

Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de EJA

Tatiana Bolivar Lebedeff*



1 Introdução

Um dos grandes desafios atuais na educação dos surdos é o ensino da leitura e escrita. Pesquisadores da área argumentam que uma das dificuldades está no fato de que não se sabe, até hoje, como realmente os surdos aprendem a ler (Musselman, 2000). Um dos caminhos que pode dar pistas de como ocorre o processo cognitivo de aquisição de leitura e escrita é o estudo da compreensão textual das pessoas surdas.

Um texto escrito ou falado pode ser considerado como uma representação de um certo número de idéias que um indivíduo possui e que decidiu transcrever em uma mensagem verbal (Kekenbosh, 1994). Neste trabalho, propõe-se que um texto pode ser contado, compreendido e recontado, não apenas de forma oral ou impressa, mas também em língua de sinais.

O descaso, preconceito ou desconhecimento da língua de sinais refletiu-se, durante anos, nas metodologias e resultados de pesquisas de compreensão textual com surdos, nas quais a língua de sinais não era, e ainda é, pouco considerada como um acesso à informação.

* Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF. lebedeff@upf.br

Desta forma, os surdos são solicitados a compreender e a representar mentalmente um texto a partir de uma língua que não é a sua, a língua oral, tendo como consequência, que nos estudos comparativos os desempenhos de surdos são invariavelmente inferiores aos dos ouvintes.

Pode-se dizer, então, que os surdos estão sendo extremamente prejudicados por este modelo de pesquisa, levando-se em consideração que: (1) as pesquisas de compreensão textual surgiram para melhor conhecer as atividades psicológicas de tratamento e de memorização das informações a partir da pressuposição de que o texto não existe por si só, mas é um produto das atividades mentais humanas (Kekenbosh, 1994); (2) um dos fatores de importância das pesquisas de compreensão textual centra-se no fato de que a compreensão de textos está intimamente ligada à aprendizagem acadêmica (McNamara, Kintsch, Songer e Kintsch, 1996).

As pessoas ouvem e contam histórias desde pequenos, descrevem o que as rodeiam, contam o que vêem acontecer, etc. (Bastos, 1994). Deve-se levar em conta, portanto, que para compreender o texto, ou seja, extrair o significado das idéias e das informações recebidas, não basta apenas possuir boa audição ou ter desenvolvido a habilidade de leitura. Compreender o texto não depende somente de uma boa transcodificação das letras em sons ou letras em palavras.

Os processamentos envolvidos na compreensão de um texto são muito mais complexos. Eles envolvem a construção de uma representação mental do seu significado (Denhière e Baudet, 1992; Kekenbosch, 1994). Em outros termos, é preciso desenvolver operações mentais complexas, colocando em jogo, ao mesmo tempo, as estruturas cognitivas do leitor e o tratamento dos dados lingüísticos para obter uma representação interpretativa coerente da significação textual. Nesta construção intervêm as atitudes, as crenças e os conhecimentos dos leitores (Kekenbosch, 1994).

Para Kintsch (1998), o termo compreensão é uma expressão do senso comum, sendo necessário especificá-lo para fazer uso do mesmo no discurso científico. Segundo o autor, compreensão ocorre quando a relação entre um objeto e seu contexto está em discussão, ou quando alguma ação é requerida. No modelo proposto por Kintsch e van Dijk (1978 e 1983), de compreensão textual, o produto do processo de compreensão é a representação mental do texto.

Kintsch e van Dijk (1978; 1983) afirmam que a superfície da estrutura de um discurso é interpretada como um conjunto de proposições. Este conjunto está organizado pelas várias relações semânticas entre as proposições. Algumas destas relações estão

expressas explicitamente na superfície da estrutura do discurso, outras devem ser inferidas durante o processo de interpretação com ajuda de vários tipos de conhecimentos, gerais ou específicos do contexto. A análise proposicional realiza uma análise semântica do texto, pois leva em consideração as proposições, ou seja, as idéias presentes no texto, e não a hierarquia em que aparecem essas idéias, como é o caso do tipo de análise "Gramática de Histórias", proposta por Stein e Glenn (1979).

