



# FORMAÇÃO EM AÇÃO 2014

## 2º SEMESTRE

### ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANOS INICIAIS - ÁREA DA SURDEZ

- BILINGUE PARA SURDOS DA APAS, E-EF M E E
- CENTRAU, E-EI EF MOD ED ESP
- BILINGUE DA ACAS, E – EI EF E F MOD ED ESP
- ALCINDO FANAYA JR, C E P/ SURDOS – EI EF M P
- INST LOND EDUC SURDOS, C E – EI F M
- RAI DE SOL, E-EI EF MOD ED ESP
- BILINGUE DA AMESFI, E-EI EF MOD ED ESP
- LUCAS SILVEIRA, E-EI EF MOD ED ESP
- CARLOS NEUFERT, E-EF MOD ED ESP
- NYDIA MOREIRA GARCEZ, E-EI EF MOD ED ESP
- GENY J S RIBAS, E E BIL SURD-EI EF M E E
- BILINGUE PARA SURDOS-APADA, E-EI EF M E
- ANNE SULLIVAN V KARIN, E R-EI EF MOD E E
- BILINGUE PARA SURDOS MGA,C-EIEF M MOD EE

Olá professores!

A Formação em Ação é um evento de formação continuada promovida pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, através dos NREs com carga horária de 16 horas, dividida em duas etapas distintas de 8 horas, uma em cada semestre.

Para o segundo semestre de 2014 o DEEIN propõe para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial aprofundar o estudo e a reflexão, referente ao processo de construção da alfabetização e letramento de alunos surdos, seguindo os mesmos preceitos pedagógicos das discussões da rede comum de ensino.

Desejamos a todos um bom trabalho!

Marisa Bispo Feitosa

**Chefe do DEEIN**

**TEMA DE ESTUDO:** A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS

**PARTE I:** A organização do trabalho na parte I tem como objetivo demonstrar que o processo de aquisição da língua portuguesa escrita pelos alunos surdos apresenta semelhanças e diferenças, comparados aos alunos ouvintes, com a diferença do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que fundamentam seus conhecimentos.

**1) Leitura do texto:** “A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS”, de Maria Cristina da Cunha Pereira (anexo 1).

**2) Discussão em Grupo:**

- Compreender o processo de aquisição da escrita apresentada pela autora em seu texto;
- Avaliar se as ideias apresentadas pela autora são pertinentes e adequadas à realidade das experiências vivenciadas em sua escola;

**PARTE II:** A organização do trabalho na parte II tem como objetivo a leitura e análise das produções escritas apresentadas pela autora, fundamentada numa abordagem bilíngue, através da aquisição da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita.

**1) Discussão em Grupos:**

1. Discutir as questões propostas, em pequenos grupos de (no máximo) quatro professores. Eleger um representante para apresentar as respostas, no grande grupo.
2. Debater as respostas de cada grupo, coletivamente.

**Questões:**

- 1- Segundo a autora, quais os fatores que diferenciam a aquisição da escrita dos alunos surdos e dos ouvintes? Exemplifique.
- 2- No texto, a criança surda tem acesso ao conteúdo escrito na língua portuguesa, por meio da língua brasileira de sinais. Como acontece a aquisição da escrita na sua escola?

3- Foram apresentados diferentes exemplos de produções escritas da aluna surda no texto, de acordo com os momentos de aquisição da língua portuguesa escrita. Exemplifique uma produção escrita, descrevendo como foi abordado o conteúdo, tipo de texto produzido, semelhanças e diferenças na produção com relação a um ouvinte da mesma faixa etária.

**PARTE III:** A organização do trabalho na parte III tem como objetivo possibilitar aos professores produção escrita da discussão realizada relacionando as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, adotadas por sua escola.

#### 1. Produção escrita

Questões a serem observadas na produção escrita:

- Quais os métodos de alfabetização e letramento utilizados pela escola?
- A proposta de alfabetização e letramento adotada pela escola contempla a evolução da criança surda na educação infantil, preparando-a para as etapas subsequentes do ensino fundamental e médio?

