

DEBATE

ATÍPICO E DESVIANTE: O TEXTO DE SURDOS EM PORTUGUÊS OU O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS ?

Atypical or diverting: the deafs' text in portuguese or the teaching of portuguese to the deaf?

* Wilmar da Rocha D'Angelis

*Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos Linguísticos (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP). Pesquisador nas áreas de línguas indígenas, oralidade e escrita, e educação escolar indígena.

E-mail: dangelis@unicamp.br

Artigo recebido em setembro de 2010 e selecionado em setembro de 2010.

RESUMO

Motivado pelo primeiro contato do autor com textos escritos em português por jovens surdos, que ilustram uma conhecida obra no campo da educação e surdez, o presente texto coloca sob suspeita alguns pressupostos que nortearam a análise e classificação dos problemas presentes na escrita dos surdos, e sugere outras direções para aquela análise. Busca mostrar que, em certa medida, alguns problemas observados na produção escrita de surdos têm a mesma origem de problemas semelhantes presentes na escrita de falantes nativos do português. Em outros aspectos, no entanto, sugere que não se deve tomar a escrita em português dos falantes nativos como parâmetro para analisar a escrita dos surdos em português (uma 2.^a língua para eles). Finalmente, conclui que o maior problema e dificuldade não está na surdez, mas nas metodologias de ensino de português (não exclusivamente para surdos).

Palavras-Chave: Surdez. Escrita. Ensino de português.

ABSTRACT

Motivated by the author's first contact with texts written in Portuguese by deaf youngs (which illustrate a known work about education and deafness), the present text put in suspicion some assumptions that guiding the analysis and classification of problems presents in the writing of deafs and suggests new directions for its analysis. It seeks to show that to some extent, some problems observed in the writing of deafs have the same origin of similar problems found in writing of native speakers of Portuguese. In other respects, however, suggests that one should not take in account the writing of native speakers of Portuguese as a parameter for analyzing the writing of deafs in Portuguese (a 2nd language for them). It concludes that the biggest problem and the difficulties are not in the deafness, but in the methodologies of teaching Portuguese (not exclusively for the deafs).

Key words: Deafness. Writing. Teaching portuguese.

INTRODUÇÃO

O presente texto foi motivado por meus primeiros contatos com produção escrita de jovens surdos, por meio de uma obra que discute linguagem, educação (ou escolarização) e surdez. Ao mesmo tempo em que aquela obra aponta corretamente uma série de dificuldades do ensino de português (escrito) para surdos, propõe uma análise e tipologia de

Proponho aqui um olhar diferente para os mesmos textos, de uma perspectiva que engloba uma análise linguística e um olhar para a linguagem, orientados por um viés discursivo e um entendimento construtivista-interacionista dos processos de ensino e aprendizagem.

problemas que não favorece a compreensão das origens e causas daqueles problemas. Proponho aqui um olhar diferente para os mesmos textos, de uma perspectiva que engloba uma análise linguística e um olhar para a linguagem, orientados por um viés discursivo e um entendimento construtivista-interacionista dos processos de ensino e aprendizagem.

RECONHECENDO PROBLEMAS E BUSCANDO SUAS CAUSAS

Em seu interessante estudo sobre produção escrita de sujeitos surdos, Góes (1996) refere-se a muitos dos fatos observados como sendo “construções atípicas”.

Considerando que:

- O grupo de estudantes surdos com que ela trabalhou (na faixa etária de 14 a 26 anos, alunos de classes de supletivo na rede pública de ensino) não pode ser considerado um grupo atípico, na realidade brasileira; e
- O tipo de construções analisadas não representa caso excepcional ou uma situação específica e particular no conjunto da produção escrita de estudantes surdos em etapas de aprendizado correspondentes ao primeiro grau em nosso país, quero defender, em direção contrária, que:
- Aquelas são as construções típicas de sujeitos surdos em fase de aprendizagem da língua portuguesa; e
- Tomá-las como tal é um passo fundamental para construção de um conhecimento linguístico útil à aplicação para o ensino de português para surdos.

Em função do recorte de sua pesquisa, Góes realiza uma “identificação dos problemas”, ainda que sem pretender efetuar uma classificação exaustiva. Os principais tipos de problemas dos jovens surdos em relação à produção escrita, segundo aquela autora, são:

- Instâncias de referencialidade ambígua (“que são devidas ao modo de inserção de nomes e pronomes no enunciado”);
- Escolha lexical indevida (“inclusão de palavras com significado não-convencional ou de palavras ‘criadas’”);
- Ordenação não convencional de constituintes no enunciado;
- Omissão de constituintes necessários à plena construção de sentidos;
- Sentido indefinido (“enunciados contendo inadequações que afetam o inter-relacionamento de suas partes”).