As proposições são unidades abstratas de significado que permitem explicar fenômenos tais como: (1) capacidade de reconhecer e abstrair a invariância do significado apesar das diferenças de forma que possam existir entre orações sinônimas; (2) recordação do significado e não de materiais literais; (3) possibilidade de comparar códigos diferentes, como imagens e descrições verbais (Belinchón, Rivere e Igoa, 1996). As proposições consistem de: (a) algo que é nomeado ou falado (argumento ou entidade) e (b) uma asserção que é feita sobre o argumento (Richards, Platt e Platt, 1985). Na revisão bibliográfica realizada em busca de textos que contemplasse a compreensão textual dos surdos, não foi encontrada a utilização deste modelo por pesquisadores do tema.

Em vista da utilização recente da língua de sinais no processo de socialização e escolarização dos surdos, ainda são poucos os estudos que verificam o seu papel na aquisição da leitura e escrita, e, principalmente, da compreensão textual. A análise da pesquisa bibliográfica verificou que os trabalhos realizados podem ser divididos em trabalhos que solicitam output verbal e trabalhos que focam apenas o escrito. Os que analisam o output verbal podem ser categorizados em relação às filosofias educacionais aplicadas à surdez: oralismo, comunicação total e bilingüismo.

O trabalho de Knell e Klonoff (1983) flutua entre o oralismo e a comunicação total, mas pode ser categorizado como oralista pelo tipo de análise realizada, que solicitou apenas o output verbal oral: MLR (mean length of response - palavras), MLU (mean length of utterances - morfemas) e UTT (number of utterances). O interessante desta pesquisa é que os autores timidamente levantam a hipótese de que a língua de sinais poderia facilitar a aquisição da linguagem. A pesquisa de Donin, Doehring e Browns (1991) foi realizada com surdos oralizados, utilizando *input* e output orais, com resultados pouco significativos: surdos mais velhos tiveram desempenho melhor que surdos mais jovens.

Já, na linha da comunicação total, temos os trabalhos de Hatfield, Caccamise e Siple (1978), Newell (1978), Ouellette e Sendelbaugh (1982), Stewart (1985); Torres (1993); Griffith e Ripich (1988);

Marschark, Mouradian e Halas (1994), McIntire e Reilly (1996), Wilson e Hyde (1997), Santos e Dias (1998) e Rüegg, Stefani e Cárnio (1999). O diferencial desses trabalhos com os anteriores é que eles já admitem o *input* e *output* em inglês sinalizado, ou até mesmo língua de sinais, mas ainda permanece, em alguns deles, a necessidade da produção oral do surdo, além da tentativa de comparar o inglês sinalizado, língua de sinais e oralidade.

Como exemplo de comparação vale citar os trabalhos de Hatfield, Caccamise e Siple (1978) e Stewart (1985), que compararam inglês sinalizado com American Sign Language (ASL), demonstrando um desempenho melhor de compreensão textual das histórias apresentadas em ASL, o que já dá sinais de um diferencial em função da língua de sinais. No Brasil, Rüegg, Stefani e Cárnio (1999) compararam surdos oralizados com surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizando a análise de unidades de sentido de Morrow (muito semelhante à Gramática de Histórias de Stein e Glenn), e obtiveram como resultado que os surdos oralizados tiveram desempenho mais satisfatório. Já Santos e Dias (1998) compararam surdos usuários de Libras, surdos oralizados e ouvintes, obtendo como resultado que os oralizados tiveram desempenho inferior ao dos usuários de Libras e ouvintes. Salientam-se também como resultados significativos as divergências entre Torres (1993) e Griffith e Ripich (1988), os últimos demonstraram que surdos utilizando a comunicação total fazem uso da gramática de histórias na organização de recontos e construção de histórias. Já Torres (1993), aplicando a análise de Stein e Glenn (1979), concluiu que as crianças surdas possuem dificuldades para adquirir o conceito de história.

