeação, sinalização, identificação e leitura, utilizando para tanto os rótulos dos

recipientes dos alimentos. O lanche e o almoço também eram atividades de socialização, sempre precedidas por canções, com objetivos semelhantes aos da canção de chegada.

O calendário tinha por objetivo situar as crianças na sucessão dos acontecimentos (antes, durante e depois), na duração de intervalos, e na renovação cíclica dos períodos (dias da semana, mês e ano).

Através da chamada, fazia-se com que cada criança aprendesse o registro do próprio nome, bem como do nome dos colegas e da professora. As estratégias empregadas consistiram basicamente na elaboração de fichas e crachás com os nomes de cada indivíduo, em diferentes materiais (lixa, papel branco, papel brilhante).

As atividades desenvolvidas na chamada “hora da novidade” variaram ao longo do período da intervenção. Foi feita a leitura de livros de histórias, utilizando linguagem verbal e a LIBRAS; realizou-se algumas atividades culinárias, como a preparação de bolo de aniversário, doce de leite, mousses e pastéis, sempre acompanhados das respectivas receitas; visitou-se uma agência bancária, uma sapataria, uma loja de tecidos, uma banca de revistas e uma agência dos correios, evidenciando a importância dos símbolos gráficos em cada uma das situações; e ainda realizou-se algumas atividades que visavam ao conhecimento do próprio corpo. Este último conjunto de atividades compreendeu a modelagem de bonecos com massa de farinha de trigo; a construção de bonecos com caixas de papel; o “banho” com papel picado; o desenho do contorno do corpo em papel de embrulho; a reconstituição da figura humana a partir de quebra-cabeças, figuras recortadas e formas geométricas; o “desfile” dos alunos utilizando roupas inspiradas em países estrangeiros (Arábia, Japão, África).

## **Resultados obtidos**

Ao longo do período de intervenção, todas as crianças mostraram progressos em todas as áreas do desenvolvimento referidas anteriormente. Foram também observados progressos no que diz respeito à socialização e à auto-estima. Acredita-se que o progresso observado seja em grande parte devido ao aperfeiçoamento e enriquecimento dos seus mecanismos de comunicação que passaram então a viabilizar a mediação de significados. A tabela 2 apresenta os resultados das avaliações inicial e final dos alunos.

Tabela 2 - Tabela comparativa dos resultados das avaliações antes e após a intervenção psicopedagógica.

(Sim, refere-se aos alunos que realizaram as tarefas. Não, refere-se aos alunos que não realizaram as tarefas.).

ÁREA	CRITÉRIO	avaliação inicial		avaliação final	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
modalidade de linguagem	LIBRAS	3	3	6	0
	oralização	1	5	1	5
	gestos naturais	3	3	1	5
	imitação movimento labial sem som	3	3	0	6
coordenação motora ampla	equilíbrio	1	5	0	6
	concentração	5	1	6	0
	emissão de sons	6	0	6	0
representação do esquema corporal		2	4	4	2
	registra todos os membros	4	2	6	0
	identifica e localiza membros	3	3	6	0
	faz relação das partes com todo	4	2	6	0
leitura	aceitação da atividade	6	0	6	0
	utiliza as vogais	2	4	6	0
	distingue letra de número	3	3	6	0
	reconhece palavras simples no texto	0	6	4	2
	utiliza LIBRAS	3	3	4	2
	realiza leitura contextual	6	0	6	0
	reconhece palavras isoladas	0	6	6	0
aceitação da atividade	3	3	6	0	
escrita	linhas quebradas e onduladas	2	4	0	6
	pseudoletras e números	1	5	2	4
	resistência em escrever	3	3	0	6
	recusa em ler o registro	3	3	0	6
	registra palavras já ensinadas	3	3	6	0
	corresponde alfabeto digital e escrito	0	6	4	2
raciocínio lógico e matemático	reconhece e identifica critérios de agrupamento	3	3	6	0
	faz seqüência de elementos	3	3	6	0
	enumera quantidades	3	3	6	0
	nomeia cores primárias	3	3	6	0
	nomeia formas geométricas	3	3	6	0

## **Análise dos resultados**

Na análise dos resultados considerou-se o desempenho alcançado pelas crianças em relação aos seguintes componentes: modalidade de linguagem, coordenação motora ampla, esquema corporal, leitura, registro convencional das experiências, iniciativa, interesse pela atividade e auto-estima.

