

# **La educación de sordos en el Instituto Jacob Rodríguez Pereira-Portugal: Aplicación de un modelo bilingüe**

**MARIA AUGUSTA GOMES CONDE AMARAL**  
Directora do Instituto Jacob Rodríguez Pereira

## **INTRODUCCIÓN**

La comunicación que aquí presento se incluye en un estudio de investigación/Acción que se desenvuelve en el Instituto Jacob Rodríguez Pereira desde 1986 y que ocupa a todo el equipo de docentes, coordinada por dos investigadores ligados a la Universidad de Lisboa: yo y mi colega Amandio Coutinho también presente en este Congreso.

Todo el trabajo tiene inicio en una investigación comenzada en 1986 que identifico las principales dificultades y potencialidades presentadas por un grupo de una centena de niños/as y jóvenes sordos provenientes de varias escuelas de toda la zona de la Gran Lisboa, todos ellos sujetos a metodologías de cariz marcadamente oralista.

Entre las dificultades encontradas destacamos:

- No interiorizaban las estructuras de lengua oral, ni dominaban los mecanismos de lectura, dominando apenas un vocabulario escaso y estereotipado lo que los llevara a la incapacidad de aprendizaje de un texto escrito extremadamente simple y corto.
- Se mostraban incapaces de utilizar la escritura con corrección o escribir de forma articulada un texto de tema libre o formal.
- Presentan una utilización de la lengua oral extremadamente reductiva, limitada y poco comprensible.
- Consegúan una escolaridad por debajo de sus reales potencialidades y muy inferior a la de sus iguales oyentes.
- Algunos sordos conseguían grados académicos de nivel medio (enseñanza secundaria) que no correspondían a sus reales competencias escolares y lingüísticas.

- No conseguían desenvolver su potencial cognitivo lo que los llevo a la casi completa ignorancia del mundo y de sus aspectos más obvios para los niños/as o jóvenes oyentes de edades más bajas y presentaban, en general, una conciencia bastante baja de su papel en la sociedad.

Todas estas dificultades apuntaban principalmente a la falta de dominio de la lengua verbal que los niños/as y los jóvenes sordos no habían adquirido aprendiendo apenas algunas nociones que les permitían, por un lado una utilización extremadamente limitada de esa lengua, y por otro lado un bajo desenvolvimiento cognitivo y social.

Entre 1991 y 1994, el trabajo de investigación-acción desarrollado por el Instituto desarrolló fundamentalmente, los siguientes aspectos:

- Investigación sobre la comunicación gestual de los sordos;
- Toma de conciencia de que este tipo de comunicación presenta todas las características de una lengua;
- Publicación de «Por una Gramática de la Lengua Gestual Portuguesa»;
- Comprobación de que la Lengua de Signos (LGP) es la lengua natural, luego la primera lengua de los niños/as sordos y la Lengua Portuguesa (LP) oral o escrita su segunda lengua.

De 1994 a 1997, promovimos esencialmente la continuación de investigaciones sobre la Lengua de Signos Portuguesa y la Construcción e Implementación de un Modelo Bilingüe para la Educación de Sordos, trabajo ese que vendría a culminar con el Reconocimiento por la Constitución Portuguesa (Ley Principal Portuguesa) de que la Lengua de Signos Portuguesa es la lengua de Educación de los niños/as sordos/as portugueses (Ley Constitucional nº 1/97 (Artículo 74, apartado h), 1997).

Desde 1997 hasta la presente fecha, fueron prioridad del Instituto:

- Continuación de la investigación sobre la Lengua Gestual Portuguesa;
- Aplicación del Modelo de Educación Bilingüe para Sordos;
- Desenvolvimiento de las implicaciones Pedagógicas del Modelo Educativo, principalmente en lo que respecta a la Intervención Precoz, a la Educación Pré-Escolar y al Primer Ciclo de la Enseñanza Básica.

La aplicación del modelo, en lo que respeta a la lectura, englobó a cerca de una centena y media de niños/as y jóvenes en un estudio comparativo del desenvolvimiento en la lectura entre un grupo de niños/as oyentes y dos grupos de niños/as sordos/as; en estos dos grupos de niños/as sordos/as apenas uno de ellos estuvo sujeto al modelo de aprendizaje de lectura que vamos a presentar.

