

## TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES SOB O OLHAR DA ESCRITA

Sandra Maria de Lima Alves <sup>1</sup> (ESTÁCIO)

Sandralima1944@hotmail.com

### Introdução

A nova ordem social traz a necessidade de uma educação voltada para a formação de trabalhadores que atenda às novas demandas. Encontramo-nos numa situação histórica em que a característica da desumanização e a massificação do mercado de trabalho é um ponto que vai exigir de todos criticidade e discernimento para superar as situações complexas. Em contrapartida a essa dificuldade, existem os grupos hoje tratados como “de inclusão”.

Na escola atual, nos deparamos com diversas formas de conflitos, como por exemplo, a função formadora de cidadãos críticos, os anseios coletivos por sucesso e êxito no âmbito do trabalho, o alcance financeiro de algumas profissões, entre outros. Gerenciar essas particularidades é função do professor, quando assume um discurso e uma postura para o trabalho educacional, buscando a transformação social. Nessa situação, devemos ter consciência de nossa fragilidade enquanto professores. Portanto, vencer tais desafios parece ser um obstáculo ao profissional de ensino que vivencia, além desse propósito, a questão da inclusão nas escolas.

No campo da inclusão, a questão da surdez desafia o senso comum acadêmico e requer estudos complexos devido à interdisciplinaridade que a envolve. Os surdos continuam existindo, apesar da evolução da ciência, sem encontrar ainda a trilha que possibilite um real aproveitamento de suas potencialidades. Dizemos isso, pelo fato de que a crença na limitação decorrente da surdez pela sociedade e, nesse caso em particular, pela escola pode dificultar muito a aquisição de conhecimentos em língua portuguesa. Conscientes de que a ação inclusiva é uma via de mão dupla, no momento em que destacamos o papel da escola, é importante que ela atenda ao que sugere o movimento inclusivista, estar preparada para atuar junto à diversidade de pessoas que pode frequentá-la.

A educação dos surdos, desde a antiguidade, tem sido imposta por educadores ouvintes que apenas imaginavam, sem fundamentação teórica adequada, o que seria melhor para tal grupo de pessoas. Segundo Skliar (1999), desde a antiguidade, a comunicação deles e suas formas foram determinadas por pessoas exteriores ao grupo, ou seja, por ouvintes que lhe desconheciam o psiquismo, a subjetividade, os pensamentos, os desejos e motivações. A educação e os processos de intervenção na surdez por profissionais da saúde, também mantiveram essa mesma posição. No momento atual, porém, estamos diante da oportunidade de reverter essa tradição e trabalhar em parceria com os surdos no sentido de otimizar as metodologias já existentes, a fim de criar novas condições de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que em melhores condições, ou seja, com recursos e metodologia adequados às demandas de produção, os alunos surdos e ouvintes produziram melhores textos escritos em língua portuguesa, o que parece óbvio. No entanto, na maioria das vezes, as condições de acesso oferecidas, principalmente, aos surdos não trazem a marca dessa realidade, isto é, não contemplam as necessidades e a singularidade desses indivíduos

que precisam de novas escolhas metodológicas no seu processo de aprendizagem de uma segunda língua. Essa é uma visão que merece ser investigada. Portanto, o objetivo do nosso estudo foi descrever e analisar textos de alunos surdos e ouvintes para, a partir dessa observação, extrair características e especificidades no tocante aos fenômenos que podem ocorrer em situações planejadas ou não, bem como seus efeitos. O referencial teórico norteador da pesquisa foi recortado do campo da linguística textual na sua perspectiva sócio-interacionista.

A pesquisa foi realizada numa escola pública situada num bairro central da capital pernambucana, que possui o maior contingente de surdos no Ensino Médio da cidade do Recife. O trabalho com o grupo selecionado propunha: observação de aulas, entrevistas semi-estruturadas, quadros ilustrativos e uma coleta da produção escrita dos alunos surdos e dos alunos ouvintes. Participaram da pesquisa Doze (12) estudantes, sendo seis (06) surdos e seis (06) ouvintes, alunos de duas turmas do Ensino Médio. Também participaram como informantes dois professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, um da 2ª série do turno da tarde e outro da 3ª série do turno da noite que contribuiram com suas ações e informações sobre questões que envolviam a produção de textos pelos alunos.

