

A ESCRITA DE SURDOS: UMA EXPLORAÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS E INGLÊS

Aline Nunes de Sousa*/UECE

1. INTRODUÇÃO

O ensino de inglês para surdos possui características próprias. Numa perspectiva bilíngüe (QUADROS, 1997), o surdo brasileiro tem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua primeira (L1). A língua portuguesa escrita e/ou falada é considerada sua segunda língua (L2). Nesse contexto, a língua inglesa é vista como língua estrangeira (LE), sendo a terceira língua (L3) usada pelos surdos.

Os surdos têm direito a serem ensinados em língua de sinais, já que essa é sua língua natural, a única que lhes permite o desenvolvimento da faculdade da linguagem e do pensamento (BRITO, 1995). Sendo assim, as aulas de inglês também são ministradas em LIBRAS, mesmo tratando-se de uma L3.

A escrita assume um papel extremamente significativo dentro da comunidade surda, por tratar-se de um grupo que não ouve. Portanto, o ensino priorizado nas escolas bilíngües têm sido o das habilidades de leitura e escrita. Nas aulas de inglês, por exemplo, os alunos sentem a necessidade de aprender a ler e escrever nessa língua para se submeterem a exames vestibulares, terem acesso ao vocabulário específico de informática e internet, lerem livros e revistas em outra língua, capacitarem-se para o mercado de trabalho, dentre outros.

A escrita dos surdos, no entanto, não se assemelha à escrita dos ouvintes. Ela recebe interferência de sua primeira língua, que é uma língua de sinais. Os surdos escrevem, portanto, em uma interlíngua (SALLES, 2004). Normalmente eles mesclam a estrutura gramatical da língua que estão estudando (L2, L3...) com a de sua L1. Isso acarreta a geração de um texto com características próprias, mas que podem causar distúrbios de comunicação.

A partir dessas questões, este estudo propôs-se a caracterizar a escrita de alunos surdos, identificando, especificamente, seus traços típicos na escrita de um texto expressivo de caráter autobiográfico não só em inglês, mas também em português. Além disso, nossa intenção foi comparar os aspectos gramaticais da produção escrita destes sujeitos nas línguas citadas, especificamente a ordem dos termos nas frases e a pontuação, verificando como a LIBRAS os influencia.

Visto que a área de Educação de Surdos ainda é pouco investigada no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino de língua estrangeira, a presente pesquisa visa contribuir para o conhecimento dessa área.

Ao mesmo tempo, esta investigação poderá auxiliar na melhoria do ensino de língua inglesa para surdos, favorecendo tanto alunos surdos quanto professores ouvintes. Os professores poderão perceber e melhor compreender traços típicos da escrita de seus alunos, ajudando-os ainda mais a desenvolverem sua comunicação escrita.

De modo particular, esse assunto me interessa pelo fato de eu trabalhar como professora de português e inglês para surdos e perceber, em sala de aula, sua maneira peculiar de escrever, merecedora de atenção e investigação.

Antes de apresentar os resultados obtidos e discuti-los, serão apresentados os pressupostos teóricos deste estudo e a metodologia utilizada. Após a discussão, seguem as considerações finais acerca da escrita dos surdos em língua portuguesa e inglesa.

* Aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da UECE e bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP (alinejacs@hotmail.com).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Conceituação de L1, L2 e LE

O ensino de inglês escrito para surdos envolve a compreensão dos seguintes conceitos: primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. Segundo Crystal (1997), a *língua materna* ou *primeira língua* (L1) de uma pessoa diferencia-se de quaisquer outras línguas que ela possa adquirir (L2, L3 etc.). A *segunda língua* (L2) é uma língua não-nativa, usada para fins comunicativos em um determinado país (Crystal, op. cit.). Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso na cultura da mesma. Já a expressão *língua estrangeira* (LE) é usada para designar também uma língua não-nativa, mas que não possui status de um meio rotineiro de comunicação num país.

De acordo com essas concepções, a presente pesquisa se baseia no *Bilingüismo* como uma abordagem de ensino para surdos. Sua língua natural é sempre uma língua de sinais, e sua segunda língua é a língua oficial (falada ou escrita) do país onde vivem.

