

CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA DO PORTUGUÊS PARA SURDOS: UM PROJETO DE EXTENSÃO

BERNARDINO, Elidéa L.A.; DRUMOND, Marianna F
Universidade Federal de Minas Gerais
elideabernardino@gmail.com, mariannadrumond@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de criação, o andamento / realização e os resultados obtidos no Curso de Produção Textual e Gramática do Português, oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Cenex). O curso tem seu enfoque no ensino de Português como segunda língua para Surdos já alfabetizados. A metodologia é baseada em propostas de produção textual pela perspectiva dos Gêneros do Discurso, ressaltando-se o aspecto social do texto e a análise contrastiva da estrutura da Libras e do Português para a abordagem de questões gramaticais. É constituído de aulas expositivas, práticas, exercícios de fixação, leitura e produção de textos em sala, além de atividades extraclasse. A professora tem conhecimento de Libras e ministra todo o curso nessa língua. O material didático é elaborado pela professora, graduada em Letras (habilitação Português), sob a supervisão e orientação da pesquisadora. O foco é apresentar aos surdos textos reais, de circulação social real e não textos reduzidos ou elaborados descontextualizadamente. O curso nasceu da análise das demandas linguísticas especiais do surdo, constatadas pela pesquisadora e pela professora em seus estudos e pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; Ensino de gramática; Surdos; Libras

1. Introdução

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência do ensino de português como Segunda Língua (doravante L2) em uma turma no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX/FALE). São apresentadas a contextualização do problema e a justificativa de sua criação, assim como o aporte teórico que embasou o projeto e a metodologia utilizada em sua aplicação. Este é um projeto que ainda não foi aplicado em sua plenitude, pois foi formada uma primeira turma, bastante reduzida, e a segunda turma ofertada não alcançou o número mínimo de alunos inscritos, tendo sido, portanto, cancelada – apesar dos esforços da mãe de um dos alunos em tentar conseguir mais alunos dentre os colegas de classe de seu filho. A professora que atuou na execução do projeto pretende ainda aprimorar o trabalho desenvolvido, já que este foi considerado um piloto, não apresentando, portanto, resultados conclusivos.

2. Contextualização e justificativa

As escolas regulares brasileiras, principalmente no que diz respeito às escolas do Estado de Minas Gerais, ainda não conseguem lidar com os alunos surdos que são nelas introduzidos e muitos são os motivos para que isso ocorra: falta de preparo dos professores,

desconhecimento das necessidades educacionais específicas dos surdos, falta de proficiência em Libras dos alunos surdos e dos professores, métodos pedagógicos inadequados para a educação dos surdos, etc. Até a década de 1980, o objetivo das escolas para surdos no Brasil era primeiro oralizar o aluno surdo, para só então introduzir a língua escrita (PEREIRA, 2008)

O surdo apresenta dificuldade na aprendizagem do Português, dentre outras coisas, porque ele se expressa numa língua de modalidade espaço-visual e escreve em outra modalidade de língua, que é escrita/gráfica. Outro fator que deve ser levado em consideração é o fato de o aluno surdo chegar à escola com um conhecimento mínimo da língua portuguesa – à qual ele, obviamente, não ouve e, portanto, não tem acesso – e com um conhecimento quase nulo da Libras, já que a maioria dos surdos brasileiros tem pais ouvintes e o primeiro contato com essa língua acontece na escola (BERNARDINO, 2000).

O letramento funcional e o domínio da língua escrita são difíceis de serem atingidos por surdos profundos, principalmente por aqueles que são pré-linguais, ou seja, ficaram surdos antes de adquirir a linguagem. Isso acontece justamente porque a surdez impede que os surdos ouçam a língua oral “até sem querer”, como os ouvintes. Uma criança ouvinte, aos cinco anos de idade, já tem o domínio da língua oral e esta lhe serve de apoio para a aprendizagem da língua escrita. No caso dos surdos, a Libras é que cumpre o papel desempenhado pela língua oral nos ouvintes. Na verdade, estudos mostram que a aquisição de uma L2 está diretamente relacionada à idade em que a criança adquire sua primeira língua (doravante L1)(MAYBERRY, 2007).

