



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**À DESCOBERTA DO MUNDO DA ESCRITA: UM
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM UMA
CRIANÇA SURDA NO PRÉ-ESCOLAR**

SEBASTIÃO DE ANDRADE E SOUSA PEREIRA PALHA

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2016

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

Esta tese, supostamente, marca o fim de um longo percurso académico, contudo olho para este trabalho sob outra perspetiva: é apenas o princípio de uma nova etapa. Este percurso preparou-me, para a vida profissional, durante seis anos onde fui confrontado com uma série de obstáculos e saio do ISPA uma nova pessoa com todas as ferramentas necessárias para sobreviver no “mundo real”.

Este percurso, no qual tenho muito orgulho, apenas aconteceu graças ao grande suporte que recebo de diversas pessoas. Sem este suporte, o percurso teria sido ainda mais difícil do que já foi.

Começo por agradecer em primeiro lugar aos meus pais. Sem eles, não estaria aqui habilitado com um mestrado. Nunca pouparam esforços comigo, fazendo de tudo para que eu fosse uma pessoa ativa, autónoma e feliz. Nunca poderei agradecer pelo facto de terem pedido sempre o melhor de mim, até nas alturas mais difíceis. Acima de tudo, obrigado por terem estado lá para mim, sempre prontos a dar-me apoio e forças. A melhor atitude que me ensinaram foi a de lutar sempre, e que desistir não é solução. Assim, foram e continuam a ser os meus exemplos. Obrigado por terem acreditado em mim.

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins, que se mostrou sempre disponível. Acredito que não poderia ter escolhido uma melhor orientadora, e não mudaria nada no que aconteceu no último ano e meio. Aprendi muito com a sua orientação, fez-me aperceber do potencial que tenho e nunca duvidou das minhas capacidades. Estou eternamente grato por me ter acompanhado nesta última etapa do mestrado.

Devo aos meus avós muitos dos valores que me transmitiram que acabam por terem impacto no meu dia-a-dia. Obrigado por me terem acompanhado, preocupado e ajudado em todas as fases da minha vida. São a minha inspiração.

Aos meus irmãos, Francisco e Bernardo, que foram os meus primeiros companheiros. Apesar de já termos tido os nossos desentendimentos, conflitos e rivalidades parvas, são das pessoas que mais confio e admiro.

Quero, também, poder manifestar a minha gratidão, também, às minhas primas A.S. Juntamente com os meus irmãos, foram também dos meus primeiros amigos. Estiveram presentes em todos os momentos importantes e agradeço-vos por isto.

Um especial obrigado aos H. Mello e aos Rochas que me mostraram que não é preciso sermos do mesmo sangue para sermos da mesma família.

Para a Luísa, um grande obrigado por ter estado ao meu lado, nos maus e bons momentos ao longo destes 6 anos de faculdade. Sem si, nada disto teria sido “divertido”!

Agradeço imenso aos meus amigos de longa data, que me viram a crescer, por toda a amizade que me proporcionaram. Sem vocês, não haveria “confusão” na minha vida!

Um “obrigadão” aos meus amigos do CST que mostraram-me o impacto que os amigos têm na nossa vida. Foi com eles que me apercebi que as amizades são das melhores coisas que podemos viver.

Não posso deixar de agradecer ao meu grupo especial de amigos do ISPA. Incentivaram-me a ser o melhor aluno possível, assim como também passaram a fazer parte da minha vida fora da faculdade. Aturaram cada stress meu, cada ansiedade que tive e toda a minha loucura. Obrigado por todos os momentos passados.

À Andreia e Margarida que estiveram sempre ao meu lado nos últimos anos do mestrado integrado, sendo que foram a minha “claque” para dar o meu melhor nesta última fase.

Não por ser menos importante, quero também agradecer ao Prof. Dr. Óscar Dias que me acompanhou nos últimos dois anos. Obrigado pela força!

Quero agradecer à Escola Parque Silva – Agrupamento Quinta de Marrocos, nomeadamente à Leonor e ao Luís, por toda a vossa disponibilidade e atenção facultada á minha investigação. Um obrigado especial à criança do meu estudo de caso que me ensinou coisas que nunca aprenderia através dos livros.

Por fim, quero dedicar esta tese á minha afilhada Isabel por quem tenho uma grande afinidade.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral desenvolver um programa de intervenção capaz de promover a evolução do desenvolvimento da linguagem escrita de crianças surdas, no pré-escolar. Recorreu-se a um estudo de caso com uma criança surda do tipo neuro sensorial e de grau profundo. Foi realizado um pré teste em que se avaliou os conhecimentos da criança sobre linguagem escrita, um programa de intervenção baseado em princípios construtivistas com 22 sessões e um pós-teste. O programa visou, através de atividades relacionadas com a linguagem escrita e adaptadas às características cognitivas e motivacionais da criança, levá-la a compreender que as palavras são compostas por letras numa determinada sequência, a reforçar as relações entre os gestos, as imagens e as palavras impressas e a desenvolver a linguagem em situações comunicativas. Foi realizada uma análise exaustiva do tipo de estratégias usadas que demonstraram um impacto significativo do programa de intervenção na evolução do desenvolvimento da linguagem escrita desta criança. Conclui-se, portanto, que promover a reflexão acerca da linguagem escrita permitiu à criança colocar novas hipóteses infantis acerca do mundo da escrita, adquirindo conhecimentos relacionados com o princípio alfabético. Analisaram-se finalmente as implicações educativas deste estudo.

Palavras-chave: surdez; linguagem escrita; programa de intervenção; estudo de caso

ABSTRACT

The present study had as its main goal, to develop an intervention programme capable of promoting the evolution of the written language of deaf children, in preschool. It was used a case study of a deaf child, with a deafness of the neuro-sensory type and of a profound degree. A pre-test was held, in which the child's knowledge in written language was evaluated, followed by an intervention programme, with 22 sessions, based on constructivist principles and a post-test. The program's aim was to make the child understand that the words are composed by letters in a certain sequence, through activities related to the written language and adapted to the cognitive and motivational characteristics of the child. It also had the aim to strengthen the relations between gestures, images and printed words, and to develop the language in communicative situations. It was held an exhaustive analyse of the type of strategies used, that showed the significant impact of the intervention programme in this child's evolution of the written language. Therefore, it is conclude, that promoting the reflection about the written language allowed the child to place new childlike hypotheses about the world of writing, acquiring knowledge related to the alphabetical principle. Finally, the educational implications of this study were analysed.

Keywords: deafness; written language; intervention programme; case study

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Surdez: um panorama geral	3
2. A criança surda e a aquisição da linguagem.....	5
3. Linguagem e desenvolvimento da literacia emergente	8
4. Literacia.....	12
4.1. Literacia Emergente	12
4.1.1. Desenvolvimento da Escrita na Criança	14
4.1.2. Evolução da leitura	16
4.2. Literacia Emergente em crianças surdas	17
4.2.1. Desenvolvimento da escrita em crianças surdas	24
4.2.2. A leitura emergente em crianças surdas.....	34
5. Práticas Educativas	38
III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	43
1. Problemática e Quadro Conceptual.....	43
2. Objetivos do estudo.....	44
IV. MÉTODO.....	45
1. Delineamento da investigação	45
2. Participante	46
3. Instrumentos e Procedimentos	47
3.1. Avaliação Inicial e Final.....	47
3.2. Instrumentos e procedimentos relativos à intervenção	48
3.3. Tratamento de dados	49
V. RESULTADOS	50
1. Pré-teste	50

2. Programa de Intervenção.....	55
3. Pós-teste.....	88
VI. DISCUSSÃO	92
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
IX. ANEXOS.....	114
ANEXO A – Produção escrita dos nomes dos seus colegas feita pela Tânia	115
ANEXO B – Produção escrita de algumas palavras realizada pela Tânia no Pré-teste.....	116
ANEXO C – Escrita das palavras no plural (Pré-teste)	117
ANEXO D – Letras do alfabeto escritas pela Tânia, no Pré-teste (21 janeiro).....	118
ANEXO E – Escrita das palavras Chuva, Uva e Luvas na primeira sessão	119
ANEXO F – Representação plural da palavra Sapo, feita por Tânia	120
ANEXO G – Correspondência entre imagens e palavras realizada na sessão de 3 de março	121
ANEXO H – Diferenças ao nível fonémico das palavras Cabra e Cavalo	122
ANEXO I – Correspondência entre a palavra Vaca e a respetiva imagem.....	123
ANEXO J – Correspondência da palavra Cavalo à respetiva imagem.....	124
ANEXO K – Correspondência de várias palavras às respetivas imagens (4ª Sessão)	125
ANEXO L – Atividade “Completar as palavras” com as palavras Galinha, Pinto e Ovo	126
ANEXO M – Correspondências entre imagens e palavras (Galinha e Pinto).....	127
ANEXO N – Atividade “Loto” com a palavra Pinto.....	128
ANEXO O – Produção escrita das palavras durante a regulação da intervenção	129
ANEXO P – Desenho feito pela Tânia para ilustrar a história do “João e o pé de feijão”	130
ANEXO Q – Formação da palavra Galinha.....	131
ANEXO R – Exemplo de trabalho com uma palavra (Coelho)	132
ANEXO S – Ficha de trabalho com foco nas palavras visualmente semelhantes.....	133
ANEXO T – Outro tipo de ficha de trabalho nas palavras visualmente semelhantes	134
ANEXO U – Demonstração visual das diferenças ao nível das maiúsculas e minúsculas....	135

ANEXO V – Produção escrita, feita pela Tânia, de algumas palavras.....	136
ANEXO X – Atividade “Corresponder a imagem à palavra correta”	137
ANEXO W – Ficha de Trabalho realizada pela Tânia a 13 de maio (18ª Sessão).....	138
ANEXO Y – Desenhos, feitos pelos alunos da escola, afixados no corredor.....	139
ANEXO Z – Ficha de Trabalho, realizada na 11ª semana de intervenção	140
ANEXO 1 – Algumas das produções escritas feitas pela Tânia no Pós-teste (31 maio).....	141

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Fases da evolução da linguagem para a língua escrita</i>	10
--	----

I. INTRODUÇÃO

Atualmente a linguagem escrita tem um grande impacto no nosso cotidiano pelo que o seu domínio é essencial para o desenvolvimento de qualquer ser humano. É portanto fundamental que todas as crianças aprendam a escrever.

A literacia emergente, mais especificamente a linguagem escrita, é uma temática bastante abordada pelos investigadores de todo o mundo. Diversas investigações realizadas sobre as conceptualizações sobre a língua escrita, já mostraram que elas têm um grande impacto na aprendizagem da leitura e da escrita (e.g., Adams, 1998; Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1979; Mata Pereira, Alves Martins e Silva, 2006; Ouellete & Sénéchal, 2008). Estas conceptualizações acontecem quando a criança, antes de entrar no ensino formal da leitura e escrita, interroga-se acerca das hipóteses conceptuais sobre a escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), estas hipóteses podem ser categorizadas em fases sucessivas que evoluem durante um determinado período até possuírem a escrita de “adulto”. Com efeito, desde muito cedo que as crianças começam a pensar sobre a escrita, a tentar escrever e ler e assim a desenvolver os seus conceitos e competências sobre a literacia e o código escrito (Ouellete & Sénéchal, 2008).

Quando se considera a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças surdas, estas encontram-se numa situação distinta e única, pois experienciam sérias dificuldades no percurso de desenvolvimento da literacia. Os desafios que se colocam às crianças surdas devem-se à perda da audição que provoca um isolamento linguístico (Bandini, Oliveira & Souza, 2006) que posteriormente origina atrasos na linguagem, levando a consequências no domínio escolar. Assim, desde cedo que as crianças surdas experimentam, no acesso à literacia emergente, obstáculos que penduram e aumentam ao longo do percurso escolar (Beal-Alvarez, Lederberg & Easterbrooks, 2011; Dostal & Wolbers, 2014; Easterbrooks, Lederberg, Miller, Bergeron, & Connor, 2008; Kyle & Harris, 2011; Williams & Mayer, 2015), pelo que é importante focar-se nos primeiros anos da criança pois são estes anos que irão determinar o sucesso no futuro desenvolvimento da leitura e da escrita (Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 2002, cit. por Williams & Mayer, 2015).

As inúmeras investigações que foram realizadas nesta área, apenas consideraram comunidades ouvintes, verificando-se poucos estudos que envolvam as crianças surdas

(Duarte, 2013; Williams, 2004). Os estudos que integram a comunidade surda são escassos, pelo que é relevante que se efetuem investigações voltadas para a problemática em questão.

A maioria dos estudos feitos na população surda recorreram sempre a programas de estimulação da oralidade, com alunos aparelhados, e não analisaram se as crianças surdas evoluem ou não através de estratégias visuais e com recurso à Língua Gestual Portuguesa (LGP). Este tipo de trabalhos sobre a evolução da aprendizagem da literacia e das conceções sobre a linguagem escrita possibilitar-nos-ão averiguar quais as estratégias utilizadas pelas crianças surdas para aceder à linguagem escrita e como promover estas mesmas estratégias em contexto de sala de aula, permitindo-nos prevenir o insucesso escolar ao adaptar as práticas pedagógicas e proporcionar melhores condições de aprendizagem. Para além das razões já referidas, segundo Berro, Brazorotto, Buffa e Duarte (2008), estes estudos são fundamentais para a possibilidade de criar programas específicos de promoção do desenvolvimento da literacia que possam abranger todas as necessidades das crianças surdas.

É neste contexto que o objetivo desta investigação é o de desenvolver um programa de intervenção sobre linguagem escrita com uma criança surda profunda em idade pré-escolar e verificar o seu impacto no processo inicial de escrita desta criança. Posteriormente, através de uma análise descritiva, analisaremos como ocorre o acesso desta criança à escrita, e descreveremos o tipo de estratégias utilizadas facilitadoras deste acesso.

Exposta a importância de desenvolver o presente estudo, passaremos a apresentar a sua estrutura. No capítulo II relativo ao enquadramento teórico, abordam-se o panorama geral da surdez, a literacia emergente em crianças ouvintes, a literacia emergente em crianças surdas e as práticas educativas em crianças surdas. Segue-se o capítulo III em que se apresentam a problemática e os objetivos. No capítulo IV, referente à metodologia, apresentam-se o delineamento da investigação, os participantes, instrumentos, e procedimentos utilizados para a recolha dos dados no pré-teste, na intervenção e no pós-teste. No capítulo V apresentam-se os resultados, tendo-se descrito exaustivamente as estratégias usadas na intervenção assim como a forma como a criança foi construindo os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita com a ajuda do adulto. Segue-se o capítulo VI em que os resultados são discutidos à luz do quadro teórico e finalmente o capítulo VII em que se apresentam as considerações finais que incluem as implicações educativas, as limitações e sugestões para futuros estudos. Por fim, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos do presente estudo.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Surdez: um panorama geral

Todos nascemos com cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar) que são importantes no nosso dia-a-dia. Permitem-nos construir o nosso conhecimento acerca do mundo que nos rodeia. São ferramentas naturais que nos levam a interagir com os outros, com o meio ambiente, e com os objetos, com os quais nos deparamos diariamente.

É sabido que, muitas vezes, perdemos estes sentidos o que, na maioria dos casos, tem consequências no nosso desenvolvimento. A perda do sentido de audição, ou seja a surdez, é um destes casos.

A surdez traduz-se numa deficiência auditiva, implicando uma perda parcial ou total da capacidade de ouvir (Cardoso & Souza, 2002, cit. por Duarte, 2013). A audição, por sua vez, permite-nos captar a informação sonora, através da “capacidade que o indivíduo tem para perceber e interpretar o som” (Hay, 2001). A perda da capacidade de ouvir é um fator de grande risco para o desenvolvimento, constituindo um obstáculo à evolução típica da linguagem na criança. Este obstáculo leva a repercussões em variados domínios, tais como o social, emocional e cognitivo. Social porque afeta as relações com o mundo, emocional pelo facto de a linguagem ser fundamental para a formação da personalidade e cognitivo dado que, a linguagem serve de base à estruturação do pensamento, sendo a ponte entre os planos intersíquicos e intrapsíquicos.

O não desenvolvimento adequado nos domínios referidos irá repercutir-se no domínio escolar, nomeadamente na aquisição da leitura e da escrita (aprendizagens indispensáveis à nossa vida). É impossível ignorar que estas aprendizagens proporcionam-nos o acesso a um leque diverso de informações e têm um impacto bastante significativo no nosso quotidiano. Como afirmam Brazorotto e Duarte (2009), as funções psíquicas superiores são desenvolvidas através dos signos linguísticos (oral e escrito).

Esta incapacidade de ouvir pode manifestar-se de diferentes formas, variando de indivíduo para indivíduo. Depende do tipo de surdez (neurossensorial, conduzida, mista, central), da lateralidade (se é unilateral ou bilateral), das características clínicas (causas – provocado pelas síndromes, infecções, malformações, traumatismos, etc), da hereditariedade (genético ou não), do momento em que a surdez se manifestou (período pré ou pós-

linguístico) e do grau de intensidade (leve, moderado, severo e profundo) (Andrade et al, 2008).

Seguindo a mesma linha, Cardona, Gomar, Palmés e Sadurní (2013) afirmam haver três fatores principais que incidem no desenvolvimento de qualquer criança com incapacidade auditiva. São eles: perda auditiva, características pessoais e meio envolvente.

Relativamente à perda auditiva, as características desta diferem de criança para criança, o que também origina desigualdades no desenrolar do desenvolvimento de cada uma, criando uma grande diversidade entre indivíduos dentro da própria comunidade surda. Poderão existir crianças que tenham uma melhor capacidade perceptiva/discriminativa da palavra, assim como outras que consigam vocalizar sons, ou mesmo haver crianças que tenham a capacidade de falar oralmente. É importante realizar exames auditivos pormenorizados, pois os dados que serão recolhidos sobre a perda de audição irão mostrar-nos como é que determinada incapacidade auditiva irá incidir no desenvolvimento; por exemplo, uma criança surda profunda, que não capta informação no meio sonoro, irá privilegiar o recurso à informação visual (Cardona, Gomar, Palmés & Sadurní, 2013).

É também essencial saber o momento em que apareceu a perda auditiva, sendo que existem dois momentos diferentes. Temos o período pré-linguístico que é quando a perda auditiva ocorre antes da aquisição da linguagem, não há experiências, vivências auditivas levando ao não desenvolvimento da memória auditiva, dificultando assim a estruturação da linguagem. O segundo período apenas acontece quando a perda ocorre após a aquisição linguística, isto é, depois de ter desenvolvido a linguagem (viveu experiências auditivas, tendo acesso às informações sonoras e à linguagem oral), logo haverá melhores hipóteses para apresentar um desenvolvimento adequado da linguagem (Oliveira, Castro & Ribeiro, 2002; Cardona, Gomar, Palmés & Sadurní, 2013; Ricou, 2006).

Deste modo, não existe uma homogeneidade na população surda pelo que a verdadeira realidade é que as crianças surdas são uma comunidade altamente heterogênea, pois existem diversas variáveis que interferem no desenvolvimento da criança ao longo da sua infância (Marchesi, 1993).

O segundo fator tem a ver com o tipo de personalidade da criança que tem uma grande influência no seu desenvolvimento. É a personalidade que irá determinar o papel ativo ou passivo da criança na construção do conhecimento relativo ao mundo e na atribuição de

significado/sentido a esse mesmo mundo. Para exemplificar, vamos imaginar que temos uma criança surda que é sociável e com uma enorme vontade de explorar (isto é, ativa); esta terá uma oportunidade genuína de poder interagir bastante e significativamente com os outros ao ponto de utilizar repetidamente a linguagem, o que vai promover um maior desenvolvimento. Até porque uma criança pode possuir o mesmo tipo de perda auditiva e se não for ativa na sua aprendizagem, não terá um desenvolvimento satisfatório (Cardona, Gomar, Palmés & Sadurní, 2013).

Não são só as características pessoais podem afetar o desenvolvimento, mas também os fatores do meio que rodeia a criança. Fatores como a deteção e intervenção precoce, a existência ou não de programas educativos especializados, o tipo de suporte familiar têm um papel importante. Ou seja, qualquer criança está inserida no contexto familiar, escolar e social e estes contextos podem contribuir positivamente ou negativamente para o seu desenvolvimento. Há que ter em consideração os fatores de proteção e de risco de cada contexto (Cardona, Gomar, Palmés & Sadurní, 2013).

Um dos fatores de proteção das crianças surdas é a sua visão, considerada a sua principal fonte de informação. Neste caso, a imagem adquire um papel fundamental na aprendizagem pelo que deve ser utilizado como sendo um complemento de um discurso em LGP ou em Português escrito (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes & Gaspar, 2011; Gesueli & Moura, 2006).

2. A criança surda e a aquisição da linguagem

A linguagem tem um papel inegavelmente fundamental no desenvolvimento de qualquer criança. Vários estudos como o de Luria (1987) e outros (e.g. Brito, 1993; Ciccone, 1990; Fernandes, 1990; e Lederberg, Schick & Spencer, 2012) corroboram o fato de a linguagem ser indispensável ao nosso desenvolvimento, afirmando que qualquer criança surda que não possua uma linguagem, ou só a adquira depois da fase crítica de aquisição, sofrerá decorrências negativas nas dimensões sociais, emocionais e cognitivas. Estas decorrências acontecem para além do plano comunicativo pois a linguagem assume também a função de organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo, sendo que a linguagem é encarada por Vygotsky (1993) como uma função reguladora do pensamento.

Esta noção é melhor clarificada por Chomsky (1977), afirmando que apesar de a linguagem ser um domínio inteiramente diferente do pensamento, esta é utilizada para expressar o pensamento, e por sua vez, o pensamento para que se possa formar, depende da mediação da linguagem. Há, portanto, uma relação de interdependência entre a linguagem e o pensamento, não obstante a independência destas duas entidades (Vygotsky, 1993).

Com base nos estudos de Vygotsky (1993) verifica-se que as crianças surdas demonstram maiores repercussões ao nível cognitivo e intelectual se não beneficiarem de um sistema comunicativo. Piaget (1974), ao desenvolver investigações com crianças surdas, concluiu que se estas ao deterem uma linguagem (nem que seja uma linguagem de gestos) são capazes de alcançar resultados bastante satisfatórios.

Chomsky (1977) refere que o desenvolvimento cognitivo depende, essencialmente, da existência ou não dum desenvolvimento da linguagem que é gerado através da interação com o meio ambiente. Não estão em causa capacidades inatas, pois quer as crianças surdas, quer as ouvintes nascem com predisposições linguísticas e cognitivas.

Furth, White e Wolk e Arnold (1966; 1987; 1979; cit. Por Amaral, 2006) apresentaram estudos cujas conclusões afirmam que as crianças surdas são capazes de evoluir intelectualmente até certo ponto, sem depender da linguagem. Portanto, para alcançar os estados mais avançados é necessário que exista uma base linguística que seja sólida e funcional, adquirida apenas se houver um envolvimento sociocultural. Por outras palavras, se ocorre um isolamento ao nível linguístico, impedindo a interação com o meio envolvente, são originadas nelas dificuldades linguísticas e cognitivas que se devem exclusivamente à falta de solidez na linguagem. É aqui que se vê as diferenças propriamente ditas nas crianças surdas em relação às crianças ouvintes (a estas é-lhes facultado o seu desenvolvimento linguístico normal). White (1987, cit. por Amaral, 2006) defende que estas diferenças não estão no ouvir ou não ouvir mas sim no facto de os pais proporcionarem ou não um ambiente adequado para um desenvolvimento linguístico natural.

Para que haja um envolvimento sociocultural, as crianças devem interagir com os outros. Poizner, Klima e Bellugi (1995, cit. por Amaral, 2006) vieram a mostrar que não importa se a língua é oral ou se é visuo-espacial, pois ambas possuem uma estrutura linguística semelhante cujo repertório se encontra abastado de recursos necessários para “expressar toda a rica gama de experiência humana nos mais variados domínios, desenvolvem

amplos vocabulários e têm modos produtivos de expandir os seus léxicos de forma limitada” (Marschark, 1993, cit. por Tavares de Almeida, 2009, p. 14). Apesar disto, a maior parte das crianças surdas acabam por não serem inseridas num meio adequado em que podem ser expostas à língua gestual, a única com condições para ser adquirida espontaneamente (Goldfeld, 2002).

Assim, a língua natural dos surdos deve ser a língua gestual pois é a “única que a criança surda pode apropriar desde os primeiros meses de vida” (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes & Gaspar, 2011, p. 6).

Estas situações são mais frequentes quando se trata de crianças que não estão expostas à língua gestual, sendo estas filhas de pais ouvintes. Os pais não têm acesso à comunicação baseada na modalidade visuo-gestual, logo encontram-se impossibilitados de interagirem na língua natural da criança surda (Correia, 2006). Perante esta falta de estrutura duma língua, a criança não terá bases linguísticas suficientes para estruturar o seu pensamento.

Do que foi dito, decorre que se deve proporcionar às crianças surdas acesso precoce à comunicação gestual estruturada, devendo esta ser feita o mais naturalmente possível. Por outras palavras, “tanto maior será o desenvolvimento cognitivo, emocional e social quanto mais precocemente se introduzir no seu meio circundante a língua gestual” (Correia, 2006, p. 17).

Concluindo, para haver desenvolvimento cognitivo é fundamental que haja linguagem que surge exclusivamente do meio envolvente e da cultura, e que tem a capacidade de mudar o curso do desenvolvimento cognitivo (Amaral, 2006). Logo, não interessa se a criança é ouvinte ou surda, pois a base da linguagem é inata (isto é, a linguagem tem aspetos genéticos e inatos); o que realmente importa é se houve ou não aquisição da linguagem, independentemente da sua modalidade (oral/visuo-espacial), sendo que o meio envolvente assume um papel de grande peso no aparecimento da linguagem. Noidén et al. (1995, cit. por Amaral, 2006) considera-o como “parte integrante do seu desenvolvimento global”. A consequência do não aparecimento da linguagem repercute em várias áreas tais como linguística, social e cognitiva (Schesinger e Meadow, 1972; cit. por Amaral, 2006; Marchesi, 1993).

3. Linguagem e desenvolvimento da literacia emergente

Ao não existir desenvolvimento linguístico, as crianças sofrem atrasos na linguagem que, por sua vez, levarão a efeitos negativos na aprendizagem da literacia (Mayer, 2007). Facto verificado no estudo de Geers (2006), que concluiu que os “níveis baixos de literacia entre os estudantes com deficiência auditiva severa e profunda são, em parte, devido à discrepância entre o seu sistema de linguagem incompleto e as exigências da leitura (e escrita) do sistema baseado no discurso” (p. 244). Por outro lado, é um problema se a primeira língua da criança surda for uma língua gestual (LGP), pois esta não se assemelha à língua escrita logo a criança irá aprender a literacia numa língua desconhecida (língua portuguesa) (Mayer, 2007).

Fica claro que existe uma relação entre a linguagem e o desenvolvimento da literacia emergente, comprovada em diversos estudos com crianças ouvintes (Bishop & Snowling, 2004; Catts, 1997; Catts & Kamhi, 2005; Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010; Scarborough, 2011). Na realidade, existem maiores probabilidades de sucesso na aprendizagem formal da literacia quando as crianças possuem capacidades linguísticas sólidas (Stanovich, 1986, cit. por Mayer & Trezek, 2015), o que reforça a ideia da existência de uma relação entre estas duas dimensões.

