

Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita

MARIA CECÍLIA RAFEL DE GÓES
SONIA M.A. RODRIGUES DE ANDRADE
Professoras da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas

¹ Análises feitas no Brasil sobre essas características em crianças e adultos podem ser encontradas em GESUELLI, 1988, e FER-NANDES, 1989.

² YOSHINAGA-ITANO, C. and SNYDER, L. Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, n. 5, p. 75-90, 1985.

³ VYGOTSKY, L. S. *Problems of General Psychology*. New York: Plenum, 1987. (The Collected works of L. S. Vygotsky, v. 1)

⁴ Essas duas classes de ações são aqui concebidas em termos equivalentes à abordagem de GERALDI, 1991.

Estudos sobre a produção escrita de alunos surdos relatam diversos tipos de inadequações na construção de texto tais como ordenação não convencional de palavras na frase, uso impróprio ou omissão de termos conectivos, uso incorreto de verbos, etc.¹ Do ponto de vista semântico, os relatos indicam também peculiaridades como, por exemplo, uma tendência a restringir o texto a proposições centrais, com elaboração insuficiente do tópico.²

Nosso interesse nessa questão nos levou a indagar sobre os níveis de reflexividade de estudantes surdos em relação à linguagem escrita. No estudo desse problema, baseamo-nos na noção de processos reflexivos desenvolvida por Vygotsky³ na análise de ações conscientes no desenvolvimento conceitual. Supomos que a escrita é uma instância privilegiada para a emergência de reflexividade, por implicar ações com a linguagem e sobre a linguagem.⁴ Como os alunos surdos refletem sobre sua própria linguagem escrita? Como analisam seus textos, na revisão? Como concebem a linguagem envolvida na escrita, fala e sinais?

Essas questões parecem adquirir maior relevância quando consideramos contextos pedagógicos em que estão presentes práticas de comunicação bimodal (articulação simultânea de sinais e fala). O bimodalismo está freqüentemente associado à comunicação total, uma ampla proposta educacional para o surdo, que surge em resposta à ineficácia da tradição oralista e prescreve o uso de diversos recursos de comunicação (fala, sinais, leitura labial, soletração manual, escrita, desenho, gestos convencionais, etc).

Essa perspectiva educacional vem se expandindo no Brasil e, apesar de estar trazendo conseqüências positivas, como o reconhecimento do direito do surdo de se comunicar por sinais, diversos problemas têm sido levantados em relação à composição híbrida dos recursos semióticos presentes na sala de aula; nessa linha, uma preocupação especial se vincula à comunicação bimodal, pelo fato de que esta permite distorções na estrutura das duas línguas envolvidas (a língua de sinais e aquela falada pelo grupo social abrangente). Estes e outros problemas têm levado profissionais e pesquisadores à proposta de uma orientação educacional geral para o surdo baseada no bilingüismo — implicando o uso da língua de sinais e a língua do grupo social inclusivo como, respectivamente, primeira e segunda línguas, bem como uma condição diglósica, pela qual estas devem ser desenvolvidas de modos distintos, em contextos distintos.⁵ Presumimos que, em ambientes pedagógicos com prática bimodal, problemas textuais na escrita tendem a ser intensificados como resultado de uma intrusão mais marcante de regras da língua de sinais na construção do texto. Tentando contribuir para a discussão de questões relativas a bimodalismo e reflexividade na escrita, realizamos um estudo com alunos surdos inseridos num trabalho pedagógico baseado em comunicação total, associada a uma prática bimodal. Buscamos examinar a abordagem dada à linguagem escrita pelos alunos em duas situações: na análise e busca de solução para problemas textuais de suas produções, em sessões individuais de revisão, e na análise de relações entre Língua Brasileira de Sinais e Português, bem como entre escrita, fala e sinais, em entrevistas individuais.

