

O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo

Elaine Ap. Machado de Agostino*
Maria da Piedade Resende da Costa**

* Mestre em Educação Especial pela UFSCAR. Técnica da Prefeitura Municipal de São Carlos e professora da E.E. Sebastião de Oliveira Rocha
e-mail: elaineago@yahoo.com.br

**Doutora em Psicologia pela USP. Professora do Programa em Educação da UFSCAR.
e-mail: piedade@power.ufscar.br.

Resumo

No contexto da Educação Especial, vários são os estudos e pesquisas envolvendo a dificuldade da aquisição da linguagem escrita pelo surdo. O presente estudo teve como objetivo analisar a produção de frases construídas pelo aluno surdo para avaliar a eficácia de um procedimento de ensino apoiado no recurso visual do organograma montessoriano e no recurso aéreo da língua de sinais – LIBRAS. Os resultados permitiram concluir a eficácia do procedimento de ensino.

Palavras-chave

Surdez; construção sintática; recursos visuais e aéreos.

Abstract

Within the context of Special Education, there are various studies and research involving the difficulty of the acquisition of writing for the deaf. The present study aimed at analyzing the production of phrases constructed by the deaf student to evaluate the effectiveness of a teaching procedure, supported by the visual resource of the Montessori organization chart and the aerial resource of sign language – LIBRAS. The results concluded the effectiveness of the teaching procedure.

Keywords

Deafness; syntactical construction; visual and aerial resources.

Introdução

A surdez é caracterizada, segundo documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – MEC, como sendo “a perda maior ou menor da percepção normal dos sons”. No que diz respeito à aquisição da linguagem e da fala, “o déficit auditivo pode ser definido como perda em decibéis, na zona conversacional (frequência até 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido” (BRASIL, 2003, p. 19).

Já na área da saúde e quanto aos aspectos educacionais, os indivíduos com déficits de audição podem ser considerados parcialmente surdos (deficientes auditivos) se apresentarem surdez leve e moderada (até 70 dB) e surdos se apresentarem surdez severa e profunda (acima de 70 dB) (BRASIL, 2003).

A surdez, mais que uma deficiência também é uma questão social, pois interfere diretamente nas relações pessoais e ecológicas, muitas vezes impondo barreiras que dificultam a comunicação e o desenvolvimento acadêmico destes indivíduos.

A problemática que norteia a comunicação da comunidade surda recai, nos dias atuais, sobre três orientações importantes para o desenvolvimento educacional desta população. São elas: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo (PETRECHEN, 2001 e BATISTA, 2002).

Adeptos do oralismo defendem as técnicas que permitem ao surdo comunicar-se através da fala. Algumas das principais técnicas são: a) *leitura labial*, habilidade para identificar a palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do

emissor; b) *fonoarticulação*, ensino da fala, que depende da leitura dos lábios, da captação tátil e do treinamento auditivo; e c) *treinamento auditivo*, treinamento da discriminação do estímulo sonoro (COSTA, 1994).

Segundo Costa (1994), a comunicação total reconhece todas as necessidades de comunicação da criança surda. Mas, de acordo com Sá (1999), enquanto abordagem educacional visa facilitar o processo ensino-aprendizagem de uma língua pela utilização de todo e qualquer recurso possível.

O bilingüismo utiliza, simultaneamente, duas modalidades de Língua: a oral-auditiva (Língua majoritária) e a gestual-visual (Língua de Sinais). Esta orientação, mesmo que atingida parcialmente, seria mais apropriada às necessidades da pessoa surda, cuja potencialidade a habilita a um desenvolvimento pleno da linguagem (FERREIRA-BRITO, 1989).

Entretanto, apesar da orientação escolhida para ensinar o surdo, o fato é que este deverá desenvolver habilidades para realizar a escrita da Língua majoritária.