## **1. Bilinguismo e Surdez**

O possível insucesso da aprendizagem de crianças surdas nas escolas deve ser discutido não como um problema individual, pois há problemas que as crianças apresentam nas ideologias “ouvintistas” que circulam na nossa sociedade e são reproduzidos, acriticamente, por pais e professores. O senso comum propõe, então, reconstruir os surdos no sentido de serem aceitos socialmente como pessoas, e não como problemas. Para os ouvintes, de modo geral, a diferença desse grupo social deve ser ocultada, camuflada com condição de socialização. Sobre tal situação, Skliar (1997, p. 12) afirma:

A criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isso seria certo se, desde já o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica, em geral, originar consequências sociais ainda maiores. Reeducação ou compensação, essa é a questão. Obstar-se contra o déficit esse é o erro. (SKLIAR, 1997, p. 12).

O argumento acima parece suficiente para entendermos a necessidade de rever as bases da nossa educação quando se pensa nos surdos do país, com seus direitos. Logo, convém discutir, no âmbito coletivo, sobre as conquistas que os surdos devem buscar, organizando-se e debatendo com os ouvintes responsáveis pelas diretrizes educacionais. Assim, será possível reconstruir o projeto educacional vigente no país, de forma a capacitar nossa educação, a fim de que as instituições estejam preparadas, nos diversos aspectos, para receber pessoas surdas. Isso, obviamente, deverá estender-se a todos os cidadãos brasileiros, os quais sejam vistos com o olhar da inclusão pelo exercício pleno de direitos.

É imperativo ver a surdez não como doença e sim como apenas uma diferença, o que implica quebrar preconceito existente na sociedade e nas ciências. Respeitar a cultura do surdo significa reconhecer a legitimidade do direito ao bilinguismo na educação. Um projeto inclusivo, nesse caso específico, envolveria surdos, famílias, educadores e a sociedade no sentido mais amplo, porque todos nós somos, em princípio, os interlocutores dos surdos nos ambientes institucionais. A utilização isolada da LIBRAS ( Língua Brasileira de Sinais), por

sua vez, não se tem mostrado suficiente para inserir o surdo no seu meio psicossociocultural. Isso significa que o bilinguismo restrito à escola deve ser criticado como meio “redentor” dos surdos não percebidos na sua totalidade de seres humanos complexos. A propósito disso, afirma Souza 1998, *apud* Fernandes, 2003, p. 55):

Um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseada na compreensão de respeito à cidadania, ao efetivo exercício da pluralidade cultural, à instituição de conhecimento e à formação do sujeito crítico e participativo. Alcançar esta meta significa compor uma discussão através da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo próprio contexto, faz e refaz a sua história e a história do outro.

A presença dos intérpretes de LIBRAS em sala de aula não é solução para as dificuldades socioculturais enfrentadas pelos surdos. Os professores ouvintes continuam olhando e pensando a surdez conforme a ideologia dominante do ouvintismo ainda não desmistificada. Logo, é urgente que educadores e profissionais surdos participem das decisões e escolhas dos parâmetros educacionais de forma ampla. De outra parte, o bilinguismo não deve restringir-se ao uso de duas línguas concomitantemente. A interlocução permanente de ouvintes e surdos para troca de conhecimentos e experiências vai descobrir os caminhos mais adequados de incluir os surdos num projeto de cidadania. Segundo Fernandes (2003, p. 55),

Os últimos 100 (cem) anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos. Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também do seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. (FERNANDES, 2003, p. 55).

De qualquer forma, sobrepõe-se a necessidade de esclarecer a definição de bilinguismo, mostrando sua diferença da definição de gramaticalidade. Antes de tudo, porém, a criação e a garantia de um espaço de interlocução entre ouvintes e surdos na sociedade é a questão central da essência do bilinguismo aqui discutido. Para os ouvintes, de modo geral, a diferença desse grupo social deve ser ocultada, camuflada com condição de socialização.