Como afirma Fernandes (2002), por causa de seu impedimento auditivo, os surdos brasileiros aprendem o português como se aprende uma língua estrangeira, pois se faz necessário um ambiente artificial e sistematização através de metodologias próprias para tal ensino.

Nessa investigação, o inglês escrito é considerado não só uma língua estrangeira (LE) para os surdos, mas também uma terceira língua. Na sala de aula de língua inglesa, há o convívio entre essas três línguas, direta ou indiretamente. Quando o surdo precisa usar um dicionário bilíngüe, por exemplo, esse está escrito em língua portuguesa. Ele, então, necessita fazer duas traduções: do inglês para o português, e do português para a LIBRAS. Da mesma forma, na escrita em inglês, o aluno surdo pode ser influenciado não só pela língua de sinais (sua L1), mas também pelo português (sua L2). Neste ponto, indaga-se: à medida que os sujeitos vão se apropriando de sua L2, L3, vão se tornando menos dependentes da LIBRAS? De que forma isso aparece em seus textos?

2.2 Alguns Aspectos da Estrutura da LIBRAS e do Português

Como salienta Brito (op. cit.), as línguas de sinais se organizam em todos os níveis (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), servindo às mesmas funções das línguas orais. Seu canal de comunicação é, no entanto, visuo-espacial, diferentemente das línguas orais, que possuem canal oral-auditivo. As diferenças estruturais entre essas duas modalidades de língua decorrem, portanto, de seu canal comunicativo. Serão apresentadas, a seguir, algumas distinções sobre os aspectos focalizados neste estudo, entre a estrutura da LIBRAS e a do Português, de acordo com Fernandes (op.cit.).

Línguas Aspectos	Português Escrito	LIBRAS	Escrita de Surdos
1. Pontuação	Costuma vir associada às pausas da fala, marcada por sinais de pontuação (ex.: . , ; : ! ? ...).	Utiliza recursos visuais como pausas na sinalização, expressões faciais e sinal para mudança de assunto.	É omitida, ou usada de maneira diferente.
	Ex.: Entendi!	Ex.: ENTENDER (sinal acompanhado de expressão facial).	Ex.: Entender (sem pontuação)

2. Ordem dos Termos na Frase	É basicamente SVO (sujeito – verbo – objeto).	Embora seja basicamente SVO, dependendo das relações de sentido a serem estabelecidas, podem ocorrer diferenças como OSV e OVS (ambas com estrutura <i>tópico–comentário</i>).	A estrutura aplicada dependerá do contexto, a fim de dar ênfase àquilo que se quer destacar.
	Ex.: O Brasil joga futebol.	Ex.: FUTEBOL-JOGAR BRASIL	Ex.: Futebol joga Brasil.

Quadro 1 - Comparação entre português escrito, LIBRAS e a escrita de surdos.

2.3 A Escrita dos Surdos

Geralmente, a comunidade ouvinte desconhece a escrita do surdo, que é bastante peculiar, e se surpreende ao ler um texto escrito por ele. Isso se deve ao fato de se achar que o surdo também possua a língua portuguesa como língua única e materna. No entanto, vimos que sua língua materna, no Brasil, é a LIBRAS - uma língua de sinais, com canal viseo-espacial de comunicação. Portanto, seu acesso ao português é duplamente restrito: primeiro, por não ser sua língua materna; segundo, por esta língua possuir um canal oral-auditivo de comunicação (BRITO, op. cit.).

O manejo precário da escrita se evidencia em dificuldades que normalmente os surdos têm, por exemplo, para preencher uma ficha de solicitação de emprego, para seguir instruções escritas, para ler avisos informativos ou preventivos, ou para compreender e responder a uma mensagem escrita. Essa situação os coloca em desvantagem com relação à comunidade ouvinte, na perspectiva de integração social e escolar. Como sustenta Álvarez et al. (2004), grande parte dos surdos desconhece o valor e funcionalidade da escrita, tendo uma noção muito precária da estrutura, conteúdos, características formais e convenções dos textos escritos. Se não encontram sua função no uso diário, como poderão atribuir-lhe significado?