A aprendizagem de uma L2, como seria a aprendizagem do Português escrito pelos surdos, tem como ponto de partida a aquisição de uma experiência linguística prévia, ou uma primeira língua na qual ele seja fluente (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000). Levando-se em consideração que a criança surda brasileira normalmente só tem acesso à língua de sinais (LS) após entrar para a escola, é aconselhável que ela adquira fluência nessa língua para que possa adquirir uma L2. Entretanto, o tempo de escolarização não permite esse aprendizado no mesmo tempo em que uma criança ouvinte, levando-se em consideração diversos fatores:

- A aquisição da L1(Libras) após seis ou sete anos de idade, que normalmente é a época em que a maioria das crianças surdas chega à escola. Muitas dessas crianças só utilizam gestos caseiros e têm dificuldade para aprender, mesmo que os professores sejam fluentes em Libras;
- A maioria dos professores que lidam com essas crianças não domina a Libras e tem dificuldades para interagir com as crianças que chegam à escola apenas com gestos caseiros;
- Ao entrar para a escola, além de aprender uma língua com a qual possa se comunicar, essa criança deve aprender toda a rotina da escola e assimilar diversos conceitos que as crianças ouvintes já dominam. Tem também de lidar com as relações interpessoais, com professores e colegas e com as rotinas escolares;
- Essa criança começa a aprender a língua escrita – o Português, ao qual ela não domina na sua forma oral e, portanto, não pode servir de base para esse aprendizado. Entretanto, essa língua não lhe é ensinada como L2, o que deveria ser feito, mas a alfabetização e a introdução à escrita, além de pressuporem diversos conhecimentos prévios de língua que ela não possui, ainda se baseia, na maioria das vezes, nos fonemas da língua oral (FREIRE COSTA, 2001).

Uma das causas disso é o fato de a L1 dos surdos, a LS (no nosso caso, a Libras), ser de uma modalidade diferente da língua portuguesa: enquanto esta é uma língua oral-auditiva, aquela é visuo-espacial (percebida pelos olhos e produzida pelas mãos). Essa diferença de modalidades pode gerar dificuldades na sala de aula de Português (que é L2 nesse contexto): na leitura e, principalmente, na escrita do aluno surdo. A decodificação do texto é um processo bastante complexo para o surdo (BERNARDINO, 1999) e a escrita não poderia ser diferente. Diante dessa dificuldade, os surdos são muitas vezes excluídos de contextos educacionais e profissionais, justamente por não terem um bom domínio do processo de produção e decodificação de textos em Português.

Partindo de uma alfabetização que não leva em conta as especificidades linguísticas do sujeito surdo, sem o uso da Libras ou talvez até mesmo usando essa língua, porém com metodologias de ensino de português como L1, o que ainda ocorre, muitas vezes, é a exposição dos alunos surdos a palavras soltas e frases desconexas, em textos curtos fabricados didaticamente com objetivo de ensinar aos surdos certas estruturas frasais. Outras vezes, conforme observa Pereira (2008), a prática é (era, conforme Pereira, mas ao nosso ver, essa é ainda uma prática em algumas escolas de Minas Gerais) partir da utilização de estruturas mais simples para as mais complexas, como o ensino de palavras soltas, depois a utilização dessas palavras em estruturas gramaticais simples passando para estruturas mais longas e morfossintaticamente mais complexas, esperando que os alunos memorizem as estruturas frasais e as usem posteriormente, utilizando, para isso, exercícios de substituição e de repetição de forma exaustiva.

Pereira (2008) observa que, participando do ensino sistemático de língua portuguesa na forma descrita acima, apesar de alguns sujeitos surdos chegarem a utilizar estruturas frasais com correção gramatical. Na maioria das vezes, essas frases não passavam de “frases estereotipadas, usadas de forma mecânica e em contextos bastante previsíveis”. Quando essas mesmas frases eram usadas em outro contexto não previsto, acentuava-se a desorganização morfossintática, frases desestruturadas, faltando elementos de ligação e com diversos outros problemas. “Era como se a língua tivesse sido aprendida mecanicamente, de fora para dentro, sem uma reflexão sobre seu funcionamento” (PEREIRA, 2008:15).