Esclarecer a definição de bilinguismo, mostrando sua diferença em contrapartida com os processos de ensino da gramaticalidade, não garante um espaço de interlocução entre ouvintes e surdos na sociedade, essa é a questão central da discussão sobre a essência do bilinguismo. Essa questão abrange todo o processo psicossociocultural em que os surdos estão imersos como sujeitos. O diálogo ou interação entre surdos e ouvintes pode apontar para trocas baseadas no respeito às especificidades e particularidades das demandas dos alunos surdos. Essa situação desafiadora requer estudos e pesquisas mais aprofundadas nessa área. Tais pesquisas devem incluir os valores de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, norteados a prática educativa. Silva (2008, p. 87) discute esse agenciamento linguístico dos movimentos de resistência surda ao afirmar que:

No Brasil, o processo de colonização na educação bilingue passou a ser denunciado quando alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos, de resistência surda, no final do século passado, passaram a estruturar um movimento no meio acadêmico questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua acadêmica. (SILVA, 2008, p. 87).

A pertinência dessa discussão procede do fato de que as instituições escolares só reconhece a língua portuguesa como única, o que implica dificuldades para os surdos. Por outro lado, a ausência da divulgação da LIBRAS escrita constitui-se outro elemento que limita a oficialização de documentos escritos nas duas línguas. Como podemos depreender, a compreensão da situação bilíngue dos surdos no nosso país requer referenciais teóricos que ultrapassem as reflexões sobre o aspecto da aquisição de uma segunda língua simplesmente.

As interações necessárias entre os surdos e os ouvintes exigem negociações e agenciamentos baseados no mútuo reconhecimento dos direitos das partes envolvidas, pois língua e poder estão intrinsecamente vinculados. O processo dialógico aí em jogo precisa ser visto e entendido como elemento constitutivo da própria linguagem, portanto, imprescindível. A representação social dos surdos só adquire sentido no contexto interativo de diálogo com as diferenças e seu confronto positivo.

A articulação desse debate com a questão da interpretação da língua de sinais passa também pelo viés político. Masutti e Santos (2008, p. 152), ao discorrer sobre as práticas de saber instituídas, afirmam:

A figura do intérprete de línguas de sinais entra nesse contexto que é marcado por uma lógica logofonocentrista. Os intérpretes de línguas de sinais entram em uma perspectiva extremamente tensa dentro desse contexto que mobiliza o tecido social, porque tomam parte de um processo de significação com muitas variáveis que entram em cena. (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 152).

É bastante visível a complexidade envolvida na interpretação da língua de sinais na sala de aula, porque os intérpretes têm assumido tarefas apressadamente, sem o tempo necessário para uma qualificação consistente em conhecimentos interdisciplinares. Ser intermediador entre ouvintes e surdos pede descontração consciente de muitos paradigmas reproduzidos nas teorias linguísticas conservadoras. Masutti e Santos (2008, p. 153) esclarecem esse raciocínio da seguinte forma:

A abertura para que não se sabe, o que virá no encontro com o outro, e o abandono de pré-julgamentos de ordem linguística, cultural, etc, fará a diferença no ato tradutório. Em uma perspectiva psicanalítica é o que se denomina de escuta, que não tem nada a ver com discrimina de escuta, que não tem nada a ver com discriminações, mas se põe em uma relação ética de apagamento de si para produzir uma empatia em relação ao outro. (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 153).

Vemos, portanto, a necessidade do preparo do intérprete de LIBRAS ir muito além de conhecimentos teóricos. No Brasil, tal preparação ainda está em processo de lenta construção, pois, tradicionalmente, a formação desse profissional tem sido deixada em segundo plano.