Antes de apresentar as fases de evolução da relação entre a linguagem e o desenvolvimento da literacia, há que ter em consideração que existem três tipos de comunicação que as crianças com dificuldades auditivas podem adquirir. Para aceder à linguagem, as crianças surdas podem recorrer à língua gestual, à comunicação simultânea ou à língua oral (Lederberg, Schick & Spencer, 2012). A **primeira abordagem** envolve comunicar através de gestos manuais, movimentos corporais, posturas e expressões faciais específicas que são ajustadas às características do processamento visual e gestual, o mesmo que se verifica com a língua oral que é processada através da audição (palavras que passam pelo processamento auditivo), isto é, enquanto a língua gestual recorre a gestos e expressões faciais e corporais, as línguas faladas dependem dos sons e das entoações da voz humana (Fischer & van der Hulst, 2011; Wilbur, 2011; Baptista, Santiago, Almeida, Antunes & Gaspar, 2011). Os **sistemas de signos**, modalidade utilizada na comunicação simultânea, proporciona uma estrutura semântica e sintática via gestual/visual e que respeita toda a organização frásica, morfológica e gramatical de uma língua oral. Por último, existem crianças surdas que acedem **oralmente** à linguagem, sendo este acesso facilitado pela utilização das próteses auditivas ou

mesmo dos implantes cocleares (Lederberg, Schick & Spencer, 2012). Não importa o tipo de comunicação utilizado pela criança e pela família, mas sim se a criança possui totalmente ou não, pelo menos, uma língua, quer seja oral, quer seja visual (Andrews, Hamilton, Dunn & Clark, 2016; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Mayberry, Lock, & Kazmi, 2002; Mayberry et al., 2011; Pénicaud et al., 2013).

É verdade que as línguas gestuais possuem as mesmas propriedades linguísticas que as línguas faladas (e.g. Friedmann & Szterman, 2011), porém não têm transposição para o papel (isto é, a escrita), pois são línguas autónomas não baseadas nas línguas orais da cultura ouvinte (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Isto é, as estruturas linguísticas e gramáticas não são semelhantes entre as línguas visuais e orais (Andrews, Leigh & Weiner, 2004). As línguas gestuais não podem ser “escritas”, sendo que os textos não representam a língua visuo-espacial, pelo que as crianças só podem aceder ao escrito através da língua oral (Mayer & Akamatsu, 2011; Mayer, 2007). No caso de Portugal, a Língua Gestual Portuguesa não possui um registo escrito, portanto a iniciação à escrita faz-se através da Língua Portuguesa, na sua componente escrita, também ela visual (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes & Gaspar, 2011; Rebelo, 2002).

Como dizem Swanwick e Watson (2005), as crianças surdas não aprendem a ler e a escrever com base na sua língua natural, como acontece com os seus pares ouvintes. Isto acaba por dificultar o desenvolvimento da literacia emergente pois as crianças surdas não poderão fazer conexões simples entre o discurso e a escrita, ou seja, deparam-se com o desenvolvimento da literacia numa língua que elas podem ainda não ter adquirido (Mayer, 2007).

Com a preocupação de perceber o porquê de haver diferenças entre crianças ouvintes e surdas no que toca ao desenvolvimento da linguagem *face-to-face* e o eventual impacto desta no desenvolvimento da leitura e escrita, Mayer e Wells (1996) construíram um modelo (Tabela 1) para compreender melhor a relação entre a linguagem e o desenvolvimento da literacia consoante a modalidade da língua utilizada (oral, gestual ou uma combinação das duas).

Tabela 1

Fases da evolução da linguagem para a língua escrita

Fase	L1 Oral	L1 Língua Gestual
Adquirir Linguagem (1)	L1 Oral	L1 Gestual
Pensar com Linguagem (2)	Fala Egocêntrica L1	Signo Egocêntrico L1
Ligar Linguagem ao impresso (3)	L1 Oral	N/A*
Para além dos 1º anos (4)	L1 Oral	N/A*

*as línguas gestuais não possuem a modalidade escrita pelo que o desenvolvimento não se aplica nas fases 3 e 4. Nota: L1 – Primeira língua. *Adaptado de Mayer e Wells (1996) e Mayer e Trezek (2015)*

Como se pode observar na Tabela 1, há quatro fases que caracterizam o processo de aquisição da linguagem escrita nas crianças. Adquirir a linguagem é a primeira fase neste processo de tornar-se literato, onde as crianças desenvolvem a linguagem através da comunicação *face-to-face* que possibilita a interação com o outro. É sabido que as crianças com perturbações na linguagem *face-to-face* enfrentam maiores desafios na transposição desta para a literacia (e.g. Kaiser, Roberts & McLeod, 2011), algo comum em crianças surdas pois estas encontram-se restritas na interação com o meio (não há muitos contextos propícios para a exposição à língua natural dos surdos – a língua gestual). Assim, acabam por estar em risco relativamente à aquisição da linguagem pois sem esta linguagem “completa” as crianças surdas não possuirão os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento cognitivo e da literacia, na idade apropriada (Mayer, 2007; Mayer & Trezek, 2015).

A segunda fase do processo remete para a passagem da linguagem social para a linguagem egocêntrica, para o pensar com a linguagem. É uma fase que intermedeia a fase da aquisição da linguagem e a fase onde as crianças ligam a linguagem ao impresso, sendo que o discurso interno é essencial para o desenvolvimento da literacia. Se uma criança não desenvolver a linguagem e a capacidade de pensar (egocentricamente), não será capaz de “pensar com” logo existirão repercussões em vários aspetos da aprendizagem, incluindo a leitura e a escrita (Akamatsu, Mayer & Hardy-Braz, 2008). Como diz Vygotsky (1978, cit. por Mayer & Trezek, 2015), a criança começa a empregar a linguagem como ferramenta para pensar. Portanto, ao invés de comunicar unicamente com os outros (inter-mental), começa por

comunicar consigo próprio (intra-mental) utilizando a linguagem para “pensar em voz alta” (cit. por Rowe & Wertsch, 2002).

Na terceira fase descrita pelos autores, acontece a expressão da linguagem *face-to-face* no papel. A linguagem deixa de ser exclusiva no plano inter-comunicacional, pelo que passa também a ser representada através da escrita (Mayer & Trezek, 2015). É nesta fase que as diferenças se acentuam entre as crianças surdas e as ouvintes, pois se a primeira língua da criança surda for a língua gestual, esta não possui a vertente escrita. Portanto, o desafio de uma criança surda está em estabelecer a ponte entre o discurso interior (processado na modalidade gestual – primeira língua) e o discurso escrito (neste caso, como segunda língua), dado que não há correspondência de um-para-um entre os gestos e o escrito (Mayer & Akamatsu, 2011).

A última fase caracteriza-se pela aquisição final das bases da literacia, onde as crianças já serão capazes de estabelecer ligações entre a linguagem *face-to-face* e a escrita (Mayer, 2007). As crianças, nesta fase, estarão oficialmente literatas.

Em suma, pode-se retirar deste processo exemplificado na Tabela 1, a conclusão de que “linguagem é um fator essencial que suporta a literacia” (Mayer & Trezek, 2015, p. 37). Não haver linguagem (ou então a língua gestual ser a língua materna) limita o desenvolvimento da literacia, salvo se não forem tomadas medidas educativas para facilitar a ponte entre a primeira língua e a segunda língua (forma escrita).

No caso das crianças surdas portuguesas, a Língua Gestual Portuguesa deve ser tomada como a sua primeira língua ao passo que a língua portuguesa é vista como sendo a segunda língua (língua escrita). A segunda língua deve ser aprendida através de métodos adaptados para o ensino desta, que não deve ser considerada como uma língua estrangeira mas sim como uma língua específica para os alunos surdos (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes & Gaspar, 2011; Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007; Coutinho, 2006; Estanqueiro, 2006).

Como já dito, a LGP não se assemelha ao modo escrito da Língua Portuguesa (não havendo uma correspondência de um por um entre o que é gestualizado e escrito) por possuir uma estrutura gramatical própria, sendo organizada a nível espacial que contrasta com a organização sequencial da língua oral (Andrews, Leigh & Weiner, 2004), tornando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita uma entidade autónoma. Desta forma, a criança surda aprenderá a escrever e a ler através da exposição a formas escritas em que apenas o conteúdo

pode ser relacionado com a língua gestual (Amaral, 1999; Estanqueiro, 2006). Por outras palavras, não existe uma base para as crianças surdas se apoiarem como acontece com os ouvintes que fazem correspondência entre a língua falada e o impresso.

Finalmente, só através da LGP é que a criança poderá adquirir capacidades linguísticas que facilitarão o seu acesso à segunda língua, a Língua Portuguesa (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007; Estanqueiro, 2006; Svartholm, 1998, cit. por Pereira & Rocco, 2009).

4. Literacia

Um ser literato é aquele que tem um conhecimento em aberto, num processo contínuo, sobre o mundo da escrita e da leitura. É o saber utilizar as suas competências, independentemente do nível de instrução formal. A literacia não se preocupa com a obtenção de conhecimento, mas sim com a forma como uma pessoa mobiliza este conhecimento para as variadas áreas de conhecimento, tais como leitura, escrita e cálculo nos diversos contextos profissionais, sociais e pessoais (por Mata, 2006).

Sendo assim, o nível de literacia varia de pessoa para pessoa assim como a maneira como se apropria deste tipo de competências para a utilização da informação escrita. Portanto, é a integração de informação escrita na vida pessoal e social de cada um que define a literacia e não a possibilidade de aceder ou não a este tipo de informação (Mata, 2006).

4.1. Literacia Emergente

No nosso quotidiano, vivemos num mundo onde o acesso à informação escrita é tão colossal que torna fácil e possível a construção de ideias precoces acerca da linguagem escrita nas crianças, antes destas iniciarem o ensino convencional e formal da leitura e da escrita. O mundo que rodeia as crianças está repleto de situações de interação com a escrita por parte dos adultos, que lêem e escrevem com diversas finalidades. Rapidamente, este tipo de situações irão suscitar interesse e curiosidade na criança. Ao interagir com este mundo, a criança irá desenvolver conceções precoces acerca da linguagem escrita, descobrindo as suas funções e, as suas propriedades. Estes conhecimentos e conceções irão ter um impacto na aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

. De facto, de acordo com Alves Martins e Niza (1998), toda a criança leva para as aulas uma “pré-história” sobre a linguagem escrita, tendo já colocado diversas hipóteses sobre como esta opera.

Este processo contínuo transparece nas crianças, quando estas tentam reproduzir a escrita convencional observada através de garatujas ou mesmo de formas de letras já conhecidas (Mata, 2008). Esta tentativa de reprodução advém de observações, interações e da exploração individual num ambiente informal onde existe mediação entre as pessoas e os variados materiais de linguagem escrita (Coelho, 2009).

Por via destas explorações no mundo da literacia e tentativas de reprodução da linguagem escrita, a criança começará por entender que a escrita tem um sentido a ser decodificado e a existência de convenções a ela associadas. Aqui ganham a noção do propósito que a escrita tem no nosso mundo/vida (Mata, 2008).

Todo este processo implica uma participação ativa da criança em situações de leitura e de escrita nomeadamente em contexto familiar (Teale & Sulzby, 1989, 1995, cit. por Mata, 2004). Os pais, os irmãos mais velhos, os avós “desempenham um papel de extrema importância na facilitação do processo de descoberta e apreensão dos aspetos funcionais, convencionais e conceituais característicos da linguagem escrita” (Mata, 2004, p. 95). Segundo Alves Martins (2007) os educadores do pré-escolar, também têm um papel decisivo pois detêm uma função determinante cuja tarefa é a de mediar as dinâmicas entre as crianças e as experiências de linguagem escrita.

É aqui que a escola assume uma grande missão, a de orientar as crianças na sua construção do conhecimento sobre a linguagem escrita, em função das noções pré-concebidas que os alunos levam para a sala de aula. Ainda que as crianças possam descobrir a linguagem escrita de modo espontâneo, a evolução para uma literacia avançada apenas acontece com o ensino intencional e explícito proporcionado pelos professores (Vegas, 2004).

É este processo precoce de desenvolvimento, que ocorre desde a infância até aos 5/6 anos (normalmente a altura em que adquirem a escrita convencional), onde as crianças vão tomando consciência sobre o funcionamento e a estrutura do sistema de escrita que provém dos encontros iniciais das crianças com a leitura e a escrita (Mata, 2004; Williams, 2004), que se denomina literacia emergente. Estes encontros são fulcrais pois como demonstram inúmeros estudos a existência de um contacto ou de uma interação precoce com a linguagem

escrita tem um grande impacto no desenvolvimento da literacia (Ferreiro & Teberosky, 1979; Goodman, 1985, 1996; Hiebert & Raphael, 1998; Teale & Sulzby, 1986; cit. por Alves Martins, 2007).

4.1.1. Desenvolvimento da Escrita na Criança

Modelo Psicogenético da Linguagem Escrita

O modelo psicogenético da linguagem escrita foi desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1979) ao referir a existência de uma evolução das conceptualizações infantis ao longo do desenvolvimento sobre o que é ler ou escrever.

É por isto que devemos considerar a aprendizagem da linguagem escrita como um processo evolutivo da compreensão de um sistema de representação, estimando assim a sua componente concetual e não puramente técnica que tem por base a aquisição de um sistema de codificação (Ferreiro, 1988, cit. por Mata, 1995).

Com base na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1979) propuseram seis condições essenciais para que haja desenvolvimento da escrita e da leitura, sendo elas as seguintes: (1) a criança mostra-se ativa e participativa; (2) o conhecimento da criança é gerado através do mecanismo da assimilação; (3) tendo em conta que o elemento central do processo de aprendizagem é a criança, então é daí que resulta o conhecimento; (4) a construção do conhecimento não se realiza linearmente, mas de uma forma progressiva e evolutiva; (5) o sujeito ao reconstruir o objeto passa pela captação e compreensão da sua essência; e (6) como já disse Vygotsky (1977) a aprendizagem nunca parte do zero.

Conceções precoces acerca da linguagem escrita e sua evolução

Nas palavras de Ferreiro (1990, cit. por Alves Martins, 1996), nenhuma criança de 6 anos inicia a escolaridade “na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p.100; 106).

Como já dito, todas as crianças, antes de entrarem na aprendizagem formal, constroem ideias sobre a escrita. É despertada, nelas, uma curiosidade sobre este novo mundo com tanto por explorar.

Através desta curiosidade, as crianças vão formular interrogações e pôr hipóteses conceituais sobre a linguagem escrita. Segundo Alves Martins, Mata & Silva, (2014) e Horta Vasconcelos e Alves Martins (2014) as crianças constroem “ ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa” (p. 135). Este processo, de acordo com as investigações de Ferreiro e Teberosky (1979) e de Ferreiro (1988, cit. por Alves Martins, Mata & Silva, 2014), traduz-se numa evolução das conceptualizações infantis da linguagem escrita, onde as crianças irão reestruturar este pensamento à medida que descobrem novos aspetos da linguagem escrita.

Na sequência dos estudos desenvolvidos na língua espanhola por Ferreiro e Teberosky (1979; 1980), diversos autores como Alves Martins (1996), Albuquerque e Alves Martins (2016), Cid Proença, Silva Reis e Alves Martins (2015), Mata (2002), Mata Pereira, Alves Martins e Silva (2006) e Silva (2003) estudaram para a língua portuguesa a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, tendo identificado três grandes momentos quando se trata da evolução da escrita antes do ensino formal. São eles os seguintes: (1) escrita pré-silábica; (2) escrita silábica e (3) escrita com fonetização (este por sua vez, subdivide-se em três subgrupos: silábica; silábico-alfabética; alfabética).

A escrita pré-silábica é caracterizada pela utilização de letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever. Não existe uma relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral. As crianças baseiam-se em critérios grafo-percetivos e, em cada palavra, incluem uma combinação de letras diversificadas (Alves Martins & Niza, 1998). Contudo, as crianças nesta fase recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras e ainda fazem variar os grafemas de palavra a palavra, trocando-lhes as posições. Quando é pedido às crianças que assinalem as diversas letras numa palavra fazem-no de uma forma vaga, sem respeitar a ordem das letras ou a quantidade, pois têm a tendência de pensar que as coisas que são grandes correspondem a um maior número de letras (Alves Martins, 1996; 2000).

No caso da escrita silábica, a escrita praticada pelas crianças demonstra que estas já entendem que o que escrevem codifica a linguagem oral (Alves Martins, 1996). Nesta escrita, as crianças utilizam letras variadas para a escrita de cada palavra, geralmente uma letra para representar cada uma das sílabas. Leem as palavras de forma silábica em que efetuam uma segmentação silábica da palavra, representando cada sílaba por uma letra, letra essa que é aleatoriamente escolhida. É possível perceber que nesta fase as crianças já se orientem por critérios linguísticos (Alves Martins & Niza, 1998). Por sua vez, as escritas silábicas vão

evoluindo no sentido da existência de correspondências sonoras corretas, ou seja, pode passar a existir a preocupação de identificar algum dos sons de cada sílaba e fazer-lhes corresponder a letra correta. É a chamada escrita silábica com fonetização (Alves Martins, 1996).

Nesta fase, a escolha das letras para representar os diversos sons do oral já não é arbitrária. Segue-se a escrita silábico-alfabética, em que a criança representa algumas sílabas com mais que uma letra não arbitrária. Por último, temos a escrita alfabética em que as crianças já passam a representar todos os sons da palavra com letras não arbitrárias onde todos os sons estão já representados (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Niza, 1998).

4.1.2. Evolução da leitura

Vários autores desenvolveram teorias sobre como se processa a aprendizagem da leitura, como é que esta evolui e como é adquirida.

Destacaremos o modelo de Ehri e Wilce (1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) que consideram que a evolução da leitura passa por três fases. Relativamente à primeira fase, conhecida como o estágio da leitura por índices visuais, ocorre reconhecimento global e seletivo das palavras impressas sem haver processos de decodificação. Isto significa que as crianças reconhecem palavras através de pistas visuais, recorrendo a estratégias tais como a forma global da palavra, a primeira letra da palavra, os traços salientes, a dimensão (tamanho), formato das letras, etc. De seguida, temos a etapa da leitura por índices fonéticos (Ehri & Wilce, 1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) em que as crianças decodificam sequencialmente os grafemas das palavras, recorrendo aos conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências grafema-fonema. É nesta fase que as crianças conseguem efetuar a decodificação de palavras desconhecidas, mesmo que não sejam capazes de realizar a leitura propriamente dita. A terceira e última fase, a da leitura pelo uso sistemático do código, é caracterizada pelo uso de um conjunto de regras ortográficas próprias de cada língua, que permitem a associação sistemática entre a sequência das letras e os constituintes fonológicos das palavras (Ehri & Wilce, 1985, cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

4.2. Literacia Emergente em crianças surdas

A **literacia emergente**, como já dito anteriormente, diz respeito aos comportamentos de leitura e de escrita em crianças pequenas, que acontecem previamente ao ensino formal e convencional da leitura e escrita (Sulzby, 1990, cit. por Williams, 2004).

Relativamente à literacia emergente em **crianças surdas**, Watson e Swanwick (2005) indicam que “deve ser definida de um modo mais restrito: primeiro porque a literatura assume a definição da literacia reduzidamente à leitura e à escrita, englobando as práticas de descodificação e codificação da escrita; e segundo porque estas práticas em torno da escrita podem representar o maior desafio para as crianças surdas e suas famílias” (p. 57).

Os mesmos autores consideram que a literacia é um dos principais pré-requisitos para a participação ativa da comunidade surda na sociedade. Porém, segundo várias pesquisas (e.g. Bamford & Saunders, 1991; Paul & Quigley, 1990; Quigley & Kretschmer, 1982) os níveis de literacia são baixos, e isto deve-se à enorme dificuldade sentida pelos surdos em adquirir a leitura e a escrita (Watson & Swanwick, 2005).

Pakulski e Kaderavek (2004), através da revisão de literatura, asseguram que as experiências precoces com a literacia não têm sido positivas em crianças surdas.

Com efeito, o processo de literacia emergente pode ser mais complexo nas crianças surdas. Isto porque, normalmente as crianças com deficiência auditiva não têm um bom domínio de uma língua, o que torna ainda mais complicada a entrada no mundo da literacia.

Dito isto, não se pode ignorar a existência de uma relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da literacia (e.g. Beck & Olah, 2001; Watson & Swanwick, 2005), não esquecendo haver pré-requisitos linguísticos que impulsionam o desenvolvimento das capacidades para ler e escrever nas crianças. Os vários domínios/competências da linguagem são relevantes em diferentes pontos no processo da aquisição da literacia, tais como o vocabulário, a sintaxe, o discurso e a consciência fonológica, sendo que promovem maior sucesso a curto e longo prazo no desenvolvimento da literacia (Dickinson, McCabe & Essex, 2006, cit. por Mayer, 2007).

Barrera (s.d., cit por Duarte & Bazarotto, 2009) acredita que a criança surda não tem uma linguagem oral bem desenvolvida ao começar o pré-escolar, o que não se verifica em crianças ouvintes pois já adquiram uma linguagem ampla que permite um maior contacto

precoce com a linguagem escrita. De certa forma, a conexão entre aquisição da linguagem e o desenvolvimento da literacia é geralmente garantida em crianças ouvintes (Lewis, 1998; Perez, 2004). Acontece que para as crianças surdas, a relação entre a linguagem e a literacia sofre obstruções causadas pelo fraco desenvolvimento da linguagem, criando lacunas graves na aprendizagem da literacia e também pelo facto de que a primeira língua a ser adquirida pelos surdos é a LGP e não a língua oral (por exemplo, a língua portuguesa), logo deparam-se com o português escrito cuja estrutura linguística é diferente à da LGP (Baptista, 2010; Mayer, 2007; Gesueli & Moura, 2006).

No entanto, não é devido às perdas auditivas que as crianças deixam de ter a possibilidade de contactar com o mundo emergente da literacia (Bustos, 2008), facto irrefutável que se encontra bastante documentado na literatura (e.g. Bustos, 1999; Dario, 2001; Ewoldt, 1985; Ewoldt & Saulier, 1995; Maxwell, 1984, Ruiz, 1995).

Williams (1999) e Rottenberg e Searfoss (1992) vão também ao encontro das conclusões dos autores anteriores (Bustos, 1999; Dario, 2001; Ewoldt, 1985; Ewoldt & Saulier, 1995; Maxwell, 1984, Ruiz, 1995), aduzindo que as conclusões retiradas da sua investigação revelaram que, apesar dos atrasos linguísticos, existe uma participação ativa por parte das crianças surdas, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, no mundo da literacia em que conseguem atingir a maior parte dos conhecimentos acerca da linguagem escrita. Elas, na verdade, escolhiam envolver-se em situações promotoras de literacia emergente, participando ativamente nas atividades de leitura, de desenho e de escrita.

Williams (2004) explica que estas crianças recorrem a estes comportamentos de literacia como forma primordial para comunicarem com o mundo. Apropriam-se da escrita quando não têm hipóteses de comunicarem pela via oral ou pela língua de signos (sem uma base sólida da língua de signos) para poderem expressar-se a terceiros, como os adultos e os seus pares.

Tendo consciência de que as crianças surdas não ficam impossibilitadas de experienciar todo um mundo da literacia, podemos tentar compreender como estas acedem à aprendizagem da leitura e da escrita. Estas crianças não adquirem as conceções acerca da linguagem escrita através dos métodos tradicionais utilizados pelas crianças que não manifestam qualquer déficite auditivo.

Entende-se por métodos tradicionais, a forma como as crianças ouvintes acedem à literacia. Existem dois métodos que auxiliam as crianças na construção do seu conhecimento sobre o código escrito, sendo elas a **consciência fonológica** e o **conhecimento das letras**, que por sua vez desempenham um papel fundamental na compreensão do princípio alfabético (Ouzoulias, 2001; Pontecorvo & Orsolini, 1996; Zaretsky, Core & Currier, 2010).

A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. De um modo mais específico, é a capacidade de analisar e manipular os segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas que integram as palavras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Tunmer & Rohl, 1991, cit. por Silva, 2003).

A capacidade de analisar os segmentos sonoros é uma capacidade geral que engloba dois níveis: um primeiro nível, inicial, que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo nível mais complexo que se manifesta apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura e que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Vários estudos mostraram evidências da existência de uma relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, isto é, as competências genéricas (algumas dimensões de competências metafonológicas) e a emergência das operações de leitura estão associadas (Silva, 2003; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Acontece que para que as crianças aprendam a ler e a escrever, é necessário que estas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto sistema representativo de unidades da linguagem oral. É sabido que as letras (símbolos) dos códigos alfabéticos representam os segmentos fonémicos e conseqüentemente estes representam por escrito todas as palavras de uma língua.

De facto, estudos como os de Ouzoulias (2001), Pontecorvo e Orsolini (1996), Silva (1997), Torgesen e Davis (1996) evidenciam que à medida que se desenvolve a consciência fonológica, maior é a compreensão da natureza do código escrito por parte das crianças.

No fundo, a consciência fonológica constitui um fator de grande peso na aquisição da literacia (leitura e escrita) e ainda na compreensão e na aquisição do princípio alfabético (Adams, 1998; Ball & Blachman, 1991; Bryant & Bradley, 1987; cit. por Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009; Lourenço & Alves Martins, 2010), de modo a permitir uma maior compreensão da relação entre o oral e o escrito (Treiman, 1998, cit. por Lima, 2012).

A despeito destas asserções, estudos de Byrne (1992, cit. por Reis, 2015) e de Nielsen e Luetke-Stahlman (2002b) declaram que a consciência fonológica pode ser necessária, não desvalorizando o impacto desta na compreensão da leitura alfabética; contudo não é suficiente para garantir níveis satisfatórios nas tarefas de leitura pois houve crianças que demonstraram um desempenho fraco na leitura, ainda que apresentassem níveis consideráveis de consciência fonológica. Posto isto, Nielsen e Luetke-Stahlman (2002b) defendem na mesma a aprendizagem, por parte das crianças surdas, da consciência fonológica.

Ter o conhecimento das relações existentes entre o som e a letra é considerado como essencial para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, levando muitos investigadores a investir na instrução que permita a compreensão da relação grafema-fonema. Desta forma, as crianças são incentivadas a participar em atividades de escrita inventada através de sistemas manuais/visuais que representem unidades fonológicas da língua (e.g. *Cued Speech, Visual Phonics*) (Mayer & Trezek, 2015). Pode-se verificar este investimento na instrução em investigações realizadas por Leybaert e Lechat (2001), Mayer e Moskos (1998), Sirois, Boisclair, e Giasson (2008) e Williams (2011).

Na investigação de Williams (2011), verificou-se uma adaptação da abordagem de escrita interativa para crianças surdas, sendo um programa instrutivo inicialmente desenvolvido por McCarrier, Pinnell, e Fountas (2000). Este tipo de procedimento consiste em ensinar técnicas e processos de escrita numa atividade real que aborde a escrita, por exemplo, uma discussão de ideias entre as crianças e a professora para elaborar uma composição que conte a história dum livro que tenham lido em conjunto. Este tipo de atividade conta com a mediação de uma professora que faz uso de uma técnica específica que implica “partilhar a caneta”, cujo objetivo é ir passando a caneta a cada criança e ir escrevendo seja o que for (letras, palavras, pontuação) (Williams, 2011). Assim, é exigido às crianças uma maior atenção aos aspetos específicos da escrita, tendo em conta os padrões ortográficos, convenções da escrita e correspondência som-letra. Os resultados revelaram que embora as crianças tenham aprendido conceções fundamentais sobre a linguagem escrita, convenções básicas da escrita e unidades específicas do alfabeto (Williams, 2011), não adquiriram o princípio alfabético (Mayer & Trezek, 2015; Williams & Mayer, 2015).

Este facto leva-nos a questionar se é realmente útil desenvolver a consciência fonológica no caso das crianças surdas. Desta forma, é-nos proposta outra alternativa por autores tais como Allman (2002), Bustos (2008), Padden (1993) e van Staden e le Roux

(2010) que não concordam com a posição atrás referida, avançando para a ideia de que as crianças surdas não necessitam de adquirir/compreender o sistema fonológico (conhecimento grafema-fonema), para que possam ser alfabetizadas. Na verdade, estes recomendam estratégias de ensino/aprendizagem orientadas para a utilização do código visual e das ligações triádicas explícitas (*fingerspelling* – língua gestual - ortografia).

