

PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

Maria Cristina da Cunha PEREIRA¹
Wanderley José Pereira dos SANTOS²

RESUMO

Com base na experiência profissional em uma escola especial para alunos surdos, os autores deste trabalho têm como objetivo discutir algumas questões que devem ser consideradas na elaboração de propostas educacionais para surdos, tais como a importância da Língua de Sinais, o ensino do português, a formação dos professores, entre outras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para surdos; linguagem e educação para surdos; educação e surdez.

Este trabalho tem como objetivo discutir algumas questões relacionadas a propostas educacionais para alunos surdos, a partir de nossa experiência desenvolvida em uma escola especial. Não é do escopo deste trabalho discutir as diferenças entre escola especial e regular, porém entendemos que há momentos em que ambas se aproximam ou se diferenciam no que se refere ao processo ensino/aprendizagem de seus alunos, daí a necessidade de propostas edu-

¹ Docente do Instituto Educacional de São Paulo - IESP-DERD/C/PUCSP e CEPRE-FCM-UNICAMP. Rua Tatuí, n.195, Chácara Cantagalo, Cotia-SP, CEP. 06700-000, e-mail: mccphy@uol.com.br

² Docente do Instituto Educacional de São Paulo - IESP-DERD/C/PUCSP. Rua Dr^a Neyde Aparecida Sollitto, n.435, São Paulo-SP, CEP. 04022-040, e-mail: mbettacs@uol.com.br

cacionais que perpassem questões discursivas e avancem na abrangência do papel da escola como suporte de inserção social do aluno.

Fazemos parte de uma instituição, o IESP/DERDIC-PUCSP,³ que há quarenta e seis anos educa alunos surdos, desde a pré-escola, hoje Programa de Educação Infantil, até o final do Ensino Fundamental (8ª série). A DERDIC também oferece cursos de capacitação profissional, cadastramento e colocação de surdos no mercado de trabalho e, através de sua clínica, faz atendimento a portadores de distúrbios da audição, voz e linguagem, priorizando sempre as famílias economicamente desfavorecidas.

Sendo o IESP uma instituição ligada à PUCSP, ocorre, necessariamente, uma permanente integração entre o trabalho de ensinar e a produção de conhecimento, através de teses, dissertações, projetos de pesquisa e análise da experiência, vários deles publicados como livros, capítulos em livros ou artigos em periódicos. Entre os objetivos específicos da escola encontra-se, além de oferecer escolaridade para crianças e jovens surdos, a formação e aperfeiçoamento a profissionais na área dos distúrbios da comunicação e a elaboração de projetos de pesquisa sobre atendimento escolar.

Em relação ao atendimento escolar, nosso projeto educacional está em fase de discussão e neste momento, em que passamos por uma reforma educacional ampla, muitas são as questões que se colocam.

Um dos norteadores da nossa reformulação tem sido a leitura sistemática e a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1997). Outro norteador têm sido as próprias reivindicações dos alunos. Neste sentido estamos discutindo a viabilidade de implantação na DERDIC do ensino médio para surdos, hoje, sem dúvida, escolaridade mínima necessária para atender às crescentes exigências do mercado de trabalho.

³ O Instituto Educacional São Paulo-IESP foi fundado em 1954, para educação e integração de crianças surdas. Em 1969 passou a integrar a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação-DERDIC da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Propostas educacionais para surdos

Nestes anos foram muitas as mudanças que ocorreram no processo educacional, tanto de filosofia, como de abordagem de exposição à língua, entre outras que poderíamos estar expondo aqui. Tais mudanças foram provocadas por reflexões constantes acerca do trabalho que realizamos, sempre em sintonia com estudos e pesquisas sobre a educação de surdos.

Embora universalmente o conceito de escola envolva o jogo de aprender e ensinar, isto é, o processo de ensino-aprendizagem, existe uma singularidade que diz respeito ao perfil da comunidade que a escola atende e quem são os seus clientes. Certamente muito há de comum entre as necessidades e os interesses de alunos surdos e ouvintes, no entanto existem especificidades decorrentes da própria condição (diferença) que a surdez impõe, e daí resultam algumas características específicas de uma escola que se proponha a atender somente a alunos surdos.