Os textos escritos por alunos surdos costumam apresentar enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos etc), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de termos na oração. Isso ocorre por eles estarem em estágios intermediários do processo de aquisição de uma segunda língua. Segundo Salles (op. cit.),

na aquisição da segunda língua, a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e ‘crie’ regras, recorrendo a sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem. (p. 121)

O surdo escreve, pois, numa *interlíngua* – combinando características lexicais e gramaticais da língua portuguesa à estrutura da LIBRAS. Por isso, a produção escrita por surdos possui características que dificultam sua interpretação.

De acordo com Góes (1996), é preciso procurar por pistas para fazer ajustamentos na tentativa de construir o sentido do texto. Nos textos de surdos, essas pistas seriam as manifestações da língua portuguesa a partir das hipóteses formuladas por eles com base em seu conhecimento prévio (VIANNA, 2003). A *interlíngua* produzida pelos surdos não pode, portanto, ser ignorada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e no momento da avaliação de seus textos.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, com análise de produto. Os dados foram analisados num enfoque quantitativo e qualitativo.

3.1 Constituição da Amostra

3.1.1 Sujeitos:

Dez alunos surdos de ambos os sexos, cursando a 8.^a série no ICES (Instituto Cearense de Educação de Surdos), de Fortaleza, selecionados por seu nível de competência em língua de sinais e sem comprometimento cognitivo visível, como mostra o quadro a seguir:

Sujeitos	Sexo	Idade	Usuários da LIBRAS
A	F	18	Sim
B	M	17	Sim
C	F	16	Sim
D	F	16	Sim
E	M	16	Sim
F	F	18	Sim
G	F	21	Sim
H	F	17	Sim
I	M	20	Sim
J	M	27	Sim

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos.

3.1.2 Corpus:

Textos expressivos de caráter autobiográfico, intitulados “Quem sou eu?”, escritos tanto em português como em inglês.

3.2 Procedimentos

Os textos foram coletados por mim, em dois momentos. Primeiramente, pedi permissão à Coordenadora do ICES e à professora de português de uma 8.^a série para realizar a coleta de dados na referida sala. No dia 23/03/05, apresentei-me à turma e expliquei o motivo de minha visita: a pesquisa.

Iniciamos com uma atividade de predição, em que falei sobre mim mesma, em LIBRAS. Em seguida, três alunos foram à frente voluntariamente e fizeram o mesmo. Relatei, então, a atividade do dia. Eles teriam que escrever um texto expressivo, autobiográfico, em língua portuguesa, com rascunho e versão final. Foi escolhido tal tipo de texto na suposição de que eles teriam mais facilidade para escrevê-lo, já que estariam usando a si mesmos como referente, e não algo externo.

Uma semana depois, no dia 29/03/05, pedi aos alunos que escrevessem o mesmo gênero, mas agora em língua inglesa.

Primeiro foram analisadas as produções em português. Depois os textos em inglês. Foi verificado de que maneira a LIBRAS influenciou tais produções, observando-se especificamente a ordem dos termos nas frases e a pontuação.

4. RESULTADOS

Apresentamos a seguir os resultados obtidos, divididos em quatro seções.

4.1 Tamanho dos textos

Inicialmente foram demarcados os limites das frases de cada texto para, posteriormente, classificarmos as mesmas segundo a ordem de seus termos. Primeiramente, usamos a pontuação para fazer a separação. Não havendo pontuação, as frases foram separadas pelo sentido ou por marcadores usados pelos alunos (números, travessões, letras maiúsculas etc.). Ao final, contabilizamos o número

de frases produzidas por cada aluno, como mostra o quadro a seguir. É importante ressaltar que não consideramos as frases compostas só por interjeições e que algumas poucas frases não puderam ser contabilizadas devido à sua ambigüidade.

N.º de frases Sujeitos	Português	Inglês
A	38	10
B	32	03
C	13	04
D	21	06
E	12	03
F	11	02
G	04	05
H	15	04
I	13	07
J	18	04
Total	177	48
Média do Grupo	18	5

Quadro 3 - Quantidade de frases em textos de alunos surdos da amostra.

