

Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita

Tatiana Bolívar Lebedeff*

Resumo:

No Brasil é incontestável o atraso da escolaridade de crianças e adultos surdos. Há a necessidade de uma mudança de prática pedagógica. Pesquisas apontam que estratégias utilizadas por professoras surdas, no ensino de língua escrita, podem ser diferentes das de professoras ouvintes. Esses achados sugerem que a diferença do processamento cognitivo para compreensão de leitura e escrita poderia influenciar a práxis pedagógica. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a ocorrência da utilização de estratégias “surdas”, por uma professora surda, e descrevê-los. A metodologia de investigação constou de observação e gravação de fragmentos de aulas para análise. As estratégias “surdas” encontradas foram transcritas e comparadas com as já descritas na literatura. Percebeu-se que muitas das estratégias observadas eram similares às descritas na literatura. Sugere-se que as estratégias utilizadas por professores surdos sejam “ensinadas” para as professoras ouvintes a fim auxiliar professores ouvintes na sua práxis com alunos surdos.

Palavras-chave: Surdos-Educação. Surdos-Estudo e ensino.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS.

No Brasil é incontestável o atraso da escolaridade de crianças e adultos surdos. Além disso, é enorme a evasão escolar desse alunado em razão do desafio de terem de aprender conteúdos de diferentes disciplinas numa língua, no caso português, que eles, em sua maioria, não dominam. Ainda, em grande parte dos casos, os surdos estão expostos a um ensino de língua portuguesa que não leva em consideração o fato de sua língua materna não ser o português.

Neste sentido, Giordani (2004) comenta que na educação de surdos ocorre uma imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua. Para a autora, apesar da demanda social de domínio, por parte dos professores, da língua de sinais, há, ainda, a fábula de que a língua de sinais faz parte da escola como primeira língua, uma vez que não se nega a sua importância e legitimidade, mas os professores pouco a conhecem e acabam simplificando o seu uso. As equipes diretivas, na sua quase totalidade, desconhecem a libras e os funcionários das escolas dificilmente têm acesso a ela.

Para exemplificar a situação, em muitos casos, a língua escrita tem sido apresentada à criança surda de uma maneira descontextualizada e, pior, como um *pidgin* escrito ou um arremedo de língua brasileira de sinais (libras) em português escrito. De acordo com Couto (2004), *pidgin* é uma língua de contato que surge quando povos falantes de línguas mutuamente ininteligíveis têm necessidade de se comunicar uns com os outros, como ocorreu durante a exploração do mundo pelos europeus. Como o povo dominante (colonizador) não se dava ao trabalho de aprender a língua dos povos dominados (colonizados), o que, em geral, acontecia era os últimos tentarem se comunicar na língua dos primeiros. Como eram precárias as situações em que isso se dava, geralmente, eles (os colonizados) apreendiam apenas pedaços dessa língua, freqüentemente palavras isoladas, usadas sem nenhuma sintaxe, tampouco morfologia.

A “escrita *pidgin*” seria, então, a simplificação da apresentação da escrita do português para os surdos ou uma “redução” das dificuldades da sintaxe ao se omitirem preposições e artigos e se mostrarem verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de libras, ou, ainda, os professores sublinham apenas aquilo que o aluno “deve” ler, como se os outros componentes do texto, específicos da língua portuguesa, não fossem importantes para a leitura de uma pessoa surda (LEBEDEFF, 2004).

De fato, um dos maiores estigmas dos surdos é o de serem maus leitores e escritores, sobretudo pelo fato de muitas pesquisas sobre capacidade leitora terem comparado surdos e ouvintes. Entretanto, Power e Leigh (2000) argumentam que as diferenças encontradas nas pesquisas a comparar os desempenhos de leitura entre surdos e ouvintes estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os surdos.

Além disso, Paul (1998) chama a atenção para a necessidade de se perceber qual concepção de surdez está subjacente à interpretação dos resultados dessas pesquisas. O mesmo autor critica a pesquisa comparativa entre surdos e ouvintes e salienta que os estudos deveriam colocar seu foco no modo como os surdos constroem significados a partir da leitura e, assim, não existe significado certo, pois a construção do mesmo é pessoal, subjetiva e interpretativa. Dessa maneira, o autor considera inapropriado o desenvolvimento de estratégias e técnicas educacionais de ensino de leitura para surdos com base em pressupostos sobre o modo como os ouvintes aprendem a ler.