Como se sabe, qualquer criança que possua perda auditiva fica em desvantagem em relação aos seus pares ouvintes quando a sua capacidade de estabelecer ligação entre o som e a letra é questionada (Sim-Sim, 2005). Facto também comprovado em estudos realizados por autores como França *et al.*, Salgado e Cappellini, Leitão, Hogben e Fletcher (2004; 2004; 1997, cit. por Duarte & Brazorotto, 2009) que apuraram que as crianças com deficiência auditiva têm dificuldades nas habilidades de consciência fonológica e por conseguinte demonstram dificuldades na linguagem escrita, e portanto são crianças cujo sucesso da aprendizagem é posto em causa.

Baptista (2010), em conformidade com os autores atrás referidos, acrescenta que a língua gestual não possibilita representações fonológicas das palavras, logo constitui-se como obstáculo ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

Deste modo, deve ser pertinente a adaptação do ensino da leitura e escrita às crianças surdas, de modo a permitir maior eficácia no processo de aprendizagem, pelo que o processo de ensino não pode ser o mesmo realizado com as crianças ouvintes (Gesueli & Moura, 2006).

Demonstrada, anteriormente, a importância da linguagem no desenvolvimento da literacia, Rottenberg e Searfoss (1992) e Williams (1994) vieram mostrar nas suas investigações que a linguagem *face-to-face* não é um fator essencial, não sendo impeditivo do desenvolvimento de comportamentos de literacia emergente em crianças surdas (com atrasos linguísticos). Ao contrário das crianças ouvintes, que utilizam as suas competências orais para adquirir a leitura e a escrita, as crianças surdas têm tendência a recorrer às suas capacidades visuais. É através da visão que a criança surda “vê as palavras escritas no papel e desenvolve visualmente as suas hipóteses sobre a escrita” (Pereira, 2009, cit. por Duarte, 2013, p. 21). A criança surda, ao construir hipóteses sobre a escrita, sendo esta um processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes (Pereira & Rocco, 2009), irá utilizar o **alfabeto manual**, isto é a dactilologia, para soletrar o que lê.

O alfabeto manual (*fingerspelling*) é constituído por um conjunto de formas manuais (isto é, gestos) que representam cada letra (na sua forma escrita) do alfabeto (Swanwick & Watson, 2005). Na verdade, é um sistema manual que permite a representação visual das letras do abecedário (Padden, 2006).

Este sistema manual permite às crianças fazer a mediação entre o signó e o impresso, facilitando posteriormente a compreensão da relação entre o gesto/signó e a palavra impressa. Deste modo, o alfabeto manual é bastante útil se utilizado como estratégia de análise das palavras para se clarificar acerca das relações entre fonemas, grafemas e dactemas (Moore, 2006).

Sim-Sim (2005) aponta para a importância que a dactilologia manual tem no acesso da criança surda à leitura e escrita, e refere que o alfabeto manual, em conjunto com a consciencialização dos movimentos articulatorios que estão na base de determinado som, tem um papel fundamental na compreensão das letras enquanto representações gráficas de entidades motoras (entidades sonoras só seriam no caso das crianças ouvintes):

“No processo de ensino das crianças ouvintes o acesso à identificação da letra é feito mediante a correspondência do som respetivo e que, conseqüentemente implica e determina a consciência fonémica. Quando o aluno é surdo, o recurso à aprendizagem do alfabeto manual (dactilologia) é a via de acesso à consolidação da associação letra/gesto (representação motora). O domínio do alfabeto manual e o acesso rápido à correspondência gesto/letra tem para o aprendiz de leitor surdo a mesma importância que a automatização da correspondência letra/som tem para o aprendiz de leitor ouvinte.” (p. 42)

Por vários motivos, tal como não haver palavras equivalentes aos gestos, a soletração manual adquire um papel essencial na língua gestual pois permite a descoberta de novas palavras. Desta forma, acaba por funcionar como um substituto visual do código fonológico (Musselman, 2000). Esta descoberta sendo iniciada em idades muito precoces, leva a uma maior afluência de utilização deste método de soletrar no início do desenvolvimento da língua gestual (Watson & Swanwick, 2005).

Williams e Mayer (2015) identificaram três grupos de estratégias diferentes que as crianças surdas usam para codificarem ou mesmo analisarem as palavras. O primeiro refere-se a estratégias com base na visão que permite às crianças surdas recorrerem ao *fingerspelling*,

às imagens visuais, *signed language cues* e ao conhecimento da ortografia (as regularidades da posição grafémica de uma língua, as formas visuais da palavra) durante o processo de codificação (e.g Allman, 2002; Padden, 1993; van Staden & le Roux, 2010). Já o segundo tipo de estratégias restringe-se às estratégias com base no código fonológico, apenas em situações onde as crianças surdas estão expostas a uma língua natural com um sistema fonológico visual (por exemplo, *Cues Speech*) que permite, na mesma, fazer distinções fonema-grafema (e.g Leybaert & Lechat, 2001). Por fim, Mayer e Moskos (1998, cit. por Williams & Mayer, 2015) verificaram que as crianças do seu estudo utilizavam, simultaneamente, estratégias visuais e fonológicas.

Alguns estudos (Erting, Thumann-Prezioso & Sonnenstrahl-Benedict, 2000; Padden & Ramsey, 2000, cit. por Watson & Swanwick, 2005) vieram a demonstrar o benefício da utilização precoce da soletração manual no desenvolvimento da literacia, proporcionando assim uma ligação entre a modalidade visual e gestual da língua gestual e a forma escrita da língua oral. Para além destas vantagens que existem no recurso ao alfabeto manual pelas crianças surdas (e.g. não implicar a oralidade nem a audição), a dactilologia manual também funciona como um código da língua falada/linguagem escrita (Moores, 2006). Hirsh-Pasek (1987, cit. por Schirmer & Williams, 2011) verificou haver uma maior identificação e reconhecimento das palavras, nas crianças surdas com idades compreendidas entre os 5 e os 16 anos, quando estas eram ditas através do *fingerspelling*.

Independentemente de todas as vantagens, sendo uma delas a relação entre o alfabeto manual com a língua falada que permite às crianças surdas expressarem as palavras impressas, infelizmente esta é indireta. Isto porque o alfabeto manual não é uma representação exata da linguagem escrita, pois não existe maiúsculas ou minúsculas nem emprega sinais de pontuação entre outras regras necessárias à escrita fiel da língua oral (Moores, 2006). Outra desvantagem do *fingerspelling*, apesar de este ser útil para aprender a soletrar palavras, é a de que não contribui para o desenvolvimento da leitura (Mayer & Moskos, 1998, cit. por Williams & Mayer, 2015).

A dactilologia manual leva-nos a refletir sobre o **conhecimento de letras**. Será que ao falar de *fingerspelling*, estamos a falar simultaneamente do conhecimento de letras? Poderia dizer-se que sim, porém não é o caso (Mayer & Trezek, 2015). Acontece que quando se fala em conhecimento de letras, este refere-se à capacidade de reconhecer a forma gráfica das letras, e ainda a capacidade de conseguir identificar/nomear o som/nome destas. É a partir das

letras que compõem o nome próprio que a criança desenvolve o conhecimento das letras do alfabeto, isto porque o nome tem um significado (Read & Treiman, 2013, cit. por Reis, 2015; Vegas, 2004).

Em contraste, Mayer e Trezek (2015) esclarecem que o *fingerspelling* remete, unicamente, para a capacidade de identificar os grafemas das letras do alfabeto, sem ter a noção da sua representação fonológica, ficando apenas restrito à forma visual da letra. Desta forma, a criança surda não possui “informação fonológica acerca do nome do grafema” (Mayer & Trezek, 2015, p. 60).

Retorquindo à questão da semelhança ou não dos conceitos *fingerspelling* e conhecimento das letras, estes não são, definitivamente, sinónimos (Mayer & Trezek, 2015). Harris e Beech (1998), ao investigar acerca do papel que estas duas dimensões exercem sobre o desenvolvimento da literacia emergente, mostrou-nos a existência destes com diferentes impactos nos domínios da leitura e da escrita. Relativamente à BSL (*British Sign Language*) e ao *fingerspelling*, encontrou-se uma correlação positiva entre estes dois, assim como entre estes e a compreensão da linguagem. No entanto, não se apurou uma correlação positiva destes com os ganhos na leitura nem com as capacidades da língua oral. Estes resultados, segundo Mayer e Trezek (2015), revelam-nos a importância de distinguir entre *fingerspelling* e conhecimento das letras pois não são *skills* similares quando se trata de crianças surdas, visto estas terem uma grande dificuldade em adquirir a consciência fonológica, pelo que deve ser essencial ter esta noção no ensino em crianças surdas.

4.2.1. Desenvolvimento da escrita em crianças surdas

Com base no seu estudo, Conway (1985) reparou que as crianças surdas são capazes de atribuir funcionalidade à linguagem escrita, tais como transmissão de informação, recados, preservação da informação que contribui para a recordação, interação com os outros ou mesmo para entretenimento (ler livros por prazer). É aqui que o autor conclui que as crianças elaboram a escrita como uma atividade com significação, cujos propósitos pessoais e socioculturais são semelhantes aos fornecidos pelas crianças não surdas (e.g. Dyson, 1983, 1989; Taylor, 1983; cit. por Williams, 2004).

Das amostras descritivas de escritos de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, recolhidas por Ewoldt (1985), verifica-se que estas constroem concepções precoces

significativas acerca do impresso, as mesmas também encontradas na literatura relacionada com a emergência da escrita em crianças ouvintes (e.g. Clay, 1975; Harste, Woodward, & Burke, 1984; cit. por Williams, 2004). Desta forma, ao refletirem sobre as escritas que produzem estão simultaneamente a contribuir para o seu desenvolvimento, que por sua vez potencializa a aprendizagem no ensino formal (Williams, 2004).

Por sua vez, Andrews e Gonzales (1991; cit. por Williams, 2004) asseguram haver evolução nas concepções acerca da linguagem escrita e na aquisição de letras, palavras e conceitos do impresso em crianças surdas (6 aos 8 anos) ao longo do ano letivo. Estes resultados surgiram através dum programa instrutivo que envolveu interações comunicativas acerca das concepções escritas durante as atividades de literacia, demonstrando que o desenvolvimento alfabético destas crianças começou por serem rabiscos, evoluindo para a escrita de letras individuais e aleatórias as quais passaram a ser séries/conjuntos de letras e por fim, estas séries progrediram para a escrita de palavras (Williams & Mayer, 2015).

A principal e a mais importante conclusão que se pode retirar de Ruiz (1995) é provavelmente a aquisição da ideia de que existem diversas oportunidades para proporcionar o desenvolvimento da literacia, nomeadamente a escrita precoce/escrita emergente, das crianças surdas. De facto, tal como verificado em crianças ouvintes, as crianças surdas também iniciam precocemente a entrada no mundo da linguagem escrita. As conclusões desta autora assemelham-se aos resultados apurados por diversos investigadores (e.g. Rottenberg, 1991; Schleper, 1994; Williams, 1991).

No entanto, esta conclusão anterior não é a única retirada do estudo de Ruiz (1995): não só concluiu que as crianças surdas têm oportunidades similares às das crianças ouvintes para aceder à linguagem escrita, como ainda examinou as “hipóteses de trabalho” (p. 206) observadas nas produções escritas elaboradas pela criança surda. Este estudo consistiu num estudo de caso de natureza longitudinal em que a autora acompanhou a sua própria filha (surda), desde os seus 3 anos até aos 7 anos. A sua principal modalidade de comunicação é *Signed English* e não *American Sign Language* pois o primeiro tipo é um sistema de signos com uma estrutura gramatical igual à língua inglesa. Durante 4 anos, Ruiz ao analisar as hipóteses colocadas pela Elena (criança surda) acerca do escrito, apercebeu-se da pertinência de agrupar estas hipóteses em dois grupos distintos, sendo o primeiro abrangente das hipóteses acerca da linguagem escrita similares às das crianças ouvintes, e o segundo apenas

engloba as hipóteses conceituais colocadas pela criança surda, não sendo verificadas em crianças ouvintes.

Tendo por base a revisão da literatura acerca das conceptualizações infantis (e.g. Clay, 1975; Ferreiro, 1986), Ruiz (1995) averiguou existir, na Elena, as mesmas hipóteses acerca do escrito que tinham sido colocadas pelas crianças ouvintes. Assim, a autora identificou/descreveu oito hipóteses que se estendem tanto às crianças surdas como às ouvintes: **(1)** escrever tem um propósito para as crianças, o de representar/nomear as coisas. Esta hipótese também se verifica no estudo de Busto (2008) em que as crianças quando desenhavam, rabiscavam ou mesmo escreviam apenas letras aleatoriamente estavam a fazê-lo com significado para poder representar aquilo que queriam transmitir; **(2)** sempre que a criança faz um desenho, este vem acompanhado de uma legenda ou duma etiqueta com o objetivo de fornecer significado à imagem (existindo uma tendência de escrever o rótulo “dentro” do desenho, como se fosse um só, que vai desaparecendo perto dos 4 anos); **(3)** o seu nome próprio e o dos outros adquire uma grande importância na escrita emergente pois são das primeiras palavras que uma criança aprende a escrever, permitindo nomear as pessoas mais próximas e são de grande utilidade na escrita de novas palavras, pois irá utilizar as letras do seu próprio nome para formar outras e novas palavras (o mesmo se verifica em outros estudos tais como Ferreiro & Teberosky, 1982; Gomez-Palacio et al., 1982; Harste, Woodward, & Burke, 1984; Schickedanz, 1990) tal como aconteceu no estudo de Ewoldt (1985, cit. por Williams, 2004) onde as suas crianças (também surdas) estendiam as letras do seu nome próprio para outras palavras que ainda não soubessem escrever; **(4)** a quarta hipótese relaciona-se com os referentes da idade ou do tamanho, isto é, a palavra será escrita com poucas ou muitas letras consoante o tamanho/idade do objeto/pessoa (e.g. borboleta deve ser escrita com poucas letras pois o inseto é muito pequeno) e é também verificada em outros estudos tais como Ferreiro e Teberosky, Papandropoulou e Sinclair, e Schickedanz (1982; 1974; e 1990, Alves Martins, 1996); **(5)** apenas com a capacidade visual, é possível que esta auxilie a escrever novas palavras. Como? Schickedanz (1990) propõe-nos dois tipos de estratégias visuais que ajudam na formação de novas palavras. O primeiro prende-se com a ideia fixa de que cada palavra tem uma disposição única e estável de letras que deve ser decorada, sendo conhecida como conceito não generativo de palavras. A segunda alternativa seria feita através da estratégia visual generativa onde as crianças pegariam nas letras que se encontram em séries de letras (que compõem determinadas palavras) para gerar novas

palavras. Estas estratégias visuais são essenciais para a criança surda pois esta não se vê munida da capacidade de se basear no som para escrever palavras (não recorre a estratégias com base no som); (6) ainda que utilizem as letras certas para escrever uma palavra específica, não as põem na ordem correta. As crianças, antes de chegarem à escrita alfabética, não manifestam a noção de que existe sempre uma sequência para dispor as letras de modo a originar uma palavra com sentido; (7) qualquer criança irá depender, sempre, da escrita do estilo rabisco que realiza em casa, especialmente quando necessita de escrever textos compridos ou notas muito rápidas; (8) o som está relacionado com a escrita, ou melhor, a escrita representa segmentos sonoros.

Para além destas hipóteses, Ruiz (1995) testemunhou novas conceptualizações desenvolvidas pela sua filha que não se verificaram em crianças ouvintes, cuja causa está provavelmente relacionada com o facto de Elena ser surda e saber língua de signos (gestual). A primeira hipótese de trabalho que a autora identificou como sendo inerente às crianças surdas está associada ao *fingerspelling* que permite às crianças (detentoras de uma língua de código) dactilografar visualmente letras e palavras. Durante o estudo de caso, a criança demonstrava maior facilidade em soletrar corretamente quando se tratava de palavras com significado para ela e não aquelas que foram retiradas de um contexto.

Na língua gestual, existem muitos gestos que nos indicam a primeira letra de uma dada palavra. Gestos que nos mostram uma determinada forma da mão que também se traduz em letras do alfabeto manual. Posto isto, é indubitável que tem uma grande utilidade na escrita de algumas palavras desconhecidas visto que a primeira forma manual de dado gesto pode fornecer-nos a primeira letra da palavra. Esta conceptualização ficou conhecida como a hipótese do primeiro gesto-primeira letra (*first handshape-first letter hypothesis*) (Ruiz, 1995; Mayer, 2007; Mayer & Moskos, 1998; Pereira & Rocco, 2009), não sendo aplicável no caso de crianças ouvintes pois não comunicam gestualmente.

A terceira hipótese, também exclusiva para as crianças surdas, diz-nos que as estratégias baseadas no som não são de grande proveito pois não auxiliam a criança na escrita de qualquer palavra (Ruiz, 1995). Torna-se numa consequência positiva pois incentiva as crianças surdas a investir intensivamente nas estratégias visuais.

Por fim, a última conceptualização observada refere-se ao plural das palavras onde a autora relata que Elena quando punha um /s/ no final de uma palavra para representar a

quantidade, então para que todas as palavras estivessem em concordância com o plural também acrescentava nestas um /s/ no fim.

Sintetizando, as conclusões elaboradas por Ruiz permitem-nos compreender sob a luz da perspectiva cognitiva de Ferreiro e Teberosky (1982) o percurso de desenvolvimento da linguagem escrita da criança, o qual se desenvolve de “uma forma recursiva” (p. 209), e nunca linearmente (Ruiz, 1995). É de salientar que durante este percurso de aprendizagem da escrita, as estratégias visuais predominaram relativamente às estratégias com base no som, o que levou Ruiz (1995) a afirmar que apesar de Elena possuir alguma consciência fonológica (ainda que o som tivesse um papel no percurso, foi limitado e pouco significativo), esta não é necessariamente obrigatória para que a criança possa obter ganhos bastante positivos na aprendizagem da escrita, o que se verificou neste estudo.

A partir destas observações e das hipóteses elaboradas a partir delas, passa-se a ganhar a consciência de que as crianças podem aprender a escrever, independentemente da sua condição auditiva. Além do mais, diversos estudos (e.g. Bustos, 2008; Duarte e Brazorotto 2009; Berro, Brazorotto, Buffa e Duarte, 2008; Mayer, 2007; Pereira & Rocco, 2009; Petrechen, 2001; Ruiz, 1995; Sim-Sim, 2005; e Sirois, Boisclair & Giasson, 2008) até indicam que existem diferenças pouco significativas (ou praticamente nenhuma, sendo o percurso bastante similar) entre as crianças surdas e as ouvintes relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita durante os primeiros anos.

A partir do quadro teórico desenvolvido por Ferreiro (1990) e Ferreiro e Teberosky (1979; 1982) acerca das conceptualizações infantis de crianças ouvintes e das conclusões apuradas por Andrews e Gonzales (1991), Ewoldt (1985), Ruiz (1995), Schleper (1992) e Mayer (1998) relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas, Mayer (2007) avança com uma descrição de três níveis, de modo a organizar o percurso de desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas em fases. Antes de prosseguir para a descrição de cada estágio, é fundamental entender que a linguagem escrita é um processo complexo constituído por uma rede extensa que engloba os sistemas de sintaxe, semântica e discurso (Nelson, 1996, cit. por Mayer & Trezek, 2015), pelo que não é correto considerar o desenvolvimento da linguagem escrita como uma evolução que implica uma ordem fixa duma série de fases a desenrolar (Mayer & Trezek, 2015).

Num **primeiro nível**, as crianças começam por fazer a distinção entre o desenho e a escrita. É nesta fase, que as crianças começam a desenvolver a consciência de que existem funções diferentes para as mesmas linhas, utilizadas para escrever e desenhar, sendo que “quando desenhamos, as linhas são organizadas para seguir o contorno do objeto; quando escrevemos, as mesmas linhas não seguem o contorno do objeto. Quando escrevemos, estamos fora do domínio icónico” (Ferreiro, 1990, p. 15). Por outras palavras, quando as crianças desenham uma bola, o desenho vai assemelhar-se ao objeto real, ao passo que quando escrevem a escrita não se assemelha ao objecto não permitindo assim que facilmente se perceba que ela reenvia para esse mesmo objeto (Mayer, 2007).

Ainda nesta fase, é natural que as crianças façam desenhos e rabiscos de letras ou palavras dentro do mesmo espaço (embaralhando-os), sem separar a imagem do texto, no entanto são capazes de diferenciá-los, situação que pode não ser uma evidência visível para os outros (Harste, Woodward, & Burke, 1984, cit. por Mayer, 2007).

Mais à frente, ainda no primeiro nível, elas adquirem a noção sobre a linguagem escrita ser uma forma de comunicar. Com esta nova noção na mente, as crianças passam a utilizar sucessões de letras para representar os objetos, e em segundo lugar, a distinguir, sem qualquer dúvida, entre dois tipos de representação – o icónico e o não-icónico (Ferreiro, 1990; Mayer, 2007).

Quando uma criança já é capaz de identificar algumas propriedades da escrita, então já se encontra no **segundo nível** do desenvolvimento da linguagem escrita. É nesta fase, que a criança vai aumentando a sua compreensão acerca das propriedades de texto, onde existe um “reconhecimento de que há diferenciações entre palavras” (Mayer, 2007, p. 416).

De acordo com Ferreiro (1990) e Perez (2004), as crianças ao compreender algumas das propriedades de texto, começam também por se guiar pelos princípios quantitativos e qualitativos para a escrita de novas palavras. Por exemplo, apercebem-se de que há um número de letras mínimo ou máximo numa determinada palavra, ou que não existem palavras sem vogais. Elas transferem as características reais dos objetos para escrever as palavras, ou seja, se querem escrever a palavra “borboleta” (palavra desconhecida) irão utilizar poucas letras por ser um inseto pequeno. Ou então, escrever com muitas letras a palavra “boi” por ser um animal grande.

Outra característica típica das crianças, que estão no segundo nível, é quando estas escrevem repetidamente a mesma palavra para representar o plural de um animal ou de um objeto, em função da sua quantidade (Mata, 2008). Podemos reparar tal facto no estudo de Olson (1994, cit. por Mayer, 2007), em que se pediu à criança que escrevesse “três gatos” e acabou por escrever três vezes a palavra “gato”.

Mayer (2007), através de Olson (1994), explica-nos de uma forma muito simples o que acontece neste nível: “A criança usa o texto como se fosse uma representação icónica do próprio objeto, e não como uma representação da palavra (ou gesto) para esse objeto” (p. 417). Um exemplo perfeito disso mesmo pode-se ver nos “pré-leitores que “leem” logótipos como “McDonalds” e “Coca-Cola”, interpretando esses itens como se fossem apenas imagens e não como palavras que representam, neste caso, a marca” (Olson, 1994, cit. por Mayer, 2007, p. 417). Assim, esta situação ilustra claramente que existe a consciência, por parte de uma criança, duma relação direta entre o texto e o objeto, pelo que se baseiam em critérios visuais para construir uma palavra, frase ou mesmo um texto por ainda não possuírem o conhecimento da correspondência entre palavras e o padrão de som destas (correspondência letra/som).

Tanto no primeiro como no segundo nível, as crianças surdas e ouvintes não revelaram ser diferentes no percurso de desenvolvimento da linguagem escrita. A não existência de diferenças deve-se ao facto de nestes níveis, as crianças ainda não terem a conceção de que é possível fazer conexões explícitas entre a língua e o texto. Será no próximo nível que se notará que existe uma divergência no desenvolvimento entre as crianças surdas e ouvintes (Mayer, 2007).

É no último e **terceiro nível** que se começa a desenvolver a consciência, nas crianças, da relação entre os padrões sonoros da palavra e a representação escrita desta. Sob outra perspetiva, é aqui que as crianças estabelecem a conexão entre a escrita e aquilo que dizem (via oral ou gestual, não importa a modalidade) (Mayer, 2007).

Nas palavras de Ferreiro (1990), escrita com fonetização/fonetização da representação escrita é o nome que deve ser dado a este estágio pois é aqui que a criança passa a ter o conhecimento da correspondência entre a letra e o som. Ou então nas palavras de Ferreiro (1986, cit. por Mayer & Trezek, 2015), é a capacidade de compreender a existência duma

relação indireta (e não direta, como no segundo nível) entre o objeto e a linguagem escrita, onde as palavras/gestos funcionam como intermédio para a construção de um texto.

Com a noção de que as palavras/gestos medeiam entre os objetos e a linguagem escrita, as crianças iniciam o processo das escritas inventadas (*invented spellings*). Vai ser aqui que se irá encontrar a principal diferença entre os pares surdos e ouvintes. Quanto às crianças ouvintes, estas exploram as ligações existentes entre fonemas e letras com o objetivo de fazer corresponder o seu discurso ao escrito, i.e., passar aquilo que é dito para o papel (Mayer, 2007; Albertini & Schley, 2011; Reitsma, 2009).

Estas experiências de tentar passar o que dizem para o papel não é tão natural/simples para as crianças surdas. As associações fonema-grafema acontecem através da consciência fonológica, uma competência que se encontra fraca ou mesmo nula em crianças com limitações auditivas. Na verdade, existem evidências que mostram a participação destas nas escritas inventadas, não sendo um obstáculo as suas limitações (e.g. Ewoldt, 1985; Mayer, 1998; Schleper, 1992). Contudo, não se guiam pelos mesmos critérios (fonológicos) que as crianças ouvintes utilizam para escrever palavras (Mayer, 2007).

As crianças surdas, tal como as ouvintes, compreendem que existe uma relação entre o discurso oral e gestual e o texto. Agora, como desenvolvem esta relação é a questão que se deve colocar. Mayer (2007) responde, afirmando que “elas empregam estratégias tais como utilizar a forma manual do gesto para escrever uma palavra, usam padrões labiais como pistas para saber os sons iniciais da palavra, e fazer conexão entre *fingerspelling* e a escrita”. É bastante visível em alguns estudos que a criança adquire a consciência da ligação gesto – impresso, assim como se vê no caso das crianças ouvintes que se apercebem logo da relação palavra (falada) – texto. Através da pesquisa desenvolvida por Mayer e Moskos (1998, cit. por Albertini & Schley, 2011), verificou-se que as crianças surdas utilizam estratégias de *print-based*, *speech-based* e *sign-based* para evoluir para escritas mais avançadas, focando-se nos aspetos visuais da palavra (e.g. Ruiz, 1995).

Utilizar como pista a primeira letra que é fornecida pela forma manual de um gesto é muito frequente durante o processo de escritas inventadas. Mayer & Moskos (1998, cit. por Mayer, 2007) reconhece esta estratégia como sendo o princípio da primeira forma manual (de determinado gesto) que determina a primeira letra. Por exemplo, uma menina de 6 anos (não tendo o inglês como primeira língua) queria escrever “*onion*” (cebola) e o gesto equivalente à

palavra assume a forma manual de um X do alfabeto, logo a menina escreveu “x” como primeira letra de “onion”. Dado que “x” não é a primeira letra da palavra, esta estratégia só é útil em alguns casos. Nos gestos que possuem a forma igual à primeira letra da palavra, as crianças têm a tendência de escrever letras aleatórias (ou então utilizar séries de letras já memorizadas) para completar o resto da palavra, acabando por escrever mal a palavra.

O mesmo não se verificou com outra criança, também com 6 anos, cuja modalidade da língua era predominantemente oral (tendo como suporte a língua gestual baseada no inglês falado). Kate utiliza a língua oral em combinação com o *English-based Sign* (o mesmo que *Signed English*) para elaborar os textos, logo demonstrou ser capaz de evoluir nesta fase por possuir estratégias eficazes para pôr no papel aquilo que falava (Mayer, 2007).