O ato de ir à lousa escrever o próprio nome, escrever o que deseja, deixar recados, encontrar bilhetes, ir à frente dizer seu nome, fazer seu sinal, pegar uma ficha ou crachá e identificá-la, cantar ou rezar em sinais, desfilas, preparar massas de bolos, preparar a mesa para o lanche ou para o almoço, ler, contar e ouvir histórias, organizar passeios, registrar as atividades, enfim todas estas situações de ensino, evidenciaram a relevância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução. Esta prática caracterizou espaços de elaboração do conhecimento lingüístico e cognitivo, e de afirmação do próprio aluno.

Ao longo do período de estudo, observou-se que as crianças demonstraram interesse por todas as atividades, uma vez que participaram dando sugestões, mantendo a disciplina e denotando concentração durante o desenvolvimento da atividade proposta. Cabe ressaltar que alguns indivíduos assimilaram mais rapidamente a forma de comunicação por sinais. Este fato desencadeou a iniciativa destes alunos de auxiliarem na comunicação entre os demais indivíduos e a professora.

Os comportamentos comunicativos como direcionar o olhar, mostrar um objeto ou ação, estar atentos aos movimentos da professora e dos colegas, e a emissão de movimentos corporais de negação ou afirmação (encolher os ombros, ficar parado sem apresentar qualquer reação corporal), se fizeram presentes a todo momento. Este fato leva a supor que gesto e fala são negociados, transformando-se gradativamente em signos. Além destes comportamentos comunicativos, as crianças imitavam os sinais em LIBRAS. Podemos denominar esse processo como sendo uma repetição automática dos sinais observados em LIBRAS, que permitiu às crianças, através das tentativas de ensaio e erro, a apropriação de um veículo para expressar-se em seu meio sócio-cultural. Assim, o movimento incorreto, a falta de delimitação do espaço (visual), a confusão na atribuição dos significados fizeram parte de um mesmo processo: tentar interagir, trocar experiências, dizer sua palavra.

Foi possível observar uma melhora gradativa no uso dos sinais para estabelecer as interações cotidianas da sala de aula. Os sinais passaram a constituir-se em um veículo de transmissão de informações. Observou-se uma melhora considerável na coordenação geral, flexibilidade, agilidade e autoconfiança em todo o grupo.

Uma criança (sujeito identificado como 1M), cuja história de vida sugeria

problemas no relacionamento familiar, desenvolveu um alto grau de dependência. Nas atividades correspondentes ao item coordenação motora ampla, solicitava inicialmente a ajuda individualizada da professora. Ao final do processo de intervenção, os comportamentos mais independentes evidenciaram a superação das dificuldades. Esta criança passou a sinalizar a hora de ir para o parque e, até mesmo, a sugerir determinadas atividades.

Os primeiros desenhos das crianças em relação ao esquema corporal sugeriam características que poderiam ser consideradas próprias de distúrbios emocionais: baixo nível de elaboração do conceito corporal, auto - imagem empobrecida e desvalorizada. Os desenhos também denotavam dificuldades na utilização da função lógica no sentido de organizar e articular a representação humana (figuras 1 e 2). Estas características poderiam estar relacionadas à maneira como estas crianças se posicionavam frente aos relacionamentos humanos. Expressavam assim, no seu registro, a estreita relação existente entre os processos intelectuais e o desenvolvimento social e lingüístico. Esses resultados chamam a atenção para a necessidade das crianças de serem aceitas da forma como são e de serem amadas, respeitadas, compreendidas e valorizadas. Por sua vez, estes dados apontam para a necessidade de se rever os métodos de ensino a que foram, e que são submetidas.