Muito bem! Chegando ao final deste trabalho, é de suma importância que o DEEIN receba os resultados dos trabalhos realizados. Desta forma, solicitamos que nos envie a produção escrita da PARTE III.

Formatação da produção escrita (parte III):

- mínimo de 02 laudas,
- digitadas em letra Arial 12, espaço 1,5.

Prazos:

As escolas deverão encaminhar este material ao NRE, via malote, até o dia 07/11/2014.

Por sua vez o NRE deverá encaminhar ao DEEIN, estas atividades, via malote, até o dia 14/11/2014.



## ANEXO 1

### AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS<sup>1</sup>

Pereira, Maria Cristina da Cunha<sup>2</sup> -  
DERDIC-PUC/SP

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a aquisição da língua Portuguesa escrita por crianças surdas. Para fazer isso, a autora analisou produções escritas dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola para surdos em São Paulo, Brasil. Estas produções evidenciam que as crianças surdas elaboram suas hipóteses sobre a escrita num processo semelhante ao observado em crianças ouvintes. No entanto, o percurso é mais lento e nele se observam tanto estratégias semelhantes como diferentes das usadas pelas crianças ouvintes.

#### ABSTRACT

This study aims to discuss the acquisition of writing by deaf children. To do that, the author analyzes written materials of a deaf child produced along the first years of first grade in a school for deaf children in São Paulo, Brazil. Those materials show that deaf children develop their assumptions about writing in a process similar to that observed in hearing children. However, the results are different due the fact that deaf children use visual clues instead of oral ones, commonly used by hearing children.

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo\\_24.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_24.pdf). Acesso em 23/09/14.

<sup>2</sup> E-mail [crispereira@pucsp.br](mailto:crispereira@pucsp.br)

## **Introdução**

Por muito tempo, e até hoje para muitas pessoas, a surdez tem sido considerada a responsável pelas dificuldades que a maior parte dos Surdos apresenta no uso da língua portuguesa escrita.

É sabido que, por não terem acesso à linguagem oral, a quase totalidade das crianças surdas chega à escola com, no máximo, fragmentos da língua portuguesa. Se forem filhas de pais ouvintes, é quase certo que chegarão também sem a língua brasileira de sinais.

Visando ao aprendizado da língua portuguesa, até recentemente as escolas insistiam na oralidade, ou seja, no uso, pelos alunos, da leitura oro-facial e da fala. Para isso, muito tempo era despendido em treinamento auditivo e de fala. Embora alguns alunos conseguissem atingir um nível satisfatório de recepção e de produção na comunicação, isto não era a realidade para a maioria.

Outro fator que deve ser considerado ao se discutir a aquisição e uso da língua portuguesa escrita pelos alunos surdos diz respeito à concepção de língua que era adotada na escola, tanto no ensino dos ouvintes como dos surdos. Com base na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua era ensinada como um código, ou seja, um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender como pré-requisito para usar a língua.

Visando ao aprendizado das regras da língua portuguesa, o professor iniciava a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

Se, no caso dos alunos ouvintes, que chegam à escola usando a língua portuguesa oral, esta concepção produziu alunos que apresentavam muitas dificuldades na compreensão e na produção de textos, no caso dos alunos surdos, os resultados foram desanimadores. Ainda que conseguissem decodificar e codificar os símbolos gráficos, poucos eram os que conseguiam atribuir sentido ao que liam e produzir sentido na escrita.

A preocupação dos professores em ensinar a língua portuguesa aos alunos surdos levou-os a trabalharem intensivamente o vocabulário com seus alunos. Antes mesmo de verificarem o que os alunos entenderam do texto, geralmente pediam que eles sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário, após o que muitas vezes deveriam fazer frases com as palavras pesquisadas.

