

A LÍNGUA PORTUGUESA PRODUZIDA POR SURDOS: INDÍCIOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Maria Clara Maciel de Araújo RIBEIRO¹
Universidade Federal de Minas Gerais
mclaramaciel@hotmail.com

RESUMO: Este estudo aborda a relação da população surda com o português escrito e objetiva apresentar uma proposição teórica que considera a expressão linguística do surdo (em português escrito) como oriunda de uma variedade linguística específica do português brasileiro. Serão elencadas, de maneira sucinta, as principais vertentes de compreensão dessa expressão, assim como um lugar de compreensão outro. Por fim, defendemos que assumir a tese da *variação* implica execrar a noção de erro, de insuficiência e de incapacidade linguística do surdo na língua escrita. Implica também repensar as práticas pedagógicas que, implícita ou explicitamente, partem desse princípio. Implica ainda supor que, se a variação existe, ela precisa ser aceita, em alguma medida, em algumas instâncias.

Palavras-chaves: surdos; língua portuguesa; variação linguística.

1. Considerações iniciais

Este estudo focaliza uma questão polêmica: a relação da população surda com a linguagem escrita. Polêmica porque as formas de se conceber e definir os próprios surdos – e as relações que eles estabelecem com a(s) língua(s) – têm sido revistas e reformuladas ao longo do tempo. Expliquemos do princípio: a história dos surdos é vista por muitos como uma história de dominação (SKLIAR 1998, PERLIN 2003, STROBEL 2008). Sob o pretexto da “deficiência”, surdos já foram vistos como dementes, como incapacitados legalmente e como usuários de uma linguagem perversa que os distanciaria da aprendizagem da língua majoritária. Eles foram proibidos de utilizar a língua de sinais (LS) e “incentivados” a treinar duramente a fala, na tentativa de serem “normalizados”. Analisando a história dos surdos, Skliar (1999) e Strobel (2008), entre outros autores, veem a relação entre surdos e ouvintes como resultante de um processo etnocêntrico, correlato ao da colonização, em que seres “superiores”, detentores da palavra, “oferecem” sua língua, cultura e modelo de vida àqueles que não os detêm e que, por isso mesmo, são considerados inferiores. Esse tipo de relação fez encobrir, por muito tempo, aspectos linguísticos e culturais próprios aos surdos, por serem considerados “desvios”. Encobriu, sobretudo, a possibilidade de desenvolvimento do povo surdo, que teve o seu espaço de atuação determinado e delimitado pelo olhar restritivo que a eles era imputado.

Diante das novas formas de se conceber o ser surdo na pós-modernidade – a saber, como uma minoria linguística socioculturalmente estabelecida – surgem novas formas de serem compreendidas as suas relações linguísticas. No tocante à língua portuguesa, por exemplo,

¹ Mestre e doutoranda em Estudos Linguísticos (UFMG). Email: mclaramaciel@hotmail.com. Telefone: (38) 9962 5601.

enquanto alguns autores buscam inventariar e justificar especificidades linguísticas próprias à população surda em português escrito, outros buscam compreender os desdobramentos e ressonâncias desse fenômeno na prática social e educacional, apresentando estratégias de ensino de língua eficientes e lançando formulações teóricas que evocam e reafirmam, de maneira definitiva, a valoração linguística e socioantropológica da população surda.

Definimos aqui que o presente estudo se insere precisamente na segunda vertente descrita acima. O que iremos propor neste trabalho é um pensamento em movimento, porque em construção. De maneira genérica, o nosso objetivo neste estudo é problematizar a forma pela qual tem sido compreendida a escrita de surdos na academia e nas escolas e apresentar uma forma outra de compreensão. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, as principais vertentes de pesquisas sobre a escrita de surdos para, posteriormente, propor um outro lugar de compreensão.

