

O PORTUGUÊS NA MODALIDADE ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UM ESTUDO SOBRE O USO DOS CONECTIVOS

Gabriela de Moraes Chaves¹

Emiliana Faria Rosa²

RESUMO:

O presente trabalho procede de uma pesquisa realizada em uma escola pública na cidade de Bagé (RS), cujo objetivo foi analisar o processo de ensino e aprendizagem dos conectivos do português como segunda língua para surdos. Os surdos participantes da pesquisa possuem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e, como segunda língua, a Língua Portuguesa. As bases teóricas desta pesquisa têm como referências principais Quadros (1997; 2004; 2006; 2008) e Ferreira-Brito (1993; 1995). Optou-se por uma perspectiva qualitativa em que os dados foram obtidos por meio de observação de algumas aulas de português e de produções textuais. Este trabalho traz para a discussão a escrita dos surdos e quer contribuir para o direcionamento de um novo olhar avaliativo dessa produção, demonstrando que se deve respeitar a Libras como primeira língua do surdo e o português sua segunda língua.

Palavras chaves: Libras; Conectivos; Ensino-aprendizagem.

1 Introdução

Visa-se, com este artigo, compreender o processo de ensino-aprendizagem dos conectivos do português na modalidade escrita por alunos surdos. Estes utilizam a língua portuguesa (LP), na modalidade escrita, como segunda língua, o que os leva a escrever de forma diferente, uma vez que eles baseiam suas escritas na língua de sinais (LS), sua primeira língua (L1), a qual possui gramática e estruturas próprias e diferentes da LP. Portanto, a escrita será diferente de um falante da LP que tem essa como primeira língua.

Como exemplo dessa diferença de escrita, há o uso, ou não, de conectivos da língua portuguesa, os quais são apresentados por uma expressão facial ou incorporados a um sinal na sequência gramatical da frase proferida em Libras. Portanto, dada à importância do papel dos conectivos nas sentenças gramaticais do português, surgiu a necessidade de analisar o processo de ensino-aprendizagem dos conectivos do português para surdos.

¹ Universidade Federal do Pampa, graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas. gabinhadp@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora; emilianarosa@gmail.com

Sobre a Libras, observa-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

[...]Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

Nessa lei, podemos ressaltar o parágrafo único o qual salienta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do português, pois o aluno tem o direito a utilizar a Libras, porém ele também terá de utilizar o português na modalidade escrita. Logo, estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na modalidade escrita tornam-se relevantes.

2 Libras

É necessário antes, porém, discorrer sobre a Libras e que se entenda a diferença entre língua e linguagem, confirmando assim que a Libras é uma língua. A diferença entre a linguagem e a língua apresentam-as, respectivamente, desta forma: a primeira refere-se à capacidade que os seres humanos têm para produzir, compreender e desenvolver a língua, e a segunda é composta por regras gramaticais as quais permitem que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que permitam se comunicar e se compreender.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais utilizadas pelas comunidades surdas. Seus elementos combinam-se uns com os outros, de modo visual em vez de auditivo. O conjunto de sinais possui significado como os vocábulos ou fonemas, e, assim sendo, suas construções combinam sinais que, por sua vez, acabam expressando ideias mais completas e complexas.

A língua de sinais (Libras), assim como qualquer língua oral, possui sua própria estrutura, isto é, possui uma gramática em seus diversos níveis: fonológico, semântico, sintático e pragmático. Dessa forma, e de acordo com Quadros e Karnopp (2004), a diferença básica entre a língua de sinais e as línguas faladas diz respeito à estrutura

simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. A Libras é uma língua que possui sua estrutura gramatical, e é um direito do surdo utilizá-la para se comunicar, assim como o ouvinte tem o direito de utilizar o português.