Segundo Vygotsky (1993), a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque representa os sons da fala, sendo nesse sentido secundária à linguagem oral. Escreve-se o que se fala e como se fala, ou seja, externa-se o pensamento graficamente.

Independentemente da fase, etapa, ou nível de desenvolvimento em que se encontra, cada criança tem uma dinâmica própria de pensar a escrita (PETRECHEN, 2001).

De acordo com Batista, (2002, p.183), "para crianças oralistas a fonologia é um caminho inevitável à fala interna como mediadora para a escrita, permitindo que todo o léxico oral, possa ser transcrito e utilizado na escrita". Como menciona esta autora, seria necessário que procedimentos com crianças bilingües utilizassem alternativas de estimulação para se adquirir o processamento lexical sem utilizar a fonologia.

Vários são os estudos que comprovam as dificuldades na estruturação gramatical da linguagem escrita pelo aluno surdo. "A escrita dos aprendizes surdos, falssamente rotuladas como *esquisitices*, *aberrações* ou *desvios* são construções perfeitamente normais, produtos de um longo processo histórico" (COSTA, 2001, p. 88). Essas construções gramaticais são falhas quanto à análise morfossintática da Língua majoritária, entretanto, se forem analisadas segundo a gramática da Língua de Sinais, pelo menos no que diz respeito à ordenação dos elementos gramaticais, esta produção gráfica fará sentido.

Estudiosos como Costa (1992), Padovani (1997) Silva e Costa (1998), Silva (1998) e Brazorotto (2002), que investigaram e analisaram a estruturação gramatical dos surdos constataram as dificuldades destes indivíduos em relação à compreensão da análise e da construção sintática.

Para Chomsky (1978, p.35), "toda gramática adequada de uma Língua deve tornar possível representar o fato de que certos elementos fazem parte integrante de todas as frases dessa Língua ao passo que outros se podem acrescentar facultativamente". Para o aluno surdo esta questão é

bastante complicada, pois estes não compreendem a relação entre os elementos da frase, nem mesmo esta flexibilidade de alguns deles.

Historicamente, as considerações a seguir dizem respeito a procedimentos que enfatizam o aspecto visual como ponto de partida para o ensino da estruturação gramatical, uma vez que a visualização garantirá ao surdo, elementos concretos que o levem a compreensão desta estrutura.

Perelló (1972), relatando formas de ensino para o aluno surdo menciona que Wing, em 1883, propôs um sistema de escrita de frases que utilizou números e letras para representar a função dos componentes da frase e Stirrs, em 1870, utilizou cores diferentes para escrever os elementos gramaticais.

Montessori, uma estudiosa clássica da literatura educacional, publicou em 1926, um método sobre o ensino para crianças portadoras de deficiência mental na Itália, o qual utilizava um organograma de figuras geométricas coloridas como símbolos para representar os elementos gramaticais, os quais, objetivavam fixar na memória a função de cada palavra (MONTESSORI, 1965).

Fitzgerald (1966), surda pré-lingual e professora de surdos, afirma que a criança surda necessita de um apoio visual para acompanhar a estruturação da sentença porque é incapaz de ouvir seus erros de construção. Tomando como base sua afirmação, criou um artifício que tem por finalidade ensinar a estruturação da linguagem, ou seja, uma chave (Fitzgerald Key), a qual, utilizava também símbolos correspondentes aos elementos gramaticais

Perdoncini e Yvon (1963), realizaram um longo estudo a respeito das condições das comunicações normais e deficitárias. Para o ensino da estruturação da linguagem com a representação gráfica da frase, os citados autores sugerem a aplicação de seu organograma da linguagem.

Don Antonio Delgado, em 1970, propôs um novo procedimento para o ensino da estruturação frasal conhecido como Organifrase, o qual, utilizava figuras geométricas coloridas, tendo como finalidade estruturar o pensamento lógico-sintático do surdo (citado em PERELLÓ, 1972).