## **2. O trabalho de Construção de Textos**

O trabalho de construção textual na escola perpassa por diversas etapas que o estudante deve alcançar. A garantia da compreensão de um texto pelo seu leitor é um processo difícil. A ação de interpretar e compreender mensagens orais ou escritas é de caráter eminentemente social. A tal respeito, Marcuschi (2008, p. 230) diz:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

No âmbito escolar, a compreensão daquilo que se escuta ou lê é de fundamental importância nas interações comunicativas em todos os momentos da vida individual e coletiva. Uma das experiências mais prejudiciais ao ser humano é a de ser mal entendido na sua fala pelos outros – fato que pode gerar toda espécie de problema e de prejuízos concretos. Evidencia-se a necessidade de se estudar teoricamente a questão da compreensão dos textos, como destacado por Marcuschi (ob. cit. p. 231):

Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isso se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou xérox da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não de uma simples extração de informações objetivas. (MARCUSCHI, 2008 ob. cit. p. 231).

Em virtude dessa característica da linguagem, o contexto ou a situação ganha um papel essencial na compreensão. O leitor não tem total autonomia sobre aquilo que diz e entende, justamente porque vive inserido numa sociedade com sua realidade e condicionamentos específicos, o que cria certos limites a serem obrigatoriamente observados por todos os sujeitos falantes.

Saber sobre o funcionamento da linguagem passou a ser, portanto, uma das primeiras preocupações do professor de língua. Nessa perspectiva, questiona-se: existe realmente um sentido considerado literal? Só podemos compreender algo dito e escrito no uso efetivo da língua que implica a relação falante-ouvinte, escritor-leitor? Na verdade, a ideia de uma apreensão literal das palavras já não encontra eco suficiente na ciência da linguagem.

Quando se pensa em letramento, leitura e construção de textos orais e escritos, na língua portuguesa, por surdos, torna-se relevante apresentar as principais abordagens concernentes ao ensino de uma segunda língua. Salles et al (2004, p. 98) discutem que:

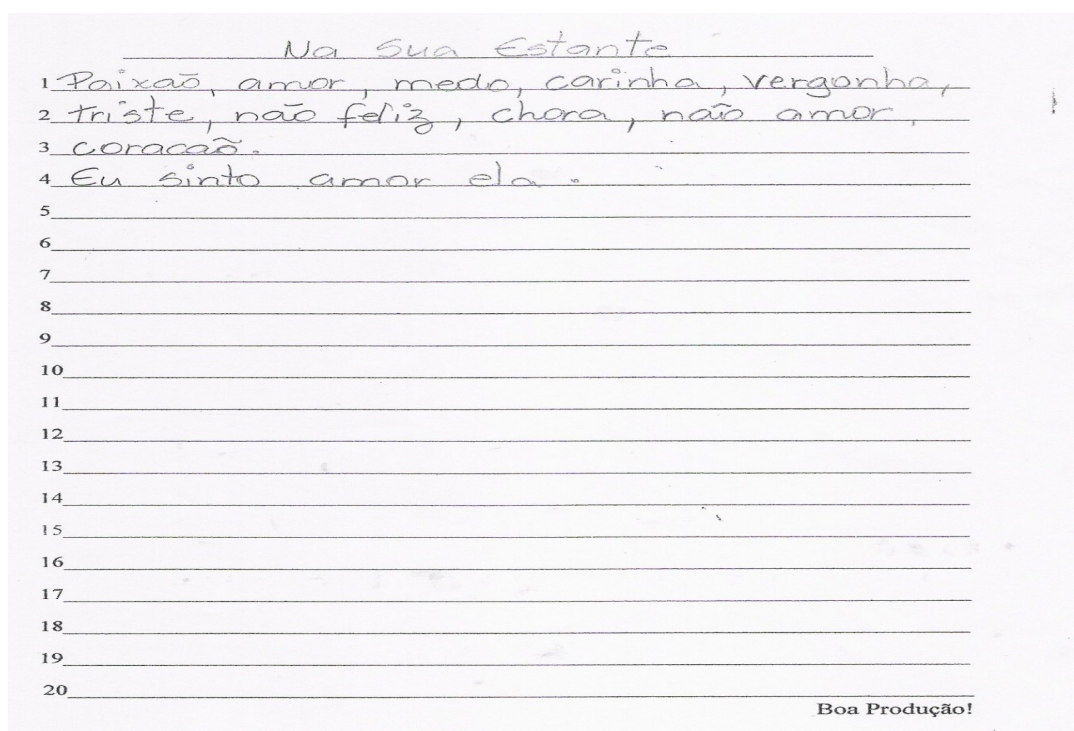
Podem-se nomear três abordagens associadas a correntes linguísticas que fundamentam os métodos desenvolvidos neste século: a estruturalista (anos 50 e 60), a funcionalista (anos 70) e a interacionista (anos 80 até os dias de hoje). Embora cada uma possua concepções de língua e aprendizagem distintas, o rompimento maior em termos teóricos ocorreu entre as duas primeiras, quanto à interacionista, pode-se dizer que ela enfatiza alguns aspectos da comunicação já apontados pelo funcionalismo. (SALLES et al, 2004, p. 98).