De forma superficial, parece não haver distinções significativas entre os pares nesta terceira fase, a não ser as diferentes estratégias que utilizam para as escritas inventadas. Porém, ao analisar estas diferenças de uma forma mais exaustiva, vê-se que não é o caso pois a passagem da língua gestual para o papel é um processo bastante complexo, não sendo similar quando se trata de transitar da língua oral para o escrito. Tal situação deve-se ao facto de a estrutura da língua gestual não ser idêntica à da língua escrita, proveniente da língua oral (como já revisto anteriormente, na secção Linguagem e Literacia Emergente). Portanto, a relação entre as formas manuais e o alfabeto manual não se assemelha, de todo, à relação entre som-letra (Mayer, 2007; Trezek & Wang, 2006; Reistma, 2009).

Não obstante os estudos já referidos, existem outras investigações que demonstram haver evoluções positivas no desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas, nomeadamente no terceiro nível descrito por Mayer (2007). Investigações, como as de Andrews e Gonzales (1991), Sirois, Boisclair, e Giasson (2008) e Duarte e Bazarotto (2009) que recorreram a programas de instrução explícita para potenciar as capacidades metalinguísticas (e.g., a consciência fonológica) com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem escrita. No de Andrews e Gonzales (1991), afirmam ser eficaz utilizar instrução pois esta, posteriormente, suporta o desenvolvimento da linguagem escrita (Williams, 2004). Nos dois outros estudos, as crianças surdas (todas estas possuíam próteses auditivas e implantes cocleares) evoluíram para níveis mais altos de escrita (com base nos níveis de Ferreiro & Teberosky, 1982) depois de terem sido submetidos a programas de instrução que aumentaram os níveis de consciência fonológica, e consequentemente incrementaram os níveis do princípio alfabético. Estes autores apontam para a importância

que existe na instrução pois permite maiores probabilidades de haver sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, os pares surdos acabam por ter um percurso bastante idêntico aos seus pares ouvintes (Sirois, Boisclair, & Giasson, 2008; e Duarte & Bazarotto, 2009).

Um dos estudos que melhor demonstra a veracidade do ponto anterior foi desenvolvido por Sirois, Boisclair e Giasson (2008). Os autores optaram por realizar um estudo comparativo no primeiro ano de escolaridade entre os alunos surdos e os alunos ouvintes ao nível da evolução das escritas inventadas, da performance na leitura e na escrita e da consciência fonológica. Depois de aplicar um programa desenvolvido pelos próprios investigadores que incidiu em desenvolver variadas áreas tais como elaborar estruturas morfosintáticas orais, fomentar a compreensão da narrativa, desenvolver a capacidade de recontar e explicar, construir o conhecimento acerca das palavras, trabalhar as representações fonológicas e as conceptualizações do princípio alfabético e do sistema de escrita, os dois grupos fizeram o pós-teste que avaliava as escritas inventadas, a consciência fonológica, a leitura e a escrita. Os resultados obtidos revelaram que os alunos surdos, beneficiados com um programa de intervenção, evoluíram de uma forma similar aos alunos ouvintes em todos os sentidos.

Resumindo o capítulo relativo ao desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas, é inegável que as crianças surdas têm capacidades para desenvolver a linguagem escrita nos primeiros anos de vida (e.g. Rottenberg & Searfoss, 1992). É, também, um facto que as crianças surdas podem ter uma evolução da linguagem escrita muito semelhante aos seus pares ouvintes, comprovado por vários autores como Sim-Sim (2005), Bustos (2008), Ruiz (1995), INES (2010, cit. por Duarte, 2013), Duarte e Brazarotto (2009), Pereira e Rocco (2009), Sirois, Boisclair, e Giasson (2008), Andrews e Gonzales (1991) e Schirmer & Williams (2011). Muitas vezes, o acesso e as estratégias utilizadas para chegar à linguagem escrita são diferentes, sendo que se guiam predominantemente pela visão ao invés da audição (Sim-Sim, 2005). Quando se guiam pela visão, verifica-se as crianças surdas até desenvolvem hipóteses e estratégias não encontradas em crianças ouvintes, sendo únicas (Mayer, 2007; Ruiz, 1995; Pereira & Rocco, 2009). Um exemplo de estratégia exclusiva das crianças surdas é o *fingerspelling*, que é a representação visual dos grafemas que auxilia a criança na aprendizagem da leitura e da escrita (Allman, 2002; van Satden & le Roux, 2010; Mayer & Moskos, 1998; Padden, 1993). No entanto, mesmo com dedicação e empenho, nem todas as

crianças surdas têm capacidades suficientes para evoluir para a escrita convencional por diversos motivos, sendo eles: lacunas na linguagem, tipo de comunicação utilizado, instrução pedagógica ou não, e utilização ou não de próteses auditivas ou implantes cocleares.

4.2.2. A leitura emergente em crianças surdas

“Aprender a ler é uma tarefa crítica do desenvolvimento que tem implicações profundas para o desenvolvimento educacional, vocacional e social” (Musselman, 2000, p. 9). Lederberg, Miller, Easterbrooks & Connor (2014) estando em concordância com Musselman, acrescentam a importância que ler tem para o desempenho académico e o sucesso futuro. Dito isto, a leitura desempenha um papel essencial no quotidiano de cada um que vai desde ler uma lista de compras até ler documentos importantes no emprego.

Não ouvir complica a aprendizagem da leitura. Sendo o atraso linguístico a principal problemática provocada pela surdez, este contribui para uma maior dificuldade em desenvolver a capacidade de ler (Musselman, 2000).

Goldin-Meadow & Mayberry (2001), em poucas palavras, explica o porquê de a leitura ser mais difícil de ser alcançada em crianças surdas, se comparado com os ouvintes. Qi & Mitchell (2012, cit. por Lederberg *et al.*, 2014) verificaram que as crianças surdas têm que redobrar o esforço para poderem aprender a ler. Isto porquê? À partida, as crianças surdas já possuem uma quebra/lacuna na sua linguagem, não tendo solidificada a língua falada, e muitas vezes nem a língua gestual é totalmente adquirida, o que perturba a evolução da leitura pois ao não deterem uma língua, não conseguem aceder ao código fonológico nem ter uma base linguística que permita a transposição para o escrito. Por consequência, as crianças surdas encontram-se em desvantagem relativamente aos seus pares ouvintes.

No vasto domínio da leitura, temos a leitura partilhada de histórias que tem sido alvo de muitas investigações pelo simples facto de desempenhar um grande impacto no desenvolvimento da literacia emergente em crianças (e.g. Sulzby & Teale, 1991, cit. por Williams, 2004). Por sua vez, estes estudos têm demonstrado o benefício que existe em realizar leitura partilhada de histórias pois proporciona um bom contexto para adquirir a linguagem que leva ao incremento das capacidades linguísticas e cognitivas (Teberosky & Colomer, 2003). Investir neste tipo de leitura oferece ferramentas, às crianças, que facilitará a

aprendizagem formal da leitura nos primeiros anos (Heath, 1983; Snow, 1983; Teale, 1984; Wells, 1986; cit. por Williams, 2004).

Outros estudos também demonstram a importância de envolver a interação social na leitura de histórias em contexto escolar ou familiar pois contribui para o sucesso do desenvolvimento da literacia em crianças pequenas (e.g. Cochran-Smith, 1984; Yaden, Smolkin, & Conlon, 1989; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994). Mata (2006) realça o papel ativo que a criança tem na construção do seu conhecimento, mas que os outros (com quem interage) também se envolvem ao longo do seu processo de desenvolvimento da literacia emergente, sendo mediada por terceiros. Portanto, estas interações são um dos pré-requisitos que fornecem bases para uma boa evolução da linguagem e da literacia (Enz, 2003, cit. por Coelho, 2009).

Alguns estudos como os de Maxwell (1984) e de Rottenberg (2001) desenvolveram investigações com o intuito de averiguar qual o papel da leitura partilhada de histórias no desenvolvimento da leitura emergente em crianças surdas. Estes autores preocuparam-se em acompanhar e reportar detalhadamente a evolução da leitura, sendo que Maxwell recorreu a uma criança surda, entre os 2 e os 6 anos, filha de pais surdos, ao contrário de Rottenberg que examinou o desenvolvimento de uma criança surda com 4 anos, filha de pais ouvintes (Williams, 2004; Schirmer & Williams, 2011). Ambos chegaram à conclusão que o desenvolvimento da leitura emergente em crianças surdas é bastante similar ao das crianças ouvintes e não só mas como também que as crianças surdas, graças à prática de leitura partilhada de histórias, evoluíram na linguagem escrita (Williams, 2004; Rottenberg, 2001).

Agora sabendo que a leitura de histórias é essencial para o desenvolvimento da linguagem e da literacia, é pertinente proporcionar as crianças ambientes favoráveis à prática da leitura partilhada de histórias. Com esta premissa, surgiram diversos estudos que tiveram como objetivo verificar a eficácia dos programas de leitura partilhada de histórias como modelos instrucionais (e.g. Gillespie & Twardosz, 1997; L.Rowe & Allen, 1995; Williams & McLean, 1997; cit. por Williams, 2004 e Schirmer & Williams, 2011; Pakulski & Kaderavek, 2007).

Através de uma abordagem interventiva experimental, Andrews e Mason (Andrews, 1983, 1988; Andrews & Mason, 1986a, 1986b; cit. por Williams, 2004 e Schirmer & Williams, 2011) aplicaram o método da leitura partilhada de histórias com um especial

destaque no reconhecimento de palavras. Em cada sessão semanal de meia hora, uma história era discutida com as crianças surdas com foco em palavras-alvo no sentido de fazer correspondência explícita entre o gesto e o impresso, possibilitando o reconhecimento das palavras. De seguida, cada criança recebia uma cópia da história para ler, encenar e recontar. Por fim, as crianças praticavam as palavras-alvo através da soletração manual (*fingerspelling*) e escrevendo-as no caderno. Ao longo da intervenção, foram apresentados 50 palavras que apareciam nas histórias e que posteriormente eram sistematicamente trabalhadas durante as sessões, sob a forma de uma espécie de cartão instrutivo com dois lados. Um dos lados tinha a palavra impressa (escrita) e de outro tinha o gesto ilustrado. Outras 50 palavras estavam expostas na história (i.e., apareciam ao longo da leitura de histórias) mas não eram ensinadas explicitamente. Por fim, outras 50 palavras não eram ensinadas na intervenção experimental nem expostas na história.

Esta mesma intervenção foi realizada durante 25 semanas em contexto escolar a um grupo de 23 crianças surdas com idades compreendidas entre 5 a 8 anos estando no pré-escolar e primeiro ano de escolaridade. O grupo de controlo, similar ao grupo experimental, recebeu apenas a instrução de leitura convencional. Os resultados demonstraram que as crianças que participaram no programa progrediram e melhoraram o seu desempenho nas tarefas de *fingerspelling*, de leitura de livros, de recontagem das histórias e de reconhecimento de palavras. Para além destes resultados, verificou-se que as crianças do grupo experimental aprenderam mais com as palavras ensinadas explicitamente do que com as palavras que apareciam ao longo da história mas que não eram ensinadas explicitamente, e aprenderam mais com estas em comparação com as palavras que não eram nem ensinadas nem expostas nas histórias. É então evidenciado que a instrução explícita da ligação entre os gestos manuais e as palavras impressas dentro do contexto de leitura de histórias tem um impacto no desenvolvimento da leitura emergente.

Outro estudo que nos demonstra os benefícios de proporcionar a leitura partilhada de histórias foi realizado em 2001, por Gioia. Esta autora recorreu a um estudo de caso múltiplo com crianças surdas com idades entre os 3 e os 4 anos para averiguar quais as vantagens de desenvolver sessões de leitura partilhada de histórias. No final do estudo, Gioia (2001) concluiu que as crianças começaram a incorporar, no seu vocabulário, novas palavras e palavras pouco frequentes que eram discutidas durante as sessões diárias de leitura de histórias, assim como também passaram a compreender termos desconhecidos sobre a

literacia, tal como autor, título ou página que contribuem para a evolução do desenvolvimento de literacia emergente. Na verdade, de acordo com o teste revisto *Peabody Picture Vocabulary* de Dunn e Dunn (1981), no início do estudo (Outubro) as crianças surdas possuíam nos seus vocabulários recetivos menos de 25 palavras. Oito meses depois, o pós-teste demonstrou que estas mesmas crianças já se encontravam capazes de dizer/gestualizar frases com cinco a sete palavras. Gioia (2001) apercebe-se assim que “a leitura de histórias tem um impacto notável no desenvolvimento da linguagem em crianças, assim como na sua aprendizagem da literacia emergente” (p. 425, cit. por Williams, 2004).

Recapitulando, a leitura de histórias deve ser valorizada e promovida. É sabido que ler livros promove o desenvolvimento da linguagem, e não só mas como também é uma atividade interativa e estimulante que oferece um ambiente contextualizado e significativo às crianças a frequentar o pré-escolar. Permitir a participação contínua destas crianças num ambiente dinâmico irá incrementar a fonte de informações a ser trocadas entre um adulto e uma criança (Justice & Pullen, 2003) o que poderá contribuir para a evolução da literacia emergente.

Teberosky e Colomer (2003) salientam que ao partilhar a leitura de histórias com as crianças, estamos a promover um ambiente lúdico onde é possível haver aprendizagem. Com esta aprendizagem, as crianças desenvolvem novos conhecimentos acerca do vocabulário, conceitos, linguagem expressiva e função da escrita que ajudam na aquisição formal da leitura e da escrita.

Utilizar a experiência de partilha da leitura de livros como uma abordagem instrutiva faz com que as crianças estejam sempre em contacto com a linguagem escrita (Pakulski & Kaderavek, 2007). Estes autores demonstraram o benefício de promover experiências que envolvem interação na leitura de histórias que levam a uma maior participação por parte das crianças surdas nos eventos de literacia, que por sua vez, suporta o desenvolvimento da linguagem e da literacia.

Assim, foram vários os estudos que comprovaram a eficácia de proporcionar a leitura interativa de histórias a crianças surdas no pré-escolar, mostrando que este tipo de leitura contribui para o desenvolvimento da leitura emergente em crianças surdas (Williams, 2004).

Sendo assim, Svartholm (2003, cit. por Pereira & Rocco, 2009) considera que é fundamental que se leia para as crianças surdas pré-escolares. Contar em LGP uma história

com recurso ao texto escrito e às imagens permite à criança surda relacionar o impresso, as imagens e os gestos levando à compreensão daquilo que é dito (Duarte, 2013).

5. Práticas Educativas

Depois de uma revisão da literatura relativamente à linguagem e ao desenvolvimento da literacia emergente em crianças surdas, avança-se com um pequeno quadro a exemplificar qual a pedagogia mais adequada para estas crianças. Dado a temática do presente estudo prender-se com a literacia emergente, este capítulo só fará referência às práticas educativas a serem adotadas no domínio do desenvolvimento da escrita e da leitura das crianças surdas.

Debatido o impacto que a linguagem tem na aquisição da literacia emergente, é pertinente que se proporcione um ambiente onde haja LGP como primeira língua, sendo esta uma língua visuo-espacial. Assim, não é possível considerar as relações entre o escrito e o oral no desenvolvimento da linguagem escrita pelo que o educador/professor deve assumir o “aspecto visual da escrita como um fator facilitador do processo de aquisição do português escrito” (Gueseli & Moura, 2006, p. 111).

Será através de uma língua gestual que facilitará a aprendizagem da linguagem escrita, onde a criança surda estabelece relações visuais entre a língua gestual e o impresso (Quadros, 2016). As crianças surdas só conseguirão aprender a ler e interpretar o que está escrito se tiverem uma língua gestual em sua posse (Aram, Most & Simon, 2008; Gueseli, 2003). Na verdade, vários estudos demonstraram a existência de relações consistentes positivas entre a proficiência na ASL (*American Sign Language*) e a literacia (língua inglesa) (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Hoffmeister, de Villiers, Engen, & Topol, 1998; Padden & Ramsey, 2000; Strong & Prinz, 1997, 2000), e o mesmo se verificou também com a linguagem escrita (Singleton, Supalla, Litchfield, & Schley, 1998, cit. por Dostal & Wolbers, 2014).

Apesar de o desenvolvimento da literacia emergente em crianças surdas ser bastante semelhante ao dos seus pares ouvintes, a diferença encontra-se principalmente no tipo de estratégias utilizadas para aceder ao mundo da leitura e da escrita (Kyle & Harris, 2011; Lebedeff, 2010; Pereira & Rocco, 2009; Haptonstall-Nykaza & Schick, 2007). Ao invés de utilizar as estratégias orais como se verifica no caso das crianças ouvintes, as crianças surdas beneficiam de estratégias visuais (Sim-Sim, 2005; Haptonstall-Nykaza & Schick, 2007).

Como já dito anteriormente, é por intermédio da visão que as crianças surdas se guiam para refletir o que se passa à sua volta. Sendo assim, os autores Baptista, Santiago, Almeida, Antunes e Gaspar (2011) reforçam que as práticas educativas devem ser elaboradas com base na forte capacidade nas crianças surdas em aprender através do olhar, da imagem.

É aqui que se realça a grande importância da imagem no processo ensino-aprendizagem destas crianças (Gueseli & Moura, 2006). De acordo com Correia (2006), a imagem deve ser considerada como um instrumento pedagógico que atua como facilitador e mediador da aprendizagem. É através das experiências visuais e da imagem que a criança conseguirá atribuir significados às representações de objetos que as rodeia (Lebedeff, 2010; Reily, 2003).

Uma das melhores formas de proporcionar um desenvolvimento adequado da literacia emergente em crianças surdas, tendo em conta o papel da imagem e da visão, é a leitura partilhada de histórias (Coelho, 2009). Este tipo de leitura, como já referido, não só permitirá às crianças surdas relacionar o conteúdo contado em língua gestual com o escrito (Svartholm, 2003, cit. por Pereira & Rocco, 2009), como é uma boa fonte de informação para a posterior aquisição da linguagem escrita (Tovar, 2000, cit. por Pereira & Rocco, 2009). Esta prática contribui, também, para o incremento do vocabulário como se pode verificar no estudo realizado por Gioia (2001).

Partilhar a leitura de histórias com as crianças contribui para o incremento do desenvolvimento do vocabulário, da compreensão de conceitos e do conhecimento acerca da linguagem escrita, constituindo-se como um momento importante de aprendizagem que acaba muitas vezes por ser uma atividade bastante lúdica e prazerosa (Colomer & Teberosky, 2003). Contribui também para o desenvolvimento da noção da letra enquanto entidade isolada e individual e da sua orientação posicional pois ajudará na memorização da posição correta de cada letra (Sim-Sim, 2005).

Almeida (2009) sugere algumas estratégias úteis a pôr em prática durante a leitura de histórias com crianças surdas. São elas: (1) contar a história através da tradução do português escrito para a língua gestual portuguesa (LGP); (2) apontar com o dedo as palavras-chave enquanto se gestualiza durante a leitura; e (3) recorrer ao alfabeto manual (*fingerspelling*) sempre que necessário. Baptista, Santiago, Almeida, Antunes e Gaspar (2011) aconselham que todas as atividades deste género devem ser acompanhadas de imagens e de um suporte escrito para facilitar a compreensão geral.

É fundamental aproveitar as vantagens que a tecnologia oferece atualmente. Por exemplo, Herzig e Malzkuhn (2015) afirmam que projetar num ecrã as imagens da história que estão a contar em língua gestual permite às crianças “ler” (ver) o texto que vem acompanhada de ilustrações, facilitando a conexão entre a palavra e o significado desta. Já os autores Pakulski e Kaderavek (2004) revelam que é importante posicionar a pessoa (que conta a história através dos gestos) ao lado do texto e das ilustrações pois assim oferece oportunidade à criança surda de fazer conexões entre o gesto, a imagem e a palavra (texto). Propõem, ainda, que a pessoa realce os aspetos mais relevantes da história contada para pôr a criança surda a refletir.

Com base nas suas conclusões, van Staden e le Roux (2010) concluem que é pertinente os educadores oferecerem instruções explícitas no que diz respeito às estratégias visuais e a descodificação das palavras através do *fingerspelling*. Estes recomendam a instrução através de exercícios e de fichas de trabalho, onde se deve trabalhar entre 3 a 5 palavras por cada sessão de 45 minutos. Sendo duas sessões por semana, na primeira sessão da semana aplica-se a “atividade visual sequencial” que mostra a imagem de um determinado objeto, depois a palavra que representa o objeto na modalidade escrita e por fim, surge a palavra decomposta em letras do alfabeto manual (*fingerspelled version*). De seguida, as mesmas palavras são mostradas através de sequências de letras (como entidades isoladas) com omissão de algumas, obrigando a criança a completar o que falta a partir da memória. Durante este processo, recebem imediatamente o feedback sobre se estão a soletrar corretamente ou se estão a colocar corretamente as letras que faltam para formar a palavra. Resumidamente, as crianças são encorajadas a ler, soletrar manualmente, decorar a palavra para depois preencher a palavra com as letras em falta (van Staden e le Roux, 2010). Desta forma, o repertório de palavras (vocabulário) conhecidas aumenta.

Desenvolver esta atividade atrás referida, paralelamente à atividade de leitura partilhada de histórias, leva à tarefa de estabelecer ligações entre a imagem, o gesto e a palavra impressa, o que acaba por potencializar a compreensão acerca da relação entre a língua gestual e o escrito como segunda língua. Promover estas atividades contribuirá também para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Importa, ainda, fazer uma referência à abordagem construtivista que tem por base alguns princípios característicos assentes na teoria piagetiana. Estes princípios consistem em (1) nunca assumir que os conhecimentos das crianças partem do zero, isto é possuem

conhecimentos previamente já construídos, (2) proporcionar atividades que sejam suficientemente desafiantes, mas não demasiadas complexas, ao ponto de a criança ser capaz de evoluir, (3) fornecer pistas para ajudar na realização duma atividade, tendo em conta o ponto de vista dos alunos; (4) proporcionar sempre um acompanhamento, permitindo a existência de interações, durante a participação das crianças nas atividades; (5) a criança encontra-se ativa na procura do conhecimento, sendo que este resulta da própria atividade do sujeito; e (6) através dos conflitos cognitivos a criança reestrutura os seus esquemas conceptuais e, assim, a construção do conhecimento não é linear, mas sim progressiva e evolutiva (Colomer & Teberosky, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1979).

A teoria construtivista é considerada um dos melhores métodos para promover a reflexão da linguagem escrita nas crianças. Como podemos ver nos estudos de Alves Martins e colaboradoras (2014), Alves Martins, Salvador e Albuquerque (2014) e Reis (2015) estas evidenciaram a grande importância que as interações sociais têm no desenvolvimento da linguagem escrita.

Silva e Almeida (2014), ao realizar um estudo que tentou compreender se existem impactos diferentes na evolução das conceptualizações infantis consoante o tipo de instruções (construtivista ou transmissivo) utilizado no programa de intervenção, concluíram que a qualidade da aprendizagem da linguagem escrita é superior quando as instruções baseiam-se em princípios construtivistas. Assim, esta abordagem utiliza procedimentos que sejam facilitadores da compreensão do valor de notação das letras por parte de crianças de idade pré-escolar.

Adotar este tipo de abordagem implica compreender que as instruções devem ser transmitidas através de demonstrações explícitas, claras e exatas sobre como proceder numa determinada atividade, providenciando “um conjunto de exercícios diversificados e uma explicitação do conhecimento declarativo que permita às crianças adaptar um procedimento a novas situações”, complementadas constantemente de um feedback corretivo (Silva & Almeida, 2014, p. 613).

Estas instruções construtivistas passam por pedir à criança que escreva uma palavra da melhor forma que souber e depois é confrontada com a palavra impressa para refletir se escreveu corretamente (Silva & Almeida, 2014). Se não escreveu corretamente, é a própria criança que corrige a palavra, apercebendo-se onde se situam os erros. Caso surgisse alguma

dificuldade, o experimentador deveria intervir junto à criança, ajudando a perceber qual o erro cometido e como resolvê-lo.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita e com base nos princípios atrás referidos, deve-se pressupor que há uma evolução da aprendizagem que se desenvolve ao longo do tempo, sendo que é essencial que se trabalhe precocemente com a criança acerca dos diferentes tipos de unidades linguísticas como os fonemas, os grafemas, as palavras, as frases e os textos. Estas unidades são fundamentais para evoluir para as escritas convencionais onde cada uma delas possui características próprias e devem ser trabalhadas em situações em que a escrita adquira significado para a criança (Colomer e Teberosky, 2003).

Não obstante o que foi dito atrás, Sim-Sim (2005) acrescenta que é essencial trabalhar a compreensão de que nomes diferentes são compostas por letras diferentes, sendo que sequências de letras diferentes originam palavras diferentes. Para que esta compreensão aconteça, é importante estimular a capacidade de discriminação visual das características gráficas das letras que podem ser trabalhadas em situações que promovem a reflexão da linguagem escrita.

A discriminação visual, por sua vez, permite a descoberta da existência de letras como unidades gráficas mínimas e a sua posição na palavra pode levar à alteração da palavra. Dado que a relação fonema-grafema ser difícil de ser adquirida, a autora sugere o investimento no estabelecimento da relação das letras e algo que esta representa através da via motora, isto é a dactilologia, pois esta relação será benéfica para o domínio da ortografia (Sim-Sim, 2005).

Contextualizar as palavras é das outras preocupações que devem ser tomadas em consideração nas práticas educativas. Sim-Sim (2005) afirma que se esta contextualização já é importante para as crianças ouvintes, para as crianças surdas passa a ser impensável não contextualizar pois facilita a tarefa de identificar as palavras de se tornar mais rápida e eficaz, favorecendo a memorização destas palavras.

Para finalizar, salienta-se mais uma vez a importância do recurso à imagem gráfica (imagem, fotografia ou desenho) e da contextualização das palavras no desenvolvimento da linguagem escrita. Estas duas condições “são ajudas determinantes no processo de associação e, simultaneamente, chaves para o registo mnésico. O mesmo é dizer que a apresentação simultânea da cadeia gráfica (palavra escrita) e da gravura favorece a associação ao significado e pode servir posteriormente como auxiliar de memória” (Sim-Sim, 2005, p. 35).

III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática e Quadro Conceptual

Atualmente existem muito poucas pesquisas desenvolvidas no domínio da literacia emergente, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas. Dentro da temática da linguagem escrita, são bastante escassos os estudos relativos a programas de instrução nos primeiros anos de vida das crianças surdas (Williams & Mayer, 2015).

Em consequência, há uma fraca compreensão relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças surdas na faixa do pré-escolar, assim como existe uma lacuna na revisão de literatura acerca das abordagens pedagógicas que melhor contribuem para a evolução da linguagem escrita. Facto comprovado por Williams e Mayer (2015) cujo estudo envolveu uma meta-análise das investigações realizadas no domínio da literacia emergente, em especial do desenvolvimento da linguagem escrita, entre 1990 e 2012. Os resultados desta pesquisa demonstraram que em setenta estudos realizados durante o período de 22 anos, apenas foram feitos sete estudos que se preocuparam em estudar os vários aspetos do desenvolvimento da linguagem escrita emergente em crianças surdas. Destes sete, só três foram apresentados sob a forma de estudos qualitativos (Mayer & Trezek, 2015). O mesmo se verificou no estudo de Williams (2004), onde se apurou apenas cinco estudos descritivos do desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas, sendo que só um envolve a metodologia de estudo de caso.

A revisão de literatura tem vindo a demonstrar a enorme importância em proporcionar programas que procurem pôr as crianças a refletir sobre a linguagem escrita, facilitando assim o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins & Silva, 2006). As crianças, ao serem submetidas a este tipo de programas, adquirem novos conhecimentos que são fundamentais para o desenvolvimento da literacia emergente, nomeadamente para o processo da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Lourenço & Alves Martins, 2010).