Nessa mesma linha de pensamento, Paden e Ramsey (1993) questionam os meios pelos quais as crianças surdas são ensinadas a ler e escrever, afirmando que o desenvolvimento dessas habilidades requer uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a história da escrita e, de outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas.

Para Wilbur (2000), são vários os problemas que os surdos enfrentam durante o processo de aquisição da leitura: habilidades lingüísticas inadequadas, em razão do reduzido *input* lingüístico; metodologias de ensino inadequadas, por causa das dificuldades de comunicação; focalização pelos professores na estrutura da sentença em detrimento dos aspectos de uso da linguagem, como, por exemplo, a realização de inferências, a estrutura do parágrafo e da história, e a conversação como transmissão de informação seqüenciada. O autor também salienta que estudantes surdos são ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, as quais, em geral, estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem a estrutura sujeito-verbo e objeto direto.

Desse modo, os estudantes aprendem a entender a sentença sempre interpretando o primeiro nome como agente, o verbo como ação e o segundo nome como o destinatário da ação, uma estratégia de interpretação

chamada “leitura na ordem de superfície” (*reading surface order*). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, “o caminhão bateu no carro”. Entretanto, para muitas sentenças essa estratégia produz resultados incorretos, como na frase: “o caminhão foi batido pelo carro”. Crianças que lêem segundo a estratégia de leitura da ordem de superfície podem ler que o caminhão bateu o carro.

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

Paul (1998) argumenta que os problemas enfrentados pelos surdos tanto na aquisição da leitura como da escrita estão relacionados à dificuldade em adquirir o que chama de “verdadeiro motor da comunicação verbal”, ou seja, a forma social (falada ou sinalizada) da língua que eles estão tentando ler ou na qual querem se expressar via escrita. O autor salienta que os alunos, muitas vezes, entram na escola sem conhecer nenhuma língua convencional.

De acordo com Giordani (2004), o não-acesso à língua de sinais desde o nascimento, às histórias de vida dos surdos, às experiências das escolas oralistas, as não-experiências escolares e as descobertas da identidade são elementos, na maioria das vezes, desconsiderados pela escola. As “não-experiências” escolares podem ser comprovadas no grande contingente de surdos adultos que estão procurando as classes de alfabetização de jovens e adultos (EJA). Esses surdos passaram pela escola comum, repetiram, na sua maioria, dois ou três anos em cada ano e evadiram-se no quinto ou sexto ano da Educação Básica, quando não antes. Apesar de terem cursado em torno de oito anos a escola comum, chegam às classes de EJA como analfabetos funcionais¹, esperando, como eles próprios comentam, “aprender palavras”.

Há necessidade de uma mudança na prática pedagógica que não se resuma à introdução da língua de sinais na escola. Estudos com crianças

surdas provenientes de famílias onde a primeira língua é a de sinais trazem à tona a possibilidade de equiparar os níveis de leitura de crianças surdas fluentes em língua de sinais e de crianças ouvintes (WILBUR, 2000). Esses achados provocaram uma série de pesquisas que buscam encontrar as relações entre a exposição precoce à língua de sinais e o desenvolvimento "normal" da linguagem e de habilidades cognitivas (NELSON, 1998; PADDEN; RAMSEY, 1998; PRINZ; STRONG, 1998; STUCKLESS, 1997).

Entretanto, o que esses trabalhos não respondem é de que maneira a fluência em língua de sinais pode ser responsável por uma maior habilidade em leitura, em virtude de muitas pessoas ouvintes fluentes em sua língua apresentarem dificuldades na leitura. Ou seja, questiona-se se é realmente a língua de sinais que cria esse diferencial ou se são outros fatores co-ocorrentes que contribuem para o bom desempenho em leitura.