Assim, podemos denominar língua materna a primeira língua aprendida por um sujeito em contato com o ambiente familiar imediato, ou ainda, pela comunidade onde ele está inserido. Como define Leite (1995):

É costume identificar a “língua materna” com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que a qualificativa “materna” presente na expressão se refere que a primeira língua. Outro significativo para a criança quer à nação-mãe à qual todo e qualquer falante deve sua filiação. (LEITE, 1995, p. 65)

Para a maioria dos brasileiros, por exemplo, sua língua materna seria o português, porém, para a criança que nasce surda, sua primeira língua seria a língua de sinais. Na maioria dos casos, a mãe ou pai da criança surda não são surdos. Nesse caso, Skutnabb-Kangas (1994) salienta que, mesmo para as crianças surdas que possuem pais ouvintes, ainda que a língua de sinais não seja a sua língua de origem, na maioria das vezes é esta a língua com a qual elas se identificam.

A língua de sinais é a língua de uso e a língua em que as crianças surdas têm maior competência. Nessa concepção, Guarinello (2007) afirma: Para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessária que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes. (GUARINELLO, 2007, p. 48)

Tervoort (1961) afirma que a criança surda vai utilizar primeiramente seu corpo quando quiser dizer algo, isto é, “muito embora o mundo ao seu redor possua um sofisticado sistema de comunicação ou, segundo ele, uma língua convencional, a criança surda usa seu corpo como primeira ferramenta de comunicação” (SILVA, 2005, p. 26).

Embora a criança surda esteja segura com a língua de sinais como sua primeira língua, ao ingressar na escola regular, ela começa a ser alfabetizada em português. Frequentemente, a criança surda, em seu processo de ensino-aprendizagem da segunda língua, encontrará algumas dificuldades, visto que essa segunda língua não possui as mesmas estruturas da língua de sinais.

O aluno surdo não passa de uma língua para outra, pois ele adquire outra língua e se torna bilíngue. Essa passagem de aquisição de línguas é denominada interlíngua, isto é, o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua, ou seja, é “a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira” (SCHUTZ APUD BROCHADO, 2003, p. 56).

O processo de aquisição da língua portuguesa dar-se-á praticamente da mesma maneira como ocorre o aprendizado de línguas estrangeiras, ou seja, de forma artificial. Partindo desse pressuposto, Correia afirma:

A aquisição da linguagem apresenta-se como uma questão fundamental na Teoria Linguística e no estudo da cognição humana. O estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente. (CORREA, 1999, p. 335)

Seguindo esse pressuposto, Karnopp & Pereira (2004) em seus estudos afirmam que a maior parte das crianças surdas, ao chegar à escola, apresenta uma linguagem, muitas vezes sinais ou gestos caseiros, constituída na interação com sua família e/ou com a comunidade em que está inserida e que, na maioria dos casos, é predominantemente ouvinte. Assim sendo, o início do seu processo de alfabetização dá-se por meio do ensino de vocábulos e frases descontextualizadas pela falta de metodologias para uma melhor aprendizagem e o contato com a língua de sinais.

Quadros (2006) afirma em relação à aquisição da segunda língua por surdos:

Considera-se aqui que a alfabetização e a aquisição de uma segunda língua envolvem processos diferentes, principalmente quando se trata de línguas de

modalidades diferentes. Qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e escrita em uma L2 pressupõe que os alunos estejam alfabetizados na forma escrita da L1. Portanto, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da LIBRAS, sugere-se iniciar a aquisição formal da língua portuguesa, nesse caso, a segunda língua das crianças. (QUADROS, 2006, p. 9)

Há vários casos de aquisição da língua de sinais, como os pais que desde a descoberta da surdez da criança procuram “apoio”, quanto os que não aceitam ou apenas não procuram nenhum recurso para que o surdo desenvolva sua aquisição de linguagem. Nesse contexto Fávero e Pimenta (2006) salientam que:

