

Ensino da Língua Portuguesa para Surdos

Maria Cristina da Cunha Pereira

Linguista da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação e Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O ensino da Língua Portuguesa sempre foi uma preocupação de educadores e pesquisadores da área da surdez. Acredito que você, cursista, professor que atua ou atuará com estudantes surdos, partilhe a mesma preocupação.

Visando contribuir para a sua formação, este texto tem como objetivo refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos.

A reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos não pode desconsiderar que, durante quase um século, eles foram submetidos a uma educação que privilegiava a linguagem oral e, nesta abordagem educacional, conhecida como oralismo, eles deveriam se comunicar unicamente por meio da fala. Os sinais e o alfabeto manual eram proibidos.

Há que se considerar, também, que mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, que se comunicam por meio da linguagem oral, e o que acontecia (e ainda acontece) era que a grande maioria delas chegava à escola com, no máximo, fragmentos da Língua Portuguesa, adquirida no convívio com os familiares ouvintes.

Como se dava o ensino da Língua Portuguesa para as crianças surdas que não contavam com uma língua?

Nos séculos 18 e 19, muitas abordagens para ensino da língua majoritária foram criadas, e a que ficou mais conhecida foi a Chave de Fitzgerald.

Para que você, cursista, lembre de como está organizada a Chave de Fitzgerald, veja a seguir:

Quadro 1 – Chave de Fitzgerald.

Sujeito (quem? o que?)	Verbo	Objeto direto e indireto (o que? de quem? para quem? etc.	Onde?	Outras orações ou modificadores do verbo principal (para, de, como, quantos, com que frequência etc.)	Quando?
------------------------------	-------	---	-------	--	---------

Fonte: Elaborado pela autora.

A Chave foi traduzida para muitas línguas, influenciando, dessa forma, a educação de surdos em diferentes países. No Brasil, a Chave de Fitzgerald foi usada até meados do século 20 e serviu como base para a criação de outras propostas. A Chave, assim como as propostas que dela resultaram, filia-se à concepção de língua como código, segundo o qual a língua é composta por um conjunto abstrato de regras que o aprendiz deve dominar para entendê-la e usá-la bem.

Com base na concepção de língua como código, o ensino da Língua Portuguesa aos estudantes surdos se dava (e se dá ainda em muitos lugares) pela introdução de palavras, inicialmente, e prosseguia com a utilização delas em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os estudantes memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos estudantes (PEREIRA, 2014).

Como resultado da concepção de língua e da ênfase na fala, embora alguns estudantes conseguissem atingir um bom nível no uso da Língua Portuguesa, a maior parte apresentava apenas estruturas fragmentadas da língua. Faltavam os elementos de ligação (preposições e conjunções), os verbos não eram flexionados e as palavras não seguiam a ordenação frasal da língua. Com um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa, a leitura e a escrita também ficavam prejudicadas (PEREIRA, 2010). Era como se os estudantes aprendessem a língua de fora para dentro, sem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento.

As dificuldades dos estudantes surdos no uso da Língua Portuguesa eram tão gerais que passaram a ser atribuídas à surdez e os surdos foram considerados incapazes de entenderem e de usarem a Língua Portuguesa.

Fernandes, E. (1990; 2003), Pereira (2000), Baptista (2010), entre outros autores, defendem que as dificuldades que os surdos apresentam no uso da Língua Portuguesa não devem ser atribuídas à surdez, mas à forma como a língua tem sido ensinada nas escolas.

Língua de sinais e educação bilíngue

Como resultado das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, dos resultados insatisfatórios do oralismo e da reivindicação das comunidades de surdos de diferentes países do direito de ter reconhecida a sua língua e a sua cultura, os surdos brasileiros passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como passível de ser utilizada na educação, bem como o direito de transmissão da sua cultura às crianças surdas.

Todos esses acontecimentos compuseram o cenário para que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) fosse finalmente reconhecida como meio legal de comunicação das comunidades surdas, por meio da Lei Federal nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Essa lei é conhecida como a Lei de Libras e é um marco histórico na trajetória de construção da identidade surda e da luta pelos direitos humanos dos surdos no Brasil.

Considerada língua natural da comunidade surda, o uso da Língua Brasileira de Sinais passou a ser respeitado em alguns espaços como um direito dos surdos. Algumas instituições de ensino começaram a contratar tradutores-intérpretes, o que possibilitou a muitos surdos ingressarem no ensino superior.

Atualmente, no Brasil, há um número grande de surdos graduados e é crescente o número de mestres e de doutores (PEREIRA; NAKASATO, 2014). No entanto, ganhos mais significativos para a educação de surdos foram alcançados somente em 20 de dezembro de 2005, com a homologação do Decreto nº 5.626, quando a Lei de Libras (BRASIL, 2005) foi regulamentada.