No caso específico do indivíduo surdo, desenvolve-se muito mais a percepção visual, pois este é o canal de comunicação com o mundo exterior. Então, é natural que procedimentos para o ensino da leitura e escrita, os quais devam basear-se em conteúdos contextualizados, utilizem de recursos visuais para atingir a produção sintática.

Este estudo fundamentou-se na necessidade de se utilizar recursos visuais para o ensino da estruturação gramatical para o aluno surdo baseando-se nos aspectos estruturados por Montessori em seu organograma da linguagem gráfica, a partir da seguinte questão: Será que a estruturação gramatical proposta por Montessori em seu organograma para deficientes mentais pode ajudar o aluno surdo a melhorar sua construção gramatical, inserindo nesta proposta o suporte lingüístico da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

A importância do recurso visual para o domínio da linguagem gráfica pelo aluno surdo pôde ser percebida em todos os estudos mencionados. Sendo assim, este

estudo objetivou:

- aplicar um procedimento de ensino, o qual, reuniu aspectos da estruturação gramatical proposta por Montessori (recursos visuais geométricos), aliado à gravuras (recursos visuais contextualizados) e à LIBRAS (recurso visual aéreo), visando a compreensão da construção da construção de frases no que diz respeito à ordenação dos elementos gramaticais;
- analisar a produção das frases quanto à ordenação, coerência e coesão;
- avaliar a eficácia do procedimento de ensino.

Método

Participaram deste estudo cinco crianças surdas, de ambos os sexos que frequentavam a segunda e a terceira série do ensino fundamental. Os alunos selecionados estudavam em uma escola do ensino regular em um período e, no outro, a sala de recursos da rede municipal de ensino, desde a pré-escola para ambas as modalidades, sem haver retenção do período letivo.

Para fins de identificação, os participantes foram tratados no estudo como: P1, P2, P3, P4 e P5.

Na seleção dos participantes foram adotados os seguintes critérios: (a) apresentar surdez neurossensorial bilateral (severa ou profunda), congênita ou adquirida na fase pré-lingüística; (b) apresentar idade cronológica de sete a dez anos; (c) não apresentar domínio da estruturação gramatical; e (d) não apresentar outros problemas de ordem cognitiva. Estes dados podem ser observados na tabela 1a e 1b.

TABELA 1a – Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Data de nasc.	Idade	Grau da Surdez	Etiologia da Surdez	AASI
P1	fem	16/03/95	7 anos e 6 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Rubéola	Sim
P2	masc	10/01/95	7 anos e 8 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Meningite	Não
P3	masc	02/01/92	10 anos e 8 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Traumatismo craniano	Não
P4	fem	09/11/93	8 anos e 10 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Desconhecida	Sim
P5	masc	28/12/92	9 anos e 8 meses	Neurosensorial bilateral profunda/severa	Rubéola	Não

TABELA 1b - Caracterização dos participantes

Fonoterapia (período de atendimento)	Domínio da Ling. oral	Domínio da LIBRAS	Seriação no Ensino Regular	Nível Educacional (*)
4 meses	Não	Parcial (domina a dactilologia e sinaliza casa e bola)	2ª série	Silábico- alfabética
Não teve	Não	Parcial (domina a dactilologia)	2ª série	Hipótese-silábica
3 meses	Não	Parcial (domina a dactilologia)	3ª série	Silábico alfabética
2 meses	Não	Nulo	3ª série	Hipótese-silábica
Não teve	Não	Parcial (domina a dactilologia)	3ª série	Hipótese-silábica

(*) Ferreiro e Teberosky (1991)

Foram utilizados materiais rotineiros (de consumo, como fitas VHS), materiais específicos como: gravuras, figuras geométricas coloridas do organograma montessoriano, fichas contendo a grafia das palavras-chaves de cada gravura e

caixa com divisórias para armazenar as fichas; e equipamentos (câmera de vídeo).