El resultado de nuestro estudio nos llevo a la conclusión de que el grupo de niños/as sordos/as al cual fue aplicado este modelo presentó resultados significativamente superiores al otro grupo de niños/as sordos/as y estos resultados tenderán a aproximarse substancialmente a los resultados obtenidos por el grupo de los niños/as oyentes.

Los fundamentos teóricos de nuestra investigación radican en las corrientes de naturaleza interaccionista y constructivista mantenidas por Piaget y Vigotsky, bien como en la corriente de naturaleza racionalista difundida por Chomsky.

## 1. INTERVENCIÓN PRECOZ

En lo que dice respecto a las estrategias de comunicación con los bebés sordos, investigaciones recientes llevan a que se puedan presentar algunas estrategias de comunicación con los bebés sordos que podrán constituir una base más sólida de interacción precoz:

- Se admite hoy que las madres que utilizan el lenguaje de signos usan un lenguaje con sus hijos que difiere de la que usan con los adultos; estas modificaciones encontradas son semejantes a las que son utilizadas en la lengua oral;
- Las madres y los adultos sordos son muy persistentes en conseguir la atención de sus niños/as y tienden a usar mas estrategias físicas de lo que lo hacen que las madres de oyentes (dar un leve toque al niño/a o mover la mano frente al niño/a para atraer su atención).
- Las madres sordas intentan asegurar siempre la visibilidad y la claridad para que sus gestos sean bien percibidos por los niños/as;
- La elaboración de gestos en el espacio del niño/a y en su propio cuerpo son también aspectos que las madres que utilizan el lenguaje de signos prestan atención;
- Los gestos son transmitidos a los niños/as despacio y exagerados en tamaño y configuración;
- Se nota, por parte de las madres, una preocupación en recurrir a pocos gestos de cada vez en una línea de simplificación de lenguaje;
- La cantidad del input no parece ser un objetivo importante para las madres sordas, pero si que el input sea proporcionado en las mejores condiciones posibles;
- El mayor esfuerzo de los padres sordos es invertido en el trabajo de los niños/as para asegurar que los gestos están correctamente comprendidos.

Los estudios sobre el input lingüístico precoz en los niños/as sordos/as asi como estrategias a utilizar aún se encuentran en una fase muy inicial, pero ya demues-

tran así el interés que estas cuestiones suscitan entre los investigadores y la repercusión que tendrán en una cada vez mayor y más precoz optimización de las interacciones comunicativas con los niños/as sordos y, consecuentemente, en su normal desarrollo. No tenemos dudas de que si en una fase precoz fueran proporcionadas a todos los niños/as sordos las bases lingüísticas de forma similar a la de los niños/as oyentes –lo que actualmente sólo ocurre a los niños/as sordos hijos/as de padres sordos– sus fases de desarrollo lingüístico así como toda la realización lenguaje/pensamiento se procesa normalmente siendo un paso significativo para evitar situaciones futuras de atraso a todos los niveles que ocurren aún hoy a gran parte de los niños/as y jóvenes sordos.

En relación a las etapas de desarrollo del lenguaje, los estudios comparativos realizados a nivel del cuerpo y del tiempo de observación, como es el caso de la ASL, llevados a efecto con niños/as sordos y oyentes conducen a las siguientes conclusiones:

- Los etapas de progreso en la adquisición de lenguaje, siguen la misma orden y son fundamentalmente los mismos para los niños/as sordos y oyentes.
- Tanto los niños/as sordos como los oyentes combinan los primeros elementos simbólicos a la misma edad.
- Tanto los niños sordos/as como los oyentes recurren a expresiones gestuales en las etapas precoces de su comunicación.

Al tener estos conocimientos es por lo que entendemos poder intervenir en la Estimulación Precoz. Entendemos que esta deberá ser realizada a través de un equipo multidisciplinar de la que forman parte los siguientes elementos: Educadora Sorda, Asistente Social y Psicóloga.

La Educadora sorda tendrá como función promover la adquisición de la Lengua de Signos por el niño/a y su aprendizaje por parte de los familiares que la rodean; la Asistente Social tendrá como función dar conocimiento a los padres de los niños/as a de los derechos y ayudas que puedan usufructar y apoyarlos en la resolución de los problemas sociales inherentes a la situación de cada familia; la Psicóloga tendrá el papel de apoyo junto a la familia para la aceptación del niño/a como sordo/a, ciudadano/a de plenos derechos y con igualdad de oportunidades frente a sus iguales oyentes.