De início, é preciso esclarecer que, como se sabe, a Língua Brasileira de Sinais é considerada a primeira língua (L1) da população surda brasileira. Reserva-se, à língua portuguesa, um estatuto de língua estrangeira ou, mais especificamente, de segunda língua² (L2). Ressaltamos que a distinção entre L1 e L2 não diz respeito, aqui, à simples sequência temporal de aquisição linguística. Para muitos autores, a língua de sinais (LS), em muitos casos, terá o *status* de L1 para o surdo, ainda que a sua apropriação tenha ocorrido anos após a “apropriação” da língua oral. A explicação não podia ser mais simples: a LS constitui-se como a língua possível aos surdos, tanto em relação aos processos articulatórios (os olhos captam a mensagem e as mãos a produzem), quanto em relação aos processos cognitivos e criativos, uma vez que, em sinais, o surdo se vê capaz de criar e agir sobre o sistema linguístico, o mundo real e o mundo cognocente.

Por não estarem imersos na comunidade de fala da língua portuguesa, adquirindo tal língua apenas na modalidade escrita, sem referência necessária à sua existência fonético-acústica e partindo de uma língua de modalidade visuo-espacial como referência, a aquisição da linguagem escrita tem se revelado como um processo árduo para os aprendizes-surdos e como um desafio teórico e prático para educadores e linguístas. A maioria dos surdos, como os congênitos ou os pré-linguísticos, por exemplo, só terão acesso ao português através da escrita, visto que as práticas de oralização estão caindo, cada vez mais, em desuso (além de não garantirem ao sujeito a mesma amplitude e liberdade de comunicação que a escrita); será, portanto, sobretudo por este meio (registro escrito), que surdos passarão pela experiência da enunciação em uma língua de modalidade oral-auditiva, daí a complexidade e a importância dessas questões.

Para complicar, cerca de 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e devem encontrar meios externos ao lar para adquirir a língua de sinais o mais precocemente possível. Essa deve ser a primeira preocupação de familiares de surdos. Em seguida, será preciso buscar espaços que produzam ações estratégicas voltadas para o processo de ensino da língua portuguesa para surdos, atividade que deve ocorrer por intermédio da Libras e que, quanto mais específica (ou exclusiva) aos surdos se mostrar, melhores resultados dará.

2. A propósito da variação

² Neste estudo, especificamente, não estamos diferenciando os conceitos de língua estrangeira e segunda língua.

Como resultado de toda essa configuração linguística particular, surdos apresentam uma forma específica de registro linguístico do português e trazem para o processo de escrita *marcas*³ peculiares, advindas tanto da sua língua sinalizada, quanto do seu padrão correspondente de processamento linguístico-cognitivo. Ao longo do tempo, na literatura especializada, *marcas surdas* na escrita têm sido compreendidas de diferentes maneiras, elencamos algumas delas: a) como consequência de processos educacionais e/ou metodologias ineficientes; b) como característica do estágio de aprendizagem em que o sujeito se encontra, manifestando distintos estágios de interlíngua; c) como “problemas” ou “desvios” de escrita.

O primeiro viés (letra *a*) compreende tais marcas como resultantes, em grande medida, de práticas pedagógicas ineficientes, que podem ser decorrentes, por exemplo, da concepção de *língua, educação (de surdos)* e de *sujeito surdo* correntes em dadas instituições de ensino. Vimos, assim, uma parcela das escolas especiais⁴ tratarem seus alunos como pacientes e oferecerem a eles uma educação linguística calcada na noção de deficiência e ineficiência. Além disso, tinha-se o problema do tempo e foco desviados para a prática de oralização e outras terapias, que reduziam drasticamente o tempo destinado a práticas de letramento e ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares.

A partir da ascensão da chamada *educação inclusiva*, reflexões sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular lançaram novas luzes às pesquisas sobre educação de surdos e, após a um princípio de estabilização dessa conquista, muitos estudos têm realizado um balanço da situação. Autores como Souza; Góes (1999) e Lacerda (2006), por exemplo, examinam o processo de inclusão de surdos com criticidade e responsabilidade, revelando, entre outras coisas, que muitas escolas inclusivas desconhecem implicações educacionais básicas relativas aos surdos, fato que se observa tanto frente à não ocorrência de adaptações curriculares (que seriam necessárias), quanto em relação à ausência ou inadequação de estratégias metodológicas direcionadas aos surdos, que deveriam, por exemplo, aprender português a partir de metodologias de ensino de língua estrangeira, não de língua materna. Por esse viés, questões de ensino determinariam os níveis de leitura e escrita dos surdos, levando-os ao sucesso ou ao insucesso no processo de aprendizagem.