4.2 Ordem dos termos nas frases

Os padrões de frases encontrados nos textos dos alunos surdos foram diversos. Para categorizar estas frases, baseamos nossa análise na ordem canônica da língua portuguesa – SVO (sujeito, verbo e objeto).

Após a classificação de todas as frases, fizemos o agrupamento das mesmas em três grandes blocos. O Bloco 1 (Ordem Direta) inclui frases do tipo SVO, SV (verbo sem complemento) e oração sem sujeito. O Bloco 2 abrange as frases com *termos omissos*, mas que mantêm os termos presentes na ordem direta. O Bloco 3 inclui frases com algum tipo de *inversão*, mesmo que algum de seus termos esteja ausente. Os quadros abaixo mostram como as frases produzidas se distribuíram, segundo esses critérios.

N.º de frases Sujeitos	Ordem Direta	Termos Omissos na Ordem Direta	Ordem Inversa	Total
A	23	13	02	38
B	17	15	-	32
C	08	04	01	13
D	08	08	05	21
E	05	05	02	12
F	02	07	02	11
G	02	01	01	4
H	02	10	03	15
I	01	05	07	13
J	02	10	06	18
Total	70	78	29	177

Quadro 4 – Síntese do levantamento de padrões de organização frasal em português.

N.º de frases Sujeitos	Ordem Direta	Termos Omissos na Ordem Direta	Ordem Inversa	Total
A	10	-	-	10
B	03	-	-	03
C	04	-	-	04
D	01	-	05	06

E	02	01	-	03
F	02	-	-	02
G	02	03	-	05
H	02	02	-	04
I	02	04	01	07
J	01	01	02	04
Total	29	11	08	48

Quadro 5 – Síntese do levantamento de padrões de organização frasal em inglês.

4.3 Pontuação dos textos

A pontuação encontrada nos textos dos alunos surdos apresenta características bem peculiares, como descreve o seguinte quadro.

Sujeitos	Pontuação em Português	Pontuação em Inglês
A	Usa ponto no fim dos parágrafos. Não marca os limites das frases.	Usa ponto no fim das frases. Usa travessão antes de cada frase.
B	Usa ponto, vírgula e letra maiúscula para separar as frases.	Usa ponto no fim das frases.
C	Usa ponto no fim das frases complexas. Separa frases simples com vírgula.	Usa ponto no fim das frases.
D	Só usa um ponto no fim do texto. Separa as frases com vírgula ou letra maiúscula.	Só usa um ponto no fim do texto. Separa as frases com vírgula ou letra maiúscula.
E	Separa os períodos com números. Usa alguns pontos finais. Separa as frases com vírgula ou letra maiúscula. Às vezes não as separa.	Usa ponto no fim das frases. Alterna as frases com linhas em branco.
F	Usa apenas um ponto final. Usa vírgula para separar as frases. Às vezes não as separa.	Usa ponto no fim das frases.
G	Usa inadequadamente o ponto de interrogação. Usa pontos de exclamação e um ponto final. Não separa algumas frases.	Usa ponto no final das frases. Usa travessão antes das frases.
H	Usa pontos de exclamação e ponto final no fim das frases. Às vezes não separa as frases simples. Usa vírgula e letra maiúscula para separar as frases.	Não separa as frases simples. Usa ponto no final de cada período.
I	Não usa sinais de pontuação, a não ser um ponto de exclamação no final. Não separa as frases simples.	Não usa nenhum tipo de pontuação.
J	Não usa nenhum tipo de pontuação.	Não usa sinais de pontuação, mas separa algumas frases usando letra maiúscula.

Quadro 6 - Descrição da pontuação em textos de alunos surdos.

4.4 Outros aspectos

Uma característica bastante comum nos textos de surdos é a ausência dos verbos de ligação *ser* e *estar*, influência direta da LIBRAS, já que ela não os utiliza, como relata Fernandes (2002). Nos textos aqui analisados, encontramos esse comportamento, conforme ilustrado no seguinte quadro:

Sujeitos	N.º de Frases sem V. L.	Português	Inglês
A	01	-	-
B	-	-	-
C	02	-	-
D	02	-	-
E	02	01	01
F	-	-	-
G	-	01	01
H	05	01	01
I	03	01	01
J	02	-	-
Total	17	04	04

Quadro 7 – Número de ocorrências de frases sem Verbo de Ligação (V. L.).