Como já comentado, outro tipo de trabalho encontrado é o que apresenta o *input* em escrita ou figuras e solicita o *output* apenas em escrita, como os de Gaines, Mandler e Bryant (1981); Iran-Nejad, Ortony e Rittenhouse (1981); Yoshinaga-Itano (1986); Sarachan-Deily (1985); Rittenhouse e Stearns (1990); Banks, Gray e Fyfe (1990); Livingstone (1991) e Yoshinaga-Itano e Downey (1992; 1996). Esses trabalhos chamam a atenção porque, com exceção de Iran-Nejad, Ortony e Rittenhouse (1981), os quais afirmam que crianças surdas compreendem metáforas escritas, os demais apresentam os indivíduos surdos com desempenho significativamente inferior quando comparados ao dos ouvintes: Sarachan-Deily (1985), ao comparar surdos e ouvintes, afirma que estes apresentaram um desempenho melhor que aqueles, e Banks, Gray e Fyfe (1990) encontraram desempenho similar entre surdos e leitores ouvintes lentos. Porém, os piores resultados foram encontrados

por Yoshinaga-Itano (1986), que utilizou figuras como *input*. A autora relatou que mais de 50% das produções dos surdos não possuíam os componentes básicos necessários para a elaboração de uma história. É pertinente salientar que esse trabalho utilizou a gramática de Stein e Glenn (1979) e que a autora não controlou a população, ou seja, entre os sujeitos participantes estavam surdos competentes em língua de sinais e surdos oralizados. Posteriormente, Yoshinaga-Itano e Downey (1992; 1996) relataram que a habilidade de entender e usar a estrutura de histórias está diretamente relacionada com o grau da perda auditiva. Vale observar que, novamente, o *output* foi apenas escrito.

Percebe-se que há uma carência de trabalhos sobre compreensão textual que utilizem a língua de sinais, ou seja, que o *input* e *output* sejam em língua de sinais e o contador de histórias um surdo adulto, competente nesta língua. Um dado que também chama a atenção é que um bom número de trabalhos utilizou, para análise dos recontos, a gramática de histórias de Stein e Glenn (1979), de característica rígida. Finalmente, como já discutido, até agora não foram encontrados trabalhos que tenham utilizado a análise proposicional de Kintsch e van Dijk, valorizando unidades semânticas, independentemente da posição que elas ocupem no texto.

2 A pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivos analisar a compreensão textual de duas histórias em língua de sinais de um grupo de surdos adultos de classe de EJA e comparar a compreensão textual de uma história em língua de sinais de três grupos de surdos adultos que diferem entre si em função da escolaridade: alunos de EJA, alunos de 8ª série e universitários.

Foram coletados dados de 14 alunos da classe de Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Joaquim Fagundes dos Reis, no Município de Passo Fundo, sendo 5 mulheres e 9 homens com idades variando de 21 a 48 anos. Não foram analisados protocolos de dois participantes em função de sua pouca fluência em Língua de Sinais, foram analisados, portanto, 12 protocolos.

Foram utilizadas duas histórias diferentes, adaptadas do protocolo de Cadilhac, Virbel, e Nespoulous (1995). A história do “Velho Homem” conta que havia um homem velho e brabo que odiava crianças, o qual, certo dia, ficou preso no telhado por haver deixado a escada mal equilibrada; este homem foi, então, salvo por um menino e, em retribuição, oferece-lhe um lanche. A outra história é sobre uma mulher que sai de carro para ir a um encontro de

negócios e tem o pneu do carro furado; um mendigo percebe a situação e troca o pneu para ela; em agradecimento, a mulher oferece-lhe um emprego de motorista.

Os dados foram coletados na própria escola, em sala equipada com televisão e vídeo-cassete. Aos alunos foi explicado, antes do início da pesquisa, os objetivos e as tarefas que seriam solicitadas. A coleta foi individual e as histórias eram apresentadas alternadamente. Para a produção em vídeo das duas histórias, um adulto surdo, universitário, professor de Escola Especial e instrutor de LIBRAS foi convidado para contar as duas histórias em vídeo.

Logo após a apresentação da história, era solicitado o relato, quando, então, a pesquisadora posicionava a câmera e comentava que o participante deveria comunicar quando estivesse pronto para iniciar a tarefa. Os relatos em Libras foram filmados e transcritos em glosa para o português (Gee e Kegl, 1983; Mayberry e Fischer, 1989) com auxílio de um juiz surdo.