Dito isto, Teale (2003) afirma que é importante perceber como se processa a transição da língua para o impresso, que se desenrola nos primeiros anos, dado que esta tem um papel crucial no progresso futuro da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Contudo, as crianças surdas encontram-se em risco no que diz respeito à literacia e à aprendizagem escolar (Aram, Most & Simon, 2008) por estarem limitadas no acesso à

linguagem (Musselman, 2000; Kyle & Harris, 2011). Estudos como Mayer (2007) e Most, Aram e Andorn (2006) constataram que as crianças surdas pré-escolares não demonstram possuir as mesmas capacidades ao nomear as letras, identificar/reconhecer palavras e escrever palavras, se comparadas com seus pares ouvintes. A instrução explícita é fundamental para suportar o adequado desenvolvimento da literacia emergente em crianças surdas.

De acordo com Williams (2004) e Mayer (2007), é de salientar que, ao contrário do que acontece com as crianças ouvintes, em que abundam os estudos sobre os vários domínios do desenvolvimento da literacia, (e.g. Mason & Allen, 1986; Sulzby & Teale, 1991; Sulzby & Teale, 2003; Yaden, Row, & MacGillivray, 2000) são poucos os estudos sobre esta temática com crianças surdas. Desta forma, não existem informações suficientes que permitam a construção de um quadro teórico sólido que nos clarifica acerca da forma como se processa o desenvolvimento da literacia emergente em crianças surdas.

Existem alguns estudos no campo da leitura emergente das crianças surdas (e.g. Easterbrooks, 2010; Luckner, Sebald, Cooney, Young, & Goodwin-Muir, 2005/2006; Schirmer & McGough, 2005) (Kress, 1994; Mayer, 2007) mas quase nenhuns no âmbito da escrita.

2. Objetivos do estudo

É neste contexto que o objetivo geral do nosso estudo é desenvolver um programa de intervenção capaz de promover o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas em idade pré-escolar. Como objetivos específicos temos o de avaliar o impacto deste programa na evolução do desenvolvimento da linguagem escrita e o de descrever atividades/estratégias que tenham sido facilitadoras do desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas em idade pré-escolar.

IV. MÉTODO

1. Delineamento da investigação

Optámos pela realização de um estudo de caso dado que este tipo de metodologia permite desenvolver um quadro teoricamente fundamentado e detalhado acerca da linguagem escrita em crianças surdas. Além disto, estudar qualitativamente o desenvolvimento da linguagem escrita oferece informações cruciais que mostram como acontece a transição das crianças surdas para a literacia convencional, bem como o que os educadores podem fazer para promover este mesmo desenvolvimento (Williams, 2004).

Dado a multiplicidade de comportamentos diferentes manifestados pelas crianças surdas decorrentes dos ambientes em que estão inseridos, esta metodologia também pode ser bastante informativa no sentido em que proporciona a consciência de que é possível adaptar os diversos métodos e/ou estratégias para responder às necessidades de aprendizagem de cada criança surda.

Pretendemos assim realizar uma análise exaustiva do desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança surda, para melhor compreender o impacto do programa de intervenção na evolução da linguagem escrita desta criança e apontar estratégias que poderão ser promotoras do desenvolvimento da escrita para outras crianças surdas.

Para além do carácter descritivo, o nosso estudo assumiu também um design longitudinal de curta duração, visto que a investigação procurou acompanhar a evolução de uma aluna surda em idade pré-escolar ao nível das escritas, ao longo dos 5 meses.

O presente design decorreu em 3 fases distintas, tendo em primeiro lugar o pré-teste, onde se averiguou os conhecimentos existentes da criança acerca da linguagem escrita. De seguida, ocorreu a fase da intervenção e da observação, em contexto educativo, onde se desenvolveram atividades relacionadas com a linguagem escrita. Por fim, aplicou-se o pós-teste, como um suporte para compreender se houve ou não evoluções na linguagem escrita.

2. Participante

O primeiro passo foi procurar escolas de referência para alunos surdos. Era importante que fosse uma escola de referência para alunos surdos, pois o estudo implica que haja LGP em contexto de sala de aula e práticas pedagógicas adaptadas aos alunos com surdez. A seguir de ter escolhido uma escola adequada para a investigação, estabeleceu-se contacto com a instituição a fim de pedir uma autorização formal para a realização do presente estudo. Foi explicado à diretora adjunta do agrupamento de escolas *Quinta de Marrocos*, a finalidade do estudo e em que este consistia.

Posteriormente à aprovação verbal da autorização do Agrupamento, a seleção de participantes foi iniciada. A amostragem seguiu a modalidade não aleatória e por conveniência. A seleção seguiu alguns critérios para eleger um participante que tivesse as características adequadas ao estudo. Os requisitos pedidos foram, em primeiro lugar, ter como língua materna a língua gestual portuguesa/língua portuguesa oral, e segundo, apresentarem um nível conceptual de escrita inferior ao nível da escrita alfabética. Deviam, ainda, apresentar graus de audição correspondentes à surdez. São as perdas auditivas severas e profundas que se traduzem em surdez, pelo facto de estas atingirem um limiar auditivo não discriminativo aos elementos sonoros (70 dB ou superior), impossibilitando o aparecimento natural, sustentado pela audição, da linguagem (Rodrigues & Pires, 2002). Outros requisitos como o nível de escolaridade foram também tomados em conta.

Para seleccionar o participante, recorreu-se a uma turma de crianças surdas do pré-escolar constituída por 7 alunos, com idades compreendidas entre os 4 e 7 anos. Esta sala de aula contava com um educador especializado no domínio da surdez, uma professora de LGP e ainda uma auxiliar de educação.

Nesta sala de aula, as crianças eram envolvidas em atividades de literacia emergente tais como a leitura partilhada de histórias que acontecia todas as semanas, sempre contada em LGP e com recurso ao projetor que projetava as páginas dos livros numa tela branca, a escrita pelas crianças das palavras-chave das histórias, o desenho a realizar pelas crianças para contar a história lida, a atividade de fazer corresponder palavras às imagens, e o escrever no papel do título da história, copiando-o.

O processo só teve início quando a autorização dos pais foi expressa de forma explícita, por escrito num documento enviado, para casa dos encarregados de educação, pelo educador

do pré-escolar. Houve, ainda, o cuidado de ser tudo explicado detalhadamente ao educador encarregue das crianças, com o propósito de facilitar toda a recolha de dados.

Foi selecionada uma criança do género feminino que tinha acabado de completar 6 anos. Esta criança era filha de pais ouvintes com surdez bilateral de natureza neurosensorial profunda com etiologia desconhecida. A surdez fora detetada um pouco depois dos 2 anos e as próteses auditivas retroauriculares foram colocadas aos 3 anos. Aos 4 anos a criança foi submetida a um implante coclear de um dos ouvidos.

A sua comunicação é feita predominantemente através da LGP, contudo é capaz de vocalizar algumas palavras. Dado a predominância em LGP, esta é a sua língua materna. Esta criança será chamada por nós Tânia.

3. Instrumentos e Procedimentos

3.1. Avaliação Inicial e Final

De modo a perceber em que ponto se encontrava a criança, recorreu-se a um protocolo de avaliação no início do estudo. Este protocolo de avaliação inicial prendeu-se com o propósito de avaliar os seus conhecimentos relativamente à linguagem escrita.

A recolha de dados teve início a 03 de janeiro. Em meados deste mês, procedeu-se apenas a observação para ganhar consciência de como funciona o dia-a-dia das crianças no pré-escolar. Serviu também para nos integrarmos e sermos aceites pelas crianças, sem constrangimentos.

Entre 14 de janeiro e 25 de janeiro, foi aplicado o protocolo de pré-teste para apurar os conhecimentos já adquiridos.

Ao aplicar o protocolo de pré-teste, foi pedido à criança que fizesse algumas atividades. Estas consistiram em escrever o nome próprio, os nomes dos seus colegas, fazer a correspondência entre palavras e imagens. Também foi pedido que representasse sob forma escrita as imagens que eram apresentadas, com o fim de averiguar de que forma pensava a escrita. As palavras pedidas foram retiradas do contexto de sala de sala, trabalhadas entre setembro e dezembro do ano de 2015. Por último, com o intuito de determinar se a criança

tinha ou não o conhecimento das letras, foram apresentados 22 cartões com as letras do abecedário impressas.

Depois de um período interventivo, a criança foi submetidas a um pós-teste, protocolo que nos deu a compreender se houve evolução do desenvolvimento da linguagem escrita. E estender esta compreensão para elaborar as estratégias interventivas que possam ser utilizadas como práticas pedagógicas.

O protocolo de avaliação final, que se realizou na semana entre 30 de maio a 3 de junho, envolveu as mesmas atividades e as mesmas palavras do pré-teste.

3.2. Instrumentos e procedimentos relativos à intervenção

O programa de intervenção contou com 22 sessões bi-semanais, sendo realizadas entre Fevereiro e Maio. Salientaremos em primeiro lugar que esteve sempre presente a preocupação de planear a intervenção, articulando-a com os objetivos educativos estabelecidos pelo educador. Tudo o que foi feito na intervenção foi retirado do contexto proporcionado pelo educador, de modo a haver um significado naquilo que a criança aprendia. Por exemplo, trabalhavam-se as palavras que surgiam na leitura de histórias feita na sala de aula.

Todas as segundas-feiras era contada em LGP às crianças uma história/livro elegido pelo educador. De seguida, o investigador recorria à história e selecionava aproximadamente 3 palavras para serem trabalhadas com a criança. Durante as sessões, eram apresentadas à criança algumas atividades de linguagem escrita com as palavras escolhidas.

Estas atividades procuravam pôr a criança a refletir sobre o mundo da escrita e consistiram em: (1) reler as histórias contadas em partilha na sala de aula, para depois recontar; (2) trabalhar as correspondências gesto-imagem-palavra de três palavras retiradas da história; (3) escrever as três palavras (pelo menos, tentar); (4) jogar diferentes jogos (e.g. Jogo do Loto) com o objetivo de construir palavras, organizando as letras ou então preenchendo lacunas nas palavras (por exemplo, em “V CA”, falta um A); (5) trabalhar visualmente as palavras, i.e., compreender que apesar de haver palavras bastante semelhantes a nível percetivo, são palavras que remetem para diferentes significados; (6) procurar e reconhecer as palavras trabalhadas num determinado texto; (7) corresponder palavras às imagens respetivas;

(8) Soletrar manualmente (soletração/*fingerspelling*) todas as palavras trabalhadas; (9) fazer desenhos; e (10) nomear os objetos desenhados.

As sessões foram realizadas fora do contexto de sala de aula, tendo uma duração média de 30 minutos. Assim, foi possível evitar distrações que surgem numa sala de aula.

3.3. Tratamento de dados

Dado a natureza do estudo ser qualitativa, os resultados foram descritivamente analisados. Estes resultados foram examinados ao nível do conteúdo das produções escritas e atividades realizadas pela criança e da forma como estas foram feitas.

V. RESULTADOS

1. Pré-teste

A avaliação inicial da Tânia começou a 14 de janeiro e teve fim a 25 do mesmo mês.

Foi feita em dias diferentes pois as crianças surdas cansam-se muito e começam a responder impulsivamente sem pensar na resposta a dar.

Foi elaborado um protocolo de avaliação informal com o intuito de compreender quais as capacidades da Tânia relativamente à escrita, para depois desenvolver uma abordagem interventiva tendo consciência do que a criança já sabe ou não.

As palavras pedidas foram as mesmas que já foram trabalhadas em sala de aula. Desta forma, respeitamos o contexto da sala de aula e as palavras adquirem significado, o que facilita o processo de linguagem escrita.

Começou-se por explicar à Tânia que íamos fazer alguns jogos. Como primeiro “jogo”, pediu-se que escrevesse o seu próprio nome. Escreveu corretamente e sem dificuldades, e escreveu sempre o nome nas outras atividades que se observaram, o que permitiu concluir que sabe o nome de memória.

De seguida, pediu-se que escrevesse os nomes dos seus colegas, e a Tânia respondeu de imediato que sabe escrever, e foi escrevendo à medida que lhe era dito o nome gestual de cada um. As crianças surdas têm um gesto pessoal e único que identifica cada pessoa. Começou-se por pedir o nome do RUI, e escreveu corretamente. Assim como escreveu corretamente KYARA. Do nome MARTIM, escreveu MAITM, sem R. Pode ter havido confusão entre I e T, pois visualmente são muito parecidos. Não sabia escrever o nome do GABRIEL. Tentou copiar, pois na sala de aula estão os nomes escritos num cartaz. Escreveu GABRIEL com modelo. Por fim, pediu-se que escrevesse o nome do EDU (alunha de EDMILSON) e a Tânia trocou a ordem de só O e S, acabando por escrever EDMILOSN (Anexo A).

Outro “jogo” foi mostrar as letras do alfabeto sob forma gráfica e pedir que identificasse a letra visualizada no cartão (através da dactilologia) gestualmente. Para perceber se a criança já conhece aquela letra ou não. Foram mostrados 22 cartões tendo uma letra por cartão; as letras K, X, W e Y não foram incluídas.

A Tânia identificou todas as letras do alfabeto, logo já tem o conhecimento solidificado das letras. Apresentámos as letras sem respeitar a ordem certa do alfabeto para não haver o risco de a criança dizer as letras por ordem correta, pois poderia sabê-las de memória e não conhecer realmente as letras.

Outra atividade foi realizada para avaliar se existe reconhecimento de palavras, e se é capaz de associar estas mesmas palavras às imagens que foram apresentadas. Foram apresentadas 13 palavras com escrita impressa num papel, e 13 imagens correspondentes a cada palavra. As palavras que foram apresentadas foram agrupadas em dois grupos de 4 imagens, outro com 3 imagens e ainda um outro grupo contendo apenas 2 imagens. Estes eram postos em frente à Tânia, e depois colocou-se as palavras correspondentes espalhadas e pediu-se à criança que pusesse a palavra que era o nome da imagem em cima desta. As palavras foram:

1. Bola
2. Folha
3. Anjo
4. Uva
5. Neve
6. Sino
7. Estrela
8. Rei
9. Pera
10. Vela
11. Maçã
12. Gato
13. Cão

Para além destas palavras, foram mostradas duas palavras sem imagem: Janeiro e Dezembro, os dois últimos meses em que tinham estado na escola. Aprenderam a soletrar e a escrever estas duas palavras, e também as 13 atrás referidas.

O primeiro conjunto de palavras apresentadas foi com as palavras ANJO, BOLA, ESTRELA e CÃO. Só fez uma correspondência certa entre imagem e palavra que foi CÃO.

O segundo conjunto continha as palavras NEVE, PERA, MAÇÃ e FOLHA. Acertou nas correspondências das palavras NEVE e MAÇÃ.

Outro dos conjuntos possuía as palavras VELA, UVA e CÃO. Neste conjunto, a Tânia realizou todas as correspondências com sucesso.

No último conjunto, foram apresentadas as palavras SINO e REI. A aluna fez a ligação correta entre a palavra e a imagem.

É muito importante relatar que existe sempre a possibilidade de as correspondências terem sido feitas ao acaso e ter acertado por coincidência. Porém, ao longo da observação, percebeu-se que quando está mais frustrada faz de forma impulsiva. Portanto, nos momentos de avaliação, foi possível observar que tal não aconteceu, pelo que é seguro confirmar que esteve atenta e fez como melhor sabia.

Por fim, foi pedido que a Tânia escrevesse as palavras que foram usadas na correspondência palavra-imagem. Esta atividade averigua o nível das escritas inventadas em que se situa a criança.

Foi pedido gestualmente que escrevesse as palavras BOLA, CÃO, SOL e UVA (Anexo B). Para escrever BOLA, escreveu TIEFA. CIG remete para CÃO. A palavra LIS significa SOL. E UVA escreve-se como IATEFI.

A seguir, pediu-se para escrever as palavras correspondentes às imagens REI, SINO, ESTRELA e VELA. Para a palavra REI escreveu EIU. A palavra que utilizou para nomear a imagem de um sino, foi FRIUI. Relativamente à palavra ESTRELA, escreveu da seguinte forma: UIF. Escreveu UITAECO para VELA.

A avaliação foi retomada no dia 25 de janeiro, quando se pediu à criança que escrevesse como melhor soubesse as seguintes palavras propostas: NEVE, PÊRA, FOLHA e MAÇÃ. Escreveu, respetivamente, FAULE, ORUE, VOI e LEMO.

Ainda no mesmo dia, pediu-se que escrevesse a palavra SOL e CÃO. Para SOL, escreveu LSO. Já para CÃO, escreveu corretamente. Para cada uma destas duas, pediu-se que escrevesse agora no plural. Disse-lhe em LGP “Quero que escrevas dois sóis” e apenas acrescentou mais uma vez a escrita de LSO. O mesmo foi pedido para a palavra CÃO e fez a mesma coisa que em SOL (Anexo C).

Na escrita da maioria destas palavras, verifica-se que a criança não recorreu a quaisquer critérios. O mais provável é a criança ter escrito de livre arbítrio.

É de referir que na LGP não existe o plural nas palavras, não existe mudança na palavra. Apenas se acrescenta um gesto, que no caso de dois ou mais cães, basta gestualizar os dois e o gesto de “cão”. Isso pode ser a razão de a criança ter acrescentado mais uma palavra e igual.

Foi, também, mostrado à Tânia as palavras impressas de JANEIRO e DEZEMBRO. Sem imagem e sem gesto, só a palavra escrita em papel. Não foi capaz de identificar nem de explicar o que era. Palavras abstratas sem a possibilidade de serem representadas em imagens são mais complexas para se compreender.

No final, foi pedido que escrevesse as letras do alfabeto. Era mostrado via dactilologia as letras e de seguida a Tânia escrevia no papel. Revelou conhecer e saber escrever todos os grafemas do alfabeto (Anexo D).

Em síntese, estes resultados informam-nos do que será importante trabalhar na intervenção. O seu conhecimento relativamente às letras é excelente pelo que se deve aproveitar este recurso. O reconhecimento do vocabulário mostra-se, de forma significativa, fraco sendo imperativo trabalhar a memorização/conhecimento das palavras para que o processo da leitura e da escrita seja mais facilitado e automatizado. Outra questão que será fundamental abordar na intervenção é a capacidade para compreender que cada imagem/objeto é representado por uma palavra, que por sua vez é constituída por um conjunto específico de letras. Isto porque é observável no pré-teste que a criança utiliza as letras sem ter a consciência que estas têm um propósito, assim como acontece também com as palavras.

Devido à escrita da criança ter mostrado não haver a noção de que as palavras obedecem a uma sequência fixa de letras, foi pensado trabalhar na intervenção as letras através de soletração (via dactilologia manual, visto que o acesso aos fonemas é limitado) e da manipulação destas através dos cartões isolados de letras.

O facto de as palavras abstratas serem mais difíceis para se trabalhar deve-se talvez à falta de contexto ou de representações visuais. Tendo esta informação em mente, pensou-se que seria útil se as palavras fossem retiradas do contexto de sala de aula e tivessem uma representação visual para facilitar a associação imagem, palavra e gesto. Assim, as palavras adquirem um significado e passam a ser vistas como tendo uma função, motivando assim a sua aprendizagem. Desta forma, decidiu-se recorrer sempre às histórias contadas pelo

educador e retirar daí as palavras a serem trabalhadas nas sessões de intervenção. Assim, tudo o que é trabalhado tem um sentido para a criança.

Com estas orientações, elaborou-se um programa interventivo semiestruturado que trabalhará três objetivos. Semiestruturado pois poderão surgir obstáculos que obrigarão a uma adaptação ou mesmo a uma reestruturação absoluta das sessões de intervenção. Esta intervenção tem como principal objetivo geral dar primazia às necessidades da criança, regulando-as de modo a proporcionar uma intervenção eficaz e promotora do desenvolvimento da linguagem escrita.

Tendo em consciência os resultados do pré-teste, averiguou-se ser importante trabalhar o reconhecimento de palavras e das diferenças entre elas, reforçar a linguagem *face-to-face* através de diálogos em LGP e fortalecer a capacidade de estabelecer das ligações entre os gestos, as imagens e as palavras, nomeadamente relações entre LGP e Língua Portuguesa.

2. Programa de Intervenção

1ª Semana de Intervenção

A história trabalhada pelo educador com as crianças foi “O sapo encontra um amigo”, na semana de 15 a 19 de fevereiro.

Foi decidido trabalhar então as palavras chuva, luvas e acrescentadas as palavras, uva, palavra essa parecida com as anteriores.

1ª Sessão - Dia 23 fevereiro

Foram mostradas à aluna as imagens da CHUVA, das LUVAS e da UVA e foi pedido que identificasse cada uma delas em LGP. Reconheceu todas as imagens e utilizou os gestos certos correspondentes às imagens.

De seguida, foi pedido que a criança escrevesse as palavras chuva, luva e uva. Não foi dito em LGP as palavras mas sim mostradas as imagens. Escreveu **MOIUN** para CHUVA, **OPUI** para UVA e **JOIUN** para LUVAS (Anexo E). É possível reparar que recorre a um mesmo repertório de letras (U, I, N, O) e só muda a sequência. Coloca-se a dúvida se teria noção que as três palavras eram parecidas portanto recorreu às mesmas letras e variando pouco noutras letras (e.g.. M, P, J).

Depois de ter escrito as palavras no papel, foi confrontada com as palavras escritas corretamente noutra papel e pediu-se que ela as visse. Foi perguntado se as palavras dela estavam iguais às palavras impressas. Respondeu que não!

Através dos cartões móveis de letras, foi escrito a palavra CHUVA e a palavra **MOIUN** para pôr a Tânia a verificar se havia diferenças ao nível das letras. Percebeu que estava diferente. Foi demonstrado que a palavra impressa chuva corresponde ao gesto de chuva, assim como à imagem que representa a chuva.

O mesmo procedimento foi feito com as palavras uva e luvas.

Mais adiante, foi trabalhado com a aluna a manipulação das letras. Foram utilizadas as letras C, H, U, V, A, S. Foram feitas várias sequências e jogos com as letras, para mostrar que ao mudar a ordem das letras, também muda a palavra e esta adquire outro significado. Pois as letras eram quase as mesmas e formavam três palavras diferentes. As letras U, V e A estavam presentes em todas delas. Á palavra CHUVA era retirado o CH e ficava UVA. Depois era

acrescentado L e S, ficando LUVAS. Sequências de letras onde se punha ou tirava letras de forma a mudar a palavra e verificar que as letras podem dar origem a palavras diferentes. A Tânia também participava na manipulação das letras, para estar em contacto com as letras. Mostrou-se sempre curiosa e interessada.

De seguida, pediu-se que escrevesse as palavras através dos cartões de letras. Escreveu corretamente CHUVA e UVA sem modelo (só estavam as letras que compõem a palavra).

No caso da palavra LUVAS, escreveu sem modelo LAUVS, utilizando todas as letras (apenas estavam as letras da palavra) mas com a sequência incorreta, acertando apenas na posição da primeira e da última letra. Pode-se verificar que tem maior facilidade em se focar na primeira letra da palavra e decorá-la, recorrendo ao reconhecimento global da palavra. Mostrou-se então o modelo onde estava escrito a palavra LUVAS. Não se disse nada e foi deixado ao critério dela, esperando que esta reparasse na sequência de letras mal elaborada. Percebeu que estava mal escrita a palavra que tinha escrito, alterando-a (corrigindo) com modelo. De seguida, escreveu no papel a palavra que construiu com as letras em cartão. Com esta atividade, percebeu-se que a aluna tem a capacidade de procurar o que está diferente e mudá-la se for necessário.

Recorrendo ao livro “O sapo encontra um amigo” trabalhado na sala do pré-escolar, foi perguntado se a Tânia ainda se lembrava da história. Responde que sim e para confirmar, foi perguntado de que cor era o sapo, ao que responde “verde”. Folheou-se o livro para ver as várias partes da história, falando sobre ela.

Pediu-se que escrevesse a palavra SAPO, mas em vez disso, desenhou (o gesto escrever é muito semelhante ao gesto de pintar/desenhar, pelo que deve ter compreendido mal), sendo preciso repetir de novo o pedido. Perante o pedido, ficou hesitante, dando a entender que não sabe como escrever SAPO, pelo que deve ter sido por isso que desenhou ao invés de escrever. Como não foi capaz de escrever, foi perguntado se ela se lembrava como é que se escrevia SAPO. Não se lembrava pelo que foi mostrado como se escreve a palavra e a Tânia observou atentamente.

Apresentou-se a imagem e a palavra SAPO impressa num papel. Foi pedido que escrevesse com modelo, escrevendo corretamente sem qualquer dificuldade. Esta forma de mostrar como se escreve determinadas palavras revela que a criança tem uma boa capacidade para aprender visualmente, através da imitação e do exemplo demonstrado.

De seguida, mostrou-se a palavra SACO sob forma gráfica, dado que se trata de uma palavra muito parecida. Perguntou-se se conhecia a imagem e se sabia o que era. Ela identificou a imagem corretamente em LGP, e depois escreveu a palavra SACO com modelo. Este método de pedir à criança que escreva as palavras através de um modelo que tenha estampada a palavra “obriga” a criança a escrever letra por letra, permitindo que a analise. Assim, a criança sem dar por isto, é levada a fazer uma análise mais profunda da palavra, decomponho-a em letras.

Seguidamente, com o objetivo de lhe fazer compreender que a posição das letras é relevante, usámos letras em cartão para escrever SAPO e depois trocámos o P pelo C, ficando SACO. O objetivo desta manipulação era mostrar que só mudando uma letra, a palavra adquire outro significado. A Tânia não percebeu à primeira; então demonstrou-se com as letras em cartão que S=S, A=A, O=O e P≠C o que levou a que ela compreendesse. Pediu-se então que soletrasse através da dactilologia, soletrando as letras que via à sua frente.

Misturou-se as letras S, A, P, C, O e pediu-se que ela fizesse a sequência de letras correspondentes à palavra SAPO. Pôs corretamente a ordem das letras e formando SAPO. É notório que quando se apresentam apenas as letras que formam a palavra (ou pouco mais letras, como o C), a Tânia tem maior facilidade em agrupá-las para elaborar corretamente a palavra. Depois pediu-se para compor SACO, e ela apenas alterou o P pelo C, como tinha sido feito na demonstração. Identificou que SAPO era SAPO em LGP e o mesmo fez com SACO, de forma a verificar se sabia qual era o significado da palavra.

Posteriormente, na tentativa de perceber se seria difícil ou não trabalhar o plural das palavras foi introduzida a quantidade. Foi uma tarefa difícil para a Tânia, visto ser um conceito bastante abstrato de se explicar em LGP. Apesar de a Tânia possuir LGP como primeira língua (isto é, materna), esta ainda não se revela totalmente sólida. Ainda se encontra a aprender a comunicar fluentemente em LGP. Este percalço limita significativamente o desenvolvimento sociocognitivo pois não existe uma forma eficaz de se comunicar verbalmente, pelo que a aprendizagem fica restrita apenas à via visual (recorrendo a exemplos visuais e/ou demonstrações práticas). É essencial que se apure a metodologia visual pois é uma dos melhores canais para se apropriar da informação externa.

Para trabalhar o plural, foi mostrado a imagem de um sapo, onde se explicou que era um só sapo. E que se escreveria só SAPO. Depois mostrou-se a imagem com três sapos, no qual

foi perguntado em LGP se saberia escrever três sapos. Redigiu primeiro um 3 e depois desenhou sapo (Anexo F). Mostrou-se a palavra SAPOS e através das letras móveis foi acrescentado um S no fim da palavra SAPO para representar o plural. Ela realizou corretamente o mesmo que foi demonstrado, ao acrescentar um S no final da palavra. Não ficou claro se o fez apenas por imitação ou não, pois ficou a ideia de que não compreendeu realmente o conceito de plural. É verdade que é perfeitamente visível que faz com facilidade as tarefas quando são demonstradas como se realizam, no entanto, fica a dúvida se realmente incorporou o porquê destes procedimentos e como se generalizam depois para outras situações.