Este Decreto estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação bilíngue para surdos, em que a Língua Brasileira de Sinais seria a primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, a segunda.

O princípio fundamental da educação bilíngue é oferecer à criança surda um ambiente linguístico, no qual os interlocutores se comuniquem de uma forma natural, tal como é feito com a criança ouvinte, através da língua oral. Assim, a criança não terá apenas assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como, também, a integração de um autoconceito positivo. O bilinguismo dá à criança surda a oportunidade de se assumir à “semelhança de” e não à “impossibilidade de ser” (BAPTISTA, 2010).

No Brasil, o contexto bilíngue configura-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. Ao optar por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a coexistir no espaço escolar (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). A Língua Brasileira de Sinais por ser visual-espacial e, portanto, mais acessível aos surdos, é considerada língua de instrução e deve ser usada no ensino de todas as disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa.

Além de ser língua de instrução, a Língua Brasileira de Sinais deve ser ensinada como disciplina. Como disciplina, ela deve incluir não só a prática no uso da língua em diferentes situações e com diferentes objetivos, mas também o ensino da sua gramática. Estudando, analisando e discutindo a Língua Brasileira de Sinais, o estudante surdo vai desenvolver a consciência da sua própria língua.

Espera-se, também, que, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, os estudantes possam conhecer aspectos relacionados à cultura surda, como costumes, formas de expressão, literatura surda, entre outros (SÃO PAULO, 2008). Propiciar conhecimento sobre os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e seus direitos, possibilitará aos estudantes surdos identificarem-se com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes (SKLIAR, 1999).

No que diz respeito ao currículo, Quadros (2005) destaca que ele deve ser organizado em uma perspectiva visual-espacial (com imagens, figuras, fotos, filmes etc.) para garantir o acesso dos estudantes surdos ao conteúdo escolar.

Na proposta bilíngue, as crianças surdas devem adquirir a língua de sinais o mais cedo possível, preferencialmente na interação com adultos surdos. Visando à aquisição da Língua Brasileira de Sinais, os adultos surdos devem inserir as crianças no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua, o que significa expô-las a diálogos e a outras atividades discursivas, como relatos e narrativas, e não a listas de sinais (PEREIRA; NAKASATO, 2011). É dessa forma que elas poderão adquirir não só a língua de sinais, mas também a cultura surda. Além disso, a interação com adultos surdos permitirá à criança surda constituir uma identidade positiva em relação a ser surda (SÃO PAULO, 2008).

Pesquisas sobre a aquisição das línguas de sinais por crianças surdas, filhas de pais surdos, relatam um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes e na mesma época. A diferença está no fato de que as crianças surdas adquirem uma língua de sinais, enquanto as ouvintes adquirem uma língua oral.

O mesmo processo, no entanto, não é vivenciado por crianças surdas filhas de pais ouvintes. Considerando que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família ouvinte lhes é inacessível, e a língua de sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família, geralmente a aquisição da Língua Brasileira de Sinais se dará na escola.

Pereira e Nakasato (2002; 2004; 2011) analisaram a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, na escola, por crianças surdas na interação com adultos, ouvintes e surdos e concluíram que, embora a aquisição se dê em condições diferentes das vivenciadas por crianças surdas, filhas de pais surdos, o processo não é diferente e as crianças adquirem em curto espaço de tempo todos os recursos disponíveis na língua de sinais. Para isso, os autores sugerem que a Língua Brasileira de Sinais seja apresentada em atividades discursivas e não por meio de listas de sinais isolados. Tal prática possibilitará não apenas a aquisição dos sinais, mas de todos os recursos expressivos que essa língua oferece.

Ao se referir à importância da aquisição da língua de sinais por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, Fernandes, S. (2003) lembra que essa não é a realidade de muitas escolas para surdos no Brasil. Segundo a pesquisadora, a pouca proficiência dos professores na Língua Brasileira de

Sinais, somada ao fato de a maior parte deles ser ouvinte, tem resultado no uso de uma prática bimodal, na medida em que eles falam e, portanto, usam a ordem sintática da Língua Portuguesa.

O uso de práticas bimodais com crianças surdas que estão adquirindo uma língua de sinais é duramente criticado por Svartholm (1998). Segundo a pesquisadora, assim como não se espera que uma criança ouvinte aprenda uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais de outra, também não se pode esperar que uma criança surda adquira a língua de sinais do seu país com base em mistura de sinais e de fala.

Nesse texto, defende-se que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais se dê na interação com adultos surdos, usuários fluentes, os quais, envolvendo as crianças surdas em atividades discursivas, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua. Por atividades discursivas entendem-se diálogos, relatos, narrativas, entre outros, e não a sinais isolados.

Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para/por surdos

Na primeira parte deste texto, vimos que, por muitos anos, a Língua Portuguesa foi ensinada aos surdos como primeira língua, embora se utilizassem abordagens comumente adotadas no ensino de segunda língua para ouvintes.