Quanto ao local e situação o estudo foi realizado em domicílio, estando presente na ocasião da coleta de dados a pesquisadora e o aluno.

Utilizou-se instrumentos como fichas de acompanhamento, fichas de registro de atividades desenvolvidas, fichas de desempenho diário, caderno de registro de campo, a produção gráfica dos alunos e o organograma montessoriano para documentar a coleta de dados.

No que se refere ao procedimento, a coleta de dados foi realizada em oito etapas, a saber:

1. Seleção dos participantes conforme os critérios pré-estabelecidos.
2. Solicitação da autorização dos pais para a coleta de dados, para as filmagens e para divulgação deste material.
3. Autorização junto ao Comitê de Ética para a realização da coleta de dados.
4. Definição, junto com as famílias, dos horários e o local mais apropriado em domicílio para a realização das sessões de aprendizagem.
5. Aplicação da avaliação inicial, a qual objetivou verificar o domínio da construção sintática.
6. Aplicação do programa de ensino (procedimento de intervenção).
7. Aplicação da avaliação final, a qual objetivou verificar o domínio da construção sintática após a aplicação do procedimento de intervenção.
8. Aplicação da avaliação de generalização, realizada seis meses após o término da intervenção, objetivou verificar a fixação do procedimento de ensino.

Ainda, no procedimento para a coleta de dados foi realizada a aplicação da programação de ensino. Esta contemplou o ensino da construção sintática aliado ao organograma montessoriano e a Língua

de Sinais – LIBRAS. A etapa foi realizada em 15 sessões com duração de 30 minutos, duas vezes por semana. O programa seguiu a seguinte seqüência de passos: 1) observação das gravuras; 2) sinalização das gravuras em LIBRAS; 3) sinalização das palavras-chaves em LIBRAS; 4) soletração das palavras-chaves através da dactilologia; 5) associação das palavras-chaves com as figuras geométricas do organograma; 6) associação das palavras-chaves com a caixa de divisórias; 7) construção das frases no organograma; 8) produção da grafia das frases no caderno; 9) recolocação das palavras-chaves na caixa com divisórias; e 10) sinalização das frases mediante a observação das gravuras.

Os dados obtidos com a coleta foram analisados sob os aspectos qualitativos e quantitativos, seguindo os mesmos critérios em cada etapa do procedimento, ou seja, na avaliação inicial, na intervenção, na avaliação final e na avaliação de generalização.

Resultados

Análise dos dados coletados possibilitou obter os seguintes resultados:

Quanto à avaliação inicial, a qual teve como objetivo verificar o domínio da escrita de frases e da LIBRAS, os dados transcritos na tabela 1 revelam o nível de conhecimento dos alunos.

TABELA 2 - Domínio dos participantes sobre a LIBRAS e sobre a Escrita das Frases.

SUJEITOS	DOMÍNIO DA LIBRAS			DOMÍNIO DA ESCRITA DAS FRASES		
	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 1	Frase 2	Frase 3
P1	Parcial	Parcial	Parcial	Nulo	Nulo	Nulo
P2	Parcial	Parcial	Parcial	nulo	Nulo	Nulo
P3	Parcial	Parcial	Parcial	Nulo	Nulo	Nulo
P4	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo
P5	Parcial	Parcial	Parcial	Nulo	Nulo	Nulo

Como se pode observar, nenhum dos participantes demonstrou ter domínio sobre a estruturação gramatical, uma vez que, os mesmos não escreveram nenhuma palavra na sessão de avaliação inicial. O conhecimento parcial demonstrado sobre a LIBRAS (no que diz respeito ao contexto das gravuras apresentadas) foi apenas com a dactilologia (alfabeto manual). Observa-se que somente P1 conhecia os sinais das palavras casa e bola. P4 não fez uso de ne-

nhum gesto correspondente ao contexto das gravuras.