Com pouco conhecimento da língua portuguesa, o que se observava era o uso de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica, nas quais se observava desorganização morfosintática acentuada, frases desestruturadas, sem elementos de ligação, flexões, entre outros elementos. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento. As dificuldades eram tão gerais que passaram a ser atribuídas à surdez. Assim, os alunos surdos foram representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.

Além do pouco conhecimento da língua portuguesa, há que se destacar o fato de grande parte dos alunos surdos virem de famílias ouvintes, que não usam a língua de sinais. Mesmo que eles possam compreender uma palavra ou outra, geralmente são excluídos das conversas e das situações que envolvem o uso da escrita. Como resultado, apresentam prejuízo significativo também no conhecimento de mundo.

Sabe-se que, para se tornarem leitores e escritores competentes, é fundamental que os alunos surdos, assim como os ouvintes, disponham de conhecimento de mundo e de língua, os quais vão constituir seu conhecimento prévio.

A importância do conhecimento prévio para atribuição de sentido na leitura e para a produção de sentido na escrita é defendida tanto por autores que se dedicam à leitura e à escrita por alunos ouvintes, como Kleiman (2004); Fulgêncio e Liberato (2001; 2003), entre outros, como por surdos (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996; Pereira, 2005).

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) destacam que o conhecimento prévio de uma língua, que eles chamam de conhecimento de fundo, ajuda os alunos a criarem expectativas e a formularem hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados. Seguindo este princípio, para que leiam e escrevam na língua majoritária, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar a escrita e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a língua majoritária escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos e produzir textos.

Considerando que, de modo geral, as crianças surdas, de pais ouvintes, chegam à escola sem uma língua, cabe aos profissionais lhes propiciar a aquisição da língua brasileira de sinais, o que vai se dar na interação com surdos adultos, fluentes na língua.

A língua brasileira de sinais vai possibilitar às crianças surdas participarem de práticas discursivas e, assim, ampliarem seu conhecimento de mundo e da língua de sinais. Relativamente à aquisição da língua portuguesa, o conhecimento de mundo e de língua, elaborado na língua de sinais, vai permitir que as crianças surdas vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da língua..

A importância da língua de sinais para a aquisição da língua majoritária por crianças surdas é apontada por Svartholm (1998), para quem traduzir textos e mensagens escritas na língua de sinais é uma base importante para a aprendizagem da escrita. A mesma autora (Svartholm, 2003) defende a leitura como ferramenta fundamental para a constituição do conhecimento da língua majoritária. Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz não somente de “traduzi-los” para a língua de sinais e vice-versa, como também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças. Tais explicações deveriam ser dadas em uma perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária escrita seriam esclarecidas. A ideia subjacente é explicar o conteúdo dos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas. Neste ponto, chamo a atenção para a necessidade de os alunos surdos terem acesso ao material escrito, uma vez que é pela visão que eles constituirão seu conhecimento sobre a língua portuguesa.

Como para os alunos ouvintes, o objetivo do ensino da língua portuguesa escrita para os surdos deve ser promover a compreensão e a produção de textos e não de palavras e frases isoladas, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na língua brasileira de sinais. Esta prática serve como base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funciona a língua portuguesa. A tarefa do professor é viabilizar o acesso do aluno surdo ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua como também ampliar seu conhecimento letrado.

A ênfase no texto é compatível com a concepção de língua como atividade discursiva. Nesta concepção, o texto é visto como lugar de interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos, que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos (Koch, 2001).

Concebendo-se a língua como atividade discursiva, deve-se inserir os alunos surdos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando, assim, a apreensão da sua convencionalidade. Nesta concepção, o aluno é considerado interlocutor ativo na constituição do seu próprio conhecimento e a sua adoção vai exigir mudança na representação de incapacidade do surdo que ainda hoje está muito presente não só no discurso dos ouvintes, mas também dos próprios surdos.