As crianças surdas, diferentemente das ouvintes, chegam à escola, na grande maioria das vezes sem uma língua que lhes possibilite interagir com os outros e, portanto, construir o seu aprendizado. Apresentam, geralmente, gestos de apontar, de mostrar, vocalizações e outros comportamentos comunicativos desenvolvidos na família, não partilhados com os professores e com os colegas.

Fundamentados em uma visão interacionista de aquisição da linguagem, consideramos que é na interação com interlocutores que usem uma língua que as crianças surdas, como as ouvintes, vão sendo postas no funcionamento desta língua, uma vez que, como propõe De Lemos (1995, 1998), a interpretação da criança por parte do adulto tem o efeito de inseri-la no funcionamento da língua.

No caso das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a língua usada pela mãe, que se instancia através da modalidade oral e dos gestos, tem efeito de significação da criança para si mesma, dos objetos e dos outros. Tal efeito se manifesta através da incorporação, pela criança, tanto dos gestos como da fala.

No entanto, por terem impedimento orgânico para receber e, conseqüentemente, produzir linguagem oral, na maioria das vezes

as crianças surdas adquirem fragmentos da língua através da via auditiva.

Considerando a surdez uma diferença e considerando, também, o direito dos surdos a terem acesso a uma língua visual/gestual, a língua de sinais vem sendo adotada por um número cada vez maior de profissionais que trabalha com surdos. Segundo autores, como Svartholm (1997); Skliar (1998), entre outros, é a língua de sinais que vai preencher para os surdos as mesmas funções que o português tem para os seus usuários.

Como ocorre com as crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, as insiram no funcionamento desta língua.

Adquirida a língua de sinais, esta terá papel fundamental na aquisição da segunda língua, o português. É ela que vai possibilitar, como refere Svartholm (1997), a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por ser totalmente acessível à visão, a escrita é considerada uma fonte necessária a partir da qual o surdo pode constituir suas habilidades de língua. Ainda para a mesma autora (SVARTHOLM, 1997), com base na escrita, os alunos surdos poderão desenvolver a fala.

Estas idéias têm motivado inúmeras reflexões e discussões entre os profissionais que trabalham em educação na DERDIC.

Por muito tempo defendemos, como quase a totalidade das instituições que atendem surdos no Brasil e em outros países, o uso da linguagem oral como a única a ser utilizada no processo ensino/aprendizagem. Os resultados, no entanto, mostraram que, ainda que com exceções, a maior parte dos alunos, através da linguagem oral/aural, não parecia atingir um conhecimento do português suficiente para desenvolver a leitura e a escrita.

Tal constatação nos levou a desenvolver pesquisa e posteriormente assumir a Filosofia da Comunicação Total na escola, inicial-

Propostas educacionais para surdos

mente na forma de Português Sinalizado e mais tarde como Português com Sinais (CRUZ et al., 1993). Esta prática é conhecida comumente como Bimodal, na medida em que propõe o uso de duas modalidades de uma mesma língua, visando facilitar o acesso à mesma (SCHLENSINGER, 1978).

Ainda que os resultados tenham apontado para uma mudança significativa na comunicação, persistia a questão da língua. Era a língua portuguesa que os alunos continuavam sendo expostos.

Motivados por estudos lingüísticos que conferiam um estatuto lingüístico às línguas de sinais, acreditando na importância de as crianças surdas terem acesso a esta língua, acreditando, também, que é a língua de sinais que vai poder inseri-las, de forma mais eficaz, no simbólico, e acreditando, finalmente, que tal inserção na Língua de Sinais vai se dar na interação com um interlocutor fluente na mesma, iniciamos, em 1995, exposição sistemática dos alunos à Língua de Sinais Brasileira (PEREIRA; NAKASATO, 1996a), realizada por um instrutor surdo adulto.

