

# **Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Reis Teixeira<sup>i</sup> (UFBA)  
Doutoranda Ivanete de Freitas Cerqueira<sup>ii</sup> (AGES)

## ***Resumo:***

De modo geral, os surdos que não têm ou nunca tiveram acesso à Libras utilizam os sinais caseiros para se comunicar. Para alguns, esse modo de sinalizar, é apenas uma pantomima, mistura aleatória e subjetiva de gestos, que serve precariamente à comunicação entre os surdos e seus familiares (TERVOORT, 1961). Outros veem, nesse sistema, certa similaridade com as línguas de sinais, embora atestem seu caráter não linguístico (MORFORD, 1996). No entanto, há pesquisadores como Golden-Meadow e Mylander (2009), por exemplo, que afirmam que esses sinais são altamente estruturados e como Cuxac (2000), que denomina sistemas como esses de línguas emergentes, assegurando que essa “microlíngua familiar” retoma as primeiras etapas de constituição das línguas de sinais propriamente ditas. Logo, com base nos estudos desses últimos autores e na observação do uso de sinais caseiros por surdos que vivem em comunidades isoladas, este trabalho tem como objetivo discutir a possibilidade de utilização dos sinais caseiros como língua de apoio, ou melhor, ponto de partida para o letramento de crianças surdas. Nesse caso, vale dizer que o termo letramento está sendo compreendido, aqui, de modo sócio-histórico, i.e., não como resultado do aprendizado das habilidades de leitura e escrita, mas da maneira como o indivíduo, mesmo analfabeto, entra em contato com a escrita e os desafios que esta lhe lança (SOARES, 2001; TFOUNI, 2000). Assim, situações vividas pelo aluno surdo (em que a escrita tem uma função determinada) podem ser aproveitadas mediante o uso de sinais caseiros e transformadas em conteúdo para desenvolvimento de competências inerentes ao letramento e/ou à aquisição de Libras e de português escrito.

***Palavras-chave:*** Sinais caseiros, letramento, Libras, Português escrito.

## **1 Introdução**

De modo geral, quando as pessoas se deparam com as línguas de sinais, mesmo a oficial, ainda é comum pensarem que se trata de gestos e mímicas produzidos de modo aleatório. Isso porque alguns sinais são facilmente reconhecidos em certas comunidades devido ao seu teor icônico.

Em Cruzeiro do Sul, no Acre, os sinais utilizados pelos surdos, oficiais ou caseiros, são comumente chamados de *acenos*, termo empregado pelos ouvintes justamente por denotar gestos feitos com a mão, sem que haja organização ou sistematicidade. Assim, *falar por aceno* é uma expressão própria para designar os

indivíduos surdos não apenas da cidade, mas de toda a região do vale do Juruá, onde, é bom deixar claro, há uma incidência muito alta de pessoas surdas, devido à rubéola e a remédios ototóxicos, no caso, aqueles que auxiliam na cura da malária.

Em 2004, alguns surdos começaram a ser matriculados na rede regular de ensino e, ao mesmo tempo, estavam sendo recrutados para aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Inicialmente, eram grupos pequenos de três ou quatro alunos, no máximo. Chegavam ao núcleo de inclusão, cada um com seu próprio sistema de comunicação, i.e., usavam sinais caseiros, aqueles aprendidos na família. Nessa época, percebi a dificuldade que era para eles se comunicarem entre si. Um, dois anos mais tarde, já estavam entrosados e formando comunidade. Viam-se com mais frequência e, conseqüentemente, começaram a criar elo de amizade. Apesar disso, percebia-se que o sistema de comunicação que eles implementavam com tanto desenvoltura não era Libras, como atestavam as professoras. Porém a escola descartava todo esse saber linguístico a fim de ensinar-lhes a língua autorizada, a língua que lhes daria uma “identidade”. Assim, nas aulas de Libras, a professora mostrava uma figura, os alunos faziam seus “gestos” e a mestra implementava “o sinal correto” dizendo: “tá errado, o certo é assim”. Nesse momento, era possível perceber no rosto dos alunos sentimentos de alegria (“vou começar a falar como falam”) e também de surpresa (“como?”), decepção (“eu não sei...”) e raiva (“como assim?!”). Todavia, a professora não percebia que várias mensagens corporais saltavam aos olhos. Afinal, nas suas idas à capital, havia ficado claro que esses alunos não possuíam uma língua e que Libras seria sua tábua de salvação. Desse modo, inferia-se dessa situação que todo “gesto” devia ser descartado, esquecido, já que era “errado” comunicar-se por meio de um sistema que não fosse o convencional.