O estudo envolveu alunos surdos, numa faixa etária de 14 a 24 anos, freqüentando duas classes de ensino supletivo relativas às duas etapas do ensino de primeiro grau. A parte de revisão foi realizada com 11 sujeitos; nove deles participaram das entrevistas. Quando à condição de surdez, três alunos apresentavam surdez bilateral moderada e articulavam razoavelmente a fala, enquanto oito alunos tinham surdez bilateral profunda (pré-lingual ou adquirida em fase inicial do desenvolvimento da fala). Nas situações de revisão e de entrevista, a interação se dava em termos de comunicação bimodal, de modo aproximado ao que ocorria nas atividades em sala de aula. Os alunos estavam já bastante familiarizados com as pesquisadoras, com quem tiveram contato durante período anterior de observação participativa em sala de aula. Todas as sessões foram gravadas em vídeo, com câmera em posição fixa, instalada em tripé.

Na apresentação dos resultados, a seguir, optamos por detalhar melhor as observações sobre as entrevistas por julgarmos que estas trazem elementos mais relevantes para o tema em discussão.

ANÁLISE E SOLUÇÃO DE PROBLEMAS TEXTUAIS

Em sessões individuais, os sujeitos eram solicitados a analisar e operar sobre seus textos escritos, em relação a segmentos que apresentavam proble-

⁵ Elementos para essa discussão podem ser encontrados, por exemplo, em BEHARES, 1987; CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN - URUGUAY, 1987; FERREIRA-BRITO, 1987; FELIPE, 1989; e SACHS, 1990.

⁶ Para configuração desses problemas textuais, baseamo-nos em interpretações de KOCH, 1990 e KOCH e TRAVAGLIA, 1991, sobre coesão e coerência textual.

mas para a construção de sentidos pelo leitor. Em cada sessão, uma das pesquisadoras conduzia a revisão, apresentando pistas, modelos e questionamentos orientados para a compreensão do problema e busca de soluções.

Os 11 alunos participantes realizaram de três à seis sessões de revisão. Os problemas textuais, então focalizados, podem ser agrupados em cinco categorias: ambigüidade referencial, escolha lexical inadequada, ordenação incorreta de itens lexicais, enunciados com sentido incompleto e enunciados com sentido indefinido.⁶ A mediação da pesquisadora consistiu de diversas estratégias: proposição de palavra ou frase a ser inserida na re-escrita do segmento; seleção, como base para a re-escrita, de palavras ou frases usadas pelo aluno durante o processo de explicitação; apresentação de exemplos analógicos de formulações corretas ou incorretas, etc.

Com tais formas de mediação, as soluções alcançadas resultavam, ocasionalmente, em construções menos distantes das convenções e regras do Português ou, mais raramente, em formulações plenamente adequadas. Entretanto, durante as sessões de revisão, intensas negociações entre pesquisadora e aluno faziam-se necessárias na busca de formulações alternativas. No processo de análise, as soluções atingidas eram muitas vezes tão desviantes das convenções quanto o segmento original. Além disso, ao tentar revisar, o sujeito focalizava o objeto do dizer mais do que aquilo que o texto dizia, de modo que a pesquisadora tinha que orientar as tentativas de explicitação para o segmento de texto em si.

MANIFESTAÇÕES DE ALUNOS SURDOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O PORTUGUÊS

A entrevista teve um caráter semi-estruturado, envolvendo retomadas, expansões e ajustamentos de formulação das perguntas, conforme transcorria o diálogo. As perguntas foram orientadas para os seguintes temas:

- dificuldades enfrentadas ao ler e ao escrever textos;
- experiências de leitura e de escrita fora da escola;
- apreensão de distinções e semelhanças entre Língua Brasileira de Sinais e Português.

As manifestações dos alunos nas entrevistas foram organizadas em dois tópicos: a) aspectos relativos à leitura e à escrita do Português e b) aspectos relativos ao uso da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa.

ASPECTOS RELATIVOS À LEITURA E À ESCRITA DO PORTUGUÊS

A dificuldade de leitura indicada mais freqüentemente durante as entrevistas foi a de vocabulário. Os alunos diziam desconhecer muitas palavras que encontram nos textos, o que limitava ou impedia a compreensão. Sete dos

nove alunos referiram-se a essa dificuldade (dizendo “não conhece palavra”, “muita palavra difícil”). Os outros dois alunos mencionaram apenas que ler é difícil e não apresentaram apontamentos específicos, apesar da insistência da entrevistadora para que indicassem o que/como era essa dificuldade.