Fundamentado na concepção de língua como atividade discursiva e numa abordagem bilíngue de educação de surdos, este trabalho tem como objetivo discutir a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas.

## **2. Metodologia**

Para proceder à discussão, foram analisadas, neste trabalho, produções escritas de uma aluna, do ensino fundamental de uma escola para surdos em São Paulo<sup>3</sup>.

A aluna, autora das produções escritas aqui apresentadas, é filha de pais ouvintes e entrou a escola, na educação infantil, com alguma linguagem, adquirida na relação com a família, mas sem a língua de sinais e sem a língua portuguesa.

Fundamentada numa abordagem bilíngue de educação de surdos, a escola para surdos onde o trabalho foi realizado tem como meta a aquisição da língua brasileira de sinais, bem como o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pelos seus alunos.

Visando à aquisição da língua brasileira de sinais, as crianças são inseridas em atividades dialógicas, na interação com adultos surdos e ouvintes, e, desta forma, adquirem-na em um processo semelhante ao observado em crianças surdas, filhas de pais surdos (Pereira e Nakasato, 2002).

Toda escrita que permeia o mundo escolar da criança (bilhetes e avisos para as mães, listas de alunos, cartazes etc...) é valorizada e interpretada pelo professor na língua brasileira de sinais. Desta forma as crianças têm acesso ao conteúdo escrito na língua portuguesa por meio da língua brasileira de sinais.

Além das atividades que envolvem a leitura, as crianças são inseridas, desde o início do processo escolar, em atividades de escrita dos seus nomes, da professora e dos familiares, de rotinas diárias, do calendário e de pequenas produções com base em relatos e narrativas produzidos pelas crianças na língua brasileira de sinais e escritos na língua portuguesa pela professora, na lousa. A professora faz, assim, o papel de escriba, escrevendo em língua portuguesa o que as crianças contam na língua brasileira de sinais.

Os textos produzidos coletivamente são lidos silenciosamente e interpretados na língua brasileira de sinais, após o que as professoras propõem que as crianças elaborem uma produção escrita, sozinhas ou em dupla. Depois que escrevem, é solicitado que elas interpretem, na língua brasileira de sinais, o que escreveram e a professora registra, em língua portuguesa, a leitura na própria folha em que foi escrita a produção da criança. Esta postura permite conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças.

À medida que as crianças vão se familiarizando com a língua escrita, a professora passa a promover situações em que elas escrevam sem a elaboração de um texto coletivo anterior.

<sup>3</sup> O Instituto Educacional São Paulo - IESP - faz parte da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC - da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Do IESP fazem parte três programas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.



Desde o início da escolaridade, os alunos são inseridos em textos de diferentes gêneros e tipos textuais nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa e, na medida em que manifestem interesse, a professora explica diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

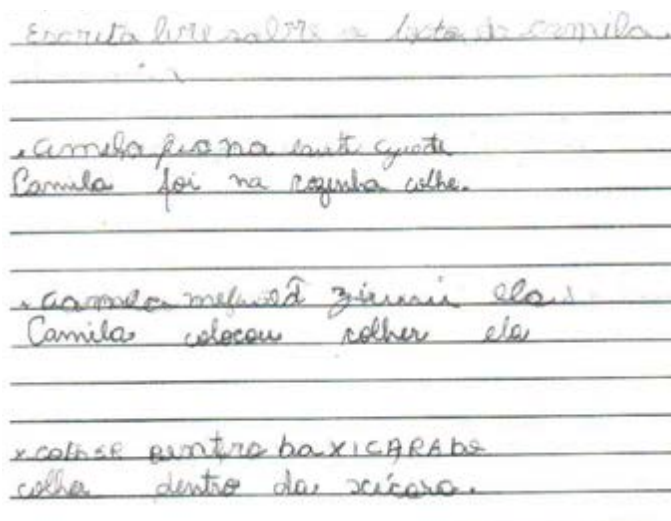
Para este trabalho foram selecionadas amostras que ilustram diferentes momentos da aquisição da língua portuguesa por uma aluna surda, filha de pais ouvintes, que entrou na escola onde está hoje, aos 3 anos de idade, na educação infantil, sem a língua brasileira de sinais e sem a língua portuguesa<sup>4</sup>.