A opção por utilizar histórias justifica-se pelo fato de que o conceito de história se desenvolve cedo, tanto que mesmo crianças pré-escolares podem contar histórias simples (Curran, Kintsch e Hedberg, 1996). Além disso, essas autoras salientam que a maioria dos estudos de compreensão textual utiliza o relato de histórias para analisar as habilidades de compreensão dos sujeitos de pesquisa.

Com relação a esse fato, Graesser, Golding e Long (1991) salientam que o discurso narrativo tem um status especial nas teorias de compreensão de texto, linguagem e alfabetização. Isso porque, segundo os autores, o discurso narrativo é fácil de compreender e de recordar, se comparado a outros gêneros de discurso, tais como a definição, descrição, exposição e persuasão. Além disso, os resultados de testes de compreensão são substancialmente superiores para os que usam o gênero narrativo. O conhecimento sobre a estrutura de história é adquirido antes mesmo da entrada na escola, ao passo que a composição estrutural de outros gêneros requer treinamento formal, de modo que esses fatos, obviamente, possuem importantes implicações para as teorias cognitivas e para a prática educativa.

Os relatos foram analisados com relação a proposições originais do texto e estratégias de evocação utilizadas: inferências, reconstruções e interferências, totalizando quatro categorias.

Na comparação das duas histórias: "Velho Homem" e "Jovem Mulher" foi aplicada uma análise de variância, que mostrou não ter ocorrido interação significativa entre história e tipo de categoria. A categoria interferência, independentemente da história, teve

uma diferença significativa ($p=0,002$) com relação às demais categorias. A análise mostra que ela foi a menos produzida com relação às outras categorias.

Ao comparar-se o grupo de adultos de EJA com universitários e alunos de 8ª série encontrou-se pela análise de variância e teste LSD uma diferença significativa ($p=0,0001$) de produção de proposições originais do texto para o grupo de adultos em início de escolarização. Ou seja, eles produziram um número significativamente menor de proposições originais.

Pressupunha-se que o grupo de adultos em início de escolarização investigado nesta pesquisa tivesse um desempenho melhor do que o que foi apresentado. A baixa produção de proposições originais do texto é corroborada por Sarachan-Deily (1985), que em pesquisa sobre recordação de proposições e inferências encontrou que quanto melhores as habilidades de compreensão de texto melhor é a recordação da informação proposicional explícita das histórias, e, conseqüentemente, menor o número de realização de inferências.

Com relação às inferências, os adultos de EJA realizaram menos inferências do que os alunos de 8ª série e Universitários, e, ao mesmo tempo, mais reconstruções que outros dois grupos. As reconstruções referem-se à introdução de proposições que relatam fatos não presentes na história original. Isto significa que, pela dificuldade de elaborar inferências, foi necessário inserir elementos que pudessem preencher as lacunas deixadas pela leitura, uma estratégia que corrobora o argumento de Long, Seely, Oppy e Golding (1996) que demonstraram que caso o leitor não consiga fazer inferências que conectem a informação explícita no texto ao conhecimento do mundo, ele sente-se como se não tivesse compreendido o texto e apresenta dificuldades para lembrá-lo. Neste caso, os adultos em início de escolarização inventaram fatos para realizar o relato da história que não haviam compreendido bem.

Finalmente, com relação às interferências, elas ocorrem quando o sujeito modifica o significado das proposições da história por ter associado numa mesma proposição dois elementos presentes na história, mas independentes. A análise de variância realizada demonstrou que esta não foi uma categoria significativa de análise, nem com relação à história, nem com relação à escolaridade.

Levantaram-se duas hipóteses que podem explicar o baixo desempenho dos adultos em início de escolarização: o grupo possui menor fluência em língua de sinais do que era imaginado, ou, pela baixa escolaridade e pouca experiência prévia possuem pou-

cas habilidades com conto e reconto de histórias, apresentando dificuldades na organização do esquema narrativo.