Figura 1 - Resultado da avaliação inicial do sujeito 6F (auto-retrato). A representação do esquema corporal é compatível com sua idade (8 anos), exceto pelos traços do rosto, o que provavelmente indica baixa auto-estima e uma dificuldade de aceitação da perda visual no olho direito, outra deficiência que esta criança apresenta além da surdez. O registro do nome pode estar expressando o desejo de assumir a autoria do desenho. No registro escrito nota-se a presença de aspectos que caracterizam as fases silábica e alfabética da escrita. O material utilizado foi lápis cera colorido, e foi escolhido pelo próprio sujeito.



Figura 2 - Resultado da avaliação inicial do sujeito 2M (auto-retrato). O esquema corporal apresenta uma elaboração pobre para sua faixa etária (9 anos), e mostra características de gênero feminino. Cabe ressaltar que o sujeito busca caracterizar o ambiente doméstico através do desenho de uma casa, do sol, de uma flor. Nota-se na figura a presença do registro escrito (fase pré-silábica da escrita, com predomínio do aspecto quantitativo das letras, em detrimento do aspecto qualitativo). O material utilizado foi lápis cera.

Os desenhos obtidos na avaliação final apresentaram uma percepção generalizada e organizada do próprio corpo. Os níveis de detalhes na representação evidenciaram o registro da figura humana com papel definido pela ação, pela execução de uma atividade cultural, expressaram a relação de cada criança com o outro, enfim, apontaram para uma situação de maior contato com o meio e consigo mesmas (Figuras 3 e 4).

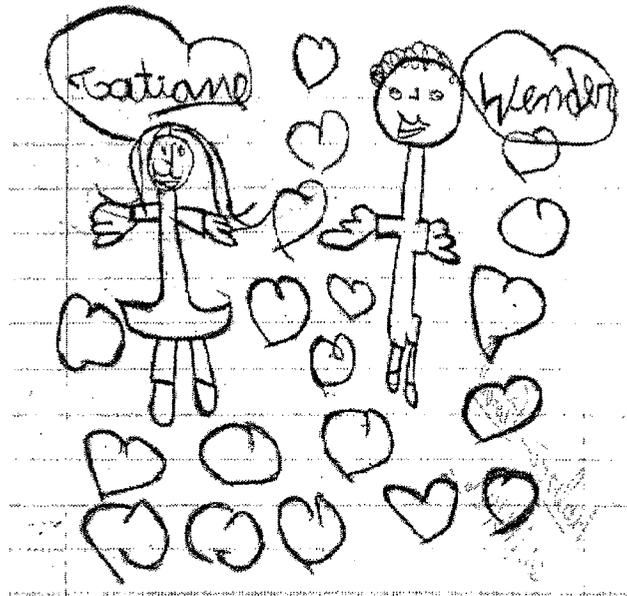


Figura 3 - Resultado da avaliação final do sujeito 6F (auto-retrato). A representação do esquema corporal é bastante semelhante àquele da figura 1, exceto pelos traços do rosto, os quais aparecem melhor definidos (aumento da auto-estima). Observa-se também a representação espontânea da afetividade em relação a um colega de turma. Os nomes próprios podem identificar a autoria do desenho e/ou os personagens representados. O material utilizado foi lápis preto número 2.



Figura 4 - Resultado da avaliação final do sujeito 2M (auto-retrato). A representação do esquema corporal é compatível com a faixa etária. Em relação à figura 2, observa-se a representação de um ambiente de trabalho (fazenda) e de um exercício profissional. Observa-se uma expressão de alegria na face do sujeito representado. Como registros de escrita, observam-se um nome próprio e o nome da instituição onde a intervenção foi realizada. Verifica-se uma evolução do registro escrito, com a predominância dos aspectos qualitativos da escrita. O material utilizado foi caneta esferográfica preta e letras autocolantes vermelhas.