Quando se considera a primeira alternativa (letra *a*) como motivadora das marcas surdas na escrita, costuma-se admitir que elas podem ser diminuídas ou eliminadas quando se adota uma concepção adequada (leia-se moderna ou linguístico-antropológica) da língua de sinais, do próprio ser surdo e de seu processo educativo, além do foco no desenvolvimento de estratégias de ensino de língua (PT) eficientes e da valorização máxima da apropriação da LS, sempre a partir da referida concepção.

O segundo viés (letra *b*) compreende a especificidade da escrita surda a partir de teorias da aquisição linguística, considerando que a apropriação de uma segunda língua não acontece de

³ *Marcas* referem-se aqui às características de escrita que podem (ou não) aparecer em textos escritos por surdos, como eventuais inversões sintáticas ou usos específicos de itens gramaticais, como preposições e conjunções, por exemplos.

⁴ Dizemos uma parcela porque sabe-se de muitas escolas especiais que realizavam trabalhos diferentes com os surdos, respeitando-os enquanto grupo linguístico-social e oportunizando-os aprendizagem de línguas (PT e LS) satisfatória.

maneira imediata, mas como um processo que se desenvolve em etapas sucessivas e ao longo do tempo.

Assim, autores como Brochado (2003, p. 174) argumentam que a língua utilizada pelos sujeitos no período de aprendizagem da língua estrangeira (LE) costuma ser caracterizada por “marcas de instabilidade” que demonstram que uma língua não é aprendida mecanicamente, mas que o sujeito se mobiliza no uso de estratégias várias na construção de hipóteses sobre a língua-alvo. Tais “marcas de instabilidade” caracterizam, portanto, uma língua paralela, instável, que não pertence nem à língua-fonte, nem à língua-alvo e que se sustenta em um período da aquisição da segunda língua, podendo ser chamada, entre outros nomes, de *interlíngua*, como propôs Selinker (1972). Como um processo natural que evidencia o desenvolvimento linguístico do aluno entre a língua-fonte e a língua-alvo, a interlíngua reflete padrões sistemáticos de estratégias no uso da língua que virão a desaparecer se o aluno receber um *input* suficiente e adequado (FIGUEIREDO, 2005).

A partir daí, Brochado (2003) e Quadros; Schmiedt (2006) sustentam que na escrita de surdos podem ser observados distintos estágios de interlíngua. Reconhecer esse fenômeno pode resultar em novos investimentos no ensino de línguas a essa população, uma vez que, segundo esse viés teórico, as *marcas surdas* na escrita podem ser compreendidas como transitórias e características da fase de aprendizagem em que o sujeito se encontra.

O terceiro e último viés (letra c) compreende a escrita de surdos como problemática ou caótica e a caracteriza como errônea. Nos primeiros estudos sobre escrita e surdez, era essa a perspectiva mais recorrente e, ainda hoje, ela se mostra produtiva. Comumente buscam-se descrever “os problemas de escrita” dos surdos, discutindo as implicações educacionais relacionadas. É o que fizeram, por exemplo, Fernandes (1990) e Góes (1996).

Coube a Góes (1996) denunciar que, de maneira geral, mesmo após anos de escolarização, pessoas surdas continuavam apresentando “sérias dificuldades” no uso da modalidade escrita da língua portuguesa. Coube a Fernandes (1990) descrever e enumerar alguns “problemas de escrita” comumente encontrados nas produções de surdos. Estudos como os citados foram de fundamental importância para a compreensão da linguagem escrita dos surdos e contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento de uma concepção linguística do fenômeno.

No estágio em que estamos, no entanto, descrever e apontar supostos “problemas” não é mais suficiente. As pesquisas que o fizeram desempenharam um papel de pioneirismo, como podem ser considerados no Brasil os estudos citados.

A nosso ver, as pesquisas sobre fenômenos linguísticos relativos aos surdos precisam acompanhar o processo de desenvolvimento das pesquisas sobre questões sócio-culturais e políticas da comunidade. A concepção de erro, por exemplo, parecia fazer sentido no quadro epistemológico da “deficiência”. Se o sujeito apresenta um déficit, naturalmente apresentará, como consequência, “problemas”, “dificuldades” e “inadequações” de ordens diversas. Por outro lado, conceber os povos surdos como grupos sócio-linguístico-culturalmente estabelecidos é um convite aberto a novas formas de se compreenderem as manifestações linguísticas desses grupos culturais.

