

## RESUMO

A surdez é um tema sempre polêmico quando se refere à Educação, pois as filosofias oralista e bilíngue de educação de surdos envolvem algumas oposições e trazem consigo perspectivas diferentes do surdo e sua constituição enquanto sujeito. A cognição do surdo, da mesma forma, é uma questão controversa. Neste ensaio, tem-se como objetivo discutir as questões cognitivas dos surdos, relacionando-as à forma de comunicação utilizada por eles e desmistificando o fato ainda disseminado na sociedade de que a surdez traz consigo problemas cognitivos (impossibilidade de alcançar o raciocínio abstrato e outras questões). Os estudos em línguas de sinais têm mostrado que a sua aquisição como primeira língua pode proporcionar o desenvolvimento de conteúdos abstratos, além do desenvolvimento linguístico, cognitivo e sócio-afetivo-emocional. No entanto, a utilização da língua oral se configura em um importante instrumento de inserção social, tendo em vista que o surdo está imerso em um mundo de oralidade. Desta forma, acreditamos que a utilização das duas línguas, tal como propõe a filosofia bilíngue em sua essência, favorecerá o desenvolvimento do surdo de forma global.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Surdez; Cognição; Linguagem Oral; Língua Brasileira de Sinais.

## ABSTRACT

The deafness is always controversial when referred to Education, because oralist and bilingual philosophies of deaf's education have some oppositions and differ their conceptions about the deaf and his constitution as subject. The deaf cognition, equally, is a controversial question. In this essay, we aim to discuss the deaf's cognition, relating to the communication chosen by them and demystifying the idea that the deafness causes cognitive alterations, for example, impossibility of reason in a abstract way. Studies about sign language have shown that its acquisition as first language can provide the development of abstract subjects, beyond the linguistic, cognitive, social, emotional and affective development. However, the oral language use is an important tool to social insertion, because the deaf is in a orality world. This way, using two language, as consider the bilingualism, the deaf can develop in a global way.

**KEY-WORDS:** Education; Deafness; Cognition; Oral Language; Brazilian Sign Language.

## INTRODUÇÃO

A audição proporciona a principal fonte para a aquisição das habilidades linguísticas (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 fala e de linguagem (RUSSO, 1999).

Neste ensaio, tem-se como objetivo fazer uma discussão acerca da questão cognitiva na perspectiva oralista e bilíngue da surdez, incluindo a produção escrita. Antes, porém, de iniciar a discussão propriamente dita, acredito ser importante situar o oralismo dentro da educação de surdos .

Esta filosofia educacional tem como objetivo (“puro”) desenvolver a habilidade oral de sujeitos surdos. Esta filosofia teve o seu apogeu no final do século XIX quando, na Itália, o Congresso de Milão determinou que a língua oral era a única língua permitida para a comunicação interpessoal dos surdos. Esta imposição perdurou durante décadas e, a partir, aproximadamente, da década de 1960,

vários estudos foram feitos, especialmente na Europa e Estados Unidos e mostraram sistematicamente, a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo.

Este foi o estopim para que o bilinguismo fosse estabelecido, não-oficialmente, como a filosofia que mais se adequa à proposta de desenvolvimento do surdo, pois se percebeu que a língua oral era uma “fala morta” (VYGOTSKY, 1996), em função da fragmentação como era apresentada aos surdos. Esta filosofia prega a importância do conhecimento, pelo surdo, da língua de sinais (como primeira língua) e da língua-padrão do país, no caso do Brasil, a portuguesa (como segunda língua, na modalidade oral e/ou escrita).

Vale lembrar a comunicação total, uma filosofia de trabalho (CICCONE, 1996) que permite a utilização de qualquer tipo de recurso para a comunicação do surdo, sejam gestos, fala, sinais, datilografia (alfabeto manual) ou outros. Esta filosofia é bastante criticada em função do não-desenvolvimento de uma língua, que é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo de qualquer sujeito.

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 o uso simultâneo da língua padrão do país e da língua de sinais desestrutura a ambas, por não realizar adequadamente nenhuma das duas línguas (STUMPF, 2001). Isto não acontece durante a utilização da língua oral (oralismo) e de sinais (bilinguismo) realizadas isoladamente em momentos diferentes.

A principal diferença entre a comunicação total e o bilinguismo é que o surdo bilíngue 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).

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 linguístico e cognitivo da criança surda (GOLDFELD, 2002), como acontece com o oralismo (língua padrão do país) e o bilinguismo (língua de sinais como L1 e língua padrão do país como L2).

Sabe-se ser comum o uso, mesmo por surdos bilíngues, de algumas vocalizações e gestos simultâneos à língua de sinais, mas, de forma geral, entre estes surdos, é feita uma escolha sobre a língua que será utilizada dependendo do interlocutor a quem direciona.