O trabalho, que começou como pesquisa, foi oficializado em 1998 com a contratação deste surdo, fluente em Língua de Sinais, como funcionário da PUCSP. Por se tratar de um caso inédito na Universidade, houve a necessidade de se criar um cargo novo nos quadros da PUCSP, o de Instrutor de Língua de Sinais Brasileira.

O instrutor de Língua de Sinais Brasileira responde pela exposição dos alunos à língua, pelo ensino da mesma aos professores e demais profissionais da DERDIC, além dos pais de alunos e familiares interessados; realiza pesquisa de sinais junto à comunidade de surdos; participa da elaboração de pesquisas sobre a Língua de Sinais; é responsável pela revisão de todo o material produzido a respeito da Língua de Sinais Brasileira na DERDIC.

A interação com um adulto surdo, motivado para a função, envolvido com a comunidade surda e, sobretudo, usuário fluente da Língua de Sinais Brasileira, interferiu positivamente na imagem que os alunos tinham de surdo e contribuiu para o estabelecimento de uma identidade positiva nos alunos.

Em relação à Língua de Sinais, embora não se possa ainda generalizar, a grande parte dos alunos a usa em níveis diferentes de complexidade. Quando falamos em aquisição da Língua de Sinais Brasileira, nos referimos ao uso dos aspectos manuais e não-manuais da mesma, ou seja, sinais, organização dos mesmos em frases e textos, expressão facial, corporal, uso do espaço.

Quanto aos professores, embora muitos já façam uso de uma linguagem que se aproxima, em muitos momentos da Língua de Sinais Brasileira na interação com o Instrutor Surdo, os mesmos continuam a usar a comunicação bimodal, caracterizada como o uso dos sinais concomitantemente ao uso da linguagem oral, na forma de português com sinais.

O resultado do trabalho conjunto dos professores e do instrutor tem sido objeto de vários estudos, apresentados em eventos científicos, sendo que alguns já foram ou serão publicados.

Ao analisar os efeitos da atividade de contar histórias para crianças surdas pequenas, através da Língua de Sinais Brasileira, observamos (PEREIRA; NAKASATO, 1996b; ALMEIDA et al., 1998; PEREIRA; PEREIRA, 1998) que:

- a Língua de Sinais possibilitou às crianças surdas usufruírem da atividade de ter histórias contadas;
- a Língua de Sinais contribuiu para a aquisição e ampliação do discurso narrativo;
- as primeiras tentativas de relato de histórias pelas crianças resultaram da incorporação de fragmentos dos enunciados imediatamente precedentes do adulto;
- fragmentos da história contada tanto pela professora como pelo instrutor de sinais vão retornando nos relatos das crianças;
- fragmentos da história contada pelos adultos vão se cruzando com fragmentos de outros textos, resultando em relatos mais longos;
- além de fazer uso de sinais, as crianças apresentam expressão facial e corporal variada, bem como fazem uso do espaço;

Propostas educacionais para surdos

– o adulto tem um papel fundamental no processo de construção do relato pelas crianças, ajudando-as, através de perguntas, a organizar as lembranças, interpretando e inserindo os significantes das crianças em um texto.

Em um outro trabalho, que teve como objetivo analisar os efeitos da Língua de Sinais Brasileira e do português na escrita de adolescentes surdos com acentuada defasagem na relação idade-série escolar, observamos (MENDONÇA et al., 1998) que, como ocorre na narrativa através de sinais/português com sinais, fragmentos das histórias contadas tanto pela professora como pelo instrutor de sinais vão retornando e se cruzando, resultando em produções escritas onde se pode notar a influência da Língua de Sinais e do Português.

As marcas do português foram observadas no uso dos elementos de ligação, como preposições e conjunções, de verbos flexionados, da flexão dos verbos no passado, entre outros aspectos. Por outro lado, a ordem dos vocábulos em alguns enunciados revela a influência da Língua de Sinais na escrita dos alunos.