3 Considerações finais

Os dados salientam a importância do estudo realizado, demonstrando a dificuldade de compreensão textual em língua de sinais de surdos adultos em início de escolarização. Percebe-se a necessidade de viabilizar intervenções que incrementem os conhecimentos de língua de sinais e esquema de história. Há que salientar que os alunos surdos de EJA haviam abandonado a escola há muito tempo, pelo fato de que na cidade onde foi realizada a pesquisa foi apenas a partir da década de 90 que iniciou a escolarização em classes especiais e em língua de sinais.

O fato do grupo de surdos de EJA apresentar dificuldades no reconto da história pode estar relacionado com uma escolarização inicial em turmas de ouvintes, sendo submetidos a um aprendizado de língua através de práticas oralistas. Nelson (1998) comenta que estar em uma escola que propicia o desenvolvimento dos conteúdos escolares em língua de sinais cria um diferencial lingüístico em termos de diversidade lexical e conhecimento de mundo), além disso, o contato precoce com a língua de sinais favorece o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a aquisição da leitura (Musselman, 2000). Com relação a esta questão, autores como Nelson (1998) e Padden e Ramsey (1998) salientam que professores surdos, fluentes em língua de sinais, podem fazer associações mais adequadas entre língua escrita e língua de sinais, assim como desenvolvem estratégias de leitura mais adaptadas à surdez.

Sugere-se, portanto, que a língua de sinais é determinante para a compreensão textual das pessoas surdas, e que esta deve ser sua primeira língua de comunicação e expressão. Salienta-se que não se percebe a língua de sinais enquanto panacéia para os problemas de leitura e escrita, mas que, o conhecimento prévio, o contato com diferentes textos, as possibilidades de narrativas em língua de sinais são extremamente importantes para a aquisição de leitura e escrita dos surdos.

Percebe-se, em muitas escolas, que a língua de sinais é utilizada apenas como mediadora de conteúdos escolares, ocorrendo uma desvalorização desta língua na atividade de produção de textos. Necessita-se, portanto, incrementar o acesso à língua de sinais, utilizando-a, também, para produzir textos, contar e recontar histórias, dramatizar, ensinar receitas, entre outros. A escola deve possibilitar condições de compreensão textual a partir do texto em

língua de sinais, antes do ensino da leitura e da escrita da língua oral. Deste modo, serão ampliadas as possibilidades lingüísticas e metalingüísticas dos surdos e estes serão estimulados a conhecer melhor a língua de sinais e a língua escrita.

Referências

- BANKS, J.; GRAY, C.; FYFE, R. The written recall of printed stories by severely deaf children. *British Journal of Educational Psychology*, 60, p. 192-206, 1990.
- BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BELINCHÓN; RIVERE; IGOA. *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madri: Trotta, 1996.
- CADILHAC, C.; VIRBEL, J.; NESPOULOUS, J.-L. *Compréhension et mémorisation de textes de différentes structures par des sujets sormaux et pathologiques: "Le vieil homme"*. Isbergues: L'Ortho-Edition, 1995.
- CURRAN, C. E.; KINTSCH, E.; HEDBERG, N. Learning-disabled adolescents' comprehension of naturalistic narratives. *Journal of Education Psychology*, 88 (3), p. 494-507, 1996.
- DENHIÈRE, G.; BAUDET, S. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- DONIN, J.; DOEHRING, D. G.; BROWNS, F. Text comprehension and reading achievement in orally educated hearing-impaired children. *Discourse Processes*, 14 (3), p. 307-337, 1991.
- GAINES, R.; MANDLER, J. M.; BRYANT, P. Immediate and delayed story recall by hearing and deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, p. 463-469, 1981.
- GEE, J. P. e KEGL, J. A. Narrative/story structure, pausing, and American Sign Language. *Discourse Process*, 6, p. 243-258, 1983.
- GRAESSER, A. C.; GOLDING, J. M.; LOMG, D. L. Narrative representation and comprehension. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, D. (Orgs.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991.
- GRIFFITH, P. L.; RIPICH, D. N. Story structure recall in hearing-impaired, learning-disabled and nondisabled children. *American Annals of the Deaf*, 133 (1), p. 43-50, 1988.
- HATFIELD N.; CACCAMISE, F.; SIPLE, P. Deaf student's language competency: a bilingual perspective. *American Annals of the Deaf*, 123 (7), p. 845-851, 1978.
- IRAN-NEJAD, A.; ORTONY, A.; RITTENHOUSE, R. K. The comprehension of metaphorical uses of English by deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, p. 551-556, 1981.