Adicionalmente à indicação do vocabulário limitado, houve referência à distinção entre leitura-decodificação e leitura-compreensão. Alguns alunos afirmaram que “ler é fácil”, mas “ler e entender é difícil”. Nesses relatos, deixavam claro que o problema estava em construir um sentido do texto, e não em lidar com o sistema de registro da escrita. (Nesse sentido, podemos lembrar a observação de nossos e outros estudos anteriores sobre a baixa ocorrência de desvios ortográficos em produções escritas de surdos.)

Quanto às dificuldades na atividade de escrita, as manifestações foram mais vagas que frente ao tema leitura. O conjunto de respostas mostra que, para eles, o escrever é “muito difícil” ou “mais ou menos difícil”. Alguns alunos afirmaram não gostar de escrever ou não conseguir escrever sem ajuda. Diante da solicitação para especificarem as dificuldades, apenas quatro entrevistados indicaram, mais genericamente, situações que exigiam produção autônoma, como no caso de elaboração de carta.

Ao relatarem sobre as experiências de leitura e escrita fora da escola, os entrevistados revelaram que lêem e escrevem muito pouco. Em relação à leitura, mencionaram veículos de texto como placas e muros. Apontaram, ainda, outros materiais como o jornal, que foi mencionado por quatro alunos; três deles (do sexo masculino) declararam ter interesse em jornal somente pela parte de esportes. Também o livro foi lembrado, mas apenas uma aluna relatou ter lido mais que um. Alguns alunos afirmaram gostar de ler revistas; um deles alegou que esse material é mais simples porque se pode “ler as fotos”. Finalmente, a Bíblia foi outro dos materiais de leitura lembrados.

Em relação à frequência de leitura, as respostas não permitem uma indicação precisa. Pelo que podemos inferir, no caso de jornal, o intervalo de leitura é maior que um mês; o contato com revista é ocasional; e o envolvimento com livros é raro. Para uma parte do grupo, a Bíblia é, possivelmente, o texto de leitura menos ocasional.

A atividade escrita fora da escola, segundo as respostas, parece ser menos freqüente ainda que a leitura. Foram mencionadas experiências de escrever cartas ou de elaborar lista de itens (referente à atividade de trabalho em mercearia, por uma aluna). Quatro dos entrevistados afirmaram que escrevem exclusivamente durante as atividades escolares, em sala de aula.

ASPECTOS RELATIVOS AO USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E DO PORTUGUÊS

Durante a entrevista, algumas das perguntas diziam respeito ao uso da Língua Brasileira de Sinais e/ou do Português na interação com interlocutores

surdos e ouvintes. Cinco dos alunos relataram que, na conversa com surdos, sinalizavam “de boca fechada”; os outros quatro mostraram uma preferência por sinalizar falando, embora ocasionalmente dispensassem a fala. Na interação com ouvintes, três dos alunos (que tinham surdez moderada) falavam geralmente sem participação de sinais; os demais quase sempre usavam fala e sinais concomitantemente.

Um tema fundamental da entrevista dizia respeito ao reconhecimento de distinções e semelhanças entre Língua Brasileira de Sinais e Português. De modo não surpreendente, durante a abordagem desse tema, emergiram problemas relativos ao uso do termo ‘Português’. (Um fato que deve ser lembrado é que, numa das classes, os alunos tinham contato com materiais de supletivo divididos em conjuntos de cadernos para cada disciplina, uma das quais era ‘Português’, o que não ocorria na outra classe.) Três alunos afirmaram não conhecer aquele termo; os demais atribuíam-lhe significado, mas mostravam hesitação quando questionados sobre sua aplicação às modalidades escrita e falada. Além disso, indagados sobre os trabalhos relativos à linguagem na escola, alguns diziam que se tratava de “aprendizagem de palavras”.