Na verdade, essa não é uma situação muito diferente do que passam os ouvintes, utentes de um falar desprestigiado. Eles vão à escola, mas sabe-se que muitos não conseguem entender na totalidade o que lhes é dito, pois a diferença diastrática entre seu dialeto e o da professora (ou melhor, da variante utilizada em sala) é, muitas vezes, enorme. Então, esse aluno tenta “pegar as coisas no ar”, de modo a poder participar da aula e sentir-se incluído de fato.

Logo, se ainda há certa dificuldade em acolher os diversos falares trazidos pelos alunos para a escola, também não será diferente em relação aos dialetos sinalizados existentes nesse Brasil. Foi então a partir desse contexto que alguns questionamentos

passaram a ser feitos: que modo é esse de comunicação que os alunos surdos trazem de casa? Libras é realmente a primeira língua dos surdos? Há possibilidade de utilizar o(s) dialeto(s) trazido(s) para a escola pelos surdos no processo de ensino e aprendizagem de Libras e português escrito? A busca é por respostas, porém o trabalho será apenas um modo de lançar um primeiro olhar sobre essa realidade.

## 2 Gestos ou sinais?

Há surdos que nascem em famílias ouvintes. Em geral, são cerca de noventa e cinco, o que acaba por comprometer o processo de aquisição da linguagem desses sujeitos durante a infância. De modo geral, passam pelo período do balbúcio oral e manual, porém não recebem nem *input* da língua oral por causa do *déficit* auditivo nem *input* visual porque os pais desconhecem qualquer língua de sinais. Com o tempo e conforme as necessidades, a comunicação entre mãe e filho, por exemplo, vai sendo construída: a criança **vê vozes**, procurando interpretar os gestos fono-articulatórios da mãe e esta, por sua vez, **ouvi mãos**, tentando compreender os gestos manuais do filho. Convém salientar que, apesar de a criança tentar entender os movimentos fono-articulatórios produzidos pela mãe, não significa que o *output* infantil seja a língua da mãe sinalizada. Todo esse processo é construído socialmente, porque uma vez produzidos alguns gestos, estes são interpretados dentro do contexto no qual se vive, ganhando significado e reconhecimento (CUXAC, 2000; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 2009; FUZELLIER-SOUZA, 2004; YAU, 1988). Assim, os surdos conseguem ter acesso à realidade biossocial que partilha com sua família.

Com base nessa realidade, Teervort (1981 *apud* SANTANA, 2007) chama essa comunicação gestual de **linguagem esotérica**, pois acredita tratar-se de gestos e mímicas que retratam situações e objetos de maneira subjetiva. Isso porque, ainda que os gestos sejam icônicos, a escolha da parte do objeto que será representada é livre. Nas línguas naturais orais, por exemplo, mesmo que um vocábulo tenha condições de produtividade, i.e., seja morfologicamente possível, seu aparecimento no léxico depende ainda das condições de produção, as quais podem sofrer restrições fonológicas, pragmáticas e discursivas (ROCHA, 1998). Logo, são essas restrições que impedem a produção aleatória de novas palavras. No caso da **linguagem esotérica**, essas restrições acontecem, em maior ou menor grau, de modo diferente. Isso porque tanto a emergência comunicativa como a comunidade familiar colabora para a manutenção do signo emergente, já que o objetivo primeiro é a comunicação. Contudo, isso não impede que,

uma vez estabelecido o sinal, este vá sofrendo modificações morfofonológicas devido a fatores como a economia linguística e a lei do menor esforço, o que leva a língua a uma maior sistematicidade e conseqüente regularidade (LIDDEL, 2004).

Em relação ainda aos autores, há aqueles que chamam os gestos implementados por surdos filhos de pais ouvintes de sinais caseiros (*homesigns*), por serem, de alguma forma, estruturados independente da fala e por exibirem certa similaridade com a língua de sinais, embora seu uso não esteja diretamente relacionado a esta língua. Ao contrário, sua estrutura apresenta generalizações simples: gestos dêiticos, icônicos e referenciados pelo ambiente, os quais podem tornar-se linguisticamente mais estruturados a depender do grau de domínio do usuário (MORFORD, 1996).