KEKENBOSCH, C. Lecture et comprehension. In GHIGLIONE, R.; RICHARD, J.F. (Orgs.). *Cours de psychologie 3: Champs et théories*. Paris: Dunod, 1994.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DJIK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), p. 363-394, 1978.

KINTSCH, W.; KEENAN, J. M. Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, p. 257-279, 1983.

KNELL, S.M.; KLONOFF, E.A. Language sampling in deaf children: a comparison of oral and signed communication modes. *Journal of Communication Disorders*, 16, p. 435-447, 1983.

LIVINGSTON, S. Comprehension strategies of two deaf readers. *Sign Language Studies*, 71, p. 115-130, 1991.

LONG, D. L.; SEELY, M. R.; OPPY, B. J.; GOLDING, J. M. The role of inferential processing in reading ability. In: BRITTON, B. K.; GRAESSE, A.C. (Eds.). *Models of Understanding Text*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

MARSCHARK, M.; MOURADIAN, V.; HALAS, M. Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, p. 89-107, 1994.

MAYBERRY, R.; FISCHER, S. Lookink through phonological shape to lexical meaning: the bottleneck of non-native sign language processing. *Memory & Cognition*, 17 (6), p. 740-754, 1989.

MCINTIRE, M. L.; REILLY, J. S. Looking for frogs in the narrative stream: global and local relations in maternal narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 6 (1), p. 65-86, 1996.

MCNAMARA, D. S.; KINTSCH, E.; SONGER, N. B.; KINTSCH, W. Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), p. 1-43, 1996.

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*. 5 (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*. 18 (4), p. 73-82.

NEWELL, W. A study of the ability of day-class deaf adolescents to comprehend factual information using four communication modalities. *American Annals of the Deaf*, 123 (7), p. 558-562, 1978.

OUELLETTE, S. E.; SENDELBAUGH, J. W. The effect of three communication modes on reading scores of deaf subjects. *American Annals of the Deaf*, 127 (3), p. 361-396, 1982.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18 (4), p. 30-40, 1998.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; PLATT, H. *Longman dictionary of language: Teaching & applied linguistics*. Singapore: Longman Singapore Publishers, 1985.

RITTENHOUSE, R. K.; STEARNS, K. Figurative language and reading comprehension in american deaf and hard-of-hearing children: textual interactions. *British Journal of Disorders of Communication*, 25, p. 369-374, 1990.

RÜEGG, D.; STEFANI, F. M.; CÁRNIO, M.S. Compreensão de leitura através de interpretação oral e/ou sinalizada de surdos inseridos no contexto de educação especial. *Pró-Fono*, 11 (2), p. 31-37, 1999.

SANTOS, L. H. M.; DIAS, M.G.B.B. Compreensão de textos em adolescentes surdos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 14 (3), p. 241-249, 1998.

SARACHAN-DEILY, A. B. Written narratives of deaf and hearing students: story recall an inference. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, p. 151-159, 1985.

STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. (Org.). *New directions in discourse processing*. New Jersey: Norwood, 1979.

STEWART, D. A. *Effects of differing sign language and communication modes on the comprehension of stories by deaf students*. Tese (Doutorado). University of British Columbia, 1985.

TORRES, E. Memoria y representación en los sordos. In: MARCHESI, A (Org.). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza: Editorial, 1993.

YOSHINAGA-ITANO, C. Beyond the sentence level: what's in a hearing-impaired child's story? *Topics in Language Disorders*, 6 (3), p.71-83, 1986.

YOSHINAGA-ITANO, C.; DOWNEY, D. M. When a story is not a story: a process analysis of the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review*, 95 (1), p. 131-151, 1992.

———. The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98 (1), p. 97-143, 1996.

WILSON, T.; HYDE, M. The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American Annals of the Deaf*, 142 (4), p. 333-341, 1997.