As dificuldades na escrita dos surdos estão intimamente vinculadas à falta de domínio de uma língua oral e demonstram ainda a interferência do fenômeno denominado de interlíngua. Isto é, os textos produzidos pelos surdos em português carregam as marcas de LIBRAS, causando, às vezes, estranhamento aos ouvintes na interação.

De acordo com os estudos de Rampelotto (1993), as pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos gestuais ou também orais. Presumindo que a LIBRAS é a língua natural dos surdos brasileiros, vê-se que ela é a mediadora e, por essa razão, apóia o aprendizado de português. Para os surdos aprender a escrever corresponde a se confrontar com uma segunda língua a partir de suas limitações auditivas que interferem necessariamente na recepção da apreensão e reestruturação deste segundo sistema.

### 3. Amostras de texto de uma aluna surda e de uma aluna ouvinte , sujeitos da pesquisa

Texto de uma aluna surda



A redação da aluna surda chamada Susi (nome fictício) apresenta sentido, coerência, coesão, sequência temporal (início, meio e fim). Observa-se, todavia, que os tipos de coesão usados foram os usos de vírgulas e da gradação (enumeração de expressões) semânticas, ou seja, o vocabulário usado mostra que ela selecionou cuidadosamente as palavras pertencentes ao mesmo campo semântico. Logo, pode-se compreender o enunciado, embora o professor de português possa apontar para outras possibilidades de conseguir o efeito coesivo pelo uso de operadores argumentativos. Mas isso demanda capacitação pedagógica na área da ciência linguística. Quando Susi escreveu: “Eu sinto amor ela”.

O texto revela que ela está capacitada a desenvolver e expandir outras aquisições linguísticas além das que já construiu no seu letramento até aquele momento de sua formação. Isso ficou evidenciado quando Susi salienta ainda:

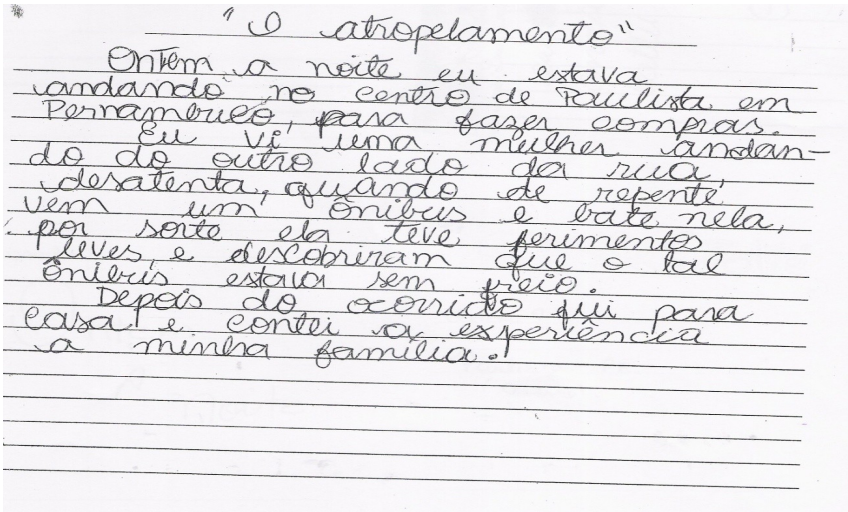
“Paixão, amor, medo, carinho, vergonha, triste, não feliz, não amor, coração”, a partir de uma música de conteúdo lírico trabalhado por nós na turma. Isso evidencia que Susi captou os sentimentos presentes na música na direção das contradições inerentes à paixão e ao amor, os quais contêm felicidades e também sofrimento.