Voltando às palavras trabalhadas no início da sessão, foi entregue à Tânia uma ficha que continha três palavras e três imagens (chuva, uvas e luvas). O propósito desta ficha era efetuar correspondência imagem – palavra. Correspondeu corretamente apenas a palavra CHUVA. Trocou as palavras LUVAS e UVAS. É natural que tenha havido esta confusão, por serem palavras muito próximas. Reparou-se que fez impulsivamente, sem prestar atenção à grafia. Ou seja, não reparou que havia um L em LUVAS, levando-a a pensar que era o mesmo que UVAS. Esta confusão remete para o uso do reconhecimento global da palavra para a ler.

Depois, pediu-se em LGP que escrevesse CHUVA sem modelo. Escreveu **OHOLMINUQ**, ao invés de CHUVA. Repare-se que desta vez já escreveu corretamente as duas primeiras letras, apesar da inversão do C (ainda não está totalmente adquirida a noção de que C só se escreve assim, pois no pré-teste escreveu bem). A criança focou-se nas primeiras letras, pelo que tem melhor memória das primeiras letras. Este foco na primeira ou primeiras letras mostra-nos que a criança tem a tendência de se guiar pelas letras iniciais para a eventual identificação da palavra.

Com a finalidade de apurar se a criança realmente compreende a noção que um determinado gesto tem que corresponder à sua imagem e à sua palavra escrita, pediu-se com recurso à imagem da CHUVA, que a escrevesse. Escreveu **OHOLMINUQI**, onde desta vez acrescentou um I. Entretanto, ficou a ponderar, sendo necessário ser pedido repetidamente para que escrevesse.

De seguida, espalhou-se pela mesa as letras móveis (só C, H, U, V, A) misturando-as. Pediu-se à Tânia que as organizasse, de modo a originar a palavra CHUVA. Formou sem erros a sequência de letras, escrevendo CHUVA. Mostrou-se a palavra que tinha escrito antes

(**CHOLMINUQ**), confrontando-a com a palavra que organizou com as letras móveis. Ao ser questionada, manifestou logo haver distinção entre as duas escritas da palavra, e de seguida foi perguntado porque é que tinha escrito no papel de forma diferente. Responde que não sabia escrever CHUVA. É notado, mais uma vez, que tem mais facilidade em sequenciar as letras quando só tem as letras certas para compor uma palavra (sem outras letras misturadas).

Com a intenção de estimular a memorização da palavra na criança, pediu-se que escrevesse de novo a palavra (com modelo).

2ª Sessão - Dia 25 fevereiro

A sessão foi começada com uma pergunta dirigida à Tânia, sobre se ainda se lembrava das palavras que foram trabalhadas na sessão passada ao que a Tânia responde que não se recorda.

Apresentou-se então as imagens CHUVA e LUVA(S). Foi pedido que escrevesse as palavras que se adequam às imagens.

Escreveu **CHIOIVAM** para nomear CHUVA e **LAUVA** para LUVA(S). É seguro afirmar que já houve melhorias na escrita das palavras, pois empregou corretamente as primeiras letras da palavra utilizando as letras necessárias, ainda que com a ordem errada. Acrescentou letras que não pertencem à palavra.

A seguir, foi pedido à criança que escrevesse as palavras CHUVA e LUVA através das letras móveis de cartão. As letras ficaram espalhadas pela mesa, e continham letras que não faziam parte do repertório de letras das palavras. Organizou com as letras para a palavra CHUVA, escrevendo **CHAVU** e para LUVA, escreveu **LAUVI**. É válido assumir que com as letras móveis é mais simples de chegar corretamente à palavra, visto que nesta atividade as palavras ficaram bastante mais próximas da escrita alfabética. De novo, constata-se que a criança se guia principalmente pelas primeiras letras da palavra.

O mesmo procedimento foi usado para a palavra SAPO. Escreveu **PASE** com as letras móveis e depois no papel escreveu **PASO**. Aqui aconteceu o oposto, onde ficou mais próxima da palavra ao escrever no papel, trocando o E pelo O.

Tendo por base, o livro “O sapo encontra um amigo” (nota: o educador alterou para “o sapo e o amigo” para ser mais fácil), é perguntado se se lembra da história, sendo a resposta afirmativa. Pediu-se então que contasse a história: contou por partes, apelando sempre ao

visual (sem respeitar o ritmo contínuo da história, referindo só algumas cenas). Por exemplo, o sapo encontrou um urso e levou-o para casa. Deu-lhe de comer e dormiram juntos. Para preencher as lacunas da história, folheou-se o livro em conjunto com a Tânia, em que esta ia contando tudo que era visual, obtido a partir das imagens. Narrou em LGP o essencial da história, ainda que “fraco” em conteúdo pois não relatava tudo o que acontecia na história.

Esta dificuldade em narrar permite-nos pensar que a Tânia se limita ao que visualiza na história em vez de aceder ao seu conteúdo para além da imagem. Baseia-se nas pistas visuais que a imagem proporciona.

A seguir à leitura, pegou-se no título. Foi escrito no papel e foi pedido que a Tânia identificasse o título. Ela gestualiza apenas “o sapo e o...”. Não conhece a palavra amigo, e foi-lhe explicado que era amigo, explicado em LGP. Pediu-se para soletrar via dactilologia a palavra amigo, com o objetivo de fixar a palavra. Soletra sempre com facilidade, pelo que se percebe que a Tânia tem uma boa perceção das letras, assim como tem um conhecimento sólido das letras, quer graficamente, quer gestualmente.

Deixando de parte o título, retomou-se o trabalho com as palavras SAPO, CHUVA E LUVA. Pôs-se as imagens numa fila em sentido horizontal, e as palavras impressas noutra. Foi pedido que fizesse correspondência entre a imagem e a palavra. Concretizou com êxito a correspondência, porém teve um momento de hesitação entre CHUVA e LUVA, e isso devido ao facto de serem visualmente parecidas. Aqui já se verificou que a criança olhava antecipadamente para “dentro” da palavra, analisando assim as letras.

Recorrendo às letras móveis de cartão, pegou-se nas letras que abrangem as palavras SAPO e CHUVA ficando misturadas. Pediu-se que formasse com as letras as palavras SAPO e CHUVA. Formou para CHUVA, a palavra **CHA** e para SAPO, organizou **SAPUVO**. Verifica-se outra vez que a Tânia utiliza corretamente as primeiras letras. Não há dúvida que a criança se apoia essencialmente nas letras iniciais da palavra. Contudo, isto revela que existe dificuldade em memorizar as letras do resto da palavra.

Para a palavra **CHA**, confrontou-se a Tânia com a escrita da palavra impressa CHUVA. Sem ter sido perguntado nada, ela assumiu logo que faltavam letras (di-lo envergonhada por se ter enganado). Corrige a palavra com modelo e depois soletra-a com ajuda (via dactilologia).

Depois, procede-se da mesma forma para a palavra SAPO. Vê que há letras a mais, e corrige-o sozinha com modelo.

Ainda na mesma linha, pede-se à criança que desenhe CHUVA e SAPO. Depois, que escreva a palavra sob forma escrita ao lado da imagem. Ora, para CHUVA escreveu corretamente, contudo é de salientar que foi preciso chamar a atenção pois já queria escrever impulsivamente pelo que lembrou-se que a palavra foi trabalhada mesmo há momentos atrás. Perante o conselho, ficou pensativa sobre como se escrevia, e com calma escreveu-a. Já para SAPO, escreveu **SUVAO**. Não obstante o erro, é importante reparar que já escreveu menos uma letra, o que nos confirma que ela tem a noção que a palavra é mais pequena (na manipulação, escreveu SAPUVO e ao ser confrontada viu que era mais pequena; aqui mesmo que não se tenha lembrado da escrita correta de SAPO, lembrava-se que era menos letras).

Visto ter escrito mal a palavra, mostrou-se o modelo para comparar. Repara que o resto da palavra está mal. Pede-se que solete a palavra e depois a corrija. Escreveu, de novo, sem modelo a palavra SAPO, acertando-a.

2ª Semana de Intervenção

A história lida nesta semana em conjunto com os seus colegas, educador e formadora de LGP foi “A toupeira” (título original - A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça). Na semana de 29 fevereiro a 1 março, as palavras trabalhadas foram TOUPEIRA, CAVALO, CABRA e VACA. Mais uma vez, foram retiradas do contexto da história.

Na sala com o educador, trabalhámos informalmente a palavra toupeira (segunda-feira, 29 fevereiro).

3ª Sessão - Dia 01 Março

Foi pedido que escrevesse a palavra TOUPEIRA, pois fora trabalhada no dia anterior na sala de aula. Escreveu **FLOIUVOULMR** para representar a imagem da TOUPEIRA. Ao escrever a palavra, a Tânia refere que é uma palavra muito grande. Aqui verifica-se que a aluna ao se lembrar da palavra ser grande, utilizou muitas letras para a escrever, ao que parece que se guiou pelo critério de quantidade.

Mostrou-se a palavra impressa TOUPEIRA para a Tânia comparar com a que escreveu. Percebeu que estava errado e depois corrigiu-a recorrendo ao modelo.

De seguida, soletrou-se via dactilologia várias vezes a palavra TOUPEIRA. Pediu-se que ela dissesse as letras que compõem a palavra. Por exemplo, ela olhava para o modelo impresso da palavra e reparava que a primeira letra era T, traduzindo via dactilologia que letra era. Quando dissesse em LGP a letra, era mostrado um cartão da letra T. O mesmo se fez com todas as letras da palavra TOUPEIRA. Assim, no fim, aparecia à sua frente TOUPEIRA em cartões de letras.

Depois de trabalhar a palavra, incentivou-se a Tânia a tentar soletrar a palavra sem modelo, recorrendo apenas à memória. Foi capaz de soletrar a palavra corretamente! É claro que quando se trabalha repetidamente e com insistência numa dada palavra, ela é mais memorizada. Parece-nos que se deve trabalhar várias vezes as palavras a serem aprendidas.

Este processo repetiu-se similarmente para as palavras CAVALO, CABRA e VACA. No fim de cada “ensaio”, era pedido que soletrasse sozinha sem modelo. Conseguiu soletrar todas estas palavras sem ajuda.

Para CAVALO, escreveu CAXULOMA⁹. Vê-se que utilizou corretamente as duas primeiras letras, e isso sem modelo (no início, antes de treinar).

No caso da CABRA, escreveu NOLIIOUVR. Não parece ter utilizado qualquer critério.

Escreveu OCUI para VACA.

Para a palavra VACA, decidiu-se trabalhar para que a Tânia consiga escrevê-la bem. Para tal, a palavra VACA foi decomposta em duas sílabas (VA e CA), e foram baralhadas. Pediu-se que compusesse a palavra de novo. Formou CAVA, pelo que foi mostrado o modelo da palavra e viu que estava mal, corrigindo-a.

Pegou-se no livro “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”, sendo explorado pela Tânia. Apesar de saber o tema da história e quais os animais que entram na história e a ordem em que aparecem na história, tem dificuldades em contar a história como um todo, seguindo uma linha contínua que incluía a ação com princípio, desenvolvimento e fim (não só os animais que entraram e qual a sua ordem de aparecimento na história).

Para recontar a história sem ser por partes, a Tânia esteve a ler página por página para narrar em LGP o que se estava a passar. Paralelamente a esta atividade, a criança tinha que identificar a forma escrita da palavra que nomeia o animal que aparecia em cada página, isto

é, identificar a palavra que remetia para o animal que aparecesse na imagem. Conseguiu identificar TOUPEIRA, CAVALO, CABRA, VACA e CÃO.

4ª Sessão - Dia 03 Março

Começou-se por explorar de novo o livro “A toupeira”. Folheou-se só as páginas onde apareciam os animais cujos nomes foram trabalhados na sessão anterior (01 março), em que se pediu que procurasse os nomes destes (TOUPEIRA, CAVALO, CABRA e VACA) que estavam escritos no texto.

Foi capaz de encontrar no texto todos os nomes dos animais. No caso da VACA, estava à procura da palavra e fica inclinada a selecionar a palavra ESTAVA para representar o animal, dado que tinha VA como em VACA. Mas depois apercebeu que não era, identificando VACA.

Com as imagens (retiradas do livro) dos animais e com as palavras separadas em duas colunas distintas, pediu-se que fizesse ligação entre a imagem e a palavra respetiva. Antes de fazer correspondência, pedia-se que identificasse as imagens dos animais em LGP. Realizou com sucesso a correspondência imagem-palavra das palavras TOUPEIRA e VACA. Já com a CABRA e CAVALO, trocou-as (Anexo G). Uma das razões para isso ter acontecido deve-se provavelmente ao facto de a Tânia se basear no critério da primeira letra/primeira sílaba da palavra, e como as primeiras letras das duas palavras são iguais, a Tânia não as diferenciou. Deste modo, é fundamental que se trabalhe ao nível das letras, assim como a palavra na sua totalidade (sendo composta por um conjunto de letras).

Com esta confusão realizada pela criança, optou-se por se focar só nas palavras CABRA e CAVALO com o objetivo de fazê-la perceber que apesar das primeiras letras serem iguais, as palavras são diferentes (Anexo H). Avançou-se para a soletração das duas palavras, via dactilologia. Esta tarefa implica que a criança tome atenção às diferenças ao nível fonémico. Soletrou com facilidade CAVALO e CABRA.

De seguida, foi posto por cima das imagens do CAVALO e da CABRA as palavras correspondentes corretas para que a Tânia percebesse que realizou mal a correspondência (não foi retirado tal como estava, para dar oportunidade de corrigir por ela própria). Apercebeu-se do seu erro, voltando a fazer a correspondência para a corrigir. Assim, de certa forma, a Tânia esteve a trabalhar com o intuito de as fixar e de perceber que apesar da

primeira sílaba das palavras serem semelhantes, acabam por ser palavras diferentes que remetem para outros significados.

Finalizado a atividade com estas duas palavras, decidiu-se trabalhar a palavra VACA, para verificar se conhece ao nível das letras. Mostrou-se VACA, VASO e CASA. E pediu-se que escolhesse a palavra que correspondia à imagem mostrada do animal. Selecionou corretamente, como se pode ver no anexo I.

Pondo de parte a palavra VACA, mostrou-se a imagem do cavalo mais quatro palavras diferentes (PORCO, CAVALO, CABRA e COELHO). Pediu-se que elegeesse a palavra certa para nomear a imagem. Escolheu CAVALO, pelo que realizou com sucesso a correspondência (Anexo J)

O mesmo procedimento foi aplicado para a palavra CABRA, no qual apresentou-se primeiro a imagem da CABRA e as palavras que foram utilizadas na correspondência anterior, realizando uma ligação correta.

De seguida, pegou-se nas imagens do CAVALO e da CABRA e foram dispostas lado a lado. Por baixo das imagens, apenas estavam presentes as palavras correspondentes. Pediu-se que fizesse a ligação que foi efetuada com êxito.

Voltou-se ao jogo da correspondência, e desta vez foram utilizadas 4 imagens. A do CAVALO, VACA, TOUPEIRA e CABRA. Depois tinha-se 8 palavras misturadas (VACA, CABRA, CAVALO, VASO, TOUPEIRA, COELHO e MOSCA). Realizou, mais uma vez, a ligação com sucesso (Anexo K).

Para memorizar estas palavras, voltou-se a realizar mais uma vez correspondência, apenas com as 4 imagens utilizadas anteriormente e com as 4 palavras respetivas. De novo, realizou com sucesso.

3ª Semana de Intervenção

A história principal da semana foi “Os Ovos Misteriosos”, contada pela formadora de LGP, com recurso a PowerPoint que exhibe as imagens digitalizadas do livro.

O título foi alterado pelo educador, ficando “A galinha e os ovos” para ser mais simples.

As palavras escolhidas para serem trabalhadas ao longo da semana foram GALINHA, OVO e PINTO.

5ª Sessão - Dia 08 Março

A sessão começou quando se pediu à criança que recontasse a história da semana. Ao comunicar em LGP, diz que havia uma galinha e ovos. Que eram 5 ovos e quais os animais que nasceram (avestruz, crocodilo, pinto, cobra e papagaio). Referiu ainda as cores dos ovos, que eram todas diferentes.

Através das imagens (retiradas da história) da galinha, pinto e ovo, a Tânia teve que identificar cada uma delas com o objetivo de fazê-la perceber a ligação gesto-imagem-palavra. Para isso, esteve a ver a ficha onde incluía as imagens e as palavras que as representam. Soletrou cada palavra, e repetindo o mesmo processo algumas vezes.

De seguida, a fim de arranjar um título para a história, pediu-se à criança que propusesse um título. Contudo, revelou dificuldades, sendo necessária a intervenção para elaborar um título e depois foi perguntado se ela estava de acordo. Com a aprovação da Tânia, é dado o título de “A galinha e os ovos”.

Decidido o título, passou-se para a soletração das palavras GALINHA, OVO e PINTO, através das letras móveis de cartão. Feita a formação das palavras, estas foram apresentadas à Tânia, onde se pediu que as identificasse. Identificou-as sem qualquer dificuldade.

Numa folha que foi dividida em três partes, foi pedida à Tânia que desenhasse em cada parte da folha, uma galinha, um pinto e um ovo. Quando acabou os desenhos, ao lado de cada um destes, foram acrescentados espaços para cada letra que forma a palavra, por exemplo, para GALINHA, ficou _ _ _ _ _ H _ . Para PINTO, P _ _ _ _ e para OVO, ficou O _ _ (ver Anexo L). Ou seja, a finalidade era completar as palavras, preenchendo-as com letras em falta. Naturalmente, recorreu-se aos modelos de palavras impressas para se orientar, dado que ainda não conhecia a forma escrita destas novas palavras. Nas palavras PINTO e OVO, não teve dificuldades em completar porque era continuar apenas a seguir à primeira letra. Esta situação mostra que a Tânia está habituada a começar do princípio e depois continuar, ou seja, se guia da esquerda para direita para ler e escrever uma palavra). Com GALINHA, como só tinha um H mais para o final da palavra, hesitou, ficando a pensar como iria resolver. Sugeriu-se que olhasse de novo para a palavra modelo para se guiar. Aceitando a sugestão, prestou atenção e conseguiu completar.

Retrabalhou-se através da soletração (via dactilologia) as palavras OVO, GALINHA e PINTO. Alerta-se que o uso da dactilologia é muito importante para as pessoas surdas, pelo que a recorrência à dactilologia é bastante frequente em crianças surdas.

Foi mostrada uma ficha que tinha as três imagens da GALINHA, PINTO e OVO. A meta desta ficha era a correspondência entre a imagem e a palavra. Realizou com sucesso as correspondências, ainda que tivesse ficado com dúvidas entre OVO e PINTO. Destacou-se, via dactilologia, que OVO é construído pelas letras O, V e O.

A seguir, um conjunto de várias letras foi espalhado pela mesa, e pediu-se à Tânia que criasse a sequência de letras que forma a palavra OVO. Com as letras certas, formou corretamente a palavra.

O mesmo foi feito para PINTO. Dado que teve muitas dificuldades, mostrou-se o modelo da palavra e a partir daí, a criança foi capaz de designar as letras certas para compor a palavra.

Com a palavra GALINHA, só se pediu para soletrar via dactilologia. Soletrou com modelo, dado que era uma palavra grande e difícil para a Tânia. Lembrava-se apenas do G, a primeira letra.

Como é natural as palavras mais complexas são, para a Tânia, as mais difíceis de aprender.

6ª Sessão - Dia 10 Março

Retomou-se o trabalho com as mesmas palavras da sessão anterior.

Para começar, foram revistas as palavras já trabalhadas e aprofundada cada uma, analisando ao nível das letras. Por exemplo, OVO é constituído por O, V, O, assim como GALINHA é composta por G, A, L, etc (Anexo M). Depois de identificar e ver quais as letras que compõem cada palavra, passámos para um jogo, o do loto.

O loto implica um saco opaco contendo as mais variadas letras móveis de cartão. A Tânia tinha que tirar letras do saco, uma a uma, e verificar se cada letra tirada fazia parte da palavra ou não. E se fazia parte, qual a posição da letra na palavra. Fez-se isto para as três palavras. Tinha o modelo da palavra ao seu lado, para se apoiar. Fez primeiro para PINTO

(Anexo N), depois para OVO e no fim, GALINHA. Não teve quaisquer dificuldades e manifestou interesse pelo tipo de jogo, revelando-se bastante dinâmico.

Depois, foi pedido à Tânia que fizesse uma ficha. Nesta ficha, era pedido que a criança completasse as palavras pois faltava uma letra em cada palavra. Sem recorrer aos modelos das palavras, a criança acrescentou o A em G_ALINHA, o V em O_O. E no caso do PIN_O, não se lembrava que era um T que estava em falta. Mostrou-se o modelo para perceber o que faltava e percebeu, acrescentado a letra que estava em falta.

Pegando-se no livro, pediu-se à Tânia que procurasse as palavras trabalhadas. Identificou todas as palavras sem ajuda. Depois, explorou a história, e ao se lembrar, foi recontando. Fê-lo de uma forma tão descritiva/sucinta, com recurso a estímulos visuais da imagem.

Com as imagens de GALINHA, OVO e PINTO, que foram mostradas, foi pedido que escrevesse o nome do que estava na imagem. Para GALINHA, escreveu GA e não conseguia escrever o resto. Mostrou-se o modelo da palavra para ela ver o que faltava. A Tânia tenta fixar a palavra e pede que se tape a palavra para ela não ver. Escreve o resto da palavra, ou seja, LINHA sozinha sem modelo. Para OVO, pediu-se em LGP e foi capaz de escrever sem ajuda/modelo. Na imagem do PINTO, escreve P. Teve dificuldades em escrever o resto da palavra e pediu ajuda. Mostrou-se o modelo e escreve corretamente.

Vê-se que começa a perceber que cada coisa tem um nome específico e que só se escreve de uma forma. Ao saber que vai errar, pede ajuda para escrever corretamente, de modo a dar significado à palavra.

4ª Semana de Intervenção

7ª Sessão - Dia 15 Março

Nota: Nesta semana (dia 14 Março), o educador escolheu o livro “Eu e o meu papá”. No livro, havia referência à chuva. Aproveitou-se o contexto informal de sala de aula para perguntar (apontando para a palavra CHUVA no texto) o que estava ali escrito. A Tânia responde que está escrito CHUVA, gestualizando em LGP.

Esta semana foi aproveitada para regular a intervenção. Para tal, fez-se uma avaliação aos conhecimentos adquiridos durante a intervenção.

Recorreu-se, portanto, às palavras que foram trabalhadas durante as três primeiras semanas de intervenção.

As palavras utilizadas na regulação foram SAPO, CHUVA, LUVA, TOUPEIRA, CAVALO, CABRA, VACA, GALINHA, PINTO e OVO.

Todas estas palavras referidas foram postas num saco, ficando misturadas. Para além disso, tinha as imagens à sua frente em cima da mesa. O objetivo era tirar cada palavra do saco e fazê-la corresponder à imagem que se encontrava na mesa. No fundo, jogou-se ao Loto. É de realçar que teve sucesso em todas as correspondências, menos nas palavras PINTO e SAPO trocando-as.

Era de se esperar que tivesse dificuldade nas palavras PINTO e SAPO pois também foram as palavras mais difíceis para trabalhar com a Tânia, na intervenção.

De seguida, foi pedido que escrevesse as palavras que correspondem às imagens. Escreveu da seguinte forma (Anexo O):

1. OVO – **OVO**
2. SAPO – **PSOJI**
3. PINTO – **SIOUJA**
4. CHUVA – **CAVO**
5. LUVA – **LIOOD**
6. GALINHA – **GOAU**
7. CABRA - **PTAUIG**
8. VACA - **CVOSELO**
9. CAVALO – **OLEO**
10. TOUPEIRA – **TOIU**

É verdade que a Tânia realiza com grande capacidade as correspondências entre as imagens e as palavras, no entanto, escrevê-las corretamente é uma dificuldade acrescida.

Pode-se reparar que, no geral, utiliza corretamente a primeira letra de cada palavra. Por ter manifestado dificuldades nesta etapa, decidiu-se experimentar com as letras móveis de cartão para a escrita das mesmas palavras.

Tentou formar as palavras OVO, SAPO, CAVALO e VACA. Manifestou ter à mesma algumas dificuldades, mas já foi capaz de fazer mais. Para OVO, formou corretamente. Para SAPO, formou **PAOS**, para CAVALO formou **CAVAO** e para VACA, formou **CAVA**.

Estes resultados remetem para a hipótese do reconhecimento global da palavra. Quando se trata das letras, tem mais dificuldades, assim como em memorizar como se escreve pois não pode utilizar nenhuma ajuda. A Tânia tem a tendência de visualizar a palavra como se fosse uma imagem, como um todo, e não como se fosse um conjunto que pode ser descomposto em letras individuais. Por exemplo, no caso das crianças ouvintes, elas conseguem ouvir o que dizem e eventualmente chegam à palavra (ainda que não esteja totalmente correta mas aproxima-se da palavra certa).

5ª Semana de Intervenção

O livro selecionado para a semana de 04 de abril a 08 abril foi a história “O João e o Pé de Feijão”.

Dado que na regulação da intervenção verificou-se haver progressos ao nível do reconhecimento global da palavra e a nível grafémico (letras), foi considerado importante continuar a intervir no reconhecimento das palavras. Assim sendo, decidiu-se não efetuar alterações no modo de intervir. Decidiu-se também retrabalhar as palavras já abordadas nas sessões anteriores, para não haver o efeito de esquecimento.

As palavras escolhidas para a intervenção dessa semana foram PÉ e FEIJÃO. Decidiu-se retrabalhar GALINHA, OVO e VACA pois surgiam na história da semana.

8ª Sessão - Dia 05 Abril

No início da sessão, pediu-se que escrevesse PÉ (pedido através da LGP e apontando à imagem). Escreveu **PEMOS**. Apresentou-se a palavra impressa de PÉ, e viu que estava mal escrito (quase mal escrito) e apressou-se a corrigir.

A seguir, incentivou-se a criança a escrever OVO (pedido através da LGP e apontando à imagem). Escreveu **VOV**. Mostrou-se o texto, a página onde estava OVO e pediu-se que

identificasse a palavra OVO. Encontrou logo e apercebeu-se que tinha escrito mal, reescrevendo-a.

É importante referir de que passaram duas semanas, desde a última sessão de intervenção (devido às férias da páscoa). Existe uma pequena regressão nos conhecimentos, ainda que muito pouca. Esta situação só reforça a importância que tem a intervenção constante e consistente.

Pediu-se o mesmo para a palavra GALINHA. Apontando para a imagem, pediu-se através da LGP que escrevesse a palavra. Escreveu inicialmente GA, sem escrever o resto da palavra, visto já não se lembrar. Sugeriu-se que a Tânia fosse ao texto, procurar a palavra GALINHA. Encontrou e identificou corretamente, e depois escreveu o que faltava na palavra. Entretanto, nesta procura pela palavra, ficou confusa. Confusa, porque no texto da história as palavras estavam escritas em minúsculas, confundindo a Tânia pois habituou-se a ler sempre com as letras em maiúsculas. A Tânia inicialmente ia escolher a palavra GIGANTE para nomear a imagem da GALINHA. Para contornar este obstáculo, a melhor forma foi explicar à criança que as palavras/letras são semelhantes mas que há tamanhos diferentes. Exemplificou-se que A não se escreve igual a a, mas remete para a mesma letra. Portanto em primeiro lugar, achou que GALINHA era GIGANTE.

Utilizando o mesmo procedimento, trabalhou-se a palavra VACA. Começou por pintar a vaca e depois trabalhou-se em LGP a palavra VACA, e via dactilologia também.

Retrabalhadas as palavras já conhecidas, introduziu-se a palavra FEIJÃO. Escreveu-se a palavra à sua frente e desenhou, ao lado desta, feijões. Explicou-se em LGP que era FEIJÃO, o mesmo que estava na história. Até aqui, não existiu dificuldade.