De fato, as observações são muito pertinentes, mas me parece que a tipologia não aponta as causas dos problemas (não os ordena do ponto de vista da perspectiva ou da razão de seu aparecimento), ainda que tais causas venham a aparecer, com muita propriedade, na análise que se segue pelos capítulos seguintes do livro em questão.

Quero propor que as dificuldades ou problemas experimentados por pessoas surdas na produção inicial de textos escritos em português dizem respeito sobretudo a seis ordens de questões (ou origens), aqui listadas sem nenhuma ordem de preponderância:

- a. interferência da sintaxe da LIBRAS;
- b. a não correspondência direta, de um para um, entre os itens lexicais das duas línguas (e, even-

tualmente, uma influência não bem-sucedida dos intérpretes de LIBRAS na construção dessas correspondências);

- c. a diferente estrutura lexical das duas línguas (muita coisa que, em português, demanda o emprego de duas ou mais palavras, em LIBRAS pode vir expresso em apenas um sinal; e vice-versa: um sinal de LIBRAS pode exigir mais de uma palavra em português);
- d. as dificuldades com as limitações do código escrito, no qual há uma lacuna que não recobre a riqueza de elementos “prosódicos” da LIBRAS¹, para os quais o ensino de português para surdos pode não ter colocado atenção, eventualmente julgando que é da mesma natureza da prosódia (da mesma forma praticamente excluída da escrita) do português oral;
- e. hipóteses que os surdos fazem sobre o que seja a escrita;
- f. hipóteses que os surdos formulam sobre o que seja ou como seja a língua portuguesa.

A respeito de b, Góes (1996, p. 17). mostra como a tendência a procurar um paralelismo lexical é comum entre os estudantes surdos que pesquisou: “Os alunos também estavam sugerindo, parece-me, uma correspondência termo-a-termo entre modalidades”. Em uma outra passagem: “Conseqüentemente, conforme foi sugerido, aprender (o que para nós é) português implica, principalmente, encontrar correspondências entre unidades de uma e de outra modalidade; isto é, implica em dominar itens lexicais” (Id., p. 23). Esse equívoco – como a própria autora

¹ Estou usando o termo prosódico para designar recursos como expressões faciais, movimentos de cabeça e do corpo, enfim, os recursos que não são das mãos.

DEBATE

aponta – tem a ver com a visão de linguagem que neles se desenvolve, em grande parte pelo próprio tipo de experiência escolar que tiveram:

Fontes importantes de constituição das idéias desses alunos estão certamente ligadas à experiência escolar anterior. Sua escolarização inicial foi marcada pela orientação oralista, em que o treino da fala e o ensino da escrita eram impregnados de uma visão de trabalho com ‘palavras’, que eram destacadas, repetidas, dominadas isoladamente, para depois serem combinadas em frases. (GÓES, 1996, p. 24)

Com relação às hipóteses dos aprendizes surdos sobre o que seja a escrita (item e), Góes observou, em sua pesquisa, que “à exceção de dois alunos (com surdez moderada e fala bem desenvolvida) os entrevistados desconheciam o fato de que nos textos escritos estão registrados enunciados em português e não em sinais” (GÓES, 1996, p. 16). Adiante, sugere a autora:

Pode-se inferir, então, que a maioria do grupo concebia fala, escrita e sinais enquanto modalidades (oral, gráfica, gestual) de uma mesma categoria. [...] 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. (GÓES, 1996, p. 16-17)

E essa última passagem aponta, também, ao que podem ser hipóteses de muitos surdos a respeito da língua portuguesa falada: a sonorização da língua de sinais.

Aos seis pontos elencados acima, com respeito às dificuldades de pessoas surdas na sua produção escrita (inicial) em português, deve-se agregar ainda um outro, de ordem discursiva: como toda interação linguística, a expressão do surdo, como de qualquer falante de uma língua, é mediada pela imagem que tem ou constrói de seu(s) interlocutor(es). No caso da produção de textos de crianças ouvintes, já se

tem alertado suficientemente para o fato de que o aluno constrói – daquilo que observa nas suas cartilhas e do que observa na valorização/avaliação que seus professores fazem dos textos que ele e seus colegas produzem – uma imagem de “texto escolar”, próprio para aquele interlocutor “privilegiado” que é o seu professor. Para muitos, infelizmente, essa também fica sendo a principal experiência (distorcida) de relação com a atividade de escrita.