Mesmo que não impossibilitem a comunicação, o fato de as línguas oral e de sinais terem estrutura sintática diferentes pode dificultar o processo comunicativo com pessoas que dominam uma das duas línguas. Quando, no entanto, o sujeito para quem se direciona a linguagem não tem domínio sobre qualquer uma das línguas, o resultado da interação pode ser satisfatório. Como o próprio nome diz, a comunicação total prioriza a comunicação e a interação e não a(s) língua(s).

### **A cognição na surdez sob a perspectiva oralista**

Atualmente, existe uma grande controvérsia, não só na literatura, mas também na prática da educação de surdos. O oralismo vem sendo cada vez mais criticado, apesar de a habilidade de comunicação oral ser intensamente desejada pelos pais, professores e reabilitadores das crianças surdas. Por ter como objetivo fazer a reabilitação do surdo em direção à normalidade, à “não-surdez”, o oralismo é considerado uma imposição social de uma maioria linguística (os ouvintes) sobre uma minoria linguística (os surdos) sem expressão diante da comunidade ouvinte (LANE, 1992; BUENO,

1998; SÁNCHEZ, 1999).

Na perspectiva oralista, a criança surda deve, como já dito, desenvolver a língua-padrão do país. Sabe-se, no entanto, que a prática exclusiva da oralização tem dificultado/impedido os surdos de alcançarem um desenvolvimento linguístico e cognitivo correspondente ao dos ouvintes. Isto se dá pelo fato de que a língua oral, apesar de ser estimulada durante anos, oferece poucos resultados em relação à linguagem e à cognição e, desta forma, não fornece a estes sujeitos o aparato cognitivo necessário para o desenvolvimento de suas habilidades.

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. Segundo Leybaert e D'Hondt (2003), a falta de um input adequado durante os primeiros anos de vida cria um grande risco para o desenvolvimento da linguagem e da cognição. Desta forma, quanto mais cedo a surdez ocorrer e quanto maior o seu grau, maiores serão os seus efeitos no desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo.

Até a década de 1980, aproximadamente, vários estudos traziam a idéia de que a surdez, por si só, seria um fator que propiciasse um atraso no desenvolvimento cognitivo. Pintner, Eisenson e Satanton (1941, apud JAMIESON, 1999) concluíram que as crianças surdas apresentavam, de forma geral, 10 pontos a menos que os ouvintes no teste de QI (quociente de inteligência). Já Myklebust e Britton (1951, apud JAMIESON, 1999) afirmaram que a diferença entre surdos e ouvintes não é quantitativa, mas qualitativa. Estes autores argumentaram que, por ser a surdez uma forma de privação, o surdo teria o pensamento mais concreto. Outras pesquisas também eram consistentes ao afirmar que o surdo é intelectualmente inferior aos ouvintes, a partir da comparação de habilidades linguísticas e cognitivas destes dois grupos (MYKLEBUST, 1964; PAUL; GRAMLY, 1986 apud VALENTINI, 1995).

Apesar disto, concordamos com a perspectiva de Everhart e Marschark (1988), que afirmam que as crianças surdas são, cognitivamente e linguisticamente, mais competentes do que concluem os testes a que são submetidas. Isto se deve ao fato de estas crianças serem, ao longo dos anos, avaliadas em uma língua (língua-padrão do país) que não é a sua (a língua de sinais). Esta afirmação trouxe à tona uma importante questão que vinha sendo esquecida até então: a avaliação das habilidades linguísticas e cognitivas do surdo apresentava equívocos metodológicos importantes.

Vygotsky (1993), ao falar sobre a surdez, afirma, inicialmente, que é necessária uma radical re-análise dos métodos de ensino, assim como das técnicas, propósitos e leis da educação de surdos, o que inclui uma questão crucial: a instrução na língua oral.

Em outra publicação (1996), Vygotsky posicionava-se, apesar de ainda não tão fortemente, desfavorável à utilização da língua oral pelos surdos. De acordo com ele, como já referido, 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.

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. Percebe-se, desta forma, uma oposição ferrenha, tanto de Vygotsky quanto de seus seguidores, à proposta oralista.

Vygotsky, apesar de perceber claramente que a língua oral de forma isolada não era adequada à comunicação e ao ensino dos surdos, não se mostrava explicitamente favorável à língua de sinais. Não são conhecidas publicações de sua autoria a respeito desta língua e seu posicionamento frente a esta temática. Parece-nos que, mesmo sabendo que a língua oral não é a melhor opção, não se disporia, no momento, de outro recurso linguístico comprovadamente melhor para o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança surda.