Na interação com adultos, surdos e ouvintes, usuários fluentes, ela adquiriu a língua brasileira de sinais. Como todos os alunos da escola, foi inserida, desde o início da escolarização, em práticas sociais que envolvem escrita. Atualmente está na 5ª série (6º ano) e se comunica por meio da língua de sinais e da escrita.

### 3. Análise dos dados

Exemplo 1 – 12/6/2007

Os alunos foram à cozinha da escola. Na volta, a professora solicitou que uma das crianças relatasse, na língua brasileira de sinais, o que fez na cozinha e escreveu, na lousa, o relato na língua portuguesa. Este texto foi lido, depois do que a professora solicitou que cada aluno elaborasse o seu texto sobre o texto da colega. Acabada a tarefa, cada aluno foi convidado a ler a sua produção.



Escrita lida sobre a lista de compras.

Carolina foi na cozinha colher.

Carolina colocou colher de

colher dentro da xícara.

<sup>4</sup> Agradeço às professoras Damaris, Aracele, Rosa e Sandra Helena por me terem disponibilizado as produções escritas dos seus alunos.

Leitura da aluna

Camila foi na cozinha colhe.  
Camila colocou colher ela.  
Colher dentro da xícara.

Na produção da sua escrita, a aluna revela já ter elaborado várias hipóteses sobre a escrita. Vale lembrar que ela foi exposta a textos escritos, como rotinas, relatos de finais de semana, e de passeios e livros de histórias, ao longo de toda a educação infantil.

Em sua escrita, ela combina letras, muitas vezes obedecendo à ordem consoante-vogal e as palavras estão organizadas como num texto, uma ao lado da outra e com espaço entre elas. Algumas destas palavras aparecem na forma convencional da língua portuguesa, revelando que a aluna já aprendeu a sua escrita.

Trata-se, provavelmente, de fragmentos do texto coletivo que retornam no texto da aluna, às vezes na forma convencional e em outras com todas as letras, mas não na ordem esperada, como **foi**, que é grafada como **fi o**.

Outras palavras, no entanto não apresentam nenhuma semelhança com a forma convencional, caracterizando-se como pseudo-palavras. Na leitura, no entanto, estas palavras ganham sentido. Cabe lembrar que a leitura para esta aluna é feita na língua brasileira de sinais.

Na escrita, a substituição da letra **d** por **p**, em **dentro**, escrito como **pentro**, e da letra **d** por **b**, em **da**, escrito como **ba**, são marcas que evidenciam o uso da visão na elaboração, pela aluna, das hipóteses sobre a escrita.

Exemplo 2 - 4/12/2008

O segundo exemplo analisado foi a elaboração de uma história com base em figuras. A professora deu uma folha com as duas figuras que compunham uma seqüência e que trazia um título e pediu que cada um escrevesse a história. Terminada a escrita, cada criança leu a sua produção e a professora escreveu a leitura de cada aluno.



Leitura da aluna

O banho do gatinho

Terezinha pequeno fala

Terezinha de mãe pede  
gato "não gosta" Mamãe se  
fala banho da a água

Menina ou torce morre

A mamãe! Ele!  
Deixa! Triste Ah,  
fala sabia problema  
torceu

Como na produção anterior, observam-se algumas pseudo-palavras, mas que trazem fragmentos da forma convencional, como **Terezinha**, escrito como **Tecamca**. Predominam, no entanto, palavras escritas na forma convencional da língua portuguesa. Observa-se, também, a presença de artigos e de preposições. Neste ponto, cabe lembrar que as línguas de sinais não apresentam tais elementos, e, portanto, a presença deles pode ser interpretada como efeito do contato com textos escritos na língua portuguesa, destacados pela professora na leitura. Efeitos do contato com textos escritos podem ser observados ainda na presença da vírgula, do ponto de exclamação e da reticência. Enquanto que a vírgula é usada em contexto adequado, o mesmo não se pode dizer relativamente aos outros sinais de pontuação.