Quanto à intervenção, que compreendeu a aplicação do programa de ensino, analisou-se os dados de desempenho dos participantes, qualitativa e quantitativamente, em cada sessão de aprendizagem, comparando-os de per si e com os demais participantes. A figura 1 mostra o índice de desempenho dos participantes em cada sessão de aprendizagem

FIGURA 1

MÉDIA DE DESEMPENHO FINAL (%)					
Sessões	Participantes				
	P1	P2	P3	P4	P5
1ª	56	25	38	15	20
2ª	85	15	71	20	39
3ª	89	46	50	50	72
4ª	92	60	96	83	80
5ª	85	75	95	86	86
6ª	95	81	97	85	91
7ª	97	87	99	89	82
8ª	98	87	100	95	94
9ª	99	89	100	90	86
10ª	99	93	98	98	96
11ª	99	94	100	97	97
12ª	96	94	100	98	97
13ª	99	95	100	98	97
14ª	99	95	100	98	97
15ª	99	94	100	98	97
Índice Percentual (média)	92.2	75.3	89.6	80	82

Figura 1 - Média de desempenho final dos participantes.

Através do quadro da figura 1 pode-se observar a média de desempenho dos participantes em cada sessão de aprendizagem, constatando-se a evolução na aquisição da estruturação sintática já à partir das primeiras sessões do procedimento.

Quanto à avaliação final, a qual objetivou verificar a aquisição da construção sintática por parte dos alunos, esta demonstrou a eficácia do procedimento de ensino, pois o índice de desempenho dos participantes ficou na média de 80% a 90%, como pode ser observado no gráfico da figura 2.

FIGURA 2

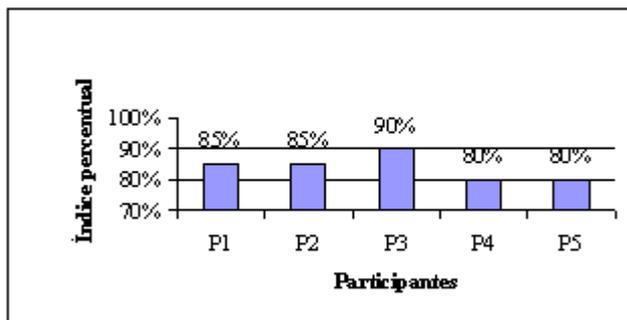


Figura 2 - Desempenho dos participantes na avaliação final.

Ao observar o gráfico da figura 2, constata-se que todos os participantes tiveram um bom desempenho, uma vez que a avaliação final não utilizou o recurso visual do organograma e o recurso da LIBRAS.

Quanto à avaliação de generalização, feita seis meses após o término da intervenção, esta mostrou que a diminuição dos índices de desempenho nesta sessão

se deu a problemas de contextualização e com o léxico gráfico, uma vez que as gravuras e as palavras-chaves apresentadas, não foram as mesmas do programa de ensino. Entretanto, com exceção de P2, os demais participantes apresentaram índices de desempenho melhores em relação aos obtidos na avaliação inicial, como pode-se observar na figura 3.

FIGURA 3

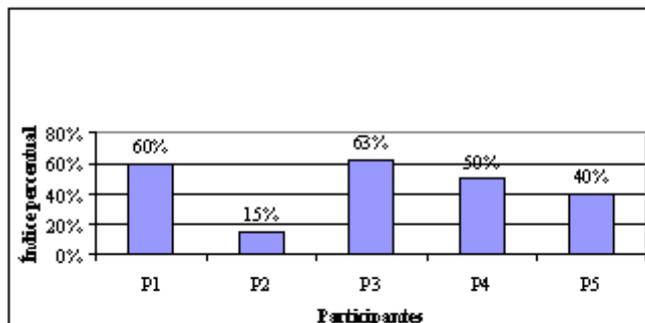


Figura 3 - Desempenho dos participantes na sessão de generalização.

O gráfico da figura 4, mostra os índices de desempenho dos participantes quanto às avaliações inicial, final e de generali-

zação, permitindo a comparação de per si e com os demais participantes.