Todos estes trabalhos reforçam a importância da Língua de Sinais Brasileira, mas apontam também para uma concepção de linguagem diferente da que tem sido assumida no trabalho educacional com alunos surdos.

Concebida como um código, a língua tem sido apresentada ao aluno com uma lista de vocábulos que o mesmo tem que apreender e posteriormente combinar com outros, obedecendo às regras de formação do português, tanto nos níveis fonológico, como morfológico, sintático, semântico e grafêmico. Esta concepção de linguagem está ligada, como aponta Geraldini (1993), à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.

De acordo com tal concepção de língua, para que os alunos venham a elaborar um texto têm que dominar as regras de formação de sílabas, de vocábulos e frases e depois de combinação das frases,

compondo um texto. No trabalho com alunos surdos, tal concepção de linguagem resultou em frases estereotipadas, sintaticamente mal estruturadas, com substituições, omissões e mau uso dos vocábulos.

Uma outra concepção de linguagem, fundamentada em uma visão interacionista da linguagem, postula que, mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 1993).

Tendo como unidade básica o diálogo, o trabalho com a linguagem tem como objetivo inserir os alunos na língua em funcionamento, sendo os efeitos imprevisíveis e singulares. O professor, de acordo com esta concepção, não é transmissor e nem facilitador do processo de aquisição da linguagem, seja oral ou escrita, pelo aluno. Ele é intérprete. No entanto, como aponta De Lemos (1998), esta interpretação não tem origem no adulto, mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento lingüístico-discursivo, foi significados.

A proposta de que a escola possibilite aos alunos situações lingüístico-discursivas, nas quais, através do uso da língua, os mesmos passem a refletir sobre o seu funcionamento e, então, analisá-la consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1997).

Ainda que a linguagem seja uma das grandes preocupações dos profissionais que trabalham na educação de surdos, há que se considerar que esta não deve ser a única preocupação de uma escola especial. O conceito de escola – independentemente de quem se serve dela – estende-se para além do espaço da sala de aula e projeta-se na permanente reflexão sobre os anseios, necessidades e princípios da comunidade na qual se insere. Disso decorre um princípio determinante que identifica a postura escolar: a adequação da escola à sua comunidade. A partir disso fica direcionado, a nosso ver, como deverá ser o efetivo papel de uma instituição escolar.

Um primeiro pressuposto para determinar a finalidade precípua da instituição será a necessidade de convergência entre a demanda

Propostas educacionais para surdos

de interesse do aluno e o tipo de educação escolar que está sendo ministrada.

Neste aspecto, algumas indagações podem ser levantadas:

1— *a proposta educacional e a pedagógica da escola estão adequadas ao seu aluno e vice-versa?* Caberá saber se a escola está alinhada com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e quais são suas convicções sobre os temas. Por exemplo: se a formação pré-profissionalizante que a escola oferece é condizente com a realidade do aluno, do mercado ou quais os tipos de informações e pesquisas sobre mercado de trabalho que são discutidas com os alunos. O fato de que, em nosso país, o acesso ao mercado de trabalho ainda apresenta dificuldades a portadores de deficiência aumenta a responsabilidade da escola em preparar de maneira adequada seu aluno para enfrentar este desafio. Nossa idéia é a de não misturar o benefício do emprego com o emprego beneficente. O mercado demanda necessidades e exigências específicas que devem ser captadas pela escola com a finalidade de determinar um projeto de formação do aluno mais bem adequado ao momento.

2— *qual o perfil da comunidade do aluno?* Entenda-se comunidade como o lugar social em que o aluno vive; sua família, seus amigos, sua história. Neste estudo interessa à escola conhecer qual é o nível sócio econômico dessa comunidade para perceber quais são as suas verdadeiras necessidades. Essas deverão nortear a escolha de temas adequados para serem propostos aos alunos. A educação escolar transcende a sala de aula e tem na comunidade que cerca o aluno um permanente interlocutor com suas dúvidas e afirmações.