## **2. GUARDERÍA Y PREESCOLAR**

Dentro de la Guardería y en Preescolar el niño/a sordo/a deberá permanecer en un grupo donde se destaquen sus iguales sordos, también así como un Educador de Infantil Sordo. Es también esencial que en el mismo espacio se encuentren con niños/as de otros niveles escolares y con diferentes docentes y monitores sordos adultos. Encuentran, así, un entorno lingüístico diversificado donde, de forma na-

tural, va sedimentando y desarrollando su lengua natural –la Lengua de Signos–. La sedimentación y desenvolvimiento de esta su primera lengua –en el complejo juego lenguaje/pensamiento– le va a proporcionar el acceso al raciocinio inteligente que le permite la resolución de problemas, así como el encuentro de las respuestas adecuadas a todas las situaciones que se le presenten. En el caso concreto que aquí estamos tratando, la iniciación a la lectura o fase de prelectura, va a encontrar respuestas para cuestiones como:

- ¿Para qué sirve la lectura?
- ¿Será la lectura importante?
- ¿Qué se puede hacer con la lectura?

Y es ya en esta fase cuando ocurre el primer contacto con la escritura. En la realidad, el contacto con la escritura debe de ser una de las primeras actividades del niño/a en la guardería que se puede iniciar a través de la identificación de su propio nombre, del de sus compañeros, de los objetos que le son más próximos y que más le atraen. El contacto con la escritura puede hacerse aún a través de libros que se leen al niño/a en lengua de signos o a través de pequeños textos que la educadora elabora aprovechando las historias y los acontecimientos, vividos o inventados, que los niños/as cuentan.

A partir de las palabras y de los pequeños textos escritos es posible que el niño/a los manipule y el educador debe proporcionar a los niños/as la posibilidad de recortar los nombres en sílabas y letras para que los vuelva a reconstruir; el mismo procedimiento debe de ser aplicado en las frases: recortarlas en sus unidades constituyentes y volver a reconstruirlas; lo mismo debe de hacerse con los pequeños textos; estos ejercicios deben de ser acompañados por la petición a los niños/as de que lean las palabras, las frases, y los pequeños textos que dividió y reconstruyó.

Este tipo de actividades deben llevar a que los niños/as perciban que aquello que dicen en lengua de signos tiene una correspondencia en la escritura y que la escritura es importante porque fija su nombre, o de los objetos que conoce y también los acontecimientos o historias que le gusta recordar.

El niño/a deberá entender también en la escritura, las diferencias entre pequeñas unidades –letras y sílabas– y unidades mayores– palabras y frases– reconociendo también que estas se refieren a algo que ya conoce, y por lo tanto, que tiene sentido; deberá también percibir que las pequeñas unidades forman las unidades mayores pero tienen que respetar un determinado orden para que se vuelvan comprensibles.

A través de la descomposición o composición de palabras y frases el niño/a adquiere también nociones como las de que un espacio en blanco indica el fin de una palabra y el comienzo de otra y que la escrita se procesa de izquierda para derecha.

Otro aspecto importante es el recurso de la dactilología, o sea, el recurso de la lengua de signos correspondientes a las letras del alfabeto escrito; estos gestos dan la posibilidad a los niños/as de memorizar la forma escrita de las palabras y simultáneamente aperebirse de su composición en letras y sílabas y más, de una vez, que esa composición no es arbitraria, obedece a reglas de secuenciación.

Un trabajo de esta naturaleza, desarrollado en la guardería que contemple el recurso a estrategias de tipo visual en substitución de estrategias del tipo oral (asociación letra/sonido o palabra/sonido) a que los niños/as no tienen acceso, nos parecen ser eficaces para la adquisición de los conocimientos de prelectura propios de esta fase de desarrollo y llevan a que el niño/a sordo/a inicie la segunda etapa de aprendizaje de la lectura en las mismas condiciones de los niños/as oyentes y con idénticas posibilidades de progreso: «Leer no consiste en encontrar lo oral en lo escrito, ni incluso en los mismos países en que la escritura, por motivos muy poco relacionados con la lectura, tiene una correspondencia aproximada a lo oral. Tanto en nuestro país como en China, la escritura y el lenguaje que se dirige a los ojos, funciona y evoluciona para la adquisición de esa comunicación visual. La correspondencia aproximada con lo oral es una característica complementaria que no afecta, para los procesos de lectura» (Foucambert, 1994).