Os dados referentes à leitura e à escrita, obtidos durante a avaliação inicial, indicaram dificuldades enfrentadas pelas crianças diante destes recursos sócio - culturais. Constatou-se no grupo de três crianças com experiência escolar, um alto grau de resistência e de desinteresse em relação a estas atividades. Ao serem convidadas a identificar e nomear rótulos ou palavras já trabalhadas pela escola, os alunos diziam “eu não sei”, antes mesmo de qualquer tentativa de abordagem do problema. O medo de errar edificava a resistência à leitura e à escrita e reforçava o sentimento de incapacidade e de inferioridade do aluno em relação ao seu meio sócio- cultural. O medo de errar restringia as possibilidades das crianças de realizar suas inferências sobre a leitura e a escrita, o que nos leva a crer que na sua história escolar, o controle da aprendizagem pelo adulto em situações anteriores, inviabilizava o lugar para a hipótese, para a experimentação. Foi preciso romper portanto, com as barreiras desenvolvidas pelo próprio sistema de ensino ao qual tinham sido expostas.

O progresso das crianças ficou mais evidente quando, apesar das dificuldades de atribuir significados ao material de leitura, elas buscavam realizar suas tentativas. Em relação às preposições, conjunções e pronomes, as crianças realizavam a marcação destes elementos durante a leitura sem, no entanto, lhes atribuir o significado devido. Ao pronome “eu” era sempre atribuído o significado de ser a própria criança, e nunca o sujeito da frase. Esse dado é concordante com os trabalhos de Fernandes (1989). Segundo essa autora, as pessoas surdas, em geral, apresentam dificuldades em atribuir significados aos elementos de locução prepositiva, preposições e conjunções.

Durante o manuseio de recursos de leitura, os alunos mostravam-se interessados em decifrar o material consultado. Para tanto, utilizavam a digitação de todas as letras de cada palavra, em seguida, buscavam correspondê-la com um sinal e, posteriormente, buscavam a confirmação do outro sobre sua tentativa de dar significado. Esta prática se fez presente também durante as tentativas de registro escrito. Essa modalidade de exercício proporcionou aos alunos a internalização dos aspectos convencionais da leitura e da escrita. Conseqüentemente, evidenciou-se a substituição de um registro marcado pela mistura de letras, pseudoletas e números, pela presença de linhas quebradas ou onduladas, pelo predomínio dos aspectos quantitativos em detrimento do qualitativo, para uma representação gráfica mais próxima do convencional. Todo esse processo foi acompanhado por discussões entre os próprios alunos e o avaliador. Com isso, as crianças passaram a trocar suas experiências de letramento, construindo, constatando ou eliminando hipóteses.

## Conclusões

Com a realização deste estudo, pode-se demonstrar a importância da interação entre professor e alunos, no estabelecimento de uma prática que leve em consideração as experiências lingüísticas dos alunos. De modo geral, verificou-se que o controle excessivo por parte do professor, seja na orientação pedagógica, seja na determinação do veículo de comunicação, atua como um fator negativo no processo de escolarização de crianças surdas.

A questão do contexto comunicacional presente na sala de aula é um dos graves problemas enfrentados pelo aluno surdo. Talvez o problema não seja da pessoa surda, mas do professor que, por um lado se envolve por completo na preocupação de recuperar ou reabilitar o desenvolvimento lingüístico do surdo, e se esquece de que a modalidade de linguagem surge da necessidade de trocas significativas do homem com seu meio físico e social. Por outro lado, quando o professor pressupõem que terá dificuldades em se comunicar com seu aluno surdo, ele cria, de imediato, uma barreira no processo de comunicação, que trará prejuízo ao processo de mediação semiótica. Esta questão demanda o desenvolvimento de pesquisa básica (Fávero, 1994b), que estude as implicações da concepção do professor sobre desenvolvimento e, principalmente, a concepção do professor a respeito de suas dificuldades de comunicação com seu aluno surdo.