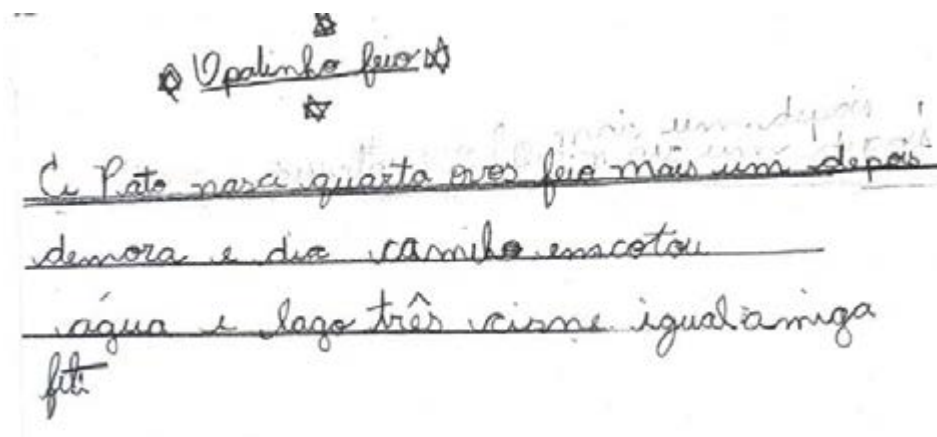
Diferentemente do texto anterior, em que todas as palavras apareciam grafadas com letra minúscula, mesmo o nome próprio, neste texto observa-se a presença de letras maiúsculas no início de algumas orações.

Na leitura, diferentemente do texto anterior, a aluna parece decodificar todos os elementos da produção escrita, inclusive dos sinais de pontuação. O uso dos sinais na leitura permite constatar que ela atribui sentido às palavras que lê. Não se trata, portanto, de decodificação sem sentido.

O texto a seguir foi produzido em 2009, quando a aluna estava na 3ª série (4º ano) do ensino fundamental.

Exemplo 3 – 18 maio 2009.

Os alunos assistiram ao filme *O patinho feio* junto com a professora, que contava a história na língua de sinais. Terminado o filme, cada aluno escreveu a história.



O patinho feio

Ce Pató nasce quarta vez feio mais um depois  
demora e dia caminha escotou  
água e logo três vezes igual a niga  
fite

Leitura da aluna

O patinho feio

A pata nasce quatro ovos feio mais um depois demora e dia caminho encontrou água e lago três cisnes iguais amigos feliz.

Observa-se, no texto, que a aluna não faz mais uso de pseudo-palavras, escrevendo na forma convencional. Algumas alterações grafêmicas podem ser observadas, como mudança na ordem das letras na palavra **quatro**, substituição de **n** por **m**, em **encontrou**, de **l** por **t**, em **feliz** e a omissão do **n** em **caminho**. Tais alterações são bem diferentes das encontradas comumente nas produções escritas de alunos ouvintes e se caracterizam por serem visuais. O uso dos acentos é mais uma evidência do apoio na visão, bem como o uso do **h**.

A produção da aluna apresenta muitas características de uma narrativa, como o verbo no passado e a presença do advérbio de tempo e da conjunção coordenada aditiva, que conferem coesão ao texto.

O exemplo que se segue resultou do trabalho com o gênero carta.

Exemplo 4 – 23/4/2010

A professora trabalhou com os alunos as características da carta. Depois sugeriu que cada um escolhesse um colega e escrevesse uma carta para ele. Depois de escreverem, cada aluno pôs a sua carta num envelope, com o nome do destinatário e o do remetente. A aluna escreveu para seu colega Felipe, que adora jogar futebol<sup>5</sup>.