Goldin-Meadow (1998), entretanto, acreditam, sim, que o uso de sinais caseiros esteja diretamente relacionado à língua de sinais. Segundo as autoras, trata-se de sinais com léxico e morfologia organizados por meio de regras sintáticas. Seus estudos mostram que esse sistema linguístico tem alguma semelhança com o da linguagem oral e é construído em contextos semelhantes aos das primeiras palavras no processo de aquisição da linguagem por ouvintes. Um fato interessante seria que os filhos surdos produzem gestos bem mais complexos que suas mães ouvintes, ou seja, os surdos colocam nas suas sentenças um número bem maior de proposições. As autoras, ao pesquisarem crianças surdas de diferentes culturas, chinesa e americana mais especificamente, descobriram que havia maior similaridade entre os sinais utilizados pelas crianças chinesas e americanas que aqueles produzidos pelas mães e seus respectivos filhos, o que demonstra que as crianças surdas não organizam seus sistemas com base em um *input* materno. Desse modo, tudo isso ratifica a capacidade inata do ser humano para a aquisição da linguagem. **Na surdez, a criança é ‘forçada’ a criar símbolos** (SANTANA, 2007), mas esta só consegue organizá-los porque dispõe de um dispositivo biológico que lhe faculta desenvolver-se linguisticamente (CHOMSKY, 1957).

Nesse momento, faz-se necessário chamar a atenção para dois aspectos nesse processo de construção de um sistema linguístico. Durante as pesquisas percebeu-se que o status da criança na família é um fator decisivo no seu desenvolvimento linguístico. Isso significa que se a criança surda é colocada à margem do convívio familiar, seu repertório comunicativo será, de fato, baseado em gestos icônicos e dêiticos, motivados e referenciados pelo ambiente, respectivamente. Além disso, o conteúdo das mensagens

será referente às questões concretas do cotidiano familiar, pois a criança é requisitada apenas para comer, tomar banho, fazer isso ou aquilo. Entretanto, quando a família não faz grandes distinções entre surdo e ouvintes, há uma tendência natural desse surdo, no mínimo, desenvolver um repertório linguístico maior e mais complexo que os mencionados anteriormente. Sendo que essa complexidade linguística tende a se intensificar quando há, na família ou vizinhança, crianças ouvintes próximas às surdas. Nessa perspectiva, Yau (1988) aponta, no repertório lexical de surdos canadenses (índios) e chineses usuários da **língua gestual espontânea** – como ele denomina – uma diferença que varia entre 300 e 1200 gestos, a depender da mobilidade social desses surdos, isto é, personalidade, nível de atividade, além do grau e intensidade das relações estabelecidas no seu entorno imediato.

Fuzellier-Souza (2004), a qual considera os sinais caseiros uma língua de sinais emergente (LS ÉMG), corrobora Yau (1988) quando considera que no desenvolvimento ontogenético do indivíduo é possível perceber um processo contínuo e evolutivo na estruturação dos sinais caseiros, o que na idade adulta do surdo é revelado por meio de três fatores: desenvolvimento cognitivo do indivíduo, natureza do *input* e das trocas comunicativas, bem como integração social exitosa.

Nessa perspectiva, os estudos vêm mostrando que os sinais caseiros longe de serem algum tipo de linguagem em sentido *lato* – pantomima, mímica, gestos –, são, antes, produto da faculdade da linguagem, a qual permite ao homem construir seu próprio sistema linguístico. Isso significa que, mesmo com toda escassez de estímulo – considerado aqui do ponto de vista linguístico –, o surdo consegue construir sua língua, todavia quando tem possibilidade de interagir com o ambiente e com as pessoas ao seu redor.

Dessa forma, questiona-se o fato de a Libras ser a primeira língua de surdos filhos de pais ouvintes, pois muitos desses surdos não são “sem-língua, como alguns pensam. De modo geral, a língua que utilizam serve bem às suas necessidades, que tanto podem restringir-se aos limites estabelecidos pela cultura ouvintista como podem ir além das fronteiras que normalmente lhe permitiriam cruzar. O surdo portador de um sistema linguístico simples e um vocabulário parco é o surdo que vive à parte da sociedade e que quase não interage com sua família. Já o surdo que utiliza uma estrutura linguística mais complexa é aquele que mantém diálogo constante com familiares e amigos, vive novas experiências a cada dia, tem acesso a notícias e eventos ocorridos na sociedade.