A comunicação gestual pré-linguística de crianças ouvintes, expostas à língua falada, surge da construção de esquemas sociais que partem das trocas de ‘olhar’, ou do contato do ‘olho no olho’ entre o bebê e a pessoa que cuida diretamente dele. Esses primeiros esquemas sociais progridem para a interação visual, vinculados às referências e a uma posterior manipulação dos objetos. Assim, a criança desenvolve a capacidade de coordenar gestos indicando suas necessidades, e estabelecendo a comunicação por meio da qual se dão os pequenos ajustes sociais. (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 226-227)

Embora haja vários estágios nos quais a criança fica surda, podemos concluir que, quanto mais tardio o contato com a aquisição da língua de sinais, mais dificuldades estarão presentes no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Surdos e a língua portuguesa na modalidade escrita

No bilinguismo, a L1 dos surdos é a Libras. A língua escrita a ser adquirida é tida como L2, assim como as novas línguas que o surdo porventura aprenda ao decorrer da sua vida. Quadros (1997) pondera que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27)

Salles et al (2004) afirmam que os textos de alunos surdos possuem normalmente enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração. Esse processo é devido ao fato de os surdos se encontrarem em estágios do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, no caso o português, e porque *“a língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuomanual, portanto muito diferente do oral-auditivo.”* (SILVA, 2001, p. 48). E ainda por muitas vezes ocorrer a falta de metodologias para o ensino do português como segunda língua para surdos.

Outra questão seria a falta de preocupação do professor na aprendizagem de seu aluno surdo, falta de suporte para ministrar a aula, como a falta de intérprete de Libras na sala ou a oferta de cursos de Libras para que o professor tenha condições de ensinar seu aluno surdo.

Fernandes (2003), ao pesquisar sobre o desempenho linguístico de alunos surdos, constatou algumas dificuldades no emprego de regras da construção do português, afirmando que tais dificuldades não têm de ser consideradas como próprias do surdo, mas de um falante que, privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades expostas por um ouvinte com outra língua.

Ainda segundo o autor, o aprendizado da escrita pelo surdo é dificultado devido às metodologias de ensino apresentarem como ponto de partida a escrita associada ao grafema-fonema e, muitas vezes, ser instruída de forma descontextualizada e mecânica. Essa concepção, de acordo com o autor, torna-se difícil à criação de uma proposta mais efetiva para o ensino da língua portuguesa escrita, deixando o surdo restrito ao pouco que possa se ampliar em relação à sua grande potencialidade para a escrita.

Na língua portuguesa, o uso de conectivos nas sentenças é significativo ao texto, já que o torna coeso e coerente, sendo explicitado seu uso por vários autores. No Dicionário de Linguística e Gramática (1981), Camara Jr. define as espécies de conectivos em português como:

- 1) Preposições para a subordinação de palavras ou expressões lexicais; 2) pronome relativo, que além do seu valor pronominal é um conectivo de

subordinação de orações; 3) conjunções, que, conforme servem – a) à subordinação de orações, ou – b) à coordenação de palavras, expressões léxicas ou orações, são – a) subordinativas, ou – b) coordenativas. (CAMARA JR, 1981, p. 79)

Melo (1978, p. 106), por exemplo, limita-se ao definir os conectivos como palavras que estabelecem “ligações”, que concretizam, por assim dizer, as relações sintáticas. Os conectivos coordenantes seriam “as chamadas conjunções coordenativas; e os conectivos subordinantes as preposições, as chamadas conjunções subordinativas e os pronomes relativos”.

De um modo geral, ao abordar a definição/conceito de conectivo, os autores costumam estabelecer uma distinção entre conjunções coordenativas e conjunções subordinativas e preposições (além dos pronomes relativos, quando o fazem), baseada na natureza dos elementos ligados (palavras ou orações).

Góes (2002) assegura que os professores não apresentam um objetivo amplo no que diz respeito ao adiantamento linguístico-cognitivo do surdo, ressaltando, muitas vezes, o emprego correto das regras sintáticas, semânticas e morfológicas da língua, o que, primeiramente, não seria o crucial. A metodologia de ensino da língua portuguesa escrita para os surdos, na maioria das vezes, é ineficaz, pois está aliada à falta de preparo dos professores com a língua de sinais.