No que se refere à educação do surdo, Vygotsky é enfático: os princípios e mecanismos psicológicos da educação de surdos são os mesmos considerados para a criança ouvinte. Ainda nos dias atuais, esta questão está distante de ser resolvida, no entanto, o conhecimento do processo de aprendizagem da criança surda vem demonstrando que o uso de estratégias específicas de facilitação do desenvolvimento da língua(gem) escrita tem propiciado melhores resultados do que o simples uso de estratégias para ouvintes com os surdos.

De acordo com Vygotsky (1996), com relação à escrita na perspectiva oralista, 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.

### **A cognição na surdez sob a perspectiva bilíngue**

A proposta bilíngue de educação de surdos pressupõe que estes 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 linguístico independente do sistema de línguas orais (QUADROS, 1997), ao qual se equivale em qualidade e importância (CICCONE, 1996).

Os estudos sobre educação de surdos são praticamente unânimes em afirmar que a língua de sinais é a língua que promove mais facilmente o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

A língua de sinais, para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-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 linguístico-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 do país (LACERDA, 2000b).

Estas afirmações trazem, desde o conceito da língua, uma resposta ao argumento anteriormente levantado pelos oralistas de que a língua de sinais era artificial e não se prestava a desenvolver a comunicação dos surdos, por não compartilhar o seu código com os ouvintes.

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. A aquisição da língua de sinais segue os pressupostos de Vygotsky (1996) com relação ao desenvolvimento da linguagem oral por ouvintes: a aquisição ocorre através da interação com outros surdos que utilizam a língua.

Para os defensores do bilinguismo, a língua de sinais é importante para o surdo, permitindo-lhe um

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

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. Ou seja, a língua de sinais, da mesma forma que a linguagem oral em relação ao ouvinte, é constituinte da cognição da criança surda.

A grande importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo, no entanto, não os exime da importância de desenvolver a modalidade escrita da língua padrão do país, tendo em vista o fato de estes sujeitos estarem imersos em uma cultura ouvinte em que a escrita circula de forma contínua.

Sobre as questões da incapacidade, Vygotsky (1993) afirma que qualquer distúrbio físico, como a cegueira ou a surdez, não apenas altera a relação da criança com o mundo, mas além disso, afeta a sua interação interpessoal, pois qualquer “defeito orgânico” (tradução nossa) surge como uma anormalidade social.

Percebe-se, no convívio com crianças surdas, que a surdez não compromete a interação social destas crianças, no entanto, levando em consideração que para uma adequada interação, é necessária uma adequada compreensão, o fato de não utilizar a língua oral pode fazer com que o surdo tenha dificuldade em interagir com as demais crianças e com adultos.

Vygotsky afirma que a fala é usada imediatamente em todas as práticas e contextos sociais. Ao brincar, na escola e na vida cotidiana, a criança, sem este propósito ou consciência, aprende a usar a fala, a compreendê-la, a fixar sua atenção e a organizar a sua vida e comportamento em função dela. Sem a fala, estas atividades se tornariam impossíveis.

Alguns estudos têm, nos últimos anos, se dedicado a identificar diferenças entre a comunicação escrita de surdos oralizados e surdos bilíngues.

De forma geral, percebe-se que os surdos oralizados apresentam, como pontos fortes a construção sintática do texto (utilizam sintaxe mais próxima da padrão da língua) e a coesão textual (utilização de articuladores do discurso, como marcadores discursivos, repetições e parafraseamentos) (ANDRADE, 2007; MONTARROYOS; CAVALCANTI; ANDRADE, manuscrito a ser submetido).

Já os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual, tendo em vista que possuem uma língua que os “organiza” em termos de comunicação (a língua de sinais). É importante esclarecer, no entanto, que apesar de possuir textos mais coerentes, os surdos que utilizam a língua de sinais como primeira língua, muitas vezes, possuem dificuldade em ter seus textos compreendidos por ouvintes, já que a sua sintaxe acompanha a da língua de sinais (ANDRADE et al., aguardando publicação).

## **CONCLUSÕES**

Os educadores e reabilitadores, por serem os profissionais mais diretamente ligados à educação do surdo devem ter sempre em mente que a sua opção teórica terá grandes repercussões no

desenvolvimento da criança sob sua responsabilidade. Desta forma, se torna imprescindível o conhecimento das diferentes possibilidades educacionais que podem ser oferecidas, a fim de maximizar o acesso ao desenvolvimento linguístico e cognitivo tão almejado pelos pais e familiares destas crianças.

A participação familiar é condição essencial na definição da filosofia educacional a ser utilizada pelo profissional, seja ela qualquer uma das ora apresentadas. Para isso, a família deve ser imparcialmente informada a respeito das vantagens e desvantagens de cada uma das linhas, o que não impede que o profissional ressalte a sua opinião quanto à que acredita e utiliza.