Padden e Ramsey (1998) enumeram alguns fatores co-ocorrentes que podem contribuir para a existência de uma relação entre língua de sinais e leitura. Primeiramente, crianças surdas filhas de pais surdos crescem num ambiente de aceitação, com menos estresse em razão da surdez da criança, além dos pais serem aptos a focalizar recursos parentais e familiares no desenvolvimento lingüístico precoce da criança. Ainda, pais surdos são hábeis em detectar precocemente a surdez na criança e, também, costumam colocá-la antes na escola. A exposição à primeira língua funciona como uma plataforma de lançamento para o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas. Dessa forma, os autores propõem que a exposição precoce e longa à escolarização e às instruções de leitura, além de outros fatores (não apenas à língua de sinais), pode produzir o desenvolvimento de leitura da criança surda.

Alguns pesquisadores, como Musselman (2000) e Perfetti e Sandak (2000), argumentam que surdos também fazem uso do processamento fonológico durante a leitura. Isso significa utilizar a estrutura dos sons da fala para decodificar palavras (PERFETTI; SANDAK, 2000). Um dado interessante, de acordo com Perfetti e Sandak (2000), diz respeito ao alfabeto digital. Este provê um sistema de suporte motor que, embora não análogo à fonologia, pode reforçar representações de soletração. Isto é, a soletração em alfabeto digital pode ser uma das rotas utilizadas para o conhecimento fonológico, ocorrendo, neste caso, uma correlação entre língua de sinais, língua escrita e língua oral.

Entretanto, Musselman (2000) salienta que existe uma limitação nas pesquisas sobre o processamento fonológico com surdos: é o fato de a maioria dos estudos ter sido realizada com adolescentes e alunos universitários. Então, é possível que a codificação fonológica seja mais o resultado da aprendizagem de leitura que um pré-requisito. Além disso, argumenta que a evidência de informação fonológica disponível durante a leitura não prova que ela seja requerida.

Padden e Ramsey (1998) também argumentam que a língua de sinais é composta por unidades gestuais que não possuem correspondência com a língua oral e os sistemas alfabéticos são baseados em fonemas da língua oral. Neste caso, questionam como podem dois sistemas tão diferentes influenciar um ao outro. Musselman (2000) destaca existirem evidências de que o conhecimento de leitura e escrita numa primeira língua se transfira para a segunda, mas não há indícios de que as habilidades interpessoais numa primeira língua sejam transferidas para habilidades de leitura e escrita numa segunda língua. Assim, o que se aprende na escola não é a forma impressa da língua de sinais, não há satisfação das condições de interdependência lingüística. A argumentação desenvolvida por Nelson (1998) e Padden e Ramsey (1998) ressalta que as correlações entre língua de sinais e leitura não são naturais, mas derivadas do conhecimento de associações cultivadas entre a escrita e a língua de sinais.

Essas associações podem ser encontradas nos recursos e estratégias utilizados por professoras surdas de alunos hábeis em leitura. Essas estratégias e recursos são de ordem lingüística e comunicativa, usados no processo de ensino-aprendizagem entre professor surdo e aluno surdo. Pesquisas indicam que recursos e estratégias utilizados por professoras surdas no ensino de língua escrita podem ser diferentes dos de professoras ouvintes, preparadas para a mesma função. Esses achados sugerem que a diferença do processamento cognitivo para compreensão de leitura e escrita poderia influenciar a práxis pedagógica.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a ocorrência da utilização de estratégias e recursos “surdos” de uma professora surda no ensino de língua escrita e descrevê-los. A metodologia de investigação constou de observação das aulas de uma professora surda, atuando em classe de Educação de Jovens e Adultos Surdos, com anotações em caderno de observação e gravação com filmadora 8 mm de fragmentos de aulas para análise. As gravações em vídeo foram observadas a partir dos dez minutos

iniciais. Foram realizadas, ao todo, oito horas de gravação, sendo os intervalos entre as gravações de uma a duas semanas. As estratégias e recursos "surdos" encontrados foram transcritos, analisados e comparados com os já descritos na literatura.

A professora surda, participante da pesquisa é leiga, ou seja, possui Ensino Médio completo, mas não curso de formação de professores. Como preparação para docência recebeu treinamento inicial para atuar com classes de Educação de Jovens e Adultos e participa das reuniões semanais de planejamento, além dos cursos de formação continuada promovidos pelo governo do estado do Rio Grande do Sul.