Como dito anteriormente, os conectivos da língua portuguesa são apresentados na Libras por uma expressão facial, incorporados a um sinal na sequência gramatical da frase proferida ou podem aparecer no contexto. Coutinho (2000) afirma que existem alguns sinais para representar conectivos na língua de sinais:

Observamos que pelo fato de nós, ouvintes, precisarmos destas palavras num processo de comunicação e por não compreendermos a estrutura da LIBRAS, foram criados alguns sinais para: e, para, com, entre, etc. Poucos são os surdos que os incorporam em seu discurso. Isto pode acontecer quando os mesmos têm algum domínio da estrutura da Língua Portuguesa ou absorvem estes sinais dos ouvintes. (COUTINHO, 2000, p. 130)

A Revista de Linguística e Literatura Eutomia relata, sobre os conectores da língua de sinais, que:

Quanto aos conectores (preposições e conjunções), estes existem em pequeno número e os conectores que existem não têm a plasticidade semântica de alguns que lhes são equivalentes em português. O e', por exemplo, na LIBRAS, só é usado para indicar adição. Não há usos observados desse conector indicando oposição. (NASCIMENTO-SARTORE, 2011)

Analisar o processo de ensino e aprendizagem torna-se, assim, indispensável, vista a sua importância no dia a dia do aluno surdo ao utilizar o português na modalidade escrita em redes sociais, mensagens de texto de celular e construções textuais de disciplinas diversas.

Este trabalho não quer reduzir o valor da escrita do aluno surdo e sim trazer esclarecimentos sobre as suas produções textuais. Sabe-se que cada aluno irá evoluir na sua construção de texto sob a influência de diversos fatores, como quando entrou na escola, seu processo de aquisição de língua, seu processo de alfabetização, seu apoio familiar e pedagógico. Desse modo, não podemos comparar o texto de um aluno surdo com um aluno ouvinte, suas línguas maternas são diferentes e seu processo de aquisição de escrita também.

3. Metodologia

Para dar início à pesquisa, procuramos uma escola que tivesse alunos surdos de anos aproximados, que estivessem no processo de ensino e aprendizagem de escrita do português, tendo como critério básico da seleção que dos alunos participantes possuíssem a Libras como L1 e o português como L2 e estarem matriculados na rede regular de ensino. Para a comprovação desse critério, conversamos informalmente com a equipe diretiva da escola, com os pais dos alunos e com os próprios alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, escolhemos como *locus* uma escola no município de Bagé, no Rio Grande do Sul. A instituição que tomamos como base da nossa pesquisa é pública de ensino fundamental, na qual se encontram dois alunos surdos que aprendem o português como segunda língua.

Os métodos utilizados pela pesquisa qualitativa buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e primam por uma relação harmoniosa e de credibilidade com os envolvidos na pesquisa, proporcionando mudanças nas questões de pesquisa. Desse modo, levamos em consideração as observações feitas em sala de aula

em que observamos algumas aulas de português ministradas pelo professor para cada aluno e obtivemos a produção textual de um dos alunos, o do nono ano. Adiante, explicaremos o porquê de não termos obtido a produção textual do aluno do sexto ano.

Os nomes de todos os sujeitos que aparecem na pesquisa são fictícios, preservando assim a sua identidade. Foi atribuído para o aluno do sexto ano o nome “Danilo”, para o aluno do nono ano “Murilo”. Para o professor, atribuímos o nome “Marcelo”. Para o intérprete do aluno no sexto ano, atribuímos o nome “Joana” e, para o intérprete do nono ano, “Diego”.

4 Análise e discussão dos dados

Procurou-se investigar as principais dificuldades morfosintáticas apresentadas pelos alunos surdos na construção de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, tendo por foco a análise do processo de ensino-aprendizagem da escrita dos conectivos do português por surdos.