Karnopp (2005) e Karnopp; Pereira (2003) aceitam esse convite quando sustentam a idéia de que a produção escrita dos surdos é estigmatizada. Para Karnopp (2005), uma das maiores contribuições que linguistas e educadores podem prestar atualmente é eliminar a ilusão da

“deficiência verbal” atribuída à escrita de surdos, apresentando noções mais adequadas sobre as relações entre língua portuguesa e língua de sinais.

Diante disso, em parceria com os vieses *a* e *b* elencados acima (que consideramos adequados e pertinentes), propomos uma terceira abordagem, em via de substituição do simplório e preconceituoso viés *c*, e convidamos o leitor a refletir ao nosso lado: ora, se os surdos são usuários de uma língua genuína que se desenvolve a partir da modalidade visuo-espacial, portanto, não oral-auditiva e se, por isso mesmo, são considerados uma minoria linguística no Brasil, “usuários estrangeiros” do português; se são considerados como um povo específico, constituidores e fomentadores de uma cultura que se estabelece a partir da Libras e de uma forma específica de socialização; se o grupo apresenta uma forma própria de se relacionar com o português, apresentando padrões semelhantes de comportamento linguístico, porque não pensar, então, que a língua portuguesa utilizada pelos surdos no Brasil possui características linguístico-sociais que a caracteriza como um tipo de *variação linguística* do português?

Considerando que uma língua é um objeto pluriforme e multifacetado (BAGNO, 2003), pode-se-ia conceber a atividade linguística do surdo em português escrito como uma variedade linguística entre outras. O que propomos neste trabalho, portanto, é que se compreenda a escrita de surdos no âmbito da variação linguística.

Tratar do fenômeno da diversidade e da variação linguística no *interior de uma língua* não é novidade e não costuma causar estranhamento. No entanto, o fenômeno da variação, para alguns, parece querer restringir-se à modalidade oral (portanto fortuita e passageira) da língua. Isso quer dizer que, geralmente, admitem-se variações na fala, desde que a escrita espelhe o “bom uso” da língua. Mas uma vez que a forma de expressão privilegiada pelos surdos em português, língua nacional de nosso país, realiza-se quase que exclusivamente por meio da escrita, é plausível supor, sim, que tal fenômeno também se manifeste ali, apesar do estranhamento inicial de verem conjugadas variação linguística e a linguagem escrita. Tudo isso é reforçado pelo mito do monolíngüístico do Brasil, numa desvalorização e ocultação perigosa do nosso multilíngüístico e multidialetalismo e dos complexos problemas socioculturais que os envolvem.

Temos consciência de que, se o preconceito linguístico incide sobre as variedades faladas (BAGNO, 2007), ele se manifestará ainda com mais força sobre as variedades escritas. A nosso ver, máscaras surdas na escrita, compreendidas enquanto erro, mascaram a competência linguística do surdo na língua portuguesa, pois tem-se a impressão de que as características do plano de expressão prejudicam ou empobrecem as ideias no plano de conteúdo, relação que nem sempre se mostra equivalente. O ideal é que o movimento de compreensão da escrita dos surdos ocorra do plano de conteúdo para o plano de expressão, privilegiando mais o que está sendo dito do que a forma de dizê-lo, pois, muitas vezes, as especificidades encontradas no primeiro não comprometem de maneira significativa as ideias e discursos veiculados no segundo.

Esse movimento pode acontecer também no ensino, isto é, antes de se preocuparem em ensinar formas corretas aos surdos, os professores deveriam se preocupar em desenvolver o raciocínio e elaboração de argumentos nos alunos, pois insistir nos chamados “erros” e relegar a um segundo plano as ideias que subjazem ao texto pode estar sendo uma tarefa inócua para muitos professores. Não queremos dizer com isso que os supostos “erros” devam ser ignorados, pois, muitas vezes, eles realmente existem e prejudicam a coerência e,

consequentemente, a construção de sentidos do texto. O que estamos dizendo é que a atividade de escrita mobiliza habilidades que vão muito além da adequação ou inadequação formal à variedade padrão da língua. Diferenciar as ocorrências agramaticais daquelas que, quer queiramos ou não, caracterizam o socioleto dos surdos brasileiros é um expediente de pesquisa urgente e necessário.