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados nos permitem identificar três grupos com níveis de desempenho diferentes nos aspectos observados (ordem dos termos na frase e pontuação), tanto em português como em inglês. Além disso, percebemos desempenhos diferentes dos mesmos sujeitos em relação às línguas envolvidas (língua portuguesa e inglesa).

5.1 Comparação dos textos por grupos evolutivos

Identificamos três grupos visivelmente diferentes quanto ao desempenho escrito. O primeiro grupo é composto pelos sujeitos A, B e C. O segundo abrange os sujeitos D, E, F, G e H. O terceiro é formado pelos sujeitos I e J. O Grupo 1 é o que melhor domina os aspectos de ordem frasal e pontuação da gramática das línguas portuguesa e inglesa. O Grupo 2 mostrou que ainda está se apropriando da gramática dessas línguas. O Grupo 3, com relação aos outros dois grupos, é o que se encontra mais distante da escrita convencional. O quadro a seguir sintetiza os principais comportamentos de cada grupo.

Grupos	Ordem das Frases em Português	Pontuação em Português	Ordem das Frases em Inglês	Pontuação em Inglês
1	Usa predominantemente SVO. Omite muitos termos. Faz poucas inversões.	Usa predominantemente sinais de pontuação. Separa muitas das frases.	Todas as frases são SVO. Não omite termos. Não faz inversões.	Usa convencionalmente os sinais de pontuação. Separa todas as frases.
2	Usa moderadamente SVO. Omite muitos termos. Faz algumas inversões.	Usa moderadamente sinais de pontuação. Separa algumas das frases.	Usa predominantemente SVO. Omite alguns termos. Faz algumas inversões.	Usa predominantemente sinais de pontuação. Separa muitas das frases.
3	Usa raramente SVO. Omite muitos termos. Faz muitas inversões.	Não usa nenhum tipo de pontuação, nem marca a separação das frases.	Usa moderadamente SVO. Omite muitos termos. Faz algumas inversões.	Não usa sinais de pontuação. Marca os limites entre as frases com letra maiúscula.

Quadro 8 – Comparação entre a Ordem dos Termos nas frases e a Pontuação em textos de grupos de alunos surdos.

Observa-se, pelos dados apresentados, que os níveis de apropriação da escrita dos sujeitos, com relação à estruturação frasal, coincidem com os níveis de apropriação da pontuação.

Podemos perceber essa evolução dos sujeitos mais concretamente nos textos em anexo. Com relação à língua portuguesa (Anexo 1), por exemplo, observamos que o Sujeito C (Grupo 1) divide o texto por parágrafos, pontuando e escrevendo frases de forma mais evoluída em comparação aos outros dois grupos. O Sujeito E (Grupo 2) utiliza números para demarcar os períodos e não faz uso dos convencionais parágrafos, pontuando e produzindo frases de forma menos evoluída que o sujeito anterior. Enfim, o Sujeito J (Grupo 3) não utiliza parágrafos, números ou qualquer outro tipo de marcador para separar as idéias, além de produzir frases com a estrutura muito semelhante à da LIBRAS, apresentando, assim, menos amadurecimento na escrita em relação aos outros grupos.

Os sujeitos do primeiro grupo obtiveram melhor desempenho na escrita provavelmente porque têm maior acesso às línguas portuguesa e inglesa do que os demais grupos, refletindo menos a influência da LIBRAS em seus textos escritos. Os sujeitos do segundo grupo têm uma escrita intermediária, refletindo com maior legitimidade a fase de *interlíngua* em que a comunidade surda dessa escolaridade e faixa etária se encontra. Os sujeitos do terceiro grupo são os que escrevem de forma menos convencional, talvez por terem menor acesso às línguas portuguesa e inglesa, refletindo mais a interferência da LIBRAS em sua escrita.