Os dados obtidos no presente trabalho indicam que a LIBRAS, enquanto ferramenta psicológica, permite trocas interativas mais significativas entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem. A escola, ou o próprio professor, ao reconhecer a LIBRAS como o primeiro recurso lingüístico acessível à pessoa surda, contribui para a superação da marginalização do estudante surdo no meio social e acadêmico. Neste processo, é necessário valorizar a iniciativa da própria criança surda, permitindo a esta expressar-se de acordo com seu tempo e com os recursos lingüísticos que dispõe no momento.

A realização de pesquisas sistemáticas que abordem a adequação de diferentes materiais e meios às atividades propostas é um outro aspecto que precisa ser investigado. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de recursos que viabilizem o acesso das pessoas surdas aos bens culturais e, ao mesmo tempo, que resgatem o prazer dos alunos pela aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, precisam ser incentivadas. Assim, a pesquisa de registro escrito, que não vise apenas conhecer e avaliar as características das produções de alunos surdos, mas que busque também avaliar os recursos mediadores do processo de produção é fundamental.

## Referências Bibliográficas

- AKAMATSU, C. T.; ARMOUR, V. A. Development written literacy in deaf children through analysing sign language. *American Annals of the Deaf*, v. 132, n. 1, p. 46-51, 1987.
- BEHARES, L. E. *¿Que és una seña?* In: Primer encuentro de educadores de sordos. Ministério de Educación. Caracas, Venezuela: Diciembre, 1987.
- BEHARES, L. E. *Aquisición inicial del language por el niño sordo; problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos.* In: Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL, v.2, p.513-535, 1993.
- BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.) *Tendências e desafios da educação especial.* Brasília: SEESP, p.35-49, 1994.
- CADER, F. A. A. A. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas.* Brasília, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília - Brasília.
- COSTA, M. P. R. *O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e da escrita.* São Carlos: EDUSCar, 1994.
- COUTO, A. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo.* Rio de Janeiro: Aula Editora, 1988.
- DELEAU, M.; GANDON, E.; TABURET, V. Semiotic mediation in guiding interactions with young children; the role of context and communication handicap on distanciation in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*, v. 8, n. 4, p. 473-486, 1994.
- FÁVERO, M. H. *O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas; mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e construção do conhecimento.* In: Anais do XVII Internacional School Psychology Colloquium e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, p.67-70, 1994a.
- FÁVERO, M. H. *Pesquisa básica e psicologia escolar.* In: Anais do XVII Internacional School Psychology Colloquium e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, p.71, 1994b.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos.* Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- FERREIRA, B. L.. Necessidades psico-social e cognitiva de um bilingüísmo para o surdo. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 14, p. 89-100, 1989.
- FURTH, H. G. Linguistic deficiency and thinking; research with deaf subjects. *Psychological Bulletin*, v.76, p. 58-72, 1971.
- GARCIA, T. M. Algunas características de la personalidad de los deficientes auditivos. *Revista Cubana de Psicología*, v. 6, n. 3, p. 209-213, 1989.
- KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); estudo sobre 4 crianças surdas, filhas de pais surdos.* Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre.
- LURIA, L. R.; YUDOVICH, R. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño.* Madri: Pablo de Rio, 1978.

MAXWELL, M. M. Simultaneous communication in the classroom; what deaf children learn? *Sign Language Studies*, v. 39, p. 95-111, 1983.

MYKLEBUST, H. R. *Psicología del sordo*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1975.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

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

VOLTERRA, V. Gestures, signs and words at two years; when does communication become language? *Sign Language Studies*, v. 33, p. 351-362, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas; tomo cinco; fundamentos de defectología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

WOOD, D. Communication and cognition; how the communication styles of hearing adults may hinder - rather than help - deaf learners. *American Annals of the Deaf*, v. 136, n. 3, p. 247-251, 1991.

WOODWARD, J. Variações sociolinguísticas envolvendo a Linguagem Americana de Sinais. In: CICCONE, M. M. C. (Org.) *Comunicação total; introdução; estratégia; a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.