Entretanto, embora algumas pessoas ainda atribuam as dificuldades de compreensão da leitura e as dificuldades de produção escrita à surdez, não é ela por si só a causa dessas dificuldades, mas sim um dos elementos que vai proporcionar ao sujeito surdo experiências diversas das experiências dos ouvintes, o que deve ser levado em conta ao se pensar o ensino do português como segunda língua para surdos. De acordo com Marcuschi (1999), “existe um inevitável e necessário entrelaçamento entre língua, cognição e sociedade na produção textual”. Ele afirma que a produção de sentido se constitui em uma atividade conjunta consequente da textualização e da compreensão, de forma que a compreensão não é uma atividade subjetiva fundada apenas na aptidão mental, nem na designação do mundo extramental, mas é elaborada pela própria experiência e ajuda a elaborar novas experiências.

Bernardino (2000), ao avaliar tarefas de produção textual em português propostas em sala de aula a alunos surdos por uma professora não fluente em Libras – mas que buscava uma forma de fazer diferença no ensino de português a esses sujeitos –, descreve as principais barreiras por eles encontradas na realização dessas tarefas:

- O vocabulário desses sujeitos em português é bastante reduzido, pelo fato de não ouvirem, portanto, não terem um *input* linguístico adequado;
- Na escola, pelo que tem sido reportado por vários autores, a maior ênfase é dada à oralização, ou seja, à leitura labial e à repetição de palavras;

- O conhecimento de palavras isoladas não lhes garante uma apropriação semântica, uma vez que o contexto é que garantirá o significado através da relação entre elas;
- A falta de leitura, ou a pouquíssima quantidade desta na escola e fora dela, impossibilita ao sujeito obter um acervo lexical maior e mais variado, uma vez que é a única forma de acesso natural ao português, pois a leitura labial é extremamente difícil e o que se apreende dela é mínimo;
- A estruturação sintática das frases que produzirão dependerá da compreensão do enunciado, em primeiro lugar, e de saberem como utilizar a estrutura gramatical do português de forma a conseguirem o resultado desejado;
- Certos aspectos morfológicos da língua que são apreendidos, como no caso da frase – *Eu e amigo juntamos passeia na ilha* (produzida por um aluno surdo em resposta às tarefas propostas) – em que o morfema flexional “*amos*” foi “testado” junto ao advérbio, deveriam ser aproveitados e corretamente trabalhados, o que não ocorre, por demandar um atendimento muito mais individualizado. (BERNARDINO, 2000: 71,72)

No caso descrito acima, a professora deixou de levar em conta essas dificuldades linguísticas dos alunos surdos e, além disso, não soube aproveitar e trabalhar corretamente os “erros” cometidos pelos alunos, perdendo uma oportunidade de conseguir uma real interação com eles. Pereira (2008) aponta que, nos últimos anos, o ensino de português – tanto para ouvintes como para surdos – tem sido mais pensado como uma atividade discursiva, ou seja, a produção de linguagem implica produção de discurso, por meio de um texto, pensado dentro de um contexto específico. Por esse motivo, a habilidade discursiva precisa ser a habilidade de compreender e produzir textos, não apenas palavras e frases desconexas.

Como consequência de todos esses fatores, ao concluir o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio, esse jovem surdo, mesmo após anos de escolarização, ainda não consegue um domínio satisfatório do Português escrito e tem muitas dificuldades com a leitura dessa língua.

Diante desse quadro e pela necessidade urgente de inclusão dos indivíduos surdos em várias esferas de atividades (sociais, pedagógicas, profissionais, lazer, etc.), surgiu nosso interesse em proporcionar a eles oportunidade de conhecerem melhor a língua portuguesa e também um maior contato com ela, através da criação, na extensão, de um curso de português específico para surdos.

Então, foi elaborado um projeto para a criação de um curso de Português para Surdos como segunda língua, com enfoque no ensino de Gêneros Textuais. Um curso prático que pudesse atender às lacunas existentes nos processos pedagógicos do surdo e que o instrumentalizasse para poder competir em igualdade com os ouvintes, ajudando-o a alcançar uma produção textual com aspectos gramaticais e linguísticos dentro da norma padrão do Português.