A classe é composta por 13 alunos, todos evadidos do ensino comum, com histórias de multirrepetência e de inclusão sem intérprete de libras. São todos trabalhadores e, pela primeira vez, assistem a aulas de uma professora surda. A turma está em nível de segundo ano das séries iniciais.

Recursos e estratégias surdas observadas

- **Soletração em alfabeto digital²:** a professora utiliza a soletração em alfabeto digital, várias vezes, durante a aula, em alguns momentos, inclusive, as palavras são soletradas duas vezes consecutivas. Apesar da soletração em alfabeto digital ser um recurso muito utilizado também por professoras ouvintes, Padden e Ramsey (1998) comentam que, em pesquisas que comparam a utilização deste recurso entre professores ouvintes e surdos, constatou-se que os professores surdos utilizam duas vezes mais soletração do que os ouvintes. Estrutura de encadeamento: esta estrutura está relacionada à utilização da soletração em alfabeto digital. Entretanto, à soletração são adicionados outros recursos: a professora mostra o sinal, depois a palavra impressa e, por último, realiza a soletração em alfabeto digital. Este recurso, descrito por Humphries e MacDougall (1997, apud PADDEN; RAMSEY, 1998), parece enfatizar, chamar a atenção para uma palavra nova ou, ainda, para demonstrar equivalências entre a língua oral e a língua de sinais. Padden e Ramsey (1998) comentam que, ao compararem professores surdos e ouvintes, professores surdos utilizaram essa estrutura seis vezes mais do que os professores ouvintes.

SINAL – PALAVRA IMPRESSA – SOLETRAÇÃO

- **Sanduíche:** a estrutura de sanduíche é similar à de encadeamento. Essa estrutura, descrita por Kelly (1995, apud PADDEN; RAMSEY, 1998), está composta pela inserção da soletração em alfabeto digital entre a realização de um sinal, repetido duas vezes. SINAL – SOLETRAÇÃO – SINAL
- **“Ataque às palavras” x “busca de significado”:** Padden e Ramsey (1998) compararam a leitura e compreensão de textos em crianças surdas com professoras surdas, analisando também o tipo de estratégia de leitura ensinada pela professora. Crianças que eram encorajadas a ler o texto utilizando a estratégia de traduzir palavra por palavra (“ataque às palavras”), tendo como foco a tradução individualizada de cada palavra por um sinal, tiveram maiores dificuldades em compreender o texto do que as que utilizavam a estratégia de ir além das palavras, tentando entender a macroestrutura do texto, ou seja, o significado do texto como uma unidade, não de cada palavra em particular. A professora observada nesta pesquisa, ao escrever pequenos textos no quadro, não utilizava o português sinalizado para ler. A professora primeiramente “lia” em libras e posteriormente buscava no texto as palavras sobre as quais os alunos perguntavam o significado literal.
- **Ajustes relativos aos aspectos semânticos e sintático-semânticos:** esta estratégia, descrita por Viader, Pertusa e Vinardell (1999), refere-se às comparações realizadas entre as línguas. A professora observada utiliza muito esta estratégia, mostrando que existem regras diferentes e que não se pode generalizar as da língua de sinais para o português escrito. Ocorrem comparações lexicais e estruturais da frase ou palavra entre as línguas, promovendo, desse modo, uma importante reflexão metalingüística.

Os recursos e estratégias descritos acima não são os únicos utilizados pela professora observada. Existem outras possibilidades a serem analisadas nas filmagens que, às vezes, fogem aos olhos do pesquisador. Além disso, as filmagens realizadas não deram conta de duas estratégias muito importantes descritas por Viader, Pertusa e Vinardell (1999): 1) exteriorização de procedimentos e 2) demanda de explicitação do processo de construção realizado pelos alunos.