São Paulo, de abril 23 de 2010

oi

td com bem

O Felipe de amigos que brincar está futebol, quimade

Depois foi casa comau?

legal

---

abacão

<sup>5</sup> A produção foi escrita a lápis, dificultando a leitura, quando escaneada. Por esta razão, passou-se a caneta por cima.

Embora o texto não se caracterize como uma carta e sim como um relato, ele apresenta aspectos de uma carta, como cumprimento, fechamento e assinatura. A mensagem, no entanto é bem curta, assemelhando-se a um bilhete.

Ainda no exemplo, chama a atenção a presença de abreviações e de formas usadas comumente na internet. Vale lembrar que a aluna tem computador em casa e se comunica com os amigos por meio dele diariamente, tanto por e-mails como no orkut. Trata-se, portanto, de influência, na carta, de outros gêneros textuais.

#### **4. Conclusão**

Concluindo, a análise das produções escritas apresentadas neste trabalho teve como objetivo mostrar que, expostas a textos na língua portuguesa, os alunos surdos são inseridas no funcionamento linguístico- discursivo da língua, e a adquirem num processo que apresenta semelhanças e diferenças quando comparado ao de crianças ouvintes.

Relativamente às semelhanças, assim como relatado por pesquisadores que analisaram o processo de aquisição da escrita por crianças ouvintes (Borges, 2006), a aluna, sujeito deste trabalho, combinou, nas suas primeiras produções escritas, pseudo-palavras com outras que se assemelhavam à forma convencional da língua portuguesa. Tais palavras podem ser consideradas fragmentos de textos que circulam na sala de aula.

Na medida em que a aluna vai se familiarizando mais com a língua portuguesa escrita, observa-se a presença de muitos dos elementos da língua portuguesa, como flexões verbais, preposições, artigos e dos sinais de pontuação, que parecem ter resultado do contato da aluna com materiais escritos de diferentes gêneros e tipos textuais

Quanto às diferenças, o material analisado neste trabalho permitiu constatar que, na elaboração de suas hipóteses sobre a escrita, a aluna fez uso da pista visual, o que se pode notar tanto nas substituições de letras, quanto no uso de sinais de pontuação. Além disso, há que se considerar que, diferentemente dos alunos ouvintes, que adquirem a língua portuguesa na interação com a família, os surdos, filhos de pais ouvintes, chegam à escola sem a língua brasileira de sinais e sem a língua portuguesa. Este fato ocasiona demora no processo de aquisição da escrita, resultando geralmente em produções escritas mais simples, tanto no vocabulário, quanto nas estruturas sintáticas, quando comparadas com as de alunos ouvintes de mesmo nível de escolaridade.

Como se procurou mostrar neste trabalho, a língua brasileira de sinais tem papel fundamental na aquisição da língua portuguesa escrita, uma vez que é por meio dela que as crianças surdas terão acesso ao conteúdo dos textos.

No entanto, só a língua de sinais não basta. É imprescindível que as crianças surdas sejam expostas a textos escritos, pois é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é pela visão que os Surdos vão adquirir a língua portuguesa, razão pela qual se deve possibilitar às crianças surdas, desde cedo, situações de leitura. É por meio da leitura que os surdos poderão adquirir a língua portuguesa.

## **5. Bibliografia**

BORGES, S. O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Editora da ECG, 2006. FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. A leitura na escola. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_ Como facilitar a leitura. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, A. Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura. 9ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2004. KOCH, I.V. O texto e a construção dos sentidos. 5ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. A journey into the Deaf-World. California: DawnSign Press, 1996.

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, vol. XI. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2002, 69-76.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. Revista Espaço, junho 1998, 38-45.

\_\_\_\_\_ Como leerles a los sordos? In