Aún antes de verificar como es que se puede trabajar la intervención en la Guardería y Preescolar, pasamos a considerar un aspecto de extrema importancia: el hecho de considerar la iniciación a la lectura, también como iniciación al aprendizaje a la escritura, o sea, de la segunda lengua en el niño/a sordo/a.

Tenemos que medir un aspecto importante que es el hecho de que la lengua de signos no posee variante escrita y, la entrada en la escuela del niño/a comienza, de inmediato, en contacto con «el mundo de la instrucción» en que la lectura y la escritura de la lengua de la sociedad oyente que la envuelve es fundamental para su proceso educativo.

Para aquellos que pueden oír, la lengua hablada y escrita salvo dos variantes de una misma estructura y la lectura y la escritura están muy ligadas al conocimiento de cómo son las palabras; las personas sordas no pueden asociar las palabras que leen a los sonidos. Para ellas la lengua escrita representa meras filas de caracteres apenas visualmente perceptivos: «Todo es silencioso y abstracto en aquellos símbolos de un lenguaje del cual nunca oírán los sonidos correspondientes a su entonación» (Anderson, 1994).

Y así cada vez más, todos los que estudian, se preocupan y piensan sobre estas cuestiones, están comenzando a considerar la lengua escrita de la comunidad oyente como la segunda lengua de las personas sordas.

Son los propios sordos que también ya entendieron la utilidad y la necesidad absoluta de esta variante de la lengua hablada en la medida en que sólo una buena competencia en lectura y escritura les ofrece la posibilidad de escoger un empleo y avanzar en los grados académicos más elevados: «mi lengua sueca no es la hablada es la escrita» (Anderson, 1994).

La lectura y la escritura son pues aspectos que no pueden ser descuidados en la educación de los sordos y los profesores tienen que tener presente esta realidad, para poder provocar y motivar a los estudiantes sordos para su aprendizaje.

Aprender una segunda lengua para los niños/as sordos/as significa pues dominar la variante lectura/escritura de la lengua de la comunidad oyente en que esta integrada.

La propuesta teórica más importante que se presenta en esta modalidad educativa es que el dominio de la lengua de signos, en cuanto primera lengua del niño/a sordo, es una competencia lingüística para el aprendizaje de la segunda lengua. Si una primera lengua es adquirida de forma adecuada facilita el aprendizaje: el desarrollo de las estructuras y el vocabulario de otra lengua.

En esta línea de pensamiento, si los niños/as sordos/as tienen la lengua de signos como su primera lengua poseen subyacentemente una prociencia lingüística que puede ser usada para el aprendizaje de la segunda lengua.

Sabemos que los niños/as sordos/as fueron discriminados por no haber sido aceptada su primera lengua, aproximando su situación a la de los niños/as que pertenecen a otras minorías étnicas en que su lengua y cultura fueron ignoradas o reprimidas en la escuela conduciendo a la misma experiencia de fracaso escolar de los niños/as sordos/as.

Sabemos que aún cuando la primera lengua no se encuentra completamente desarrollada (que es el caso de los niños/as que reciben en casa un input inadecuado) y es expuesta a una segunda lengua, ninguna de las lenguas se desenvuelve plenamente resultando un estado denominado por «semilingüismo»; para obviar este tipo de situaciones Paul y Quigley (1994) proponen un modelo de desarrollo de estas dos lenguas –primera y segunda lengua– partiendo del presupuesto de que el desarrollo de competencias en la segunda lengua pasa por la formación de competencias ya consolidadas en la primera lengua.

Acentúan, así que en una situación en que la primera lengua se encuentra inadecuadamente desarrollada la introducción de una segunda línea puede impedir el desarrollo de esa primera lengua que, a su vez, limitará el desarrollo de la competencia en la segunda lengua.

Contrariamente, un buen desarrollo de la primera lengua (antes de la introducción de la segunda) contribuirá para el buen dominio de la segunda lengua sin afectar a la competencia de la primera.

Teniendo en cuenta estos aspectos y los resultados de estudios desarrollados por algunos investigadores podemos entonces afirmar que «los niños/as sordos/as hijos/as de padres sordos o los que tuvieron una exposición precoz a la lengua de signos, entran en la escuela con una mayor competencia y tienen una ventaja en el aprendizaje de la segunda lengua (si la primera se mantuviese en el desarrollo continuado) así como una ventaja en la adquisición de las materias académicas reflejadas en la lectura y en la escritura» (Schley, 1994).