A exteriorização de procedimentos refere-se ao diálogo realizado entre professor e aluno sobre o texto lido. Desse modo, o aluno, durante a leitura do texto, expressa sua compreensão que será discutida com o professor em termos de palavras ou frases não compreendidas. Esse diálogo levaria a uma análise e síntese de seu texto. Já a demanda de explicitação do processo de construção que realizam os alunos é uma consequência da estratégia anterior, ou seja, o aluno deverá, depois de lido e discutido o texto com o professor, explicitar sua compreensão por meio da língua de sinais. Algumas vezes, os professores solicitam, posteriormente à apresentação do texto em língua de sinais, a construção de um resumo por escrito.

As duas estratégias descritas acima são muito importantes para a compreensão leitora, pois, por meio do *feedback*, pistas e estratégias sugeridas pela professora, o aluno irá desenvolvendo suas próprias estratégias de compreensão de texto. Infelizmente, como a turma observada estava iniciando suas atividades escolares, não se teve a oportunidade de observar a leitura de textos que permitissem a análise das estratégias acima.

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

Musselman (2000) segue na mesma linha de raciocínio, argumentando que, embora a característica específica da língua de sinais não possa ser transferida para a língua escrita, ela promove estratégias semânticas e sintáticas, aumenta o conhecimento de mundo, possibilita o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e metacognitivas, além de promover uma

comunicação compreensiva e eficiente. A autora destaca que habilidades em língua de sinais estão cientificamente relacionadas à compreensão de leitura e questiona a pouca utilização do contexto e conhecimento do mundo (acessados pela língua de sinais) por leitores surdos ao retirar significado do texto. Esse fato é atribuído à falha dos professores em encorajar seu uso, uma vez que, como já discutido, é dada mais atenção à decodificação do texto escrito que ao entendimento do texto como uma unidade.

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

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

Considerações finais

Como considerações finais, salienta-se a importância dos professores de surdos serem fluentes em língua de sinais. É necessário que se estabeleçam políticas de formação continuada para professores de surdos com relação à língua de sinais. Não se pode correr o risco da língua de sinais ser apenas uma língua de transmissão de conteúdos e de tradução de textos, sem, realmente, assumir o papel de construção de textos e produção

de cultura. A língua de sinais deve ser encarada com mais seriedade. Do contrário, continuará sendo uma língua "menor" dentro da escola, como denunciaram Giordani (2004) e Lebedeff (2004).

Finalmente, percebe-se a relevância de analisar mais detidamente os processos de ensino-aprendizagem de língua escrita, tanto dos professores surdos como dos ouvintes no dia-a-dia com seu aluno surdo. O fato de algumas estratégias serem utilizadas até seis vezes mais pelos professores surdos que pelos ouvintes deve ser foco para reflexão e mudança. Sugere-se que as estratégias utilizadas por professoras surdas sejam "ensinadas" para as professoras ouvintes, a fim de auxiliar professores ouvintes na sua práxis com alunos surdos.

Notas

- 1 O analfabeto funcional refere-se àquele que, tendo passado pela fase da alfabetização propriamente dita, não encontra dificuldade para decodificar os signos lingüísticos, mas é incapaz de estabelecer relações de sentido (MELO, 2005).
- 2 Os usuários das línguas de sinais utilizam-se de um alfabeto digital baseado nas letras do alfabeto comum, de A a Z, que permite a soletração e a tradução para o português ou para qualquer outra língua alfabética. O alfabeto digital existe em outras línguas, com variações na forma de apresentação. Essa forma de apresentação é secundária, pois se baseia num primeiro sistema, o da língua alfabética, ao passo que os sinais constituem um sistema primário de representação (ALMEIDA, 2000).

Referências

- ALMEIDA, E.O.C. *Leitura e surdez*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- COUTO, H. H. *A questão da gramaticalização nos estudos crioulos*. Brasília: UNB, [2003]. Disponível em: < www.unb.br/il/liv/crioul/artig.htm >. Acesso em: 29 set. 2004.
- MELLO, E. H. *Leitura: pra que te quero*. Campinas, SP: ACORDE, 2003. Disponível em: < http://www.acordeduca.com.br/mlei/art21_euni.htm >. Acesso em: 5 abr. 2005.

COMPTON, M.V. Constructions of educational meaning in the narratives of four deaf women teachers. *American Annals of the Deaf*, Washington, DC: Gallaudet University Press, v.142, n. 5, p. 356-362, 1997.