Quanto a proposição prático-teórica que defendemos aqui, duas importantes ressalvas devem ser feitas. A primeira adverte que não estamos chamando qualquer nível de interlíngua, possivelmente verificado em aprendizes surdos, como proveniente de uma variedade linguística estabelecida. Ao contrário, mirando surdos “adultos linguísticos”, escolarizados e letrados em português, vislumbramos a possibilidade de compreender sua expressão linguística como a manifestação languageira de um grupo linguístico-cultural estabelecido, cujo socioleto não pode ser reduzido a um punhado de erros. Estamos longe de defender, portanto, um vale tudo linguístico.

Na mesma esteira, advertimos que a defesa da escrita surda enquanto uma variedade específica do português não visa, de modo algum, a encurtar ou reduzir esforços de educação linguística à população surda brasileira, sobre o pretexto de um suposto respeito à variação. Como defende Possenti (2001), a despeito das teorias da variação linguística, o dever da escola continua sendo o de ensinar a língua padrão. A nossa posição, portanto, ao contrário, pretende resgatar a autoestima linguística da comunidade surda e, por meio de estudos contrastivos, partir da variedade surda (informal) para atingir níveis de escrita próximos ao formal.

Defendemos, pois, a ideia de que marcas surdas são traços linguísticos que especificam a variante do português utilizado pelos surdos no Brasil. O embasamento para nossa posição se dá a partir da constatação de que tais marcas:

1. *São um fenômeno universal.* Podem ser observadas na escrita de surdos de diferentes nacionalidades, uma vez que diversos estudos citam, em maior ou menor grau, o mesmo fenômeno em diversas partes do mundo, como demonstra o estudo de Koutsoubou (2000), em relação aos surdos gregos; Evans (2004), que aborda surdos ingleses e Marrota *et al.* (2001), que investiga surdos italianos.
2. *São sistemáticas, não ocasionais.* Atravessam a escrita da maioria da população surda, em maior ou menor grau, não diferenciando classe social, idade, escolaridade ou acesso à oralização. Além disso, percorrem todo o sistema linguístico, não se restringindo a um nível linguístico específico.
3. *São passíveis de serem regularizadas.* Por serem sistemáticas, podem ser regularizadas, através de um mapeamento apropriado que determine as formas mais recorrentes, apresentando os principais padrões de uso.
4. *Seguem “leis” linguísticas fixadas no grupo pelo uso da língua visual.* É possível determinar, por exemplo, as formas linguísticas que derivam da Libras e/ou das mesclas dos dois sistemas linguísticos.
5. *Não são generalizadas, mas específicas aos surdos.* As marcas a que nos referimos, de maneira geral, não costumam ocorrer em quaisquer textos, mas apenas naqueles produzidos por surdos.
6. *Atendem às necessidades de comunicação entre o grupo.* Surdos comunicam entre si

através da escrita (em MSN, SMS, e-mails, recados, etc.) de maneira verdadeiramente eficiente, “apesar” da variação.

7. *Podem atender às necessidades de comunicação grupo/mundo.* Em determinados lugares e situações, tal variedade pode servir ao propósito da comunicação de maneira eficiente. Nas ocasiões em que se exige a variedade padrão da LP, no entanto, é possível prever a necessidade de aproximação máxima da escrita à variedade exigida. Para tanto, entram em cena as contribuições dos vieses a e b, expressos anteriormente, que aprofundam os esforços em busca de uma educação linguística eficiente. Não se pode perder de vista, todavia, que se a variação existe, ela precisa ser aceita, em alguma medida, em algumas instâncias.

8. *São restritas, sobretudo, ao plano de expressão.* As marcas se limitam principalmente ao plano de expressão, ou seja, à forma da escrita, não sendo observados arranjos linguísticos significativos, exclusivos aos surdos, no plano de conteúdo, excluindo-se aqueles derivados das características do primeiro plano ou limitados ao usuário de língua estrangeira.