QUANDO O ERRO PODE ESTAR NOS OLHOS DE QUEM LÊ

Quero propor, também, que o “diagnóstico” das dificuldades de pessoas surdas com a escrita do português pode estar equivocado em muitos aspectos, por motivos que nada têm a ver com surdez ou com bilinguismo (isto é, com interferências de uma língua em outra, dada a condição de bilíngue – ainda que incipiente – do produtor de texto). A explicação para algumas das avaliações negativas nesses diagnósticos pode estar, de fato, no próprio instrumento do diagnóstico.

Tomou um exemplo, da obra já referida: a menina Marta (nome fictício), de quatorze anos, produz um texto a partir de uma “sequência de gravuras” (uma série de seis quadrinhos). O texto resultante (GÓES, 1996, p. 8) é o que segue:

- O pintinho comer milho gato bravo
- O pintinho fala gato bravo e
- A brava medo gato pintinho ir
- O pintinho brigou queria gato muito
- O pintinho com ir machucado gato

Sobre esse texto, Góes comenta que ele revela certas “características” dos textos da menina: “problemas de sentido indefinido e sentido incompleto”.

O problema, na verdade, está em imaginar que, “naturalmente”, a criança (seja surda, seja ouvinte) entenderá que seu texto substituirá totalmente a gravura, em lugar de simplesmente ser “agregado” a ela, isto é, ser lido com ela. Em outras palavras, quando o professor usa o recurso de apresentar uma gravura (ou uma sequência do tipo história em quadrinhos) e propõe aos alunos que escrevam um texto que “conte” o que está expresso no desenho, o mais frequente é que as crianças escrevam um texto de suporte para a gravura ou, vice-versa, tomem a gravura como suporte do seu texto, de modo que um e outro, texto e gravura, se completem. Aliás, essa é uma experiência comum das crianças com muitos dos livros infantis a que

Quero propor, também, que o “diagnóstico” das dificuldades de pessoas surdas com a escrita do português pode estar equivocado em muitos aspectos, por motivos que nada têm a ver com surdez ou com bilinguismo (isto é, com interferências de uma língua em outra, dada a condição de bilíngue – ainda que incipiente – do produtor de texto).

são expostas. E sou tentado a dizer que, se isso é o que acontece com alunos ouvintes (VAL, 1997, p. 77-78), muito mais se poderia esperar de alunos cuja experiência visual é tão central no seu cotidiano. Em resumo: um diagnóstico pode falhar porque os pressupostos situacionais da atividade que lhe serviram de base são equivocados.

Se tomarmos o texto da menina Marta e o colocarmos ao lado da sequência de quadrinhos que o inspirou, parece possível dizer que desaparecem os principais problemas de sentido indefinido ou de sentido incompleto. Logo, essas não seriam características de textos de alunos surdos. Veja-se, abaixo, a sequência de quadrinhos (anexo 2 do referido trabalho de Góes) e duas versões do texto da aluna Marta: o escrito por ela e o escrito por mim, tomando o desenho como algo que é complementado e complementa o texto.

Obviamente problemas existem na escrita dessa aluna surda, aprendiz de português. O que se quer destacar, porém, é que a interpretação que se

dá a eles, isto é, a forma como são entendidos pode levar a estratégias de “solução” ou de ensino que não levem aos resultados esperados, porque o diagnóstico linguístico pode estar equivocado. No caso acima, poderíamos dizer que:

- Marta ainda não domina a morfologia do verbo em português, sobretudo no que se refere ao uso correto de formas infinitivas, que ela emprega equivocadamente em dois verbos (*comer, ir*), enquanto usa uma forma finita onde caberia um infinitivo (*brigou queria*, por “brigar queria” = queria brigar). Esse tipo de dificuldade é mais do que previsível, comparando-se as estruturas das duas línguas;