5.2 Comparação dos textos por línguas

Com relação à quantidade de frases, vimos que os sujeitos demonstraram ser bem mais fluentes em língua portuguesa, cuja média foi de 18 frases, do que em língua inglesa, cuja média foi de 5 frases, conforme Quadro 3 e exemplos do Anexo 2. Talvez isso se deva ao fato de eles terem sido mais expostos ao inglês apenas recentemente, a partir da 5.^a série, como em todas as escolas públicas do Ceará. Ao contrário, eles têm contato, por menor que seja, com o português, desde a infância.

Com relação à ordem dos termos nas frases, os sujeitos utilizaram mais a ordem direta, omitiram menos termos e fizeram menos inversões em inglês. Também produziram menos frases sem verbo de ligação nesta língua, conforme Quadro 7.

Um aspecto particularmente interessante é a “omissão de termos”. Com relação a essa característica, percebemos a evolução dos sujeitos apenas nos textos em língua inglesa. Nos textos em língua portuguesa, todos os grupos mantiveram o mesmo padrão, ou seja, omitiram muitos termos nas frases.

Quanto à pontuação, usaram sinais de pontuação com maior regularidade e marcaram mais frequentemente os limites entre as frases, mesmo que de maneira não convencional, em língua inglesa.

Portanto, os dados de nosso *corpus* levam-nos a afirmar que, para o universo pesquisado, há maior fluência em português e menor interferência da LIBRAS sobre os textos produzidos em inglês, nos quais os surdos apresentaram maior domínio gramatical. Uma hipótese a ser levantada é a de que isso decorra do fato de eles terem produzido textos bem menores nesta língua e, portanto, terem empregado menos construções desviantes da escrita convencional.

Outra hipótese é a de que isso aconteça por a língua inglesa ser explorada em sala de aula com metodologia específica de língua estrangeira. Ao contrário, a língua portuguesa para os surdos ainda não é ensinada como deveria ser, ou seja, com metodologia específica de ensino de segunda língua. Mas este é apenas outro questionamento a ser desenvolvido em futuras pesquisas.

6. COMENTÁRIO FINAL

Como em todos os processos de aquisição, também para os surdos parece haver estágios de apropriação da escrita. A partir da análise dos resultados, concluímos que os surdos mais expostos ao português e inglês escritos, mesmo sendo usuários da LIBRAS, refletem menos essa língua em seus textos, já que apresentam uma pontuação mais regular, maior número de frases na ordem SVO, menos inversões e omissões, inclusive de verbos de ligação, se comparados aos sujeitos menos expostos a elas.

Percebemos também que, apesar de menos fluentes em inglês, já que produziram textos bem menores, os sujeitos, em sua maioria, escreveram com menos influência da LIBRAS nesta língua do que em português.

Pelo tamanho reduzido do *corpus*, nossas conclusões têm alcance limitado. Por isso, na discussão dos resultados, levantamos alguns questionamentos estimulando o desenvolvimento de futuras pesquisas. Mesmo assim, este trabalho evidencia a importância da língua de sinais na educação de surdos. O bom domínio da LIBRAS – a qual garante um maior desenvolvimento cognitivo e um melhor rendimento acadêmico aos surdos (ÁLVAREZ ET AL., 2004) – permitiu não só o sucesso do primeiro grupo de sujeitos, mas de todos. Independente das comparações feitas, todos atenderam à atividade proposta: escreveram um texto expressivo de caráter autobiográfico. Isso exemplifica o quão efetiva foi nossa comunicação através da LIBRAS.

Igualmente, este estudo proporciona argumentos a favor da necessidade de serem desenvolvidas metodologias específicas de ensino de língua portuguesa e inglesa para surdos através da LIBRAS, a fim de minimizar a interferência dessa língua nos textos escritos pelos surdos. Deste modo, estarão evoluindo ainda mais em direção à língua-alvo, em seu processo de *interlíngua*.