3. O trabalho com Gêneros Textuais (Gêneros do Discurso)

O trabalho com Gêneros Textuais tem sido um campo bastante fecundo no que diz respeito ao ensino de Língua Materna. Há gêneros que são apre(e)ndidos pelos usuários de forma natural pelo contato imediato (gêneros orais – recebidos e produzidos - e alguns gêneros escritos que são recebidos). Como há muito mais gêneros escritos que orais

(MARCUSCHI 2008:207), cabe à escola o ensino sistemático dos gêneros que não são adquiridos pelos usuários somente por contato, mesmo porque nem sempre se tem contato com certos tipos de gêneros e nem sempre é preciso produzi-los.

O Gênero é a forma como o ser age socialmente através da linguagem. Ele é a forma social de circulação do texto, da enunciação. É a forma como o sujeito textualiza seu discurso para circulação social. Não há língua sem texto e eles existem para a comunicação entre seres humanos.

Para Antunes (2003),

(...) a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Por isso, buscou-se basear o curso na visão sociointeracionista da língua e da escrita, que oportunizasse ao surdo expressar verbalmente em português escrito (mesmo sendo L2) suas ideias e seus pensamentos e interagir com o mundo oral e ouvinte que o cerca, apresentando-lhe conhecimento formal a respeito de gêneros com os quais ele convive diariamente (seja na produção ou recepção, escrita ou leitura).

4. Projeto: apresentação e realização

Nossos objetivos no projeto são:

- Elaborar um curso de redação e produção escrita para surdos, com enfoque no ensino de L2, proporcionando aos alunos instrumentos que lhes possibilitem alcançar uma produção textual com aspectos gramaticais e linguísticos dentro da norma padrão do Português.
- Analisar as demandas linguísticas da produção escrita do surdo;
- Organizar um programa de curso que seja ao mesmo tempo prático e que também atenda às lacunas pedagógicas e linguísticas existentes no processo escolar do surdo;
- Elaborar um material de qualidade, buscando sanar as dificuldades de produção de texto do surdo;
- Verificar que tipos de materiais são adequados ao ensino do Português como L2 para o surdo e que tipos são inadequados a esse uso.

A metodologia foi assim proposta no projeto:

O curso se baseará em propostas variadas de produção textual pela perspectiva dos Gêneros do discurso, ressaltando-se o aspecto social do texto.

Para abordar questões gramaticais e orais, adotaremos a análise contrastiva da estrutura das duas línguas envolvidas (Libras/Português).

O curso deve ter a carga horária de 60 horas/aula, podendo ser realizado em duas noites durante a semana ou aos sábados, em horário contínuo, dependendo da disponibilidade de salas. Consistirá de aulas expositivas, práticas, exercícios de fixação, leitura e produção de textos em sala, além de atividades extra-classe. (Projeto de criação do curso de Produção Textual e Gramática do Português para Surdos)

Sobre a estrutura, propusemos que o curso fosse dividido em dois módulos semestrais e independentes de 60 horas/aula cada, que posteriormente foram reduzidas para 52 horas/aula cada, por questões internas do calendário da instituição. O Módulo I abarca o estudo dos seguintes gêneros: verbete, bilhete, convite, formulário, lista, cartão de visitas (profissional), cartão pessoal (datas comemorativas, agradecimentos, postal, etc.), receita culinária, carta pessoal, campanha publicitária. O Módulo II abarca o estudo dos seguintes gêneros: fichamento, resumo, artigo de opinião, crônica, notícia, reportagem, entrevista, requerimento.

O Projeto foi apresentado à Câmara de Pesquisa e Extensão da UFMG e aprovado. O curso iniciou-se em Junho de 2011 com uma turma do Módulo I, que se encerrou em Dezembro do mesmo ano.

As vagas se destinaram a surdos jovens e/ou adultos, que tivessem completado, no mínimo, o Ensino Fundamental ou que estivessem cursando o Ensino Médio. Fizeram a inscrição para o curso 7 alunos, dos quais 1 não foi a nenhum encontro e 6 se mantiveram frequentes nos 5 primeiros de um total de 13 encontros, sendo que 2 abandonaram o curso por questões pessoais (eram um casal e comunicaram a desistência previamente à professora). Dos 4 que permaneceram frequentes, dois eram surdos e dois ouvintes que gostariam de participar a fim de observarem, pois trabalhavam com surdos.