Não se pode esquecer, ainda, que trabalhar sob os pressupostos do bilinguismo significa estimular o desenvolvimento e utilização, pelo surdo, de duas línguas e não apenas a língua de sinais, que deve ser sempre a primeira língua ou língua natural. A língua portuguesa deve ser desenvolvida como segunda língua, na modalidade oral ou escrita.

A modalidade escrita da língua padrão é atualmente mais recomendada em detrimento da oral, por ser mais adequada ao surdo, em função da maior facilidade de aquisição e, conseqüentemente, de conhecimento do mundo, além de ser uma das fontes de conhecimento da cultura ouvinte, na qual o surdo também está inserido.

Apesar de nunca dever ser a única opção para a educação do surdo, não se pode negar à criança a possibilidade de desenvolver a oralidade, pelo fato de ela estar diretamente inserida em uma sociedade oral e necessitar, em muitas situações, de adequadas habilidades orais para a comunicação interpessoal com os ouvintes. Desta forma, a associação entre o uso da língua de sinais (como L1) e da língua portuguesa na modalidade oral e/ou escrita (como L2) parece ser a melhor opção para o desenvolvimento linguístico do surdo.

Deve-se destacar, ainda, que as diferenças com relação à produção escrita de surdos oralizados e bilíngues não devem ser usadas como forma de estigmatização, preconceito ou exclusão social, nem como impossibilidade de alcançar os objetivos escolares. Além disso, as características da escrita dos surdos são dinâmicas e dependentes de vários fatores, como, por exemplo, competência no uso da língua e interesse pela escrita, mediação entre professor e aluno via intérprete, metodologia utilizada pelos professores, motivação e habilitação dos educadores para ensinar a sujeitos surdos e outros.

Finalizando, concordamos com a afirmação de Everhart e Marschark (1988), que as crianças surdas são, cognitivamente e linguisticamente, mais competentes do que concluem os testes a que são submetidas e com a perspectiva de Sánchez (1999), de que o desenvolvimento normal (funcional) da linguagem e da inteligência parte da sua imersão em situações que lhe facilitem a construção de representações sobre as formas da linguagem constituída e do acesso dos surdos aos vários contextos de produção linguística.

## **REFERÊNCIAS**

- ANDRADE, W.T.L. A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.
- ANDRADE, W.T.L. et al. Sobre a coesão do texto dos surdos aos olhos dos ouvintes: o uso das marcas de oralidade na escrita. Manuscrito aguardando publicação.
- 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, 1998.

CICCONE, M.M.C. *Comunicação Total – introdução, estratégia, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

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, 2005.

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, 1988.

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 Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

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.

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.

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

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.

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, 2000b.

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, 2003.

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, 2004.

MONTARROYOS, G.; CAVALCANTI, E.; ANDRADE, W.T.L. *Análise da escrita de surdos bilíngues e oralizados*. Manuscrito a ser submetido.

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

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

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

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.

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

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

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 Linguística*. 2. ed. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.

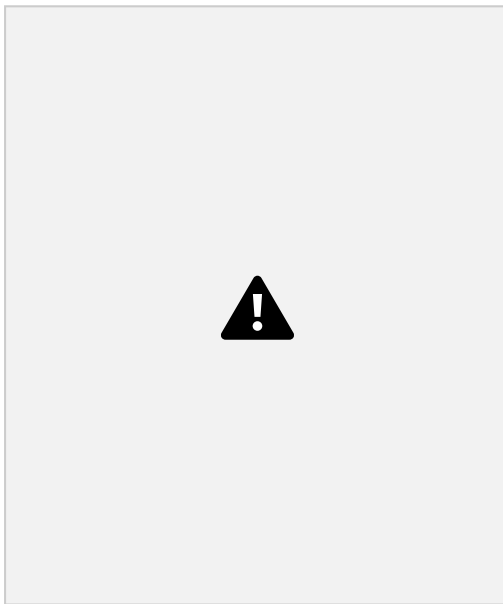
SANTOS, L.H.M.; DIAS, M.G.B.B. Compreensão de textos em adolescentes surdos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 241-9, set/dez. 1998.

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

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.

VYGOTSKY, L.S. The Fundamentals of Defectology: abnormal Psychology and learning disabilities. v. 2. New York: Kluwer, 1993.

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



**Wagner Teobaldo Lopes de Andrade**

Fonoaudiólogo

Professor do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Especialista em Audiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP

Doutorando em Linguística pela UFPB

E-mail: [wagnerteobaldo@ccs.ufpb.br](mailto:wagnerteobaldo@ccs.ufpb.br)