Trabalhou-se com a palavra FEIJÃO através da manipulação das letras (cartões móveis). Durante esta manipulação, era pedido que soletrasse (dactilologia) simultaneamente para fixar a palavra.

Feito o reconhecimento da palavra, incentivou-se a procura da palavra ao longo do texto da história. Tendo a história impressa, sugeriu-se que fizesse um círculo à volta da palavra FEIJÃO, sempre que esta fosse encontrada no texto. Surgiu o mesmo obstáculo relativo às maiúsculas e minúsculas, então através das letras móveis (têm dois lados no mesmo cartão, um que tem a letra em maiúscula e outra em minúscula), explicou-se que era a mesma palavra mas em tamanho pequeno. Quando percebeu, ficou como que surpreendida. Por ter recorrido

a recursos visuais (cartões com os dois lados da letra maiúscula/minúscula), a Tânia entendeu logo, o que não se verificou quando se tentou explicar verbalmente por LGP.

Fez também um círculo à volta das palavras já conhecidas, tais como GALINHA, OVO, VACA e PÉ. Fez sozinha e sem dificuldades.

Para finalizar a sessão, foi pedido que escrevesse sem modelo as palavras FEIJÃO, PÉ, GALINHA, OVO e VACA.

Escreveu sem modelo e com sucesso as palavras PÉ, GALINHA e OVO. Já com a palavra FEIJÃO, teve dificuldades. Pediu ajuda, então mostrou-se o modelo da palavra e soletrou-se para depois escrever.

9ª Sessão - Dia 07 Abril

Pediu-se, à Tânia que começasse por contar a história do “João e o pé de feijão”. Mais uma vez, foca-se nos critérios visuais para recontar e é sugerido que se guie pela história para contar de forma mais completa.

A seguir, é pedido à Tânia que proponha um título. Diz apenas “Vaca”, e escreve no papel.

Solicitou-se que escrevesse PÉ e FEIJÃO sem modelo. Para a palavra PÉ, escreveu corretamente. No caso da palavra FEIJÃO, escreveu primeiro **FE**, e não sendo capaz de escrever o resto. Tem consciência que falta letras mas não se lembra de quais. Ao ver-se confrontada com esta dificuldade, pede ajuda. É posto à sua frente as letras móveis de cartão (só as letras que formam a palavra FEIJÃO), estando baralhadas. É esperado que ordene as letras na sequência certa para formar a palavra e organiza as letras da seguinte maneira: **FEIÃOJ**, trocando **Ã** e **J**. Foi mostrado o modelo da palavra para se aperceber que **Ã** e **J** estavam trocados, e voltar a alterar a posição das duas letras trocadas.

De seguida, optou-se por fazer o loto. A Tânia tinha, em sua posse, um saco onde continha as palavras OVO, GALINHA, VACA, PÉ e FEIJÃO. Tendo as palavras, as imagens estavam em cima da mesa que não tinham qualquer tipo de representação escrita. Cada vez que fazia uma correspondência, era pedido que soletrasse a palavra. No final do loto, verificou-se que realizou as correspondências com êxito.

Para fazer uma espécie de pausa, foi pedido à Tânia que desenhasse qualquer coisa relacionada com a história (Anexo P). Depois pôs o título que estava na capa do livro, copiando-o.

Por fim, pediu-se que organizasse as letras móveis de cartão por sequência para formar determinadas palavras. Para a palavra GALINHA, só se forneceram as letras para a palavra. Começou por ordenar bem GA, e depois ficou com dificuldades. Incentivou-se-la a tentar, e organizou GAILNAH. Com o modelo, a Tânia foi confrontada e percebeu que estava mal. Corrigiu-a e soletrou-a (Anexo Q).

O mesmo se fez com as palavras OVO e VACA. Mas desta vez, misturou-se as letras correspondentes às palavras OVO e VACA, e daí tinha que as organizar. Conseguiu formar corretamente as palavras.

O procedimento utilizado anteriormente foi também aplicado para as palavras PÉ e FEIJÃO. A criança ordenou as letras corretamente de modo a formar as palavras. A seguir, pediu o modelo para confirmar se estava certo. Confirmou que estava correto.

A Tânia aqui já tinha consciência que podia existir a hipótese de ter errado na formação da palavra através das letras. Para não ser confrontada, toma a iniciativa ao pedir que seja ela própria a confirmar se está certo a sequência que fez.

6ª Semana de Intervenção

A história da semana de 11 Abril a 15 Abril foi o livro “O casamento da gata”.

As palavras escolhidas para trabalhar ao longo da semana foram GATO e COELHO. Escolheu-se das palavras já trabalhadas, as palavras PINTO e SAPO, pelo motivo de terem sido as palavras mais difíceis para a aluna.

10ª Sessão - Dia 12 Abril

Pediu-se à criança que escrevesse a palavra GATO sem modelo. Escreveu corretamente a palavra, como se já a conhecesse (já tinha sido trabalhada pelo educador, antes da intervenção). Sugeriu-se que desenhasse um gato ao lado da palavra.

Quando foi pedido que escrevesse a outra palavra (COELHO), a Tânia pergunta se pode ser a palavra LOBO. Perguntou-se se sabia escrever a palavra LOBO, sendo a resposta

negativa. Escreveu-se LOBO na folha para servir de exemplo. Ela copia e escreve igual por baixo.

Conteste-se que a Tânia já começa a manifestar interesse em explorar o mundo da escrita, assim como curiosidade e motivação para aprender a ler/escrever novas palavras. Isto deve-se ao facto de adquirir a conceção de que a escrita tem utilidade no nosso dia-a-dia, que tem um propósito. É essencial que se aceda aos pedidos das crianças, pois assim o que aprendem rapidamente adquire um maior significado.

Voltando à palavra COELHO, ela diz que não sabe escrever. É dito que tente escrever como melhor souber. A Tânia, na tentativa de escrever, acaba por escrever CALO. De seguida, foi mostrado o modelo da palavra, onde se apercebeu do seu erro, corrigindo-o rapidamente.

Depois, pediu-se que escrevesse SAPO e PINTO. Durante o processo de escrita destas palavras, apresentou algumas dificuldades. Para SAPO, escreveu TAOV. Para a palavra PINTO, necessitou de recorrer ao modelo da palavra para escrevê-la.

De seguida, jogou-se ao Loto. O saco continha as letras que formavam as palavras GATO, COELHO, PINTO e SAPO.

No caso da palavra COELHO, sendo que era uma palavra totalmente nova, a Tânia com a ajuda do modelo da palavra, ia tirando as letras necessárias à construção da palavra. Era mostrado uma imagem (retirada do livro da história) e a criança tinha que formar a palavra que representa a imagem (Anexo R).

Nas palavras PINTO, SAPO e GATO, fez sem ajuda do modelo. Para GATO, tirou as letras certas e elaborou corretamente a sequência.

Para a palavra SAPO tirou as letras certas, todavia estruturou PSOA. O mesmo se sucedeu com a palavra PINTO, onde selecionou corretamente todas as letras necessárias para a palavra, mas organizou PONIT ao invés de PINTO.

Visto que elaborou mal a sequência de letras das duas palavras, mostrou-se os modelos de cada palavra. Ao ser confrontada, apercebe-se que formou mal e compõe de acordo com a ordem certa.

Focando-se nas palavras SAPO e COELHO que foram retrabalhadas, foi pedido outra vez que escrevesse sem modelo. Escreveu **COE** para COELHO, não completando o resto da palavra. Depois apoiou-se no modelo para completar o que estava em falta na palavra. Para a palavra SAPO, escreveu **PAO**. Com o modelo, vê que está mal e corrige.

Nota: A Tânia demonstrou estar bastante cansada.

11ª Sessão - Dia 14 Abril

A Tânia começou por fazer uma ficha elaborada, onde tem três imagens, a do coelho, a do lobo e a do gato. Em cada imagem, tinha 6 palavras que eram visualmente similares. Só uma das seis palavras é que corresponde corretamente à imagem. Assim, o objetivo era fazer um círculo à volta da palavra certa nas três imagens. Selecionou, sem qualquer dúvidas ou hesitações, corretamente as palavras correspondentes às imagens (Anexo S). Era esperado que tivesse mais dificuldades nesta atividade, pois a Tânia encarava as palavras como um todo e aqui foi capaz de empenhar-se e procurar a palavra certa ao analisar as letras como entidades isoladas.

De seguida, com o objetivo de perceber as diferenças entre palavras bastante parecidas a nível percetivo, a Tânia tinha de verificar quais as letras em comum entre as duas palavras e quais as que diferem.

1. **COELHO – JOELHO**
2. **GATO – RATO**
3. **LOBO – LOTO**
4. **GATO – GADO**
5. **COELHO – PIOLHO**

Consoante as semelhanças e as diferenças, a Tânia tinha de sublinhar a vermelho as letras que eram diferentes, e a verde quando era igual. Na palavra COELHO – JOELHO, foi feita primeiro uma demonstração para a Tânia perceber. De resto, fez tudo sozinha e com êxito (Anexo T).

No fim da sessão, sugeriu-se à Tânia que fizesse um desenho. Quando acabou o desenho, a Tânia começou a escrever os nomes das coisas que desenhou, com ajuda.

7ª Semana de Intervenção

Optou-se por não se guiar pela história da semana. Decidiu-se voltar aos livros já trabalhados. A decisão da escolha do livro ficou à responsabilidade da Tânia.

Nota: (18 Abril) Na sala do pré-escolar, as crianças estavam a aprender a dactilografar os nomes de cada colega. Era a vez de um dos alunos, e este estava a tentar dactilografar o nome do MARTIM. Dactilografou **MATIM** (faltando um R) e a Tânia viu logo que faltava uma letra e interveio logo, dizendo que faltava um R, a seguir ao A. Foi evidente que a Tânia já olha para as letras e não para a palavra em geral.

12ª Sessão - Dia 19 Abril

Ao não adotar a história da semana, foi perguntado à Tânia se queria alguma história já trabalhada, uma que mais tivesse gostado. A Tânia pediu para ser o livro “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”.

Sendo assim, retrabalhou-se as seguintes palavras: CAVALO, CABRA e TOUPEIRA.

A sessão começou pela exploração do livro “A toupeira que não sabia quem lhe fizera aquilo na cabeça”. Esteve a folhear as páginas e a contar o que se passava. Pediu-se que identificasse as palavras relativas aos animais que estavam em cada página. Ao longo da leitura, fez muitas observações:

–Viu que LOBO tem um B (não estava na história), que era igual ao B que aparecia em BERNARDO que era o nome do cão da história;

–O facto de PO de PORCO ser o mesmo que PO em POMBA;

–O T de TOUPEIRA é igual ao T de TÃO;

–CA em CAVALO é igual ao CA em CABEÇA;

–Identificou as seguintes palavras no texto corretamente: TOUPEIRA, CÃO, CAVALO e CABRA.

Estas observações feitas pela Tânia são sinónimo da descoberta do mundo da escrita. A exploração destas letras e palavras levam a criança a perceber que a partir de um determinado conjunto de letras, se pode escrever o que quiser. Ou seja, que as mesmas letras podem ser usadas em palavras diferentes.

Com as palavras CAVALO, CABRA e VACA, foi pedido à Tânia que identificasse nelas a sílaba CA.

–CAvalo

–CABra

–vaCA

A Tânia identificou a sílaba CA nas palavras cavalo e cabra. Deixou escapar a sílaba que está em vaca. Foi explicado que faltava um CA. A Tânia não associou, então foi mostrado que existe CA em vaca, surpreendendo-a bastante.

Como já dito anteriormente, a Tânia tem muitas dificuldades em elaborar a ação da história, por exemplo, identifica facilmente as personagens e os objetos mas não consegue explicar o que está a acontecer numa determinada imagem. Ao ter esta dificuldade em conta, era fundamental desenvolver esta competência e para tal, recorreu-se a um jogo de dados diversos. Uns dados amarelos só contém personagens, outros são verdes que representam ações e por fim, outros dados de cor de laranja ilustram apenas objetos. Incentivou-se a Tânia a escolher um dado amarelo, outro de cor verde e ainda um de cor de laranja. Assim há hipótese de se construir uma frase com três elementos (sujeito - predicado - objeto).

Escolheu o LOBO BEBER ÁGUA. Em primeiro lugar, tinha escolhido só lobo e água. Foi preciso explicar que faltava um dado para complementar a frase. Com ajuda, escolheu a ação que estava em falta, e depois pediu-se à Tânia que escrevesse na folha. Ela fez questão de escrever sozinha a palavra LOBO pois já sabia. Quando se escreveu beber e água (pois a Tânia não sabia escrevê-las), a Tânia apontou logo para a letra G em ÁGUA, e diz que é igual ao G em GALINHA e em GABRIEL (colega).

Guardando-se os dados, perguntou-se sobre o que estava escrito na folha. Começou a tentar dizer oralmente mas foi pedido que dissesse em LGP. A Tânia identificou as três palavras corretamente, sendo elas LOBO BEBER ÁGUA.

De seguida, pegou-se no mesmo dado amarelo mantendo a personagem (LOBO), pediu-se que a criança escolhesse agora um brinquedo no dado cor de laranja, escolhendo BOLA. Foi sugerido depois que escolhesse um dado verde, de modo a ter uma ação que ligasse a palavra lobo à palavra bola. Escolheu a ação adequada à situação (BRINCAR). Depois pediu-se que organizasse os dados na sequência certa (que seria LOBO BRINCA BOLA), contudo a

Tânia organizou da seguinte forma: LOBO BOLA BRINCA que obedece à estrutura formal da Língua Gestual Portuguesa. É natural que a criança organize segundo a LGP, pois é a sua língua materna. Foi explicado que em português escrito se escreve de uma forma diferente, mas foi difícil de esclarecer a propósito desta questão, pois a Tânia ainda não tem adquirida uma língua sólida. Continuando com a tarefa, escreveu sozinha LOBO. Para as palavras BRINCAR e BOLA, escreveu-as com ajuda que não as conhecia. Depois a Tânia disse o que estava escrito no papel (com os dados fora do seu alcance).

13ª Sessão - Dia 21 Abril

Foi pedido à Tânia que escolhesse de novo uma outra história já lida que não a da Toupeira. Escolheu o livro “O casamento da gata”, do qual também gostou bastante. Ao reler a história, a Tânia esteve à procura das palavras LOBO, COELHO, BORBOLETA, GRILO, ARANHA, COZINHEIRA e FLOR. Fez por iniciativa própria, e as palavras que não foram trabalhadas anteriormente despertaram curiosidade nela, e pediu que lhe fosse dito quais as palavras que nomeiam os objetos/animais/bichos que encontrava na imagem. Depois de identificar, soletrou as palavras.

Na palavra GRILO, afirmou que G era igual em G de GABRIEL.

No texto, ao procurar LOBO (no livro, está LOBOS) estranhou pois o texto estava em minúsculas e o B em LOBO estava em b. Com esta situação, foi tentado explicar que b era um B pequeno. Sem sucesso nesta explicação, recorreu-se a exemplos que foram feitos à sua frente, para incutir a noção das maiúsculas e minúsculas.

Na tentativa de esclarecer a criança acerca das maiúsculas e minúsculas, esta diz que o b é um 6, visto serem muito semelhantes a nível gráfico. Mas depois mostrou-se a diferença e começou a perceber. Foi preciso recorrer a exemplos visuais para facilitar a compreensão (Anexo U).

Depois, recorreu-se ao livro para explorar as diferenças no tamanho das letras. Reparou que há letras maiúsculas e outras que são minúsculas. Por exemplo, no livro havia a palavra “Então” e pediu-se que identificasse a primeira letra ao que responde que é um E. Depois pegou-se numa palavra, ainda no mesmo texto, “tarde” onde a última letra era também um E, ou seja, igual ao outro E (ainda que fosse diferente graficamente). Foi aqui que se fez insight pois começou a dizer que havia muitas letras de *e* pequenos no texto, e ia identificando todas as letras *e* pequenos.

Para aproveitar a situação, foi demonstrado que o mesmo acontece também com muitas outras letras (a Tânia pediu que fosse mostrado como é que era com as outras letras).

A seguir à história, foi dado um papel à Tânia para que esta escrevesse duas frases com a estrutura sujeito-predicado-objeto. Na história, há uma página em que o lobo come o coelho. Pediu-se à Tânia que utilizasse os dados (jogo da oficina didática) para construir a frase. Começou por dizer em LGP, LOBO COELHO COME (obedecendo à estrutura frásica da LGP). Ainda que estivesse bem a estrutura frásica, explicou-se que a escrever era diferente, escrevendo-se LOBO COELHO, deixando o meio das duas palavras em branco (Nota: Ao escrever a palavra LOBO, reparou que o B era o mesmo que em BORBOLETA). Pediu-se que escreva COME no meio das palavras e a Tânia explica que não sabe escrevê-la. Pediu-se que tentasse escrever como melhor soubesse. Primeiro, quis dactilografar a palavra e diz CO. No entanto, escreve só O no papel. Escreveu com ajuda o resto da palavra através da soletração das letras.

A segunda frase foi escolhida ao critério da Tânia. Pegou nos cubos e escolheu o que queria construir. Escolheu FADA como sujeito, PINTA como predicado e por fim, TINTA como objeto. A frase então é “A fada pinta com tinta”, entretanto, não sabia escrever nenhuma das palavras e pediu ajuda para escrevê-las.

Ao escrever FADA PINTA TINTA, vê que o T em TINTA é igual ao T do nome dela. Assim como o I e o A que também há no nome dela.

A seguir, diz que PINTA e TINTA eram iguais. Mas foi chamada à atenção que não eram totalmente iguais, existindo uma pequena diferença entre elas. Não compreendeu à primeira, pelo que se pede à Tânia que faça um círculo a vermelho nas letras que eram diferentes, fazendo à volta do P e do T.

Verifica-se que se torna hábito que a criança faça muitas observações, comparando letras ou palavras com outras, tentando perceber se são semelhantes ou diferentes.

No final da sessão, pediu-se que escrevesse GATO, OVO e GALINHA. Escreveu corretamente GATO e OVO. Para GALINHA, escreveu só GA não se lembrando do resto da palavra. Através do modelo da palavra, escreveu o que estava em falta.

8ª Semana de Intervenção

Na semana de 25 de abril a 29 de abril, a história trabalhada em sala de aula foi “As caras da mãe”. Visto que não houve aulas no dia 25 de abril (feriado), a história só foi contada na terça. Sendo assim, só houve uma sessão de intervenção.

14ª Sessão - Dia 28 Abril

Começou-se por folhear o livro da semana, e esteve-se a ver as frases e também as palavras como BEBÉ, MÃE, CARRO, RUA, CÃO e BOLA. Todas estas palavras, menos MÃE e CÃO, foram uma novidade.

Ao ver as frases, trabalhou-se aquelas com sujeito, predicado e objeto. Para perceber que há ação e que dá para contar por gestos.

Com as palavras, esteve-se a soletrar e a identifica-las no texto. Foi capaz de as identificar no texto, depois de se ter trabalhado as palavras através da soletração. Era perguntado, depois, o que estava escrito ali numa determinada parte do texto.

Foi retirada do livro a frase “O bebé gosta da água”. Foi pedido em LGP que escrevesse de acordo com a estrutura do português escrito “BEBÉ GOSTA ÁGUA”. A Tânia copiou sem dificuldades e a seguir foi-lhe pedido que dissesse o que estava escrito e responde que está bebé e água. Não identifica em LGP a palavra GOSTA, pois desconhece (apesar de ter dito o que era antes de ser escrito).

A Tânia, ao não entender a palavra, começa a dizer em LGP vários gestos para nomear a ação. Por exemplo, gestualizou BRINCAR o que até faz sentido pois mostrava o bebé na banheira mas a legenda dizia “O bebé gosta da água”. Explicou-se que fazia sentido mas não é o que está escrito e que era outra palavra. E depois diz que é BEBER. Também se podia aplicar a este caso, contudo não era a palavra certa. Mostrou-se então depois que são palavras diferentes que remetem para ações distintas.

A Tânia revelou-se frustrada e farta perante este tipo de intervenção, pelo que teve fim.

Para finalizar, pediu-se só que escrevesse as palavras BOLA, MÃE, RUA e CARRO. Para BOLA e MÃE, escreveu sem dificuldades, ainda que demorasse para pensar como é se escreve a palavra. Para a palavra RUA, dactilografou corretamente. Mas na escrita, começou

por escrever A (na dactilologia, o R e o A são muito semelhantes, será que houve confusão por causa disto?). Desconhecia a palavra CARRO, então copiou através do modelo (livro).

9ª Semana de Intervenção

Nesta semana de 2 a 6 de maio, o livro selecionado pelo professor foi “O lobo que estava farto de andar”. As palavras retrabalhadas foram: LOBO, CARRO e CAVALO. As palavras novas a ser trabalhadas foram: MOTA, AVIÃO e BARCO.

15ª Sessão - Dia 03 Maio

Como de costume, começou-se por reexplorar a história. Ao folhear o livro, a Tânia pediu para identificar os nomes dos transportes no texto. Incentivou-se a aluna a ir à procura das palavras, mas como desconhecia estas novas palavras, era apontado as frases onde estavam incluídas as palavras que queria conhecer. Assim, facilitou a sua descoberta das palavras que queria conhecer. Depois de identificar estas palavras no texto, a Tânia escreveu-as numa folha à parte (Anexo V).

Ao escrever TRATOR, viu que tinha dois R e dois T. E reparou que na palavra BOTAS tinha um S no fim, perguntando porque é que levava um S no fim. Foi explicado que o LOBO tinha duas BOTAS, e incentivou-se que a Tânia contasse quantas botas haveria. Conta que tem duas botas então tem-se um S no fim. Mal percebeu, referiu logo que em PATINS também existia um S no fim, e explicou-se-lhe que sim pois havia também dois patins.

Ao escrever a palavra COMBOIO, reparou que eram muitas letras. Ao perguntar-lhe o porquê de achar que são muitas letras, justifica que é pelo facto de o comboio ser uma coisa grande.

A seguir, numa das imagens da história está um barco onde está inscrito “O LOBO DO MAR” e a Tânia refere-se ao MAR como sendo MÃE. Foi explicado que não era MÃE mas sim MAR apontando para o mar que estava na imagem, para compreender. Escrevendo MAR e LOBO que estavam escritos no barco da imagem, afirma que estas estão em maiúsculas ao invés da palavra BARCO (apontando-a no texto) que estava em minúscula no texto.

No final da sessão, foi dado à Tânia duas folhas onde estavam escritas as palavras LOBO, CARRO, CAVALO, AVIÃO, MOTA e BARCO. Foi pedido que identificasse cada uma delas e depois as desenhasse.

Identificou corretamente as palavras LOBO, CARRO, CAVALO (não reconheceu logo) e AVIÃO. No caso da palavra MOTA, confundiu-a com BARCO. A palavra MOTA ainda não tinha sido trabalhada pelo que a Tânia deve ter feito palpites que seria BARCO. Foi explicado o que era MOTA através da imagem que está no livro.

Depois de desenhar tudo, soletrou-se todas as palavras a fim de as fixar.

16ª Sessão - Dia 05 Maio

Foi desenvolvida uma ficha para ser feita pela criança nesta sessão. A ficha consistia em fazer correspondência entre a palavra e a imagem. Cada imagem tinha uma cor diferente e a Tânia tinha de fazer um círculo à volta da palavra correspondente com a mesma cor que estava na imagem. Realizou com sucesso todas as correspondências, sem ajuda nem modelo (Anexo X).

Pegou-se de novo na história, e pediu-se que procurasse no texto as palavras CARRO, MOTA, COMBOIO, BARCO, BOTAS e AVIÃO. Foi capaz de encontrá-las todas no texto, ainda que tivesse demonstrado alguma dificuldade.

Depois disto, usou-se os dados para formar uma frase com três palavras. Escolheu FADA CHEIRAR FLOR. Não sabia escrever, pelo que foi dito via dactilologia como é que se escrevia as palavras. Depois foi pedido que dissesse o que estava escrito, e identificou corretamente cada palavra. Por fim, desenhou as imagens correspondentes às palavras acabadas de ser escritas.

10ª Semana de Intervenção

Na semana de 9 a 13 de maio, o livro elegido pelo educador foi “Não abanem o barco!”.

As palavras introduzidas nunca antes trabalhadas foram BALÃO e PRENDA. Já as palavras anteriormente trabalhadas a ser repetidas foram: BARCO, GATO, CÃO e GALINHA.

17ª Sessão - Dia 10 Maio

A Tânia teve que recontar a história “Não abanem o barco” perante os colegas. Foi capaz de recontar a história com algum incentivo, pois estava com alguma vergonha (a criança é tímida). Apesar disto, recontou o que era importante para resumir a história.

A seguir, fez uma ficha elaborada para fazer correspondência imagem-palavra das palavras GALINHA, GATO, CÃO e BARCO. Identificou corretamente todas as palavras, ainda que tivesse mostrado alguma dificuldade na correspondência pois era um esquema diferente. Depois, soletrou as 4 palavras.

De seguida, pediu-se que escrevesse as palavras GATO, CÃO, BARCO e CARRO sem modelo. Escreveu corretamente CÃO e CARRO. Para a palavra GATO, escreveu **GANIA** (acertando só na primeira sílaba), corrigindo de seguida com modelo. Para escrever BARCO, teve que recorrer ao modelo pois ainda tem dificuldades em escrevê-la sem guia.

Posteriormente, é dado um exemplo de frase, dizendo “GATO COME PEIXE” e pediu-se que dissesse uma frase semelhante mas com outras palavras. Opta por dizer “LOBO MOTA”, faltando a ação. É dito que falta uma palavra no meio e a Tânia não reage, pelo que é decidido escrever “anda” no meio das palavras LOBO e MOTA para mostrar o que faltava. Reconheceu LOBO e MOTA, identificando-as corretamente mas relativamente ao ANDA, não sabe o que é. É explicado em LGP que é a palavra que representa ANDAR.

18ª Sessão - Dia 13 Maio

(Nota: dia 12 foi feriado, pelo que teve de ser na sexta em vez de quinta-feira)

As sessões, normalmente, são realizadas de manhã. Mas hoje, dia 13, os meninos foram fazer uma visita à Gulbenkian pelo que a sessão foi feita à tarde.

Foi perguntado sobre o que fizeram de manhã. A Tânia conta que foram até ao jardim e que viram os patos na água. Depois foram ouvir as pessoas a tocar, ver a orquestra.

Depois de contar a sua manhã, procedeu-se à realização de duas fichas diferentes. A primeira tinha o objetivo de trabalhar as novas palavras, sendo elas BALÃO e PRENDA. Tinha-se a palavra BALÃO escrito ao lado da imagem e por baixo tinha várias letras diferentes misturadas (inclusive as letras que formam a palavra) e pedia-se que fizesse um círculo nas letras que fazem parte da palavra (Anexo W). O mesmo foi feito para a palavra PRENDA. A Tânia não manifestou qualquer dificuldade em selecionar as letras certas. No fim da ficha, pediu-se que soletrasse as palavras para decorar. Depois ocultou-se as palavras e incentivou-se a Tânia a reescrever as palavras sem modelo. Precisou de apoio para ver uma vez se estava a ir bem (pode-se ver que a aluna já se mostra uma maior preocupação em

escrever corretamente as palavras, pois já tem a noção que há uma determinada forma para escrever uma palavra em específico).