A professora é fluente em Libras e ministrou todo o curso nessa língua, sem a necessidade da mediação de um intérprete, o que reforçou e estreitou o vínculo dela com os alunos, ampliando as possibilidades de trocas entre eles. Relatos de alunos confirmam isso, já que disseram que, quando o professor sabe Libras, como neste caso, as informações tornam-se mais claras e o conteúdo é mais bem assimilado. A professora é formada em Letras, habilitação Português - com ênfase em Libras, modalidade Licenciatura pela UFMG.

O foco do curso é apresentar aos surdos textos reais, de circulação social real e não textos reduzidos ou elaborados descontextualizadamente. Os manuais e professores tradicionalmente apresentam aos alunos, principalmente os surdos, textos reduzidos, descontextualizados e muito básicos. Mas “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI 2008, pg 155). Ainda segundo Marcuschi (2008), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”; e, citando Bronckart (1999:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Quadros (1997) cita Zamel (1987), que “afirma que a produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua – L2- enquanto objeto social/interacional”. E Anderson (1994), também em citação de Quadros,

salienta que os professores devem saber por que, quando e onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida.

Tendo isso em vista, o material didático foi especialmente elaborado pela professora, sob a supervisão e orientação da pesquisadora, contando com atividades recolhidas de materiais didáticos de Português (tanto para o ensino como L1 quanto como L2), textos recolhidos de jornais, revistas e da internet, além de sugestões de exercícios de livros que abordam o ensino de Português. Buscou-se selecionar gêneros com os quais lidamos cotidianamente, tomando-se o cuidado para não restringir nossa escolha somente a gêneros que pudessem ser produzidos pelos alunos, mas também aqueles que eles não produzem, mas necessitam compreender. Vale ressaltar que a seleção priorizou gêneros escritos, já que o trabalho com gêneros orais requereria carga horária maior e metodologia diferenciada.

A seleção dos gêneros e textos também levou em conta o fato de que a situação do surdo quando aprendiz do português é extremamente delicada e especial. Além de o português ser para eles, como se sabe, segunda língua, a aquisição da língua não se dá pelo processo natural, por meio de diálogos e textos espontâneos, produzidos e ouvidos, como no caso dos aprendizes ouvintes. Ela se dá no ambiente formal acadêmico. Por esses motivos, buscou-se selecionar gêneros e textos autênticos, com temas relacionados à experiência e ao cotidiano dos alunos surdos, visando a uma maior motivação para que eles se envolvessem no processo de aprendizado. Além disso, também se deu bastante destaque à questão visual, que é tão importante para o processo de aprendizagem do sujeito surdo.

Propusemos um ensino *bivalente* (SOARES, 2003:9), ou seja, de integração, combinação entre o conteúdo curricular, a didática e a metodologia de ensino de L1 e de L2.

(...) a *bivalência* permite que se *desnaturalize* a visão de mundo que a língua materna de certa forma impõe, por meio de sua ora oposição ora justaposição a uma outra visão de mundo que a língua estrangeira revela, ao mesmo tempo que permite conhecer esta outra visão de mundo que se revela subjacente à língua estrangeira. (SOARES, 2003:10)

Optamos por trabalhar com a análise contrastiva das duas línguas envolvidas (Libras e Português), priorizando o aspecto reflexivo, mas não abandonando o normativo. Por isso, sempre que necessário, alguns aspectos gramaticais foram abordados nas aulas. Inclusive algumas aulas inteiras foram dedicadas à Gramática, sempre comparando-se ambos os sistemas em todos os aspectos (morfológicos, sintáticos, pragmáticos, semânticos, etc.). O aspecto bivalente foi grande aliado nesse sentido, pois possibilitou aos alunos o desenvolvimento de habilidades de reflexão metalinguística e da natureza e características de ambas as línguas: a descoberta de semelhanças e diferenças entre elas ajuda o aluno a manter uma postura analítica e perceber o uso da língua nos processos de interação, ou seja, no seu cotidiano.

A fim de fazer uma triagem a respeito do nível de proficiência dos alunos, a professora pediu, na primeira aula, que eles escrevessem um texto apresentando-se e contando um pouco

de sua rotina. Através dessas amostras, percebe-se que a turma apresenta diferentes níveis com relação ao domínio do português escrito. Os alunos que têm contato com a Libras há mais tempo são os que apresentaram maior domínio da escrita no grupo pesquisado.