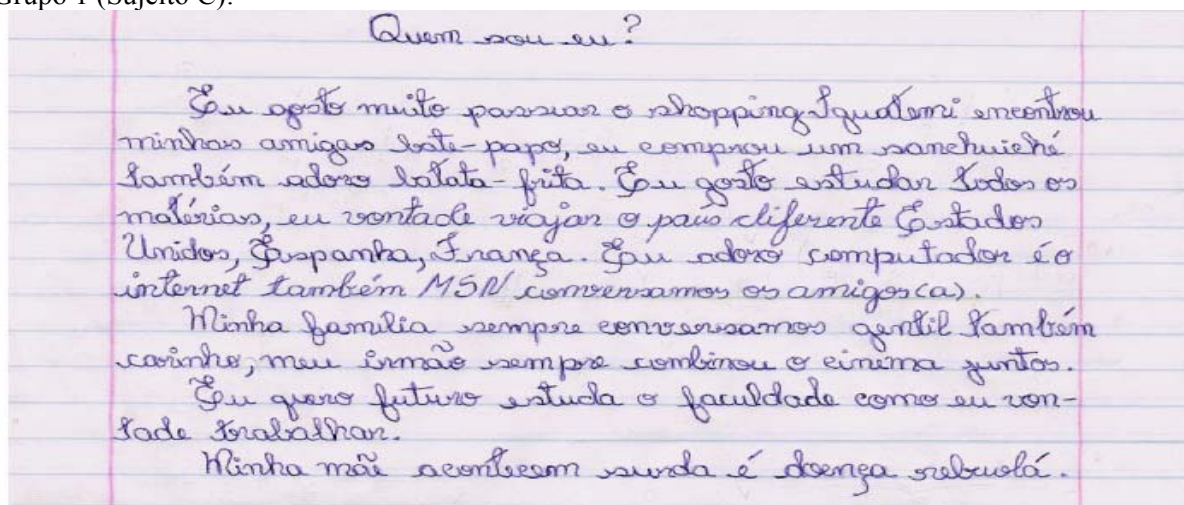
Referências

- ÁLVAREZ, O. H. et al. (2004). Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías. *Lectura e vida: revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, v. 1, n. 4, p. 18-25.
- BRITO, L. F. (1995). *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Segunda Edição. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNANDES, S. (2002). *Crêrrios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos*. Segunda Edição (Especial). Curitiba: SEED/SUED/DEE.
- GÓES, M. (1996). *Linguagem: surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, v. 1.
- QUADROS, R. M. de. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SALLES, H. M. M. L. et al. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP.
- VIANNA, A. C. C. (2003). *Aquisição de português por surdos: estruturas de posse*. Brasília. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 152p.

ANEXOS

Anexo 1 – Amostra de textos de alunos surdos em português.

Grupo 1 (Sujeito C):



Grupo 2 (Sujeito E):

Quem sou eu?

1. Eu gosto cinema e video. game
2. Meu namorada tem sua nome: Rafaela Bezerra mato, Mar 10 vai começar falta 1 mes certo mais dia 7 ano 4
3. minha familia, mãe e filho, porque meu irmão nome Rafael games viera estudar lá Rio de Janeiro tem familia Tia, Tio, prima, primos.
4. Eu Te adoro iguatiemi, adelesta e Benfica.
- 5 Eu adoro posseeir só, iguatiemi
6. Materav adora português, inglês e matematica

Grupo 3 (Sujeito J):

Quem sou eu?

Eu muito melhor sempre importante como gosto mais sonhar dormir com perrocar comprar centiar gosto dançar muito Boate sempre por isso melhor porque fazer cinema gosto Bom sinto sonhar conversar estuando aprender Bom todos legal e amigos sei o ouvido brincar certo meu sou bom comunicação e gosto muito mais saúde melhor nascimento Eixo saber esteu não mãe nada casa nós verdade comprar coisa meu Deus ..

Anexo 2 – Amostra de textos de alunos surdos em inglês.

Grupo 1 (Sujeito C):

Who am I?

I am in study. I like in speak volleyball, pink, water. My family is "corinto". My friend is imposterly "corinto".

Grupo 2 (Sujeito E):

My name: Pedro Henrique Santos Vieira

My sport love volleyball.

I have video. game sound.

Grupo 3 (Sujeito J):

Who am I?

I LOVE you MY Friend. vinty BoyFriend

have like Kiss