3— *Qual a dimensão de elementos culturais que o aluno já tem incorporado?* Aí, temos um fator importante para qualquer proposta educacional: falamos dos conceitos de educação e cultura.

Como aponta Moura (2000), a construção da identidade do surdo se dá propriamente no seu contato com a comunidade de surdos, porém, deverá haver, na formação escolar do aluno, uma primeira preocupação, por parte dos educadores, de organizar um currículo que possibilite o ordenamento dos fragmentos culturais já

adquiridos – anteriormente à escola, na família, na comunidade – de forma a inseri-los como ponto de referência para a aprendizagem.

Também a aquisição de uma língua como base, uma primeira língua, possibilitará, não apenas a sua integração e participação social, como o desenvolvimento de seu conhecimento, bem como a melhor compreensão das normas sociais vigentes.

Um projeto educativo comprometido com a democracia social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício pleno da cidadania, direito inalienável e constitucional de todos.⁴

Portanto, quanto menor for o grau de letramento da comunidade em que vivem os alunos, maior será a responsabilidade da escola na ação de educar. Letramento, aqui, é entendido, a nosso ver, como produto das participações em práticas sociais. São práticas discursivas que se manifestam, por vezes, sem as atividades específicas de ler ou escrever (TFOUNI, 1995).

Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. Os educadores devem atentar para a necessidade de propostas educacionais que estabeleçam vínculos entre os objetivos do aluno e as metas da escola. As transformações educacionais significativas – que raramente acontecem – ocorrem via de regra:

- 1– *quando a escola responde positivamente às novas exigências da sociedade;*
- 2– *quando ocorre a transformação do perfil cultural e social dos alunos.*

A inserção de uma proposta pedagógica realista na instituição escolar determina, a partir da participação integral de todos os responsáveis, diretrizes para os fundamentos didáticos e pedagógicos que nortearão os projetos e planos educacionais que deverão atender às necessidades da comunidade assistida.

⁴ Princípio expresso no art.5º e demais parágrafos, da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Propostas educacionais para surdos

Tais projetos devem estar relacionados com os anseios e com as necessidades do aluno, de sua família, bem como os da comunidade em que está inserido. Também devem estar sintonizados com o modelo de educação previsto em lei e privilegiar temas presentes na realidade pois a escola não pode ficar isolada da temática político-social.

O que acontece no dia-a-dia do indivíduo, isto é, o que acontece na vida do aluno, na sua família, na cidade, no país e também o que está acontecendo no mundo globalizado são temas presentes no cotidiano e que devem ser discutidos no próprio currículo escolar.

A escola tem o compromisso de proporcionar à clientela que se serve dela condições de efetiva participação na sociedade e buscar condições para uma significativa ampliação da presença, na escola, e com aproveitamento, dos que dela necessitam.⁵

Esse conceito de cidadania nos leva a repensar os componentes que devem compor o currículo escolar. A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ampliou a capacidade da escola interferir na composição do seu currículo. Cada escola deve perceber quais são seus interesses e conseqüentemente qual sua motivação curricular. Entendemos que os currículos e as metodologias devem ser direcionados a um objetivo principal. Como descobri-lo?

Para isto o procedimento é claro: deve-se consultar os agentes interessados para juntos construir projetos que possibilitem atingir de forma organizada e plena os interesses comuns. Contrariamente aos discursos políticos que demonstram estatisticamente os discutíveis avanços da educação no país, a escola deve estender sua preocupação para seus problemas internos, sua pedagogia e seus compromissos.

Não há respostas prontas na ação de educar. Há objetivos e metas a serem alcançados. Há projetos e planejamentos a serem realizados.

⁵ O surdo, ao lado de outros indivíduos historicamente excluídos da escola, tem na escola especial uma única alternativa de acessar a cidadania.

Como exemplo: poderemos eleger um tema relativo à discussão da cultura surda e em torno dele trabalharemos seus múltiplos aspectos e suas repercussões.