Pensando a respeito do estágio de interlíngua em que a citada aluna surda se encontrava naquele momento cognitivo, com base na redação intitulada *Na sua estante*, constatamos o seguinte: predomínio de construções frasais sintéticas; estrutura gramatical das frases semelhante à estrutura da língua de sinais; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); falta de verbo de ligação; falta do uso de preposições; falta do uso de conjunções; falta de flexão verbal.

Segundo Brochado (2003), esses aspectos indicam que Susi se encontra transitando para o estágio II. Assim, apesar de mostrar que é “letrada”, ainda precisa passar à apropriação da segunda língua, já que o seu texto não explicita a grande variedade dos elementos coesivos usados normalmente na L2 pelos alunos ouvintes desde o processo de alfabetização, aos quais são expostos.

Nesse processo, os estímulos do professor e o uso de recursos visuais facilitadores assumirão papel importante na aprendizagem e evolução cognitiva de Susi. Se a escola onde ela se alfabetizou estivesse preparada para o trabalho com alunos surdos, provavelmente Susi já estivesse dominando a escrita do português sem inibições e fluente nos usos dessa língua em todos os níveis – sintático, morfológico e semântico. Tal observação sugere que a aluna precise de mais assistência dos professores na dinâmica de sala de aula, a fim de evoluir em sua conquista já sistematizada num grau fundamental. A principal recomendação quanto ao texto analisado diz respeito à falta de conteúdo complexo, à falta de vocabulário abundante e variado, os quais poderão ser supridos com o incentivo ao hábito da leitura de obras literárias.

Texto de uma aluna ouvinte



O atropelamento

Ontem a noite eu estava  
andando no centro de Paulista em  
Pernambuco para fazer compras.  
Eu vi uma mulher andando  
do outro lado da rua,  
desatenta, quando de repente  
vem um ônibus e bate nela,  
por sorte ela teve ferimentos  
leves e descobriram que o tal  
ônibus estava sem preço.  
Depois do ocorrido fui para  
casa e contei a experiência  
a minha família.

A redação da aluna ouvinte Bela (nome fictício) mostra coerência, coesão e boa estruturação como se pode ver na paragrafação feita com domínio de quem já se apropriou dessa competência. Entretanto, em nível de conteúdo produzido, podemos afirmar que o vocabulário é superficial, sem variação semântica e muito limitado ao concreto. Assim, Bela não demonstrou uma linguagem abstrata, conceitual; ateu-se à banalidade substantiva de um



fato que qualquer criança poderia narrar sem esforço. Isso quer dizer que a estrutura de superfície do texto se adequa aos princípios linguísticos da textualidade, mas, quanto às referências e à informatividade, ele carece de pensamento mais complexo. Talvez, a falta do exercício habitual de leitura seja a causa dessa deficiência em nível de conteúdo. Vale salientar também que nas linhas 1 e 13, falta acento grave; na linha 6, há inadequação de pontuação.

Uma intensa orientação do professor de português para a leitura de livros críticos e questionadores ajudaria a referida aluna a aprimorar seu desempenho linguístico.