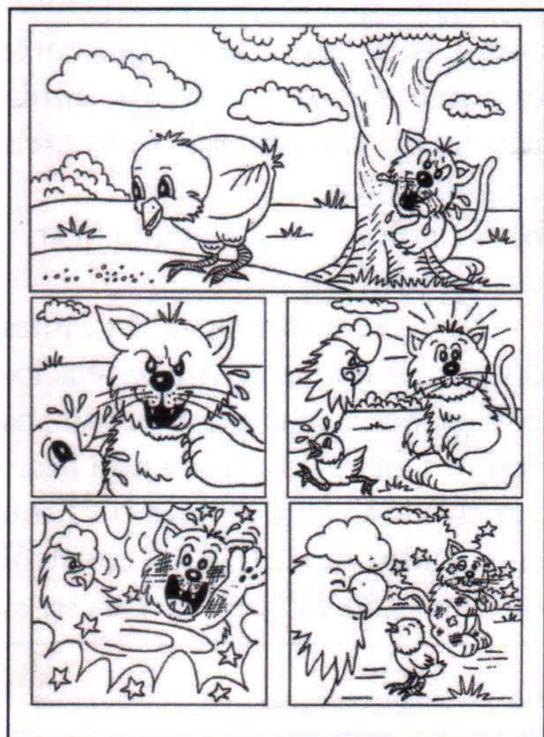
- ela ainda não domina os modos de construção de coordenação e subordinação entre orações, sobretudo pela forma como justapõe duas orações na primeira linha do texto. Cabe aqui lembrar, no entanto, que textos de crianças ouvintes cujo modelo de texto é o da cartilha escolar também costumam ser construídos, tipicamente, de orações simples não articuladas.

texto original da aluna surda

*O pintinho comer milho gato bravo
O pintinho fala gato bravo e
A brava medo gato pintinho ir
O pintinho brigou queria gato muito
O pintinho com ir machucado gato*

sugestão de texto reescrito

O pintinho come milho e o gato está bravo.
O pintinho fala (grita): *o gato bravo!*
e [a galinha fica] brava.
De medo do gato o pintinho foge (vai).
O pintinho queria muito brigar com o gato.
O gato foi machucado pelo (com) o pintinho.
(ou: o pintinho foi com [a galinha] e o gato ficou machucado)



Vejam-se os seguintes exemplos, reais, transcritos respectivamente por Geraldini (1985, p. 122), de um aluno da 2.ª série do 1.º grau, e por Luiz C. Cagliari (1995, p. 135), de um aluno de 1.ª série de Campinas:

A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.

Era uma vez um cachorro que
O cachorro está indo viajar
palhaço faz graça no circo
O coelho é lindo

Note-se que, no caso da sequência “O pintinho fala gato bravo e a brava”, interpreto que houve uma omissão involuntária de um termo (galinha), considerando óbvia, para a criança, a presença desse terceiro personagem no quadrinho 3, e também bastante clara a expressão agressiva da galinha. Ao mesmo tempo, é evidente que a referência, no texto, a “medo gato pintinho ir” aponta para o mesmo quadrinho 3. A propósito das expressões faciais dos personagens nos quadrinhos em questão, vemos que a aluna surda deu maior importância, possivelmente, à orientação das sobrancelhas do personagem gato (nos quadrinhos 1 e 2) do que às gotas de saliva com as quais o desenhista quis indicar a fome ou apetite.

A confusão que parece se estabelecer nas sequências finais do texto (em que a briga é atribuída ao pintinho), talvez tenha se originado na omissão do termo galinha na parte anterior.

Observe-se ainda que:

- Marta trabalha com um vocabulário restrito (o que é óbvio para

DEBATE

qualquer falante de segunda língua, sobretudo em estágios mais iniciais de aquisição), necessitando construir a expressão de suas ideias em português com uso de formas que podemos tomar por hiperônimas (caso de ir, com sentido de fugir, correr);

- ela ainda transfere, para o português, a ordem básica de construção sintagmática da LIBRAS, com núcleos à direita: pintinho com, brigou queria, machucado gato. Mas não se trata de um desconhecimento total e, sim, ao que parece, de domínio ainda não consolidado por completo. Veja-se que ela produz, também: comer milho, gato bravo e medo gato.