EARTING, L.; PFAU, J. *Becoming bilingual: facilitating english literacy development using ASL in preschool*. Washington, DC: Gallaudet University, 1997. Disponível em: < <http://www.gallaudet.edu/> >. Acesso em: 1 dez. 1999.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004.5., Anais... Curitiba. Curitiba: Editora da PUCPR, 2004. 1 CD-Rom.

KUNTZE, M. Literacy and deaf children: the language question. *Topics in Language Disorders*, Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, v.18, n. 4, p. 1-10, 1998.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MUSSELMAN, C. How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Cary, NC: Oxford University Press:, v. 5, n.1, p. 9-31, 2000.

NELSON, K. Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. *Topics in Language Disorders*, Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, v.18, n. 4, p. 73-82, 1998.

PADEN, C.; RAMSEY, C. Deaf culture and literacy. *American Annals of The Deaf*, Washington, DC: Gallaudet University Press, v.138, n. 2, p. 96-99, 1993.

PADEN, C.; RAMSEY, C. Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, v.18, n. 4, p. 30-40, 1998.

PAUL, P. V. *Literacy and deafness*. Needham Heights: Allyn e Bacon, 1998.

PERFETTI, C. A.; SANDAK, R. Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Cary, NC: Oxford University Press, v. 5, n. 1, p. 32-50, 2000.

POWER, D.; LEIGH, G. R. Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Cary, NC: Oxford University Press, v. 5, n.1, p. 3-8, 2000.

PRINZ, P.; STRONG, M. ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, v. 18, n. 4, p. 47-56, 1998.

VIADER, M. P. F.; PERTUSA, E.; VINARDELL, M. Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

WILBUR, R. The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, Cary, NC: Oxford University Press, v. 5, n. 1, p. 81-104, 2000.

Analysis of "deaf" strategies and resources used by a deaf teacher to teach written language

Abstract:

Brazil is undeniably behind in terms of education for deaf children and adults. There is a need for a change in pedagogical practices. Studies indicate that the strategies used by deaf teachers in teaching written language can be different than those of hearing teachers. These findings suggest that differences in cognitive processing for understanding reading and writing can influence pedagogical practices. The purpose of this study is to analyze the use of "deaf" strategies by a deaf teacher and describe them. The methodology of the investigation included observation and recording of the fragments of classes to be analyzed. The "deaf" strategies found were transcribed and compared with those described in the literature. It was found that many of the strategies observed were similar to those described in the literature. This suggests that many of the strategies used by deaf teachers could be "taught" to hearing teachers, in order to assist hearing teachers in their praxis with deaf students.

Key words: Deaf-Education. Deaf Studies and Education.

Tatiana Bolívar Lebedeff

Rua Campos Sales 429, Vila Cruzeiro

Telefone: (54) 30452041

Passo Fundo-RS

CEP: 99070-120

E-mail: lebedeff@upf.br

Análisis de las estrategias y recursos "sordos" utilizados por una profesora sorda para la enseñanza del lenguaje escrito

Resumen:

En Brasil es incontestable el atraso de la escolaridad de niños y niñas sordas. Hay una necesidad de un cambio en la práctica pedagógica. Investigaciones apuntan que las estrategias utilizadas por las profesoras sordas, en la enseñanza del lenguaje escrito, puede ser diferente a la de las profesoras oyentes. Esas constataciones sugieren que la diferencia del procesamiento cognitivo para la comprensión de la lectura y de la escritura podría influenciar la praxis pedagógica. Esta investigación tuvo como objetivo investigar la utilización de las estrategias "sordas", por una profesora sorda y describirlas. La metodología de investigación utilizó observación y grabación de fragmentos de clases para su análisis. Las estrategias "sordas" encontradas fueron transcritas y comparadas con las ya descritas en la literatura. Se sugiere que las estrategias utilizadas por los profesores sordos sean "enseñadas" para los profesores oyentes, con el fin de auxiliarlos en su práctica pedagógica con alumnos y alumnas sordos.

Palabras-clave: Sordos-Educación. Sordos-Estudios y enseñanza.

Recebido em: 03/08/2006

Aprovado em: 16/10/2006