Na verdade, considerada a maioria dos alunos de ambas as classes, as respostas sugeriam que o termo ‘português’ ou era desconhecido, ou não designava de modo abrangente a língua falada/escrita pelo grupo social. No desenrolar dos diálogos, a entrevistadora fazia referências, sempre que parecesse necessário, à ‘fala’ ou à ‘escrita de palavras’, para substituir o termo ‘português’. Em algumas ocasiões voltava a utilizá-lo, após explicações, na tentativa de fazer com que o aluno considerasse esta língua e a de sinais.

Também na referência à Língua Brasileira de Sinais, a entrevistadora muitas vezes empregava o termo ‘mímica’. Isso se deve ao fato de os alunos utilizarem essa denominação freqüentemente para indicar ‘língua de sinais’ ou ‘sinais’. (Embora discordemos da designação dos sinais como ‘mímica’, porque descaracteriza os primeiros enquanto língua, era necessário fazer ajustamentos nas entrevistas para facilitar o fluxo do diálogo. Queremos lembrar que, assim como os ouvintes, esses sujeitos fazem também uso cotidiano de mímica e gestos convencionais durante as interações, mas a língua de sinais se distingue desses recursos comunicativos.)

No apontamento de semelhanças entre Português e Língua Brasileira de Sinais, todos indicaram, muito adequadamente, que fala e sinais eram iguais porque se pode conversar/comunicar tanto na primeira forma como na segunda. Quanto a diferenças entre as línguas, um aluno insistiu em afirmar apenas igualdades, enquanto outro apresentou respostas inconsistentes, ora afirmando ora negando a existência de diferenças. Uma afirmação clara de diferenças ocorreu com os outros sete alunos, porém só alguns conseguiram especificar aspectos distintivos, tendo indicado diferenças de dificuldade de produção — “a fala é mais difícil que a mímica”; de velocidade — a “mímica é mais rápida”; ou de funcionalidade — “em português se pode lembrar e contar

o que aconteceu, em mímica só pode conversar e comunicar”. Em alguns casos a entrevistadora evocava certas distinções; o aluno se limitava a admiti-las sem, contudo, estender a argumentação para além dessa constatação. (Queremos esclarecer que buscávamos pistas de concepção sobre as línguas mas, naturalmente, não esperávamos referências metalingüísticas explícitas e sofisticadas.)

Assim, de modo geral, as diferenças apontadas não pareciam indicar o reconhecimento de duas línguas. Isso podia ser constatado diante de perguntas complementares. Indagados se o que se encontra escrito está em português ou em sinais, alguns alunos diziam que um texto está escrito nas duas ‘formas’. (Um dos entrevistados, para defender essa afirmação, pegou um texto que estava sobre a mesa e leu um trecho, articulando a fala e enunciando-traduzindo em sinais simultaneamente.) Outros julgavam que se pode escrever em sinais “mas muito pouco”. Apenas dois dos alunos com fala mais desenvolvida afirmaram que “mímica não se escreve”.

Para ilustrar a complexidade das manifestações frente a esse último tema, resumimos a seguir um trecho da entrevista de Ro, que afirmou inicialmente não haver diferenças entre Português e Língua Brasileira de Sinais. Durante questionamento subsequente foi induzida a comentar sobre diferenças entre línguas faladas. Ela concordou que Inglês, Francês e Português são línguas distintas entre si. Até mesmo citou palavras que conhecia em Inglês. Depois considerou que as línguas de sinais, em outros países, são diferentes entre si e, ao mesmo tempo, distinguem-se das línguas faladas. Aceitava que as línguas faladas na França e nos Estados Unidos são distintas das línguas de sinais empregadas por surdos franceses e norte-americanos. Essa clareza da existência de (pelo menos) uma língua falada e de uma de sinais num mesmo país se perdia, no entanto, quando Ro. abordava o seu próprio contexto social — insistia em afirmar que Português e Língua Brasileira de Sinais são iguais. Para ela, no Brasil as distinções desapareciam. (É importante destacar que, dentre os entrevistados, Ro. foi quem abordou de modo mais amplo e próximo do convencional o significado de ‘português’, embora não tivesse fala bem desenvolvida.)