Finalmente, para concluir a discussão desse pequeno texto, vale ressaltar que, apesar da informação de que os textos, nas turmas estudadas, eram produzidos “em atividade coletiva” e com o emprego, em sala de aula, de “práticas bimodais”, nada leva a crer que a produção do texto em referência tenha sido precedida de uma boa discussão, em LIBRAS, do sentido dos desenhos, com os alunos sendo convidados a justificar suas hipóteses sobre as ações e sensações dos personagens². E aqui, outra vez voltamos aos vícios do ensino de português na escola brasileira, que tomam vulto maior e mais nocivo ainda quando atingem grupos particularmente diferenciados: surdos, cegos, índios, etc. Nesse ponto, o alerta já está presente, claramente, no texto de Góes (de quem emprestei exemplos):

Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais

**E aqui, outra vez
voltamos aos vícios do
ensino de português
na escola brasileira,
que tomam vulto
maior e mais nocivo
ainda quando atingem
grupos particularmente
diferenciados: surdos,
cegos, índios, etc.**

problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. (GÓES, 1996, p. 1)

Essa é, também, minha conclusão a respeito do ensino em escolas de comunidades indígenas, como afirmei no III Seminário Nacional do INES:

Tenho observado que as questões centrais que abordamos em nossa crítica ao ensino de língua portuguesa, feito na escola brasileira voltado para crianças brasileiras ouvintes, são as mesmas que se revelam centrais na discussão do ensino de língua materna nas comunidades indígenas pelo Brasil afora. (D'ANGÉLIS, 1998, p. 31-32)

E dessa discussão, para a qual o texto acima serviu de motivação e pretexto, quero concluir uma última coisa: é preciso observar a produção do aluno *não pela ótica do que ele não atingiu ou o que ele deixou de alcançar, mas ao contrário, pela ótica do que ele foi capaz de construir*. A pergunta a

fazer, diante de frases escritas como:

a) “O Saci queria matar a galinha porque eu não gosto a galinha.”

b) “O homem está sabendo ficar em dúvida.”

c) “Obedece-me com Márcia para eu te amo.”³

deveria ser: *Por que o aluno construiu tais coisas assim?* em lugar de perguntarmos: por que ele *não* as construiu corretamente. Para esses três exemplos, mesmo sem quase nenhum conhecimento de LIBRAS, eu arriscaria responder: a) “O Saci queria matar a galinha porque eu não gosto a galinha.”

Apresentado como um problema de *referencialidade* ambígua (GÓES, 1996, p. 5), o trecho mostra a transferência de uma construção gestual completa e coerente, em que os elementos prosódicos (faciais e corporais) certamente deixariam claro que “eu não gosto [de] a galinha” seria a expressão, pelo Saci, de seu motivo para querer matá-la. Em princípio, não há nada diferente entre esse tipo de construção de coisas semelhantes produzidas por crianças ouvintes, em estágios iniciais de escrita em português, quando as marcas gráficas como aspas, ou a separação entre discurso direto e indireto, ainda não foram construídas como úteis e significativas.

b) “O homem está sabendo ficar em dúvida.”

A nossa compreensão de falantes do português faz com que relacionemos, nessa aparente estrutura, os verbos saber e ficar: [sabendo ficar] em dúvida. Sugiro que o aluno sinalizador em LIBRAS constrói outra relação: ficar em dúvida seria,

2 Ilustrativa é a anotação de Góes (1996, p. 53): “As análises mostram, além de outros achados, que a capacidade de compreender e recuperar proposições é maior quando as histórias, simples ou complexas, são narradas em língua brasileira de sinais. Com as histórias mais complexas, o procedimento que gera menor recuperação é o narrar através de prática bimodal”.

3 Exemplos tomados ao acaso, dentre os apresentados por Góes (1996), respectivamente às p. 5, 6 e 7.

para ele, um único item lexical = DUVIDAR. Por outro lado, termos como ficar em dúvida, entender e pensar, em LIBRAS, adotam a mesma configuração de mão (em “G”), distinguindo-se por componentes não manuais, como movimento da cabeça e expressões faciais (BRITO, 1995, p. 41). Isso, que chamei de “prosódia” da LIBRAS, pode levar o aluno a ter dificuldades para construir essa distinção na escrita do português, de forma que, na frase acima, é bastante provável que [está sabendo] e [ficar em dúvida] estejam, de fato, querendo dizer uma única coisa: HOMEM DUVIDAR = o homem duvidou ou HOMEM PENSANDO DUVIDAR = o homem está duvidando.

c) “Obedece-me com Márcia para eu te amo.”

A sintaxe parece ser de LIBRAS: adota posposição, e não as preposições do português (1. *obedece-me com*; 2. *Márcia para*). Deve-se buscar a razão de ocorrer o verbo “obedecer” (aparentemente inadequado), e não qualquer outro: os enganos não são aleatórios.