9. *Determinam e especificam o grupo sociolinguisticamente.* Singularizam o grupo sociolinguisticamente, caracterizando o socioleto próprio aos surdos brasileiros.

3. Considerações Finais

A guisa de conclusão, cumpre esclarecer os ganhos que se apresentam diante da defesa e compreensão (política e linguística) da expressão linguística dos surdos (no português escrito) como a manifestação de mais uma variedade linguística na diversidade cultural de nosso país.

Além do ganho afetivo-emocional, dos surdos descobrirem-se específicos no português, ao invés de incompetentes, como muitos professores os fizeram acreditar, acrescenta-se o trunfo pedagógico de instruí-los sobre a impossibilidade de, em registros oficiais, como em provas de concursos, utilizarem-se de uma variedade não padrão da língua portuguesa. O exemplo dos baianos ou dos mineiros, que não se utilizam (ou que não deveriam utilizar-se), de atributos de um dialeto específico, em ocasiões formais, como *oxente* e *uai*, respectivamente, servem como exemplo ilustrativo.

Em segundo lugar, é preciso prever que, se a variação existe, ela precisa ser aceita, em alguma medida, em algumas instâncias. O que queremos dizer com isso é que, como usuários do português como língua não-materna, a maioria dos surdos adultos e escolarizados, mesmo os pós-graduados, costumam levar consigo marcas do discutido socioleto. Corrigir textos escritos por surdos (usuário de PT como segundo língua), seguindo o padrão de correção de textos escritos por ouvintes (usuários nativos do PT), em concursos e vestibulares, além de representar uma injustiça e um tapar de ouvidos a academia e a legislação brasileira⁵, é uma

⁵ A lei 5.626, em seu artigo 14, determina que as instituições federais de ensino devem “VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

ainda uma forma de inviabilizar o egresso de surdos em instituições públicas e de perpetuar o tradicional e excludente sistema educacional e empregatício que imperou (e impera) em alguns setores de nosso país. O que se sugere, portanto, é que, a partir do entendimento da escrita de surdos enquanto manifestação de uma variedade linguística do português, seja possível determinar, em estudos que ainda precisam ser desenvolvidos, qual seria o grau de aceitação de características não-formais em ocasiões em que a escrita formal é exigida. Falando de outra maneira: uma vez que um surdo não pode ser punido por ser usuário estrangeiro do português, e que características mínimas advindas de sua variedade linguística (no português) eventualmente continuarão a se manifestar, ainda que em textos formais, é preciso inventariar o que seria aceitável ou não-aceitável em uma prova oficial, por exemplo.

Por fim, assumir a tese da *variação* implica execrar a noção de erro, de insuficiência e de incapacidade linguística do surdo na língua escrita. Implica também repensar as práticas pedagógicas que, implícita ou explicitamente, partem desse princípio. Lançamos aqui a semente de uma posição linguística – e política – que pode (ou não) mostrar-se fértil futuramente, a depender da réplica dos colegas da área.

4. Referências

- BAGNO, M. *A norma oculta - língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso: 01 de abril de 2012.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado (Letras). UNESP. São Paulo, 2003.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- EVANS, C. J. Literacy development in deaf students: case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 2004, 17-27.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita nas escolas de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, p. 65-77.
- KOUTSOUBOU, M. Deaf ways of writing narratives: a bilingual approach. In: RIJLAARSDA, H; COUZIIN, M. (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing* (2nd ed., Vol. 14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- LACERDA, C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

- MARROTA, G.; AJELLO, R.; MAZZONI, L.; NICOLAI, F. Morphosyntactic fragility in the spoken and written Italian of the deaf. In: FAVA, E. (ed.). *Clinical Linguistic*. Vol. 1, 2001, p. 101-117
- PEREIRA, M. C. da C. & KARNOPP, L. B. Leitura e Surdez. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, vol. 39, nº 3, 2003, p. 165-177.
- PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. O. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006.
- SKLIAR, C. B. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 07-32.
- SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.07-14.
- SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C.(org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese de doutorado (Educação). Santa Catarina: UFSC, 2008.