O grau de domínio do português e da Libras é relacionado à maneira como a família se comporta diante da surdez, motivando ou não o surdo, além do apoio pedagógico do atendimento educacional especializado (AEE), da convivência dos alunos surdos com a comunidade surda e de professores ou mesmo do ambiente escolar fluentes ou não em Libras.

Em relação à proposta de produção textual aos dois alunos, o professor aplicou a mesma metodologia ao requerer a elaboração do texto: o docente começou explicando que a aula daquele dia teria como foco a elaboração de um texto o qual deveria ser entregue até o final da aula. A temática do texto seria sobre identidade, o aluno deveria refletir sobre a sua vida, sua personalidade e dissertar de acordo com que achasse relevante.

Na aula de Danilo, observou-se que o professor falou em voz alta a proposta textual. O intérprete não estava presente no dia. O docente olhou para o aluno, fez um sinal com a mão direita de positivo tentando perguntar se Danilo tinha ou não entendido sua proposta, e o aluno respondeu balançando a cabeça em sinal de negação. Após isso, o professor escreveu, no quadro negro, a proposta, porém o aluno não escreveu nenhuma palavra. Como o professor não sabe Libras, acredita-se que o aluno não tenha entendido a proposta do professor.

Na sala de aula de Murilo, o procedimento do professor foi diferente, pois ele apenas falou em voz alta sobre a proposta textual, e o intérprete sinalizou para o aluno.

Por sua vez, o aluno perguntou se a dissertação tinha números de linhas e se era livre ou teria que focar em alguma coisa da sua vida.

Nesse caso, o professor tinha o intérprete em sala de aula, o qual foi de grande valia para o entendimento da proposta de elaboração do texto, visto que, mesmo existindo dúvidas sobre o texto o qual ele teria de escrever, o intérprete facilitou o esclarecimento dos questionamentos do aluno sobre a dissertação.

Analisando o texto obtido, foram encontrados no texto de Murilo vários conectivos utilizados de forma correta no emprego das sentenças gramaticais da LP.

Como exemplo, cita-se: “*eu amo estudar como sempre, às vezes fico com uma preguiça mas é normal mesmo*”. Nesse trecho, evidenciamos o uso correto dos conectivos “como” e “com”. Verificou-se, ao analisar o texto, que o emprego correto do uso dos conectivos ocorre com mais frequência na produção textual de Murilo do que a falta de uso dos conectivos ou o emprego de forma errada na construção de suas frases.

A respeito das tentativas em usar os elementos conectivos da LP, evidencia-se a confusão por parte do aluno no emprego do conectivo “mas”. Ao decorrer da sua dissertação, o aluno utiliza o conectivo “mas” de forma correta, como em “*eu amo estudar como sempre, às vezes fico com uma preguiça mas é normal mesmo*”, ao justificar-se por ter preguiça de estudar, porém o aluno utiliza o elemento conectivo “mas” de forma errada no LP na sentença “*a escola é tão boa, mas eu amo estuda lá*”.

Outra tentativa em usar os conectivos pelo aluno foi em sentenças ao referir-se a lugares como em “*E nas cidades que eu gosto do Porto Alegre*”, em que ele utiliza o conectivo “do” ao invés do utilizado em português “de”. O aluno, na tentativa de empregar um conectivo na sua sentença, utiliza o “do”, tentando concordar com Porto Alegre que, hipoteticamente, para ele, pode ser uma palavra masculina.

Nas tentativas de uso dos conectivos por Murilo, há indícios que revelam a influência da primeira língua, porém revelam que ele tem domínio do português na modalidade escrita.