Outro aluno que apresentou um conjunto complexo de respostas foi Ad., cujas manifestações mostravam inconsistências na afirmação de igualdade e diferença entre as duas línguas e indicavam, ainda, que as alternâncias não se deviam apenas ao desconhecimento do termo ‘Português’. Ad. é um dos três entrevistados que articulavam relativamente bem a fala e conseguiam se comunicar oralmente com ouvintes, embora com uso freqüente de sinais simultâneos.

Entr. “O português é diferente de mímica?”

Ad. “Diferente”.

Entr. “A mímica é diferente de português?”

Ad. “Diferente”.

(Na continuação do diálogo, a entrevistadora explora o significado atribuído a 'português' e verifica que o aluno não conhece o termo, seja falado, seja enunciado em sinal. Apresenta então uma explicação e continua as perguntas empregando o termo 'fala'.)

Entr. "A mímica é diferente de falar?"

Ad. "Não. É igual. Normal e mímica igual".

Entr. "Não é diferente?"

Ad. "Não".

Entr. "Como é igual a falar?"

Ad. "Bate-papo igual, surdo ou normal é igual".

(A entrevistadora retoma o significado de 'português' com explicações e reapresenta a pergunta.)

Entr. "Você acha que sinal é igual português?"

Ad. "Igual".

(A entrevistadora dá exemplos de enunciados exclusivamente em sinais e exclusivamente em português, articulando as palavras pausadamente.)

Entr. "É igual?"

Ad. "Tá faltando palavra. É diferente". (Aqui, o aluno se refere provavelmente a algumas partículas e conectivos mais frequentes na construção do português que na de sinais.)

Entr. "Você já havia pensado nisso?"

Ad. "Diferente".

COMENTÁRIOS GERAIS

As considerações sobre as duas partes do estudo sugerem que as concepções dos sujeitos sobre fala, escrita e sinais, assim como a ausência de um reconhecimento explícito do Português e da Língua Brasileira de Sinais como duas línguas, podem ser uma importante fonte de suas dificuldades na abordagem da escrita, e uma condição limitante para a emergência de operações reflexivas na análise de problemas textuais.

No conjunto de manifestações, várias noções parecem se superpor de modo complexo. Todos os entrevistados reconhecem que sinais e português/fala são igualmente 'formas' de conversar e se comunicar. Essa asserção é muito pertinente; contudo a igualdade entre essas 'formas' é estendida excessivamente. Mesmo entre os que admitem distinções, não aparecem indicações que configurem duas línguas. Além disso, com raras exceções, os alunos desconhecem o fato de que nos textos escritos estão registrados enunciados em português e não em sinais. Ao mesmo tempo, reconhecem implicitamente 'dois sistemas', já que vários admitem dominar melhor os sinais que o Português/fala. Ademais, devemos lembrar que uma parte do grupo dizia conversar com outros surdos "de boca fechada", o que revela que

suas interações envolviam também muitas instâncias de uso exclusivo da Língua Brasileira de Sinais.

Queremos salientar que os entrevistados declararam ou deixaram entrever que não haviam tido anteriormente oportunidade de pensar e conversar sobre as questões abordadas. Ao final da entrevista, em alguns casos, as entrevistadoras comentaram, de modo informal, sua visão de 'duas línguas'. Tais alunos mostraram-se muito interessados no assunto, tendo pedido, inclusive, "um livro" ou "uma aula" sobre o assunto.

Frente às noções manifestadas, arriscamos concluir que a maioria do grupo concebe fala, escrita e sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de uma mesma língua. É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros. É interessante que esses sujeitos, apesar de observarem cotidianamente o uso exclusivo do português falado em ouvintes e de serem capazes de uso exclusivo da língua de sinais, são fortemente marcados em suas concepções pelas interações predominantemente bimodais, sobretudo com ouvintes.

Essa redução revela um incipiente reconhecimento do estatuto de língua implicado no uso de sinais, uma tendência que, nesse caso, pode ter sido constituída, de um lado, por uma noção, encorajada dentro e fora da escola, de que língua é o que é falado pelo grupo social abrangente, e, de outro lado, por um trabalho pedagógico fundado em práticas bimodais.