### **3 Letramento: o que é e como tem sido com o surdo?**

Quando se fala em letramento, logo se pensa nas competências desenvolvidas a partir das habilidades de leitura e de escrita. Então, há que se dizer que neste trabalho não se tomou como ponto de partida o ler e o escrever em si, mas os usos de tais práticas na vida social das pessoas (SOARES, 2001; TFOUNI, 2000). Assim, o objetivo não é restringir-se ao indivíduo que está em ou passou pelo processo de alfabetização, mas falar daquele que precisa dar-se conta da escrita e de sua importância no meio em que vive.

Segundo Soares (2001), quando se pensa o letramento a partir de uma dimensão individual, atem-se apenas aos esforços linguísticos e psicológicos do sujeito para decodificar grafemas e registrar fonemas, compreender e transmitir significado por meio de textos escritos. Nessa perspectiva, o letramento restringe-se ao processo de alfabetização que, segundo Kleiman (2005), tem o objetivo de ensinar as regras de uso e funcionamento do sistema alfabético. Essa dimensão contempla o trabalho psicomotor do indivíduo e sua capacidade psicolinguística implementada no processo de simbolização através da associação letra-som, palavra-conceito.

Na educação de surdos, essa é uma situação bastante complicada. Primeiro, porque como o sistema de escrita do português é alfabético, parece não haver nenhum outro meio de o surdo aprender a língua escrita que não seja por meio da língua falada, como sugere a assistente do site Nova Escola, Paula Nadal:

Ensinar uma língua escrita para quem desconhece a oralidade é um desafio para todos os professores com alunos surdos em suas turmas. As principais dificuldades não decorrem da surdez em si, mas da falta de conhecimento da Língua Portuguesa falada. Hoje, boa parte desses estudantes comunica-se com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visual-espacial, que possui estrutura própria. (Paula Nadal REVISTA NOVA ESCOLA, dez., 2010.)

No entanto, quando se leva em conta as fases da escrita por que passam as crianças, percebe-se que os pictogramas e os ideogramas são duas dessas etapas. Além disso, é interessante verificar como se dá o processo de aquisição de escritas ideográficas como a chinesa e a japonesa. No caso desta, Largura Filho (2006) ressalta a importância do significado em detrimento do significante durante o processo de aquisição de segunda escrita, pois, como assinala Smith (2009), a única maneira de ler e aprender a ler é no nível do significado, já que a forma é retida na memória mediante o conceito e não o contrário. A exemplo disso, há as pessoas que aprendem línguas que

não possuem alfabeto, o que faz com que as palavras só possam ser reconhecidas através da visão.

Em relação ao aspecto social do letramento, Soares (2001:72) chama a atenção para o fato de que “as habilidade de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social”, ou seja, está em jogo “o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita” e como se envolvem em atividades que, socialmente, requerem graus diversos de letramento.

Sob esse prisma, o letramento passa de esforço pessoal a práticas sociais. Trata-se, então, de um processo que não se restringe à sala de aula, à escola. Ao contrário, abrange os mais diversos espaços e ultrapassa os limites temporais, pois o letramento pode ser tomado simultaneamente como causa e consequência de desenvolvimento historicossocial: causa, quando sua prática age de modo transformador e consequência quando uma habilidade surge a partir de um novo artefato ou evento tecnocultural.

Contudo, muitas vezes, a escola parece não reconhecer essa dimensão social, pois reduz o letramento a atividades que só podem ser feitas na escola, de preferência na própria sala de aula. Isso porque nosso sistema educacional pensa as formas de letramento sob o ponto de vista da palavra, o que implica uma prática que sempre parte da escrita para chegar à realidade, quando, como assinala Paulo Freire, esta deveria preceder a leitura da escrita.

Para os surdos, de modo particular, quando a dimensão social é posta de lado, torna-se mais difícil apreender o significado. Isso porque, nesse caso, a escola trabalha o letramento a partir das habilidades de leitura e escrita inerentes à alfabetização e não a partir das necessidades do indivíduo que vive em uma sociedade escrita.