FIGURA 4

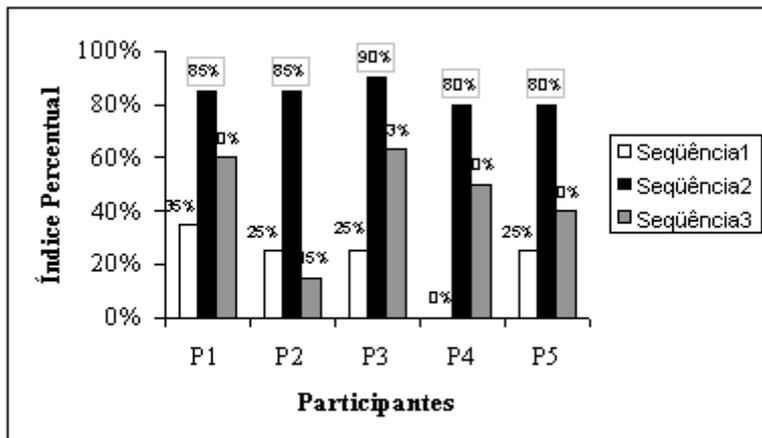


Figura 4 - Comparação dos desempenhos dos participantes na avaliação inicial (seqüência 1), final (seqüência 2) e na generalização (seqüência 3).

É possível observar no gráfico da figura 4 que os participantes fizeram aquisições em todo o procedimento de ensino. Os índices obtidos com a sessão de generalização reiteraram a eficácia do procedimento, uma vez que, com exceção de P2, os demais participantes obtiveram índices acima dos encontrados na avaliação inicial, mesmo sem terem tido contato com o procedimento por um período de seis meses.

A aplicação do procedimento de ensino e a análise do mesmo propiciou refletir sobre as questões que envolvem a construção de frases do aluno surdo, questões estas que vão desde o domínio do léxico gráfico até a complexidade da estruturação gramatical e a eficiência dos recursos utilizados para isto.

Observando-se os dados de desem-

penho dos participantes na programação de ensino pôde-se constatar que os mesmos apresentaram dificuldades em comum na execução das tarefas em cada sessão de aprendizagem. Levando-se em conta os aspectos da caracterização dos participantes como sexo, grau de perda auditiva, uso do AASI, estes dados não interferiram nos resultados. Já o aspecto da etiologia da surdez poderia ter contribuído para os resultados obtidos, pois não se pode precisar, por exemplo, se houve perdas quanto ao aspecto da memória auditiva. P2 e P3 são portadores de surdez adquirida, ou seja, tiveram acesso, nos primeiros anos de vida (0 a 2 anos), à linguagem oral, sem fazer uso da mesma. Os participantes P1, P4 e P5 são portadores de surdez congênita. Porém, afirmar que este dado tenha con-

tribuído ou não para o desempenho dos participantes na programação de ensino não foi possível, uma vez que P3 obteve o melhor desempenho em todo o procedimento e P2 o pior desempenho. Aspectos que podem ter contribuído para os resultados foram a idade cronológica dos participantes, a seriação escolar e o nível educacional em que se encontravam. P3 em relação aos demais participantes apresentou idade superior à faixa etária adequada à série em que cursava no ensino regular (dez anos e oito meses na 3ª série), apresentando, portanto, maior maturidade. P1 e P3 estavam num nível educacional superior (silábico alfabético), o que também proporcionou-lhes uma melhor compreensão sobre o procedimento.

Considerando-se os recursos aéreos e visuais, a utilização da LIBRAS na programação de ensino mostrou-se eficaz no auxílio à contextualização das gravuras, o que vem confirmar o estudo de Pinheiro (1994), quando diz que o uso de sinais dactilológicos e gestos favorece a aquisição lingüística do sujeito, facilitando a aquisição da estruturação da linguagem escrita.