Passando agora para a segunda ficha, esta teve em mente retrabalhar as palavras das sessões anteriores. Tendo a imagem como base, a criança tinha que escolher a palavra certa entre duas palavras diferentes. Acertou na escolha de todas as palavras para fazer corresponder à imagem. As palavras eram:

1. BARCO / BALÃO
2. CÃO / LEÃO
3. GATO / RATO
4. VACA / FACA
5. COELHO / PIOLHO
6. LOBO / LOTO
7. MOTA / BOLA
8. CARRO / GORRO
9. AVIÃO / ÁRVORE
10. COMBOIO / CAVALO
11. OVO / PINTO
12. FEIJÃO / FLOR
13. CABRA / SAPO
14. CHUVA / CHAPÉU

Muitas das palavras eram semelhantes graficamente, e para averiguar se a criança não fez de livre arbítrio, foi confrontada em alguns momentos. Por exemplo, em LOBO / LOTO duvidou-se da escolha da Tânia (tinha escolhido corretamente) e esta riposta dizendo que estava certo pois LOBO leva um B no meio e não um T como acontece em LOTO. Depois nas palavras COMBOIO / CAVALO (onde escolheu corretamente a palavra COMBOIO) perguntou-se o que era CAVALO e a Tânia responde em LGP que é CAVALO. É possível reparar que já olha para as letras em vez de se focar globalmente na palavra.

No fim da sessão, perguntou-se se a Tânia queria fazer um desenho. Esta aceita com todo o gosto, e depois perguntou-se se sabia escrever SOL (pois desenhou um sol) e responde via dactilologia **SL**, faltando um O. Desenhou ainda uma nuvem, uma flor, uma casa, uma árvore e maçãs. A criança pediu no final do desenho que dactilografasse-se as palavras que nomeiam os desenhos para que ela pudesse escrever no desenho.

11ª Semana de Intervenção

Durante a semana de 16 a 20 de maio, não se recorreu a nenhuma história apenas foi aproveitada para retrabalhar algumas palavras. Apenas se introduziu uma nova palavra: PATO.

19ª Sessão - Dia 17 Maio

A caminho da sala onde se realiza as sessões de intervenção, passa-se por um corredor onde estão exibidos os desenhos das crianças do 1ºCiclo. A Tânia, ao passar pelo mural, fica em frente dele espantada com os desenhos que estão afixados (Anexo Y) e começa a identificar cada animal (os desenhos eram de animais) dos quais identifica corretamente e em LGP galinha, peixe e borboleta. Não conhece os gestos que nomeiam TUBARÃO e PAVÃO, e são ensinados à criança.

A criança acrescenta que o TUBARÃO está mal desenhado pois estava feliz e normalmente estão zangados.

A seguir, falou-se do que estava escrito em cada desenho (nome do animal) e identifica corretamente o que está escrito, pois é mais fácil de identificar sendo que a palavra estava no próprio desenho a nomear a palavra, existindo assim uma associação à palavra.

Quando já na sala onde se realiza a intervenção, é pedido à Tânia que faça correspondência das palavras BALÃO, PRENDA e PATO. A palavra PATO é nova, mas visto que já trabalhara com BALÃO e PRENDA era de esperar que tivesse mais facilidade em interligar as duas primeiras palavras e depois chegasse à conclusão que a imagem do PATO corresponde à palavra PATO. Como mostrou ter dificuldades, recorreu-se às palavras escritas pela própria na última sessão, servindo de auxiliar da memória para se lembrar. Viu que ia realizar mal a correspondência, então repensou e depois realizou corretamente.

Depois desta ficha de correspondência, foi mostrada à Tânia uma folha com palavras lá dentro (Anexo Z). Incluía BALÃO, BARCO, PATO, PRENDA e AVIÃO cujo objetivo era

identificar cada palavra e fazer o desenho respectivo. Identificou corretamente sem quaisquer dificuldade as palavras BALÃO e PRENDA. Já com as palavras BARCO e AVIÃO, foi preciso que ela visse imagens para depois perceber qual é qual (no fundo, foi como que uma correspondência). Não reconheceu a palavra PATO, nem a deve ter memorizado (refere que os patos mordem, pelo que não deve gostar da palavra). No fim, fez os desenhos correspondentes a cada palavra.

No fim da sessão, esteve-se à conversa sobre o que fez no dia anterior (para estimular o dialogo) e depois falou-se sobre se gostava ou não de contar o seu fim-de -semana à sua turma (todas as segundas-feiras, os miúdos falam sobre o fim-de-semana que passou).

20ª Sessão - Dia 19 Maio

A sessão envolveu apenas correspondências imagens/palavras. Em primeiro lugar foi feita correspondência com as palavras que foram usadas na regulação da avaliação para avaliar o conhecimento.

Realizou com êxito as correspondências entre as imagens com as palavras LUVA, CABRA, VACA, TOUPEIRA, GALINHA, OVO. Trocou a palavra CHUVA por CAVALO, talvez por se ter focado no C e não se lembrar o resto da palavra, ou então apenas o fez impulsivamente.

Foi pedido que soletrasse as palavras CHUVA e CAVALO. Por ter soletrado via dactilologia, apercebeu-se que estava mal e voltou a fazer a correspondência.

Depois desta correspondência, foi mostrado as palavras BOLA, SOL, CÃO, GATO, MAÇÃ e CARRO. Foi pedido que identificasse e cada vez que a fizesse bem era desenhado ao lado da palavra a imagem correspondente. Reconheceu CÃO e CARRO à primeira tentativa, porém o mesmo não se passou com as palavras SOL e BOLA, em que já não se lembrava bem. Relativamente à palavra GATO, ficou pensativa e ainda pediu ajuda para saber o que estava escrito. Perante o pedido de ajuda, foi sugerido que soletrasse via dactilologia e quando a Tânia o fez, lembrou-se logo que era GATO. A palavra MAÇÃ nunca antes fora trabalhada, pelo que não reconheceu mesmo e mostrou-se o desenho que a Tânia tinha feito há uns tempos onde estava escrito MAÇÃ. Mal viu o desenho, identificou logo a palavra.

De seguida, pediu-se que escrevesse SOL, COELHO, GATO, ESTRELA, CÃO e LOBO. Só não foi capaz de escrever ESTRELA. Da palavra COELHO, só fez CO e o resto da palavra foi escrita com ajuda.

Por fim, realizou um desenho onde se nomeou CASA e a MAÇÃ.

12ª Semana de Intervenção

Nesta última semana de intervenção, apenas se repetiu o trabalho da semana anterior, onde se esteve a retrabalhar todas as palavras anteriores.

21ª Sessão - Dia 24 Maio

Foi realizado o jogo do Loto para retrabalhar as diversas palavras. Este primeiro loto apenas incluiu as palavras do pré-teste. Só não abrangeu as palavras ANJO, SOL, JANEIRO e DEZEMBRO.

As imagens de BOLA, CÃO, ESTRELA, FOLHA, GATO, MAÇÃ, NEVE, PÊRA, REI, SINO, UVA e VELA foram espalhadas pela mesa e a Tânia tinha nas suas mãos um saco com as palavras que eram correspondentes às imagens.

Manifestou as maiores dificuldades em corresponder PÊRA, NEVE, ESTRELA, SINO e VELA. Não se lembrava, pelo que não fez bem a ligação. De resto, fez corretamente a ligação entre as palavras e imagens.

Ajudou-se a Tânia a fazer correspondência entre as imagens e as palavras de PÊRA, NEVE, ESTRELA, SINO e VELA, e depois foram trabalhadas através da soletração das letras para memorizar.

Voltou-se a fazer o Loto. Apesar de as dificuldades terem sido menores, ainda foram significativas. Assim, repetiu-se o mesmo processo de soletrar.

Voltou-se a fazer o jogo do Loto, mas desta vez, a Tânia tinha as palavras na mão. Era mostrado as imagens uma a uma e a Tânia tinha de selecionar a palavra correspondente à imagem que era apresentada. Realizou com sucesso todas as correspondências.

22ª Sessão - Dia 27 Maio

Foi repetido o loto realizado na sessão anterior (24 Maio) exatamente com as mesmas palavras. Revelou ter dificuldades nas palavras NEVE, PÊRA e ESTRELA. Trabalhou-se estas palavras através da soletração (dactilologia).

Depois fez Loto mas com as palavras trabalhadas ao longo da intervenção, sendo elas TOUPEIRA, CAVALO, CABRA, GALINHA, LOBO, COELHO, VACA, CHUVA, LUVA e OVO. Realizou o jogo do Loto com sucesso, sendo que fez todas as correspondências corretamente.

De seguida, foi pedido à Tânia que fizesse a mesma ficha que foi utilizada na sessão de dia 13 de maio (10ª semana de intervenção). Não poderia ter feito melhor, sendo que selecionou corretamente todas as palavras correspondentes às imagens apresentadas.

No final desta última sessão, a Tânia pediu para fazer um desenho.

3. Pós-teste

A avaliação final prendeu-se com o objetivo de verificar se existiu ou não evolução no desenvolvimento da linguagem escrita e ainda como é que este evoluiu. Para tal, aplicou-se um protocolo de avaliação para averiguar em que se ponto se encontra a Tânia depois de um período de intervenção.

O protocolo de avaliação final foi aplicado em dois dias distintos, 31 de maio e 2 de junho. Salienta-se que as atividades são semelhantes às da avaliação inicial, ainda que não se tenha aplicado todas as atividades. Apenas se pediu para realizar correspondência imagem-palavra e para escrever palavras à sua escolha e outras a pedido.

No dia 31 de maio, seguiu-se o mesmo procedimento utilizado no protocolo de avaliação inicial. Sendo assim, a primeira atividade consistiu em fazer correspondência entre as palavras e as imagens. As palavras utilizadas na correspondência imagem-palavra do pós-teste foram as mesmas que as do pré-teste, menos a palavra ANJO pois nunca mais foi retrabalhada.

Esta atividade em questão serviu como base para estimar em que nível se situa a sua capacidade de reconhecer as palavras, assim como a capacidade de associar estas mesmas palavras às imagens que foram apresentadas. Portanto, como no pré-teste foram apresentadas 12 palavras com escrita impressa num papel, e 12 imagens correspondentes a cada palavra. As palavras foram:

1. Bola
2. Folha
3. Uva
4. Neve
5. Sino
6. Estrela
7. Rei
8. Pera
9. Vela

10. Maçã
11. Gato
12. Cão

As palavras apresentadas foram agrupadas em 4 grupos de 3 imagens, e em frente à Tânia estava as palavras correspondentes espalhadas. O objetivo da criança era pôr a palavra por baixo da imagem correspondente.

O primeiro conjunto de palavras apresentadas incluiu VELA, SINO e PERA. Relativamente ao segundo conjunto, este abrangeu as palavras REI, MAÇÃ e FOLHA. O penúltimo grupo possuía as palavras NEVE, BOLA e GATO. Por último, o quarto grupo era composto pelas palavras UVA, CÃO e ESTRELA.

Em todos os grupos, a Tânia realizou com êxito a correspondência imagem-palavra. Desta vez, verificou que teve maior facilidade em estabelecer ligação entre as palavras e as imagens.

Comparando o desempenho na correspondência da imagem-palavra destas palavras entre o pré-teste e o pós-teste, é incontestável que existe uma evolução bastante positiva. Note-se, no pré-teste a Tânia não realizou corretamente a correspondência de cinco palavras e no pós-teste realizou todas com sucesso. É verdade que no pré-teste ainda efetuou algumas correspondências certas mas fê-lo com alguma dúvida e aqui já mostrou-se confiante ao realizar a tarefa.

Posteriormente à correspondência, pediu-se à Tânia que escrevesse palavras à sua escolha. Esta decidiu escrever BLO, GATA, CÃO, LOBO e CARRO (Anexo 1). Vê-se que só escreveu mal em BLO, cuja palavra era BOLA. Apesar disto, verifica-se que selecionou 3 de 4 letras certas.

No segundo dia de avaliação (02 de junho) repetiu-se o mesmo procedimento aplicado no primeiro dia do pós-teste. No entanto, utilizou-se outras palavras, algumas das trabalhadas na intervenção ao longo de três meses.

1. Avião
2. Barco
3. Chuva

4. Cavalo
5. Carro
6. Feijão
7. Galinha
8. Luva
9. Mota
10. Ovo
11. Pé
12. Toupeira
13. Vaca
14. Cabra

Mais uma vez, estas palavras foram agrupadas em três grupos. O primeiro a ser apresentado englobava 8 palavras: Toupeira, Cavalo, Cabra, Vaca, Galinha, Ovo, Luva e Chuva.

O segundo e último conjunto eram constituídos por 4 palavras cada, sendo que o segundo tinha as palavras Galinha, Pé, Feijão e Ovo e o outro possuía Barco, Avião, Carro e Mota.

A Tânia realizou com sucesso a correspondência em todas as palavras, menos nas palavras CAVALO e CHUVA, tendo-as trocado.

No final da avaliação, pediu-se que escrevesse as palavras MÃE, PAI, SOL e UVA. Para MÃE, escreveu MEA. Escreveu ZOL com o S invertido, apesar disto escreveu bem SOL. O mesmo aconteceu para PAI, que também escreveu corretamente. Para representar UVA, escreveu LOCR.

Antes de finalizar, a Tânia pediu para escrever CARRO, GATA e CÃO. Escreveu-as corretamente sem modelo e depois ainda pediu ajuda para escrever BARCO, MOTA e AVIÃO.

Ao nível das escritas, a Tânia adquiriu a consciência de que as palavras têm uma forma própria de ser escritas consoante as sequências de letras. Quer dizer que a criança deixou de escrever as palavras arbitrariamente, apercebendo-se que existe uma determinada maneira de escrever cada palavra. Ao compreender esta regra, passou a preocupar-se em fixar as sequências de letras para escrever bem as palavras. Por consequente, passou a possuir mais vocabulário. Naturalmente, é necessário que se retrabalhe repetidamente as palavras pois uma vez ou duas não ajudam na memorização. Comprova-se esta situação várias vezes na intervenção.

Concluindo, é evidente que neste pós-teste a Tânia teve muito melhores resultados do que na avaliação inicial. É seguro afirmar a existência de uma evolução no desenvolvimento da linguagem escrita pois a intervenção proporcionou novas descobertas e perspetivas alternativas para analisar as palavras. Estas perspetivas permitiram à Tânia repensar na forma como olhava para a palavra como uma entidade global e isolada, passado a olhar para a palavra como um conjunto composto por várias entidades isoladas (isto é, as letras), afastando-se da ideia do reconhecimento global pois compreendeu que muitas palavras podem ser semelhantes a nível visual mas o seu significado altera de palavra para palavra. Para além disto, é possível reparar que mostra maior confiança nas atividades de escrita, e esta confiança poderá facilitar/promover/potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita quando transitar para o 1º ano.

VI. DISCUSSÃO

O objetivo do nosso trabalho foi a elaboração de um programa de intervenção facilitador do desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas a frequentar o pré-escolar. De modo a conseguir responder aos objetivos, recorreu-se a um estudo de caso para proceder a uma cuidada análise de natureza qualitativa e descritiva.

Em primeiro lugar, evidenciou-se claramente que a aluna é capaz de participar em qualquer atividade de escrita e de leitura, manifestando comportamentos de literacia emergente ao longo da intervenção. Foi, também, possível notar que a criança é ativa na construção do seu conhecimento acerca da linguagem escrita, o que é essencial para que o processo de aprendizagem evolua de uma forma mais positiva.

Esta observação vai ao encontro dos trabalhos de investigação desenvolvidos por Rottenberg e Searfoss (1992) e Williams (1999), que verificaram a mesma situação com as crianças surdas, que manifestavam curiosidade e interesse pelas atividades de literacia.

Ainda que a LGP seja a primeira língua de Tânia, esta não é fluente. Naturalmente que surgiram algumas dificuldades ao longo da intervenção, contudo o facto de a criança não possuir uma base linguística fortemente adquirida não foi um fator impeditivo. Portanto, apesar de haver lacunas na sua comunicação, foi capaz de desenvolver/colocar as suas próprias hipóteses acerca da linguagem escrita. Esta situação foi, também, comprovada em estudos como os de Bustos (2008) e Rottenberg e Searfoss (1992).

A comunicação quase inexistente entre a aluna e o investigador foi ultrapassada devido ao investimento em exemplificações, isto é, em instruções fornecidas através de exemplos visuais. Assim, foi possível aperceber-se da grande importância dos recursos visuais, e do grande peso que estes têm na aprendizagem das crianças surdas, o qual não se pode ignorar.

Tendo em consideração a preocupação de delinear um programa de intervenção cujo objetivo era colocar a criança a refletir acerca da linguagem escrita, para que houvesse uma evolução do desenvolvimento da linguagem escrita, o procedimento contou, em primeiro lugar, com a aplicação de um pré-teste para averiguar qual o ponto de situação da Tânia. Seguido de uma intervenção, recorreu-se a um pós-teste para verificar se houve evolução.

No pré-teste e início da intervenção, observa-se claramente que a Tânia escrevia as palavras sem ter em conta quaisquer critérios de natureza linguística, dando pouca

importância à ordem das letras. Apoiava-se no reconhecimento global da palavra, olhando para a palavra como um todo, como se não fosse constituída por diferentes letras. Não possuía uma compreensão explícita relativamente às letras como entidades isoladas, nem que estas têm um propósito, nem a de que estas devem ser ordenadas consoante a sua posição numa determinada palavra para que esta tenha significado. Verificou-se, também, que não tinha uma clara noção sobre as palavras representarem os nomes dos objetos. No que diz respeito às histórias, a Tânia apenas referia palavras-chave de uma dada história não contando o que aconteceu.

Sendo assim e após análise do pré-teste, traçou-se quatro objetivos a ser trabalhados na intervenção e foram utilizadas diferentes estratégias para responder a cada um dos objetivos. O **primeiro objetivo** consistiu em trabalhar as letras como unidades isoladas que podem formar diversas séries estáveis de letras (palavras), isto é, olhar para “dentro” da palavra e analisá-la ao nível fonémico. Para tal, recorreu-se a diversas estratégias: (1) apresentar conjuntos de palavras visualmente semelhantes e verificar quais as letras iguais e quais diferem; (2) manipular as letras dentro das palavras semelhantes a nível percetivo; (3) ordenar as letras na sequência certa para formar determinadas palavras; (4) escrever as palavras como melhor soubesse e depois ser confrontada com a palavra impressa correta para ver se existe diferenças, (5) soletrar manualmente (*fingerspelling*) letra a letra as palavras; (6) utilizar as letras de cartão móveis para compor as palavras; (7) procurar e identificar as palavras no texto das histórias; (8) jogar ao jogo do loto onde a criança tem que tirar letra por letra para formar uma determinada palavra; e (9) completar/preencher as palavras que têm letras em falta.

Já o **segundo objetivo** envolveu estabelecer as ligações entre os gestos, as imagens e as palavras impressas para aumentar a compreensão das relações diretas entre a LGP e a Língua Portuguesa e da representação dos objetos no papel. Para trabalhar estas ligações, recorreu-se a diferentes atividades onde se pudesse realizar correspondências entre imagens, palavras e gestos. Procurar e identificar as palavras no texto também foi uma das atividades para incrementar esta mesma compreensão.

Como **terceiro objetivo**, preocupámo-nos em proporcionar diálogos em LGP para reforçar a linguagem *face-to-face*. Na maioria das sessões, foi pedido à criança que explorasse e depois recontasse as histórias lidas em contexto de sala de aula e era colocada à criança várias questões para estimular a interação.

Por fim, o **último objetivo** traduziu-se em investir na memorização de palavras para posteriormente ter um repertório de vocabulário razoável. Este objetivo foi adicionado apenas depois da regulação da intervenção pois verificou-se que havia uma tendência em esquecer as palavras. Portanto, para assegurar a memorização das palavras retrabalhou-se as palavras já trabalhadas em sessões anteriores e reforçou-se as estratégias para fixar as palavras tais como repetir várias vezes a soletração e escrita das palavras.

As estratégias acima referidas foram sistematicamente aplicadas ao longo da intervenção, sendo benéficas para a criança. Estas permitiram à Tânia começar a refletir sobre a linguagem escrita, situação que não acontecia nas primeiras sessões onde não havia construção das conceptualizações infantis. Contudo, isso muda durante a intervenção onde a Tânia começa por despertar um crescente interesse e curiosidade em relação aos vários aspetos da escrita, passando a colocar novas hipóteses sobre a linguagem escrita.

Durante a intervenção, a Tânia ao afastar-se gradualmente da estratégia do reconhecimento global da palavra, passa a compreender que existem muitas palavras semelhantes a nível percetivo e que é possível utilizar as mesmas letras para formar diferentes sequências de letras que dão lugar às palavras, que por sua vez representam diferentes objetos/significados. No fundo, já é capaz de reconhecer a existência de diferenças entre palavras, tanto nas letras utilizadas como na ordem destas na palavra.

Passadas umas sessões, a Tânia já se vê totalmente capaz de analisar fonemicamente as palavras. Começa por reparar nos aspetos formais da palavra, por exemplo nas diferenças entre as letras maiúsculas e as letras minúsculas.

É trabalhado com a criança o plural da palavra, logo no princípio da intervenção. Não pareceu haver assimilação por parte da criança, talvez por ser um conceito difícil de se explicar, sendo uma regra demasiada abstrata de se compreender apenas através de exemplos visuais, visto a comunicação fluente em LGP estar fora de questão. Difícil porque na LGP os gestos não têm plural, e quando necessitam de representar o plural, acrescenta-se mais um gesto que designa muito ou então a quantidade de uma determinada coisa. Entretanto, numa das últimas sessões, a Tânia pergunta o porquê de estar um /s/ no final de uma palavra retirada da história. Quando -lhe é explicado, esta pergunta se é a mesma razão pelo qual o /s/ está também no final de outra palavra encontrada na mesma história.

Quando era pedido à Tânia que recontasse as histórias, esta ficava-se pela identificação de objetos ou animais que se encontravam ilustrados no livro da história. À medida que a intervenção avançava, notou-se que a Tânia já possuía uma maior facilidade em recontar a história sendo capaz de fazer referência ao conteúdo que não surgia nas ilustrações.

Mais ainda, tem-se verificado que a Tânia demonstra uma elevada competência relativamente à capacidade de soletrar manualmente letras e palavras (*fingerspelling*). Esta técnica teve, seguramente, um grande impacto no desenvolvimento da linguagem escrita, pois permitiu à Tânia analisar as letras e as palavras, assim como estabelecer relações entre grafemas e os gestos. Proporcionou, também, uma ligação entre as modalidades gestuais e visuais da LGP e a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Por outras palavras, permitiu-lhe estar em contacto diretamente com as letras na sua modalidade manual e visual. Além do mais, confirma-se que a Tânia tem tido maior facilidade em memorizar e compreender as palavras desconhecidas quando estas são soletradas manualmente. Estes resultados vão ao encontro aos de Haptonstall-Nykaza e Schick (2007), cuja conclusão foi a de que esta estratégia visual acaba por facilitar o desenvolvimento nos estádios precoces da aprendizagem da linguagem e ajudar na aquisição do reconhecimento da palavra no papel.

A propósito do *fingerspelling*, constata-se que este teve mais eficácia quando se trabalhava com palavras de maior importância para a Tânia. Esta situação vai ao encontro aos resultados de Ruiz (1995), que explica que o número de letras não importa para facilitar a memorização/aprendizagem de uma palavra, no entanto implica que esta palavra assuma um significado importante para a criança.

Foi interessante observar a Tânia escrever a frase “lobo bola brinca”, onde se regeu pela estrutura sintática da LGP em que sujeito vem primeiro lugar, depois o complemento e por fim, o predicado. Isto significa que a Tânia respeitou a ordem sintática da LGP e não da Língua Portuguesa. Como referido na revisão de literatura, as crianças surdas que têm como primeira língua a língua gestual, irão guiar-se pelas regras gramaticais da sua própria língua. Porém, a LGP não é transponível para o papel, como se verifica no terceiro nível apresentado no quadro de Mayer e Wells (1996), pelo que esta diferença nas estruturas sintáticas constitui-se como um desafio a ser ultrapassado no caminho para a escrita convencional. Similarmente, Pereira e Rocco (2009) observaram, no seu estudo, que as crianças surdas seguem a estrutura frásica da língua gestual em vez de respeitar a da língua portuguesa. Estes afirmam ser frequente que as crianças surdas obedeçam à ordem sintática da língua gestual na escrita.

Uma outra particularidade encontrada, ao longo da intervenção, foi o facto de a estratégia mais utilizada pela Tânia ter sido a estratégia visual não generativa para escrever novas palavras. Ao contrário da estratégia visual generativa que permite à criança ir buscar as letras às sequências de letras estáveis (palavras) para criar novas palavras, a Tânia tentava recordar como se escrevia determinadas palavras pelo facto de compreender que cada palavra é construída por uma sequência fixa de letras, isto é, uma ordem de letras a ser respeitada (Schickedanz, 1990; Ruiz, 1995). Porém, no início da intervenção, a Tânia não tinha consciência das séries estáveis de letras pelo que era a estratégia generativa que predominava. Assim, nas primeiras sessões, a criança utilizou as letras sem critério linguístico para escrever palavras desconhecidas.

Nesta intervenção, a Tânia colocou algumas hipóteses que não se verificaram nas sessões iniciais. Por exemplo, questionou-se acerca de se utilizar um grande número de letras para escrever uma palavra que remetia a um referente grande. Ao ser posta a refletir sobre o plural da palavra, acreditava ser preciso repetir a mesma palavra as vezes que fosse preciso para representar a quantidade pedida. Sozinha, apercebeu-se que havia letras de tamanhos diferentes (maiúsculas e minúsculas). É seguro afirmar que estas conceções precoces surgiram quando se pôs a Tânia a refletir sobre a linguagem escrita, como se vê no desenvolvimento ao longo dos cinco meses.

Ao longo do processo interventivo, verifica-se que não existe participação nas escritas inventadas devido ao facto da primeira língua da Tânia ser a LGP e esta não ter aspetos fonéticos, tornando difícil o processo de estabelecer relações entre fonema-grafema através de estratégias visuais. Por esta razão, as sessões focaram-se essencialmente numa intervenção mais direcionada para as estratégias visuais e para a reflexão sobre a linguagem escrita, assim como para construção de vocabulário, que por sua vez contribuiu para o incremento do desenvolvimento da linguagem escrita.

É verdade que a Tânia possui apoios auditivos, no entanto não beneficia plenamente ao ponto de poder conseguir recorrer às estratégias baseadas no som para desenvolver a linguagem escrita através das escritas inventadas. Sendo assim, é óbvio que a consciência fonológica é uma necessidade real para o desenvolvimento das escritas inventadas, contudo não significa que uma criança surda não consiga apropriar-se da linguagem escrita. Apenas mostra-nos que se deve repensar em como potencializar precocemente a evolução da

linguagem escrita para que haja sucesso na aprendizagem da literacia convencional quando entrar no 1º ciclo.

Alguns autores sugerem a instrução em sistemas de *Visual Phonics* ou de *Cued Speech* para trabalhar a conexão fonema-grafema através de pistas visuais. Relativamente ao *Visual Phonics*, este é uma ferramenta de instrução que consiste em trabalhar a relação entre o discurso (falado) e o impresso, sendo constituída por 45 formas gestuais/manuais que permitem estabelecer a ponte entre os sons existentes e os seus grafemas. Funciona, portanto, como uma representação manual dos fonemas e como um auxílio no ensino de crianças para articular esses fonemas às formas gráficas das letras (Beal-Alvarez, Lederberg & Easterbrooks, 2011). Já o *Cued Speech*, sendo semelhante ao sistema anterior, tem oito configurações manuais em quatro posições à volta da boca com o objetivo de nos fornecer informação fonológica. Com este sistema, utiliza-se formas manuais para representar as consoantes e posições/movimentos manuais para representar as vogais. Com estes sistemas alternativos, as crianças surdas adquirem uma modalidade visual da consciência fonológica que permitirá evoluir no desenvolvimento da linguagem escrita, nomeadamente nas escritas inventadas, como aconteceu no estudo de Sirois, Boisclair e Giasson (2008).

Por fim, importa fazer uma última observação. Esteve sempre presente, em toda a intervenção, a preocupação de motivar a Tânia para participar nas várias atividades, e readapta-las e dinamizá-las sempre que fosse necessário. Por exemplo, fazer correspondências imagem-palavra no papel é uma atividade pouco