## **Conclusão**

Na escola pesquisada, nem os professores de português, nem os intérpretes estavam preparados na ideologia do bilinguismo em sua profundidade e complexidade. Na realidade, eles faziam apenas o que podiam dentro de suas limitações. No entanto – convém salientar –, uma base linguística para ser bem construída, quando se trata de surdos aprendendo português, seria mais bem trabalhada em grupo no qual o professor pudesse operacionalizar muito bem, o bilinguismo. Na situação atual talvez seja proveitoso juntá-los a ouvintes somente após a alfabetização realizada na segunda língua. Para isso, o professor de português alfabetizador de surdos precisa dominar com fluência o português e a LIBRAS, além de conhecer a história cultural do movimento político por eles empreendido.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, observamos que os dois grupos retratam dificuldades com a escrita, as quais, porém, se potencializam nos textos dos surdos. Estes, apesar das mencionadas dificuldades apresentaram as características do letramento e possibilidade de dominar a língua portuguesa, desde que as condições favoreçam o processo. Em outras palavras, professores bem qualificados profissionalmente poderão ajudá-los muito nas conquistas linguísticas, visto que eles têm capacidades de aprender, apesar das perdas auditivas. Também merece comentário o fato de que é bastante comum encontrar surdos representando a si próprios por um discurso de vitimização. Nessa situação, o professor assume um papel de grande relevância na desconstrução de tal imagem estereotipada, fazendo-os entender que deficiência não leva à ineficiência ou ao fracasso. Pessoas com deficiências podem desenvolver outros sentidos e conseguir êxito nos estudos e nas outras áreas da vida social e afetiva. Apropriar-se de uma imagem positiva de si mesmo, portanto, é crucial na formação da identidade do surdo.

Por fim, concluída a pesquisa, podemos explicar através da Língua Portuguesa que:

- Os surdos são capazes de produzir textos em língua portuguesa com coesão e coerência tal qual os ouvintes;
- Os surdos não usaram os operadores argumentativos complexos mas garantem coesão e coerência;
- Os alunos ouvintes têm dificuldade de manejar os operadores argumentativos provocando muitas vezes o comprometimento do sentido;
- Os ouvintes apresentam dificuldades que nos surdos são potencializadas;
- As escolas não vêm considerando que o surdo precisa aprender português como segunda língua, pois sua primeira língua, a Libras, é gesto-viso-espacial, portanto com estrutura distinta;



- As intervenções mostraram que a variação dos gêneros e o modo interativo de trabalhar surtiram efeitos positivos e imediatos em alunos surdos e ouvintes;
- Na escola pesquisada nem professores de língua portuguesa, nem intérpretes estavam preparados para trabalhar com o bilinguismo;
- O conhecimento do professor sobre o surdo, a surdez e a estrutura da língua de sinais constituem-se fatores decisivos para a construção de um “novo olhar” sobre o texto em língua portuguesa de alunos surdos;
- As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de língua portuguesa são muito importantes para beneficiar linguisticamente alunos surdos e ouvintes nas suas produções textuais.

Nossa pesquisa, tanto no âmbito teórico quanto no prático, pôde evidenciar que, em se tratando de inclusão de alunos surdos, no Brasil, muito caminho ainda resta por percorrer. Apesar de já contarmos com a existência de pesquisas significativas no campo da surdez, há visível descompasso entre as teorias e o ensino praticado nas escolas inclusivas.

### Referências Bibliográficas

BROCHADO, Sônia. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** (Tese de Doutorado, UNESP, São. Paulo, 2003).

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **A produção textual.** Análise de gênero e compreensão. São Paulo, parábola, 2008.

MASUTTI, Maria Lucia e SANTOS, Silvana Agnir dos. **Intérprete de língua de sinais: uma prática em construção – estudos surdos III.** In QUADROS, Ronice Muller de. org. Rio de Janeiro, Arara Azul, 2008.

RAMPELOTTO, Elisane. **Processo e produto na educação do surdo.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1993

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos, caminhos para prática pedagógica.** Brasília, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SILVA, Ivani. **As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngüe-** Estudos surdos II. In Quadros, Ronice Muller de. (Org). Rio de Janeiro, Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre, Mediação, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo, Contexto, 2004.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, especialista em avaliação da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, Graduada em Letras, Português/ Francês pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora do Ensino Médio em escolas particulares da cidade do Recife. Professora da Faculdade Estácio do Recife na disciplina de Linguística Textual.