Quanto ao recurso visual do organograma pôde-se constatar que ao término da aplicação do programa de ensino, todos os participantes dominavam a construção sintática, realizando-a na sequência correta (ASVC). A eficácia do recurso visual no procedimento de ensino reitera estudos como de Fitzgerald (1966), o qual, ressalta a importância do recurso visual para a estruturação gramatical pelo aluno surdo. A referida autora apontou a necessidade do recurso visual como apoio para a

estruturação da sentença, uma vez que este aluno é incapaz de perceber seus erros de construção. Quando o aluno não pode perceber estes detalhes através da linguagem oral é preciso apresentar a ele um suporte, no caso, o recurso visual.

O organograma aliado à LIBRAS, demonstrou também ser eficaz para a construção sintática do aluno surdo, o qual pôde associar as palavras escritas aos seus respectivos elementos gramaticais, assimilando sua função gramatical. Portanto, o organograma não visa apenas construir frases, mas objetiva construir frases, nas quais, as palavras são associadas a sua função sintática, como defende Montessori (1926, p.226), quando diz que "cada parte do discurso na frase tem uma função específica a realizar".

Outros estudiosos como Perdoncini e Yvon (1963) e Delgado (1970, citado em Perelló, 1972), apontam para a necessidade do recurso visual suportivo à aquisição da estruturação gramatical, confirmando assim o que este procedimento de ensino pôde observar em seus resultados.

Parece que a contextualização, através das gravuras, como apoio visual, no processo da construção gramatical, atuou como agente facilitador no aspecto da compreensão do programa de ensino, mostrando-se também eficaz.

O recurso visual para a construção sintática do aluno surdo se configura em um instrumento que viabiliza aspectos importantes desta estruturação complexa, fazendo com que este aluno memorize-os e fixe-os, como mostra os estudos de Montessori (1926) e Fitzgerald (1966).

No que diz respeito aos aspectos da construção da sintaxe pelo aluno surdo, os resultados mostraram que as dificuldades com o léxico gráfico e as regras gramaticais foram evidenciados pôr todos os participantes na programação de ensino. Os participantes desconheciam a grafia das palavras-chaves e o uso da dactilologia não garantiu a fixação dos mesmos. A falta de conhecimento do léxico gráfico levou o aluno surdo a não identificar a palavra-chave correspondente ao elemento gramatical da frase, quando o recurso visual das fichas contendo a grafia dos mesmos foi retirado. Padovani (1997), constatou dificuldades semelhantes quando analisou redações de alunos surdos, no qual, o resultado encontrado com o uso das estruturas lingüísticas como dificuldade com o léxico foram “na seleção dos elementos gramaticais, na ordenação dos elementos gramaticais selecionados para a construção frasal, com a concordância verbal e com a omissão de verbos” (p. 89). Quanto às regras gramaticais observou-se que esta não é adquirida mecanicamente, pois nenhum dos alunos dominavam estes aspectos, apesar da série que freqüentavam no ensino regular.

O aluno surdo não fazendo uso da linguagem oral apresenta dificuldades ao construir suas frases, que geralmente são feitas de forma inadequada, ou seja, utilizando elementos gramaticais errôneos ou mesmo omitindo-os, como foi evidenciado por Padovani (1997), Silva (1998) e Petrechen (2001).

Para Batista (2002), procedimentos com crianças bilingües deveriam utilizar alternativas que estimulassem a aquisição

do processamento lexical.

Na maioria das vezes, o aluno surdo enfrenta dificuldades com os enunciados das atividades a serem realizadas, isto porque não domina e não tem compreensão sobre os léxicos que compõem estas sentenças. Para compreender-se melhor esta situação enfrentada por este aluno, é só imaginar-se tentando ler um texto em uma língua estrangeira que não se domina totalmente. Os léxicos, aos quais não se domina fazem falta na interpretação deste texto, contribuindo para a incompreensão da mensagem.