Na proposta bilíngue de educação de surdos, aprovada pelo Decreto 5.626/2005, a Língua Portuguesa é a segunda língua e, como tal, o seu aprendizado pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos brasileiros.

A aquisição da língua de sinais vai permitir que as crianças surdas vivenciem, com adultos sinalizadores, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da linguagem escrita, como bilhetes, cartões etc. Nessas situações, as crianças surdas terão contato com a Língua Portuguesa escrita que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que possam constituir o seu conhecimento sobre a língua (PEREIRA, 2011a).

Svartholm (1998) ressalta que não há nenhuma razão para excluir a criança surda, em fase pré-escolar, da literatura infantil ou de outras formas comuns de usar a língua escrita, como, por exemplo, escrever listas de compras ou cartas e postais para amigos e parentes. A autora recomenda que “a leitura de livros e revistas deva ser feita com crianças desde a fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade da criança e não por causa de objetivos educacionais” (p. 42). O mesmo tipo de leitura também serve de base para o ensino na escola, mas a atitude exigida do professor é diferente da que se espera dos pais e de outros adultos próximos à criança. Cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer os aspectos sobre a sua construção. As explicações devem ser dadas, segundo Svartholm, em uma perspectiva contrastiva, em que as diferenças entre a língua de sinais e a língua majoritária sejam elucidadas. Desta forma, os estudantes vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas.

Salles e col. (2004b), quando se referem ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, destacam que, por meio da análise contrastiva, o professor poderá explicar aos estudantes os mecanismos gramaticais inexistentes na Língua Brasileira de Sinais, como as formas flexionais do paradigma de pronomes pessoais e o processo de concordância.

Os conhecimentos adquiridos por meio da Língua Brasileira de Sinais servem de base para que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos em Língua Portuguesa. Para isso, os educadores devem ter domínio das duas línguas e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LACERDA; LODI, 2009).

Assim como os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os surdos devem recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os estudantes surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011b).

Neste ponto, cabe lembrar que, devido à falta de uma língua partilhada com a família, as crianças surdas filhas de pais ouvintes ficam, muitas vezes, excluídas das conversas e, como resultado, apresentam conhecimento de mundo reduzido (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996). Quanto ao conhecimento da Língua Portuguesa, Pereira (2011b) enfatiza que ele só será elaborado se os estudantes surdos tiverem acesso ao texto escrito, uma vez que é assim que serão inseridos no funcionamento da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita.

Essa abordagem de ensino da Língua Portuguesa, que privilegia textos e não palavras isoladas, fundamenta-se na concepção discursiva de língua, como vimos no primeiro texto. Nessa concepção, é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva (GERALDI, 1993). Para Geraldi, centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se, segundo o autor, de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e, a partir da compreensão do funcionamento da língua, aumentar as possibilidades de seu uso.

Nessa concepção, a tarefa do professor não é corrigir o estudante, visando à adequação morfosintática, mas ser interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula (GERALDI, 1993).

Diante desta proposta, fica evidente que o ensino da segunda língua para surdos se deve dar por meio de textos e não de palavras isoladas. Em relação à ideia de que a palavra é a principal unidade linguística que carrega significado, Svartholm (1998, p. 43) ressalta que “o significado é expresso pela colocação das palavras em sintagmas, frases e parágrafos em textos”. Visando à compreensão do significado de textos, a autora recomenda que se trabalhe com unidades maiores do texto e que se esclareça o significado para as crianças na língua de sinais. Não se trata, no entanto, de transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim de um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SHMIEDT, 2006).

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, eles poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado.

Considerando a importância da leitura para estudantes surdos, cabe endossar a afirmativa de Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), de Fernandes, S. (2003), de Svartholm (1998), entre outros autores, que defendem que os estudantes surdos devem ser expostos a textos de boa qualidade e que despertem o seu interesse.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, Geraldi (1993; 1996) destaca que ele deve se centrar em três práticas: na leitura de textos; na produção de textos; e na análise linguística. O autor propõe que tais práticas não sejam tomadas como atividades estanques, mas se interliguem na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde o caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, como questões amplas a propósito do texto, como coesão e coerência, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos, organização e inclusão de informações etc. O professor pode também organizar atividades sobre o tema escolhido, por meio das quais mostre os aspectos sistemáticos da Língua Portuguesa. O autor recomenda que se chame a atenção para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical. O objetivo não é o estudante dominar a terminologia, mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Para Geraldi, o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do estudante e, para isso, ele recomenda que o professor:

- Parta da produção do estudante;
- Baseie-se na leitura dos textos produzidos pelos estudantes;
- Selecione, para cada aula, apenas um problema;
- Retome o texto produzido pelo estudante para reescrevê-lo sob o aspecto tomado como tema da aula;
- Use como material as produções dos estudantes, um caderno para anotações, dicionários e gramáticas;
- Proponha atividades em pequenos ou em grandes grupos;
- Fundamente a prática de análise linguística no princípio: *partir do erro para a autocorreção* e não na correção dos erros.