#### **4 Relato de uma experiência de letramento em sinais caseiros**

A realidade vivida pelo surdo filho de pais ouvintes quando chega à escola é esta: frequenta as aulas de língua portuguesa, mas diferente dos outros alunos brasileiros não fala essa língua nacional; é surdo como os que partilham da mesma experiência visoespacial, porém não se comunica por meio dos sinais oficiais. Sobre o que já sabe ninguém lhe pergunta, pois pressupondo uma homogeneidade no conjunto de sujeitos surdos, a escola apenas divide-os entre os falantes de Libras e os sem-língua. Ninguém sabe que entre os classificados como sem-língua existe uma gradação de sistemas de

comunicação que vai do simples ao complexo, i.e., do menos linguística ao mais linguisticamente próximo da Libras, como já foi explicado anteriormente. Desse modo, o indivíduo vê-se praticamente obrigado a iniciar o estudo de duas línguas, a portuguesa e a de sinais brasileira, as quais lhe são completamente estranhas.

O fato é que ninguém vê o surdo como um estrangeiro tentando compreender uma língua que não é a sua. Nesse contexto, o estrangeiro parece um “bobo”, sorri mesmo que não é o momento, faz “cara de paisagem” e, às vezes, até finge entender o que lhe disseram, a fim de não ser considerado pouco inteligente. Trata-se de uma situação estressante, que muitas vezes causa angústia e dependendo do tempo solitário de imersão, pode haver acessos de raiva e até depressão. Tudo isso é compreensível quando se trata de pessoas que, por razões diversas, se encontram afastadas da sua língua-pátria. Todavia, o surdo, que é estrangeiro em seu próprio país, quando passa por situações como essas, tem agravada sua condição de “deficiente”.

Em Cruzeiro do Sul, no Acre, tive a oportunidade de acompanhar alguns surdos que viviam isolados, crianças e adolescentes nas mais diferentes condições. O primeiro grupo, constituído por moradores da zona urbana do município, não se conhecia nem conseguiam, num primeiro momento, estabelecer comunicação. Observei algumas aulas de Libras na sala de recursos e percebi o quanto eles ficavam chateados quando faziam um sinal e esse era ignorado pela professora. Passado algum tempo, resolvi “trabalhar com eles a língua portuguesa”. Na verdade, foi só um motivo para observar mais de perto o modo como começavam a estreitar os laços comunicativos. Cuxac (2003) fala sobre a plasticidade das línguas de sinais, afirma que o processo de iconicidade, o qual não deve ser tratado segundo os moldes das línguas orais, ajuda surdos, utentes de línguas diferentes, a estabelecer com facilidade um código comum.

Nesse tempo, notei que eles não dispunham de vocabulário muito amplo, por isso nossas aulas consistiram num primeiro momento em passeios-leitura pela faculdade, aeroporto, corpo de bombeiros e outros lugares conhecidos e importantes na cidade. Como alguns alunos ouvintes, eles ou desconheciam o sinal para designar certo objeto/evento ou utilizam um único sinal para traduzir diferentes noções.

A aula consistia em juntarmo-nos para falar sobre a proposta de passeio-leitura, saber se eles já conheciam o local e deixar claro o roteiro do dia: retorno à sala de aula, conversar sobre o que viram e o que sentiram.

Inicialmente, passamos por momentos muito difíceis, pois a comunicação era muito precária entre todos os membros do grupo, porém à medida que nos encontrávamos, eles iam estabelecendo um código comum. Vale dizer que em nenhum momento a Libras foi imposta, ao contrário, o propósito era fazer com que eles se comunicassem livremente, embora as restrições em relação aos sinais viessem sempre dessa comunidade linguística que começava a se estabelecer, o que segundo Rocha (1998) seriam as restrições de produtividade, que consiste no fato de, estruturalmente, uma palavra poder ser criada, mas nem sempre adotada pela comunidade.

Quando não havia passeio, nossas conversas eram em torno de maquetes ou de fotos-reportagens. Tudo era motivo para uma boa conversa. Observei então que a maioria era muito bem informada. Sabiam contar com detalhes fatos ocorridos na cidade. Nesse sentido, vale a pena lembrar um acontecimento trágico – o suicídio de um jovem rapaz, filho de pessoas bastante conhecidas. Na aula, após esse acontecimento, tudo o que foi planejado teve que ser deixado de lado, pois cada um queria contar sua versão a respeito do fato.