Na sentença gramatical “eu queria ir Paris”, escrita pelo aluno, existe a falta do conectivo que faça ligação do verbo “ir” ao substantivo “Paris”, o que acontece novamente em “*no futuro eu ganho a grana para conseguir ir paris*”. Essa falta de conectivos por parte do aluno pode ter ligação com as marcas da sua L1. Na LS, o

sujeito, ao falar que quer ir a algum lugar, não coloca um conectivo ao sinalizar, proferindo, nesse caso, apenas IR PARIS.

Nesse caso, o ideal para Murilo seria o professor abordar em sala de aula o uso dos conectivos, já que em seu caso o aluno ainda possui dúvidas referentes à utilização dos conectivos, embora se perceba que no texto do aluno existam mais casos da utilização correta dos conectivos.

5 Considerações finais

Neste trabalho, examinamos o processo de ensino e aprendizagem dos conectivos do português como segunda língua para surdos. Nossas análises foram feitas a partir das observações em sala de aula e da produção textual do aluno.

Ao observar a produção textual obtida, vemos o funcionamento do uso dos conectivos dentro do texto. Porém, infelizmente pela falta de intérprete na sala do aluno do sexto ano e pelo professor não possuir conhecimento sobre a LS, este aluno possivelmente não entendeu a proposta textual dada pelo professor e conseqüentemente não produziu o texto. Desse modo, ficou clara a dependência por parte do professor em relação ao ILS em sala de aula, e que este fator influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da LP para o aluno surdo.

Em relação aos conectivos, embora ainda existam confusões referentes ao uso dos conectivos ou a falta deles em algumas sentenças, os casos mais frequentes do uso dos conectivos são de empregos corretos. Desse modo, o mais adequado seria que o professor abordasse, em sala de aula, a classe dos conectivos.

Infelizmente, não adquirimos o texto do aluno do sexto ano para que pudéssemos comparar os processos de ensino e aprendizagem dos conectivos como segunda língua para surdos. Assim como não obtivemos os textos dos alunos ouvintes, o que seria bom em termos de comparação da avaliação do professor.

Desse modo, cabe ao professor de LP conhecer o processo de aquisição de línguas para assim preparar suas aulas, buscando metodologias para que o aluno aprenda. Além disso, nesse caso, o ideal seria utilizar melhores estratégias de ensino, lembrando qual é a L1 do aluno.

Com a realização deste trabalho, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem dos conectivos depende das condições do aluno na aquisição da escrita e

do suporte que ele recebe. Dessa forma, é necessário repensar nas condições que vêm sendo oferecidas ao aluno surdo no seu processo de ensino e aprendizagem da escrita para que assim esse processo tenha êxito.

Por fim, salienta-se a necessidade de colocar o discurso da verdadeira inclusão em prática, no qual a escola, os professores e a família se unam para que o aluno seja realmente incluso na sala de aula e que se foque na aprendizagem do aluno, buscando metodologias para seu aprendizado e não apenas para uma decodificação da língua portuguesa na modalidade escrita.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.** Brasília: 2002.

BROCHADO, S,M,D.A **Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática.** Petrópolis, Vozes, 1981.

CORREA, Leticia Maria Sicuro. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos.** DELTA, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999.

COUTINHO, D. **LIBRAS e língua portuguesa: semelhanças e diferenças.** João Pessoa: Arpoador, 2000. V. 2.

FÁVERO, M. H. PIMENTA, M. L. **Pensamento e Linguagem: A Língua de Sinais na Resolução de Problemas.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, p. 225-236, 2006.

FERNADES, E. **Teorias de aquisição da linguagem.** In: GOLDFELD, M. Org. Fundamentos de Fonoaudiologia: linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafel de. **Linguagem, surdez e educação.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LEITE, Nina Virgínia de A. “**O que é ‘língua materna’?**” In: Anais do IV Congresso brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas, p. 65-68, 1995.

MELO, Gladstone Chaves de Melo. **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Ao Livro Técnico, 1978.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Artmed Editora SA, 2004.

_____. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda., 2008.

_____. **Políticas linguísticas e educação de surdos**. In: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2006, v. 1.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus. 2001.