Porém, para o aluno surdo a questão da construção sintática é bem mais complexa como nos mostra Costa (2001) e Brazorotto (2002). Para estas autoras é evidente a dificuldade encontrada por este aluno para dominar a escrita da língua majoritária.

Ao analisar o estudo como um todo, foi possível verificar que na etapa da avaliação inicial os alunos apresentaram as condições adequadas para a intervenção, pois não dominavam a construção sintática. Quanto a aplicação do programa de ensino pôde-se observar o desenvolvimento gradual dos participantes que ao término do mesmo dominavam o procedimento satisfatoriamente. Já na sessão de avaliação final, foram ressaltadas as dificuldades encontradas pelos alunos para a execução das tarefas, sendo dificuldades estas confirmadas na sessão de generalização.

Ao analisar o estudo como um todo, foi possível verificar que na etapa da avaliação inicial os alunos apresentaram as condições adequadas para a intervenção, pois

não dominavam a construção sintática. Quanto a aplicação do programa de ensino pôde-se observar o desenvolvimento gradual dos participantes que ao término do mesmo dominavam o procedimento satisfatoriamente. Já na sessão de avaliação final, foram ressaltadas as dificuldades encontradas pelos alunos para a execução

das tarefas, sendo dificuldades estas confirmadas na sessão de generalização.

Concluindo, a análise qualitativa e quantitativa permitiu constatar que o procedimento de ensino aplicado neste estudo foi eficaz, demonstrando ao final do mesmo o domínio da construção sintática pelos participantes.

Referências

BATISTA, A.S. *Análise cognitiva da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças surdas em diferentes contextos comunicativos*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP. *Surdez*, 2003.

BRAZOROTTO, J. S. *Linguagem escrita e habilidades metalingüísticas de crianças surdas e de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2002.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra, Armênio Amado Editor, 1978 – 2. ed. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. (trabalho original publicado em 1957), 1978.

COSTA, D. A. F. Um novo olhar sobre a singularidade: compreendendo a gênese da escrita de aprendizes surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: UNESP, v. 8, n. 1, 2001.

COSTA, M. P. R. *Alfabetização de deficientes auditivos: um programa de ensino*. São Paulo: USP, 1992).

COSTA, M. P. R. *O deficiente auditivo*. São Carlos: Edufscar, 1994.

FERREIRA-BRITO, L. Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. *Anais do I congresso brasileiro de lingüística aplicada, 90-99*. São Paulo, 1989.

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

FITZGERALD, E. *Straight language for the deaf*. Washington, The Volta Bureau, 1. ed, 1926.

- FITZGERALD, E. *Straight language for the deaf*. Washington, The Volta Bureau, 12. ed, 1966.
- MONTESSORI, M. *Pedagogia científica*. São Paulo, Trad. De Aury Azélio Brunetti, do original: La scoperta del bambino 1965. Flanboyant, 1926.
- PADOVANI, C. M. C. *A Redações de deficientes auditivos: uma proposta de análise baseada no instrumento de Clay*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1965.
- PERDONCINI, G. e YVON, Y. *Précis de Psychologie et de rééducation infantiles*. Paris, Éditions Médicales Flammarion, 1963.
- PERELLÓ, J. *Sordomudez*. Barcelona, Espanha, 1972.
- PETRECHEN, D. R. D., e Costa, M. P. R. *Desenvolvimento da escrita em crianças surdas*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2.001.
- SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999.
- SILVA, N. *A preposição nos textos escritos de alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1998.
- SILVA, N. e COSTA, M. P. R. Análise de redações de alunos surdos. Marquezine, M. C. e colaboradores. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina/PR: Uel, 1998, p. 229 - 232
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. J. L. Camargo Martins Fontes, São Paulo, 1993.

Recebido em 15 de julho de 2004.

Aprovado para publicação em 28 de agosto de 2004.