Em outras palavras, não se trata de avaliar como um estudante surdo deve ou pode “superar suas deficiências”, mas, antes, de perguntar-se – na posição de educadores – como um estudante surdo pode desenvolver suas potencialidades e aproveitar de suas experiências diferenciadas. O fato, por exemplo, de esse aluno expressar-se em outra língua é instrumento valioso para o trabalho de um bom

professor da área de linguagem, se a compreensão do próprio professor não for equivocada.⁴

Pelo fato de tratar-se de alunos bilíngues (ou desenvolvendo o bilinguismo, se alguns preferirem), sugiro que uma abordagem como das gramáticas contrastivas seja um instrumento útil no tratamento das questões relativas à linguagem. Outro fato relevante é que, sendo usuários de uma língua de base visual, os surdos estariam mais despertos para uma análise que chamasse a atenção para a forma, no caso do português, pela escrita, o que os torna candidatos potenciais a boas análises morfológicas, justamente ali onde autores como Góes observaram tantas dificuldades (por exemplo: na questão da flexão verbal).

DESVIANTE DE QUÊ, CARA-PÁLIDA?

Com isso, quero concluir esta breve discussão do tema proposto, sugerindo que a pergunta-título seja respondida com um fortíssimo NÃO, nos dois casos.

O texto de surdos (aprendizes) em português, felizmente, não é atípico nem desviante, e por uma razão fundamental: eles não são iguais aos falantes de português como primeira língua, da mesma forma que os membros de muitos povos indígenas.⁵ Eles não podem desviar-se de onde nunca estiveram. Um surdo, por melhor que venha a expressar-se em

O texto de surdos (aprendizes) em português, felizmente, não é atípico nem desviante, e por uma razão fundamental: eles não são iguais aos falantes de português como primeira língua, da mesma forma que os membros de muitos povos indígenas.

português, sempre será um bilíngue, como um índio que tenha primeiro falado kaingang ou guarani, ou como qualquer pessoa (brasileiro ou não) que venha a aprender o português como segunda língua.⁶ Assim, as dificuldades com a escrita do português não serão da mesma natureza para crianças falantes de português, como primeira língua, que para crianças surdas; assim como não são as mesmas para uma criança falante de português, como primeira língua, e para outra que primeiro falou guarani, rikbaktsa ou outra língua indígena qualquer. E, vale lembrar, as dificuldades com a escrita do português também não são as mesmas para crianças falantes do chamado “português padrão” e

4 Comentando Vygostky, Góes (1996, p. 35) escreveu: “A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes”.

5 Veja-se, como exemplo, o seguinte trecho de um texto escrito por um jovem kaingang do Rio Grande do Sul, no seu curso de Magistério (Ensino Médio): “[...] enprestimo é o estudo das necessidade da língua como nas pronunciamto da língua falada como na palavra escrita e linguistica”.

6 Além dos índios, há milhares de brasileiros que adquirem, como primeira língua, o idioma dos seus pais e avós, de origem ou ascendência estrangeira: alemão, italiano, polonês, pomerano, ucraniano, etc.

DEBATE

para as falantes de outros dialetos do português, menos prestigiados socialmente. O que se precisa é estudar e conhecer as características do típico texto (em português) de sujeitos surdos, para se construir qualquer programa de ensino dessa língua para eles. O ensino de português para surdos, infelizmente, não é atípico nem desviante, mas carrega os mesmos vícios do mau ensino de português para crianças ouvintes nas escolas brasileiras.

Quem sabe, a construção de um ensino desviante do mau padrão educacional brasileiro venha a representar, a partir das escolas para surdos e das escolas indígenas, uma esperança de salvação para as crianças ouvintes falantes de português.

Ao encerrar, devo justificar tantas citações de linguagem, surdez e educação, de Maria Cecília Rafael de Góes. Ocorre que a motivação inicial deste pequeno trabalho foram exemplos de textos escritos de

estudantes surdos colhidos naquela obra, e a discussão sobre a pouca aplicação prática de uma tipologia de “problemas de escrita” que não se orientara pelas causas que poderiam estar originando aqueles problemas. Isso tudo, no entanto, não depõe contra o livro e o trabalho de pesquisa que ele registra. Ao contrário (e essa a razão das inúmeras citações), trata-se de um valioso estudo para quem queira encarar de frente e colaborar na busca de caminhos novos ao ensino de português para surdos.

Referências bibliográficas

BRITO, L. F. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/ UFRJ, 1995.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 8. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

D'ANGELIS, W. R. Bilingüismo nas aldeias indígenas do Brasil. *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998, p. 27-35.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In _____ (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

VAL, M. G. C. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 29, 1997, p. 69-84.