Além dos passeios-leitura, foram trabalhadas várias situações pertinentes a esses estudantes: o nome dos familiares e a árvore genealógica, preenchimento de fichas e documentos, particularmente aqueles pedidos na hora da matrícula, atividades bancárias ligadas ao recebimento das pensões, localização de ruas e bairros, setores da escola, etc. Todas essas atividades favoreceram tanto a ampliação do conhecimento de mundo como do vocabulário.

## **5 Considerações finais**

A discussão teve início com alguns questionamentos, os quais não só geram discussões, mas apontam alguns caminhos e posturas em relação ao letramento de surdos. Primeiro, nos leva a compreender que, diante de surdos que falam ou não Libras, é preciso refletir sobre a heterogeneidade comunidade surda, que é heterogênea mediante sua origem, sua constituição enquanto sujeito e a língua que lhe propicia interpretar e organizar seu mundo. Logo, não se pode esquecer que há surdos que adquirem Libras, desde o berço, como sua língua materna; e outros que a adquirem em diferentes momentos de sua vida. Dentre estes, há aqueles que tiveram que criar seu próprio sistema de comunicação – são os usuários de sinais caseiros. No entanto, há que

se dizer que o estímulo recebido dos familiares varia de sujeito para sujeito e implica estruturas linguístico-comunicativas mais ou menos complexas e próximas da Libras.

Logo, partindo dessa perspectiva, infere-se que, por um lado, aprender Libras em situação de imersão e com falantes “nativos” não significa adquirir uma língua como primeira, principalmente quando essa língua já encontra no sujeito uma base linguística anterior. E, por outro, que os sinais caseiros podem servir de apoio não apenas para a aquisição da escrita do português – a qual deve ter uma metodologia compatível com as de escritas ideográficas – como também na aquisição da Libras.

Por fim, há que se afirmar que o uso de sinais caseiros, num primeiro momento de escolarização-letramento do surdo, ajuda a ampliar seu universo linguístico e cognitivo, além de confirmar sua identidade psicossocial.

## Referências bibliográficas

- 1] CHOMSKY, N. *Syntactic structure*. Mouton: Minor, 1957.
- 2] CUXAC, C. Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française. *Langue française*, Paris, 2000, 1 : 12-31, vol. 137.
- 3] FUSELLIER-SOUZA, I. *Sémiogenèse de langues des signes : études des langues de signes émergentes (LS ÉMG) pratiqués par de sourds brésiliens*. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2004.
- 4] GOLDIN-MEADOW, S.; Mylander, C. Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. *Nature: international weekly journal of science*, Chicago, 15 jan. 1998. Seção Letters to Nature. 391, p. 279-281. Disponível em: <<http://www.nature.com/nature/journal/v391/n6664/abs/391279a0.html>>. Acesso em: 30 mar. 2009.
- 5] \_\_\_\_\_. Gestural communication in deaf children: noneffect of parental input on language development. *Science*, 221, jul. 1983.
- 6] LIDDEL, S. K. *Grammar, gesture, and meaning in american sign language*. Cambridge: Cambridge, 2004.
- 7] MORFORD, J. P. Insights to language from the study of gesture: a review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. *Pergamon*, v. 16, 1996.
- 8] NADAL, P. O desafio de ensinar língua portuguesa a alunos surdos. *Revista Nova Escola*, São Paulo, dez., 2010. Formação/Inclusão. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/desafio-ensinar-lingua-portuguesa-alunos-surdos-613092.shtml>. Acesso em: 28.set.2014.
- 9] ROCHA, L. C. de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

- 10] SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- 11] SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- 12] SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- 13] STOKOE, W. C. *Language in hand: why sign come before speech*. Washington: Gallaudet, 2001.
- 14] TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabeto*. São Paulo: Cortez, 2000.

---

<sup>i</sup> **Autores**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth R. TEIXEIRA**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA (PPGLL).

<sup>ii</sup> **Doutoranda Ivanete de F. CERQUEIRA**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais AGES

Colegiado de Letras (ifreitas@hotmail.com)