La forma de operar e intervenir en la Guardería y en Preescolar es a través de recurrir a Educadores de Infancia Sordos, cuya primera lengua sea la Lengua de Signos Portuguesa.

### 3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pasemos entonces a la segunda fase de aprendizaje de la lectura, nombrada como fase de dominio, que corresponde al inicio de la escolaridad, o sea al aprendizaje formal de varias materias todas ellas relacionadas con la habilidad en la lectura que a su vez se encuentra dependiente de todo el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño/a, así como de sus experiencias exploratorias del medio.

Vimos la importancia de la primera etapa del desarrollo del niño/a, y el papel que la guardería puede desempeñar en las primeras adquisiciones para el aprendizaje de la lectura, nunca olvidando, el papel que las vivencias fuera de la guardería también tienen para el desarrollo del niño/a.

En una línea secuencial de etapas se impone tener en cuenta que sólo cuando tenemos la certeza de que el niño/a adquirió todos los conocimientos relativos a esa fase es que será posible pasar a la fase siguiente— la del aprendizaje formal de la lectura. Cuando se trata de esta fase de aprendizaje en los niños/as oyentes, una de las cuestiones más relevantes a reflejar es la de cómo es que el niño/a pasa de una fase de lectura del tipo global para una lectura del tipo descodificado.

En este momento las opiniones de varios autores no se presentan coincidentes en cuanto a esta cuestión, todos reconocen que el niño/a tiene que buscar mecanismos que le lleven al conocimiento de palabras que nunca vió u oyó y que algunos estudios sobre la adquisición de esos mecanismos demuestran que los procedimientos que se apoyan en la fonología desempeñan un papel esencial.

Así, de acuerdo con los modelos más recientes de estos estudios presuponen el punto de partida de los distintos procedimientos que funcionan en paralelo en la identificación de palabras y que constituyen una condición indispensable para el aprendizaje de la lectura uno: que considera que el individuo posee una representación ortográfica de la palabra que da acceso a su léxico interno, por lo tanto el reconocimiento de la palabra será hecho por la aproximación de la palabra escrita a su representación ortográfica; el otro procedimiento dice al respecto a la asociación de la palabra escrita a su representación fonológica, luego, los elementos gráficos son puestos en relación con los elementos fonológicos correspondientes a un proceso de conversación grafo-fonológica. Si el primer procedimiento no ofrece ningún problema a los niños/as sordos, el segundo, aceptado tal como es propuesto, no les permitiría el acceso al aprendizaje de la lectura.

Este segundo procedimiento condujo a que se estén viendo desarrollar algunos estudios que lleven a percibir cuáles son las estrategias que los niños/as sordos/as recurren en el aprendizaje de la lectura teniendo en cuenta que el código fonológico le es inédito. Entonces la principal cuestión planteada es la siguiente: ¿Qué

código o códigos de acceso al léxico utilizan los sordos que les permiten el aprendizaje de la lectura sin pasar por la conversación grafo-fonológica?. Ahora embargo las investigaciones anteriormente desarrolladas y otras más recientes no presentan aún resultados concluyentes, algunas análisis lanzan datos importantes para la compensación de la cuestión planteada.

Estudios conducidos por Hanson e Wilkenfeld (1985) con el fin de analizar el recurso a los morfemas en el léxico por los sordos, indica que el léxico mental de los sordos está organizado según una estructura morfémica similar a la de los oyentes.

Estudios desarrollados por Alegria e Leybaert (1991), en una tesis de análisis de errores dados por sordos, revelan que muchos de esos errores ocurren por transposición. Este tipo de errores muestra que los sordos no recurren al control fonológico en sus producciones escritas y mas a un sistema de tipo visuo-ortográfico.

Trabajos del mismo tipo, llevados a cabo por Catts e Kamhi (1984), en que estos autores verificaran los errores producidos por sordos y oyentes, nos llevan a concluir que los errores de los sordos no se encuentran ligados al control fonológico.

Estudios desarrollados por Alegria y otros (1997), sobre el papel que la lectura de habla desempeñaba en el acceso al léxico, en un ambiente bilingüe, los llevo a admitir que los sordos pueden utilizar la ayuda de la lectura del habla para desarrollar códigos de acceso al léxico, integrando las informaciones recogidas por esa vía en otras ya existentes para constituir unidades fonológicas abstractas.