Proposta semelhante à de Geraldi é apresentada por Fernandes, S. (2003) para a prática de análise linguística com estudantes surdos. Para a autora, uma prática que respeita as diferenças dos surdos seria fazer um levantamento dos conhecimentos já interiorizados pelos estudantes e dos aspectos a serem eleitos para sistematização a partir da edição e revisão dos textos produzidos pelos estudantes. Nesse sentido não haveria uma sequência fechada de conteúdos a ser trabalhada, mas uma adequação dos objetivos à realidade dos problemas evidenciados nas construções dos estudantes. Os tópicos da gramática a serem trabalhados seriam aqueles que pudessem ajudar os estudantes a escrever melhor, considerando sua produção como parâmetro e não o que está previsto para o ano escolar ou para o falante nativo em idade correspondente.

Como figura central no processo de aprendizagem, cabe ao professor orientar a análise e a reflexão para as questões relevantes veiculadas pelo texto, bem como direcionar o olhar do estudante para aspectos do texto que, sozinho, ele não conseguiria apreender (FERNANDES, S., 2003). Esses aspectos envolvem, segundo Fernandes S., o conhecimento lexical, o gramatical e o social explícito e implícito na organização textual.

Referindo-se ao ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos, Fernandes lembra que é comum que o professor seja escriba, escrevendo, na Língua Portuguesa, o que eles relatam na Língua Brasileira de Sinais. O texto produzido pelo professor é copiado pelos estudantes. Embora esta seja uma prática interessante no início do processo da escrita, ela acaba muitas vezes se perpetuando ao longo do Ensino Fundamental e não se observam avanços por parte dos estudantes.

Fernandes ressalta a importância de se promover situações em que os estudantes surdos escrevam sem o modelo do professor. Como qualquer estudante, eles necessitam ser desafiados a escrever, a experimentar, a errar e a refletir sobre seus erros. A leitura e a discussão das produções dos estudantes também favorecem a reflexão linguística, uma vez que lhes possibilitam perceber, na análise do seu texto e dos colegas, diferentes formas e estilos de se dizer a mesma coisa e não apenas o modelo único do texto do professor. Segundo a autora, esta é uma oportunidade para discutir, revisar o conteúdo e a organização do próprio texto, reelaborar e trabalhar em colaboração com o professor e com os colegas, o que certamente é mais interessante e efetivo do que a cópia.

Concluindo, procurou-se mostrar, neste texto, que o ensino da Língua Portuguesa para surdos, assim como para ouvintes, deve ter como meta a compreensão e a produção de textos. Para isso, faz-se necessário que o estudante tenha a língua de sinais adquirida e que o professor seja bilíngue, não só usuário da Libras e da Língua Portuguesa, mas também conhecedor do funcionamento das duas línguas, para que ele possa ajudar o estudante na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. É imprescindível, também, como defende Fernandes, S. (2003), que os estudantes surdos contem com estratégias metodológicas e materiais didáticos diferenciados. Quanto aos materiais didáticos, endossamos a posição de Salles e col. (2004a) quanto à necessidade de a escola adotar, no ensino de Língua Portuguesa para surdos, materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, permitindo, assim, ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula.

Referências bibliográficas

- BAPTISTA, M. M. Estudantes surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. Actas do I EIELP. *Exedra*. v. 9, mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 de abril 2002. p. 23.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dezembro 2005. p. 28.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 2003.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the Deaf-World*. California: DawnSign Press, 1996.
- PEREIRA, M. C. C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por estudantes surdos. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (org.) *Das Margens margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marina Editores, 2010, p. 325-332.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP*. v. 1, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 610-617.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. *Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio*. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95-100.

- PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora da UFPR, n. 2, 2014, p. 143-157, 2014. (Edição especial).
- PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: VITTO, M. F. L.; ARANTES, L. (org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 271-280.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. A língua de sinais brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da língua de sinais brasileira no discurso narrativo de criança surda. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, v. 11, p. 69-76, 2002.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre, RS.: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R., Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para que? In: ALBRES, N. A.; Neves, S. L. G. (org.) *Libras em estudo: formação de profissionais*. São Paulo: Feneis, 2014, p. 91-108.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 273-284, 2004, 273-284.
- QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, R.S.: Mediação, 2005, p. 27-37.
- QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. *Ideias para ensinar português para estudantes surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. v. 1.
- SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v. 2.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica, 2008.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre, RS.: Mediação, 1999, p. 7-14.
- SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, n. 9. 1998, p. 38-45.