Tal percepção dos sujeitos explica por que a dificuldade de leitura é atribuída apenas à amplitude de vocabulário, e a dificuldade da escrita é vagamente caracterizada. Como há o reconhecimento de 'uma mesma língua', a aprendizagem do Português consiste, simplesmente, em fazer corresponder palavras orais/escritas a palavras/sinais. Disso resulta o argumento de que, na leitura, a tarefa de construção de sentidos é complicada apenas pelo pequeno domínio dessas correspondências ("conhecer palavras"). A tarefa de escrita torna-se vagamente difícil pela busca de correspondências e pode até tornar-se "mais ou menos difícil" porque se pode, até certo ponto, optar por enunciados com correspondências já dominadas.

Certamente sujeitos ouvintes em escolarização se mostram, do mesmo modo, desmotivados para ler e escrever, e hesitantes quanto ao significado de 'língua portuguesa', muitas vezes restrito ao que é 'estudado na escola'. Contudo, de acordo com os presentes dados, o que ocorre com sujeitos surdos, pelo menos aqueles envolvidos em práticas bimodais, é algo mais inquietante. As barreiras para a leitura e escrita são muito grandes, e suas concepções envolvendo a fala e a escrita do Português interagem, de forma complexa, com as condições de ensino dessa língua na escola. Como resultado, a experiência escolar torna-se extremamente árdua e acaba por não promover avanços significativos no desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, cabe-nos destacar, ainda, um elemento complicador. Os alunos estudados tendem a usar a Língua Brasileira de Sinais, articulando simultaneamente palavras faladas,

enquanto as professoras (e outros profissionais, bem como as pesquisadoras, neste caso) tendem a usar com eles o Português falado, acompanhado de sinais. Tudo isso cria uma assimetria no uso de recursos semióticos na interação, o que pode limitar a eficácia da comunicação e o processo de conceitualização sobre as línguas envolvidas. Na verdade, só a plasticidade humana na produção de linguagem explica o fato de que as interações se efetivem nessa condição.

Como podemos ver, a focalização do domínio do Português escrito pelo surdo, objeto deste trabalho, desemboca necessariamente na consideração de questões educacionais mais amplas e aponta para discussões relativas a vários processos do desenvolvimento lingüístico-cognitivo desse sujeito.

As observações derivadas do presente estudo acrescentam argumentos à proposta de uma abordagem bilíngüe à educação do surdo, em condições que permitam o desenvolvimento do uso das duas línguas de modo diglósico. Embora a maioria desses pontos de reflexão se centre na escrita do Português, enquanto língua do grupo social abrangente, subjacentes às indagações está a convicção de que o direito fundamental do surdo ao uso de uma língua de sinais deve ser consolidado, tanto na esfera da legislação, quanto das iniciativas concretas. Disso decorre, porém, o problema relativo às formas de se possibilitar e efetivar tal condição bilíngüe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEHARES, L. E. *Que és una sena?* Trabalho apresentado no Primeiro Encontro de Educadores de Surdos. Ministério da Educação, Venezuela, 1987.
2. CICCONE, M. *Comunicação total, introdução, estratégia. A pessoa surda.* Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
3. CONSEJO Nacional de Educación. *Propuesta para la implementación de la educación bilíngüe en el sordo.* Consejo de Educación Primária. Montevideo, Uruguay, 1987.
4. FELIPE, T. *Bilingüismo e surdez. Trabalhos de Lingüística Aplicada.* n. 14, p. 101-112, 1989.
5. FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo.* Rio de Janeiro: Agir, 1989.
6. FERREIRA-BRITO, L. *Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. Trabalhos de Lingüística Aplicada,* n. 14, p. 89-100, 1989.
7. GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.
8. GESUELLI, Z. M. *Aquisição da escrita pela criança não ouvinte.* Campinas, 1988. (Dissertação de Mestrado — UNICAMP).
9. KOCH, I. V. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 1990.
10. KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1991.

11. SACHS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
12. VYGOTSKY, L. S. *Problems of General Psychology*. The Collected works of L. S. Vygotsky. New York: Plenum Press, v. 1, 1987.
13. YOSHINAGA-ITANO, C. and SNYDER, L. Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, n. 5, p. 75-90, 1985.