Um projeto comum a alunos e professores deverá privilegiar a interdisciplinaridade que é a palavra chave para a organização escolar, pretendendo-se com isso o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, através da fixação de um objeto comum diante do qual objetos particulares de cada uma delas constituem sub-objetos.

Os interesses pessoais devem diluir-se em função de um propósito maior que objective consolidar ideais e permitir integrações.

Em educação o fazer e o aprender dependem fundamentalmente da ação integrada de uma equipe que participe da construção de grandes projetos. A nosso ver, as ações de uma equipe educacional coesa precedem as iniciativas isoladas de ensinar. As ações na escola não podem ser solitárias ou pouco transparentes e sim, ao contrário, devem objetivar noticiar seus efeitos como fator de propaganda positiva.

Concluindo, entendemos que a equipe de professores de uma escola especial poderá ter uma formação inicial diversificada, complementada, porém, com formação em educação especial. O conhecimento da Língua de Sinais deve ser um requisito a ser considerado.

Quanto à indagação que freqüentemente nos é colocada sobre se professores de uma escola especializada em educação de alunos surdos deverão ser majoritariamente surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira, parece-nos propício afirmar que, em educação todos ensinam e todos aprendem e nesta relação, professores surdos ou ouvintes deverão ser, prioritariamente, educadores.

EDUCATION PROPOSALS FOR THE DEAF

ABSTRACT

Based on their professional experience in a special school for deaf students, the authors of this article aim at discussing a few issues that should be taken into account regarding the preparation of educational proposals for the deaf, such as the importance of Sign Language, the importance of teaching Portuguese and preparing teachers, among others.

KEYWORDS: Education for the Deaf; language and education for the deaf; education and deafness.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, C. E.; XIMENES, F. ; VIEIRA, M. I. S.; NAKASATO, R.; MÔNACO, S.; FONTES, S.; MANZINI, V.; ROSA, A; PEREIRA, M. C. C. **Relatos de histórias para/por crianças surdas**. 1998. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-americano de educação bilingüe para surdos. Lisboa, 1998. Não publicado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394)**, de 23 de dezembro de 1996, Brasília, DF: 1996.

CRUZ, M. C.; PEREIRA, M. C. C.; ROSÁRIO, M. E. V.; CHACUR, N. H. Comunicação total na DERDIC-PUC-SP. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v.6, n.1, p.63-69, 1993.

DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n.30, v.4, p.9-28, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.13-31.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MENDONÇA; M. J. A.; PEREIRA, M. C. C.; CHACUR, N. H.; NAKASATO, R. **O efeito dos contos de fadas no processo de construção de linguagem por adolescentes surdos, com acentuada defasagem na relação idade-série escolar**. 1998. Trabalho apresentado no Simpósio sobre Comunicação DERDIC – Pensando a Surdez. Promovido pela DERDIC/PUCSP, São Paulo. 1998. Não publicado.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, M. C. C. Conversação entre mães ouvintes e crianças surdas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.33, p.67-73, 1997.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. O uso da língua de sinais na educação de crianças surdas. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 48., 1996a, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: SBPC, 1996. p.290.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. **Aquisição da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas**. 1996. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 1996b. Não publicado.

PEREIRA, M. C. C.; SOUZA, R. M. The importance of Sign Language for Deaf Students' Literacy. In: PINTO, M. G.; VELOSO, J.; MAIA, B. **Proceedings of the 5.th International Congresso fo the International Society of Applied Psycholinguistics**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999. p.495-497.

PEREIRA, M. C. C.; PEREIRA, P. H. P. M. **A construção de narrativas por crianças surdas**. 1998. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Lisboa, 1998. Não publicado.

Propostas educacionais para surdos

SCHLENSINGER, H. S. The acquisition of bimodal language. In: SCHLESINGER, M. I.; NAMIR, L. (Eds.). **Sign language of the deaf**. New York: Academic Press, 1978. p.57-93.

SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SVARTHOLM, K. La educación bilingüe de los sordos: principios básicos. In: INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS. **El bilingüismo de los sordos**, dez.1997, p.29-36.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.