O trabalho com os gêneros se baseou em 4 etapas:

- Conhecer o gênero: a professora fazia uma exposição sobre o gênero, sua estrutura e regras e fornecia alguns exemplos para que os alunos pudessem ter um contato inicial com o texto e seu funcionamento.
- Debater: a professora então abria uma discussão com os alunos sobre o gênero, sua funcionalidade, se já o conheciam ou não, onde se encontra e como ele é aplicado no cotidiano dos alunos.
- Produção: se o gênero possibilitasse, a professora então elaborava uma proposta de produção para verificar a compreensão dos alunos e sua capacidade de produção textual e domínio do texto e da língua.
- Revisão e reescrita: os textos então eram digitalizados e projetados para os alunos, para que fosse feita uma revisão e, caso houvesse tempo e necessidade, reescrita.

Os textos produzidos pelos alunos foram projetados e revisados em sala, com o auxílio deles. Esta revisão foi baseada, como dito anteriormente, no contraste entre Libras e Português e na valorização do aspecto semântico do texto, mas sem deixar de lado outros aspectos. Afinal, nosso objetivo é que o surdo produza textos mais próximos o possível do Padrão Culto, mas priorizando-se sempre o sentido e a mensagem antes da forma. Além da produção dos gêneros, também foi proposto que os alunos fizessem traduções de vídeos em Libras para o Português. Esses textos também foram projetados e comparados com traduções feitas pela professora. Essa atividade permitiu que os alunos comparassem sua produção com a de um falante nativo proficiente e assim vissem em que e por que erraram, já que sanavam suas dúvidas diretamente com a professora e ainda em contato com o texto.

O curso foi constituído de aulas expositivas, práticas, exercícios de fixação, leitura (tradução/interpretação) e produção de textos em sala, além de atividades extra-classe, individuais e em dupla.

5. Conclusão

Buscando atender a diversos apelos da comunidade surda, esse curso foi criado e oferecido juntamente com outros cursos de língua na Extensão, ou seja, não era gratuito, embora o custo desse curso figurasse dentre os mais acessíveis oferecidos no Cenex. Ainda assim, apesar de ter sido feita uma ampla divulgação, poucos alunos se inscreveram – alguns por causa do horário do curso, outros por motivos não declarados. Apesar do número reduzido de alunos que participaram de todo o curso e por não ter sido possível dar continuidade ao projeto inicial, a experiência foi válida e pretendemos repeti-la em um futuro próximo, desta vez, já com a vivência do primeiro curso e com novas ideias para aprimoramento. Os resultados obtidos ainda não foram conclusivos e ainda estão sendo avaliados. Espera-se que os poucos momentos de discussão em classe tenham sido tão proveitosos para os alunos quanto foram – e ainda serão – para nós, para que possamos compreender melhor as necessidades dos surdos e como intervirmos de maneira adequada.

6. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. I. C. M. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BERNARDINO, Elidéa L. *A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.
- BERNARDINO, Elidéa L. *Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Ed. Profetizando Vida, 2000.
- BERNARDINO, Elidéa L. A., PASSOS, Rosana, DRUMOND, Marianna F. *Projeto de criação do curso de Produção textual em Português para surdos no CENEX /FALE*. Projeto apresentado à Câmara de Extensão da UFMG. Belo Horizonte, 2010.
- BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS. R. M. (org.) *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ.: Arara azul, 2006. p.284 – 322.
- CHAMBERLAIN, Charlene & MAYBERRY, Rachel. Theorizing about the relation between American Sign Language and Reading. In: Chamberlain, Morford & Mayberry (eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 221-259.
- CUNHA, José Carlos; PRADO, Ceres (orgs). *Língua Materna e Língua Estrangeira na escola: o exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE COSTA, Dóris A. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese (Doutorado em Linguística) – FALE, UFMG, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido*. Recife: UFPE, 1999, (mimeografado).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAYBERRY, Rachel. When timing is everything: age of first language acquisition effects on second language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28 (2007), 537-549.
- PEREIRA, M. C. C. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller, SCHMIEDT, Magali L.P. *Ideias Para Ensinar Português Para Alunos Surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SOARES, Magda. Prefácio. In: CUNHA, José Carlos; PRADO, Ceres (orgs). *Língua Materna e Língua Estrangeira na escola: o exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p 9-11.