Bellugi y otros (1975) defienden la utilización, a partir de la lengua de signos, de códigos de ligazón gesto/palabra como forma de que los sordos suprimen la incapacidad de acceso al código fonológico.

Locke y Locke (1971) en estudios desarrollados con un grupo de niños/as sordos demuestran que el recurso a la dactilología, en cuanto representación con una dimensión manual y/o quinesésica, es importante para el acceso al léxico y consecuentemente adquisición de la lectura.

De las investigaciones ya realizadas sobre el proceso de descodificación en las niños/as sordos/as podemos resaltar lo siguiente:

- Los sordos utilizan, en el aprendizaje de la lectura, los mismos procesos de descodificación que los niños oyentes, apenas recurriendo a estrategias diferentes.
- El conjunto de las informaciones de origen visual –lengua de signos, lectura labial y dactilología– representan una dimensión fonológica (sustituyendo la audición ausente en el niño sordo).

En esta línea de pensamiento el niño sordo substituirá las estrategias de naturaleza grafo-fonológicas (utilizadas por los niños oyentes) por estrategias visuo-ortográficas: «Los sordos pueden utilizar el sistema visual, para el procesamiento

de la información que por otra parte va a activar los sistemas conceptuales de memoria (Coutinho, no prologo).

Tal como decíamos en el inicio, el consenso a que los investigadores llegaron en cuanto a los niños oyentes y así extensivo a los niños sordos: «la interiorización de las reglas implícitas a la lectura así como su organización tienen que ser descubiertas por el propio niño, según sus capacidades y de acuerdo con los procesos que se vienen utilizando a lo largo de todas las otras adquisiciones ya conseguidas y por tanto anteriores al aprendizaje formal de la lectura» (Duffy, 1984).

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M. *Begining to Read: Thinking and Learning About Print: A Summary*, prepared by Stahl, S. et alii, University of Illinois, Reading Research and Education Center, 1990.
- AHLGREN, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- ALEGRIA, J., LECHAT, J., LEYBAERT, J. *Rôle du LPC dans l'Identification de Mots Chez l'Enfant Sourd: Théorie et Données Préliminaires*, Glossa, n. 9, 1988.
- LEYBAERT, J. *Mécanismes d'Identification des Mots Chez les Sourds*, In: Kolinsky, R., Morais, J., Segui, J., *Reconnaissance des Mots dans les Différentes Modalités Sensorielles*, Paris, Ed. PUF, 1991.
- et alii, *Aquisição da Leitura e Distúrbios Associados: Avaliação, Tratamento e Teoria*, In: Grégorie, J., Piérart, B., *Avaliação dos Problemas de Leitura*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.
- ALLIENDE, F. Condemarín, M., *Leitura Teoria Avaliação e Desenvolvimento*, Lisboa, Ed. Porto Alegre, 1987.
- ALVES MARTINS, M. *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994.
- AMARAL, M.A. *A Criança Surda, Novas Perspectivas Educativas*, In: Revista da CPL, nº 5, 1990.
- *Língua Gestual das Crianças e Jovens Surdos*, In: Revista da CPL, nº 8, 1991.
- COUTINHO, A., DELGADO-MARTINS, M.R. *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994.
- *Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas - Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue, Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, Lisboa, 2002.
- *Estratégias de Leitura em Crianças Surdas, trabalho no prelo*.
- ANDERSON, R. et alii, *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Washington, The National Institute of Education, 1985.
- *Second Language Literacy in Deaf Students*, In: Ahlgren, I., *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- BELLUGI, U., SIPLE, P. *Remembering with and without words*, In: *Current Problems in Psycholinguistics*, París, Ed. Bresson, 1974.

- KLIMA, E., SIPLE, P., *Remembering in Signs*, Cognition, n. 3, 1975.
- CATTS, H., KAMHI, A. *Simplification of /S/ + Stop Consonant Clusters: A Developmental Perspective*, Journal of Speech and Hearing Research, n. 27, 1984.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e Pensamento*, Petrópolis, Ed. Vozes, Lda., 1977.
- *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coimbra, Ed. Sucessor, 1978.
- *Linguagem*, In: Enciclopédia Einaudi, Vol. 2, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional, 1984.
- COUTINHO, A. *Avaliação do Uso da Língua Portuguesa num Grupo de Surdos*, In: Para Além do Silêncio, nº 1, 1992.
- Representações Sociais da Leitura e da Escrita na Criança Surda, Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2002.
- *A Escrita em Crianças Surdas*, trabalho no prelo.
- DELGADO-MARTINS, M.R. *Integração da Criança Surda em Jardim Infantil: Uma Experiência de Linguagens Alternativas*, Análise Psicológica, nº 1, 1985.
- DOWNING, J. *Children's Concepts of Language in Learning To Read*, In: Educational Research, n. 12, 1970.
- *Comparative Reading*, New York, Ed. Collier-Macmillan, Ld., 1973.
- LEONG, C.K. *Psychology of Reading*, New York, Ed. Macmillan, 1982.
- DUFFY, G. et alii, *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestion*, New York, Ed. Longman, 1984.
- FERREIRO, E., PALÁCIO, M. *Os Processos da Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- FIJALKOW, J. *Mauvais Lectures Pourquoi?*, Paris, Ed. PUF, 1986.
- FIJALKOW, E. *Clarté Cognitive en Grand Section de Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire*, In: Chaveaux, G., Remond, M., *L'Enfant Apprenti Lecteur, L'Entrée dans le Système Écrit*, Paris, Collection CRESAS, n. 10, INRP - Ed. L'Harmattan, 1993.
- FOUCAMBERT, J. *A Criança, o Professor e a Leitura*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1977.
- *A Leitura em Questão*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994.
- FURTH, H.G. *Thinking Without Language - Psychological Implications of Deafness*, New York, Ed. Free Press, 1966.
- GOODMAN, K., GOODMAN, Y. *Learning to Read is Natural*, In: Resnick et alii, In Theory and Practice of Early Reading, Hillsdale, Ed. Erlbaum, 1979.
- *Unity in Reading*, In: Singer, H., Ruddell, R., Theoretical Models and Process of Reading, Newark, International Reading Association, 1985.
- GROSJEAN, F. *Life With Two Languages*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1982.
- *The Bilingual and the Bicultural Person in Hearing and in Deaf World*, In: Sign Language Studies, nº 77, Ed. Winter, 1992.

- HANSON, V., WILKENFELD, D. *Morphophonology and Lexical Organization*. In: Deaf Readers, Language and Speech, n. 28, 1985.
- JACOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. S. Paulo, Ed. Cultrix, 1970.
- In: Strong, M., *Language, Learning and Deafness*. Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1988.
- LIDDELL, S., JOHNSON, R., ERTING, C. *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*. Washington, Ed. Gallaudet University, 1989.
- JOHNSON, R. *Towards Theoretical Sound Practices in Deaf Education*. In: Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., et alii, *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*. Washington, Ed. Gallaudet University, 1992.
- LOCKE, J., LOCKE, V. *Deaf Children's Phonetic Visual and Dactylic Coding in a Graphema Recall Task*. Journal of Experimental Psychology, n. 89, 1971.
- PAUL, P., QUIGLEY, S. *Language and Deafness*. California, Ed. Singular Publishing Group, 1994.
- PIAGET, J. *L'équilibration des Structures Cognitives*. Paris, Ed. PUF, 1975.
- *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- *Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem*. São Paulo, Ed. Cultrix, 1983.
- RONDAL, J.A. *L'Évaluation du Langage*. Liège, Ed. Mardaga, 1997.
- SCHLESINGER, H. *Questions and Answers in the Development of Deaf Children*. In: Language Learning and Deafness, Cambridge, Ed. Michael Strong, 1988.
- SCHLEY, S. *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*. A PHD Thesis Presented to the Faculty of Education of Harvard University, 1994.
- SMITH, F. *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*. New York, Ed. Holt, Rinehart, Winston, 1975.
- *Understanding Reading*. New York, Ed. Rinehart and Winston, 1978.
- STOKOE, W. *Sign Language Structure. Studies in Linguistic Occasional Papers*. Washington, Ed. University of Buffalo Press, 1960.
- *Simultaneous Communication, ASL, An Other Classroom Communication Modes*. Washington, Ed. Linstock Press, 1992.
- STRONG, M. *Language Learning and Deafness*. Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1988.
- TRIADO, C. *El Desarrollo de la Comunicación en el Niño Sordo*. In: Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología. Vol. XI, n° 3, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993.
- WHITE, S.J. *Lost for Words: A Vygotskian Perspective on the Developing of Words for Hearing-Impaired Children*. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, n° 9, 1987.
- WOLL, B. *Development of Signed and Spoken Languages*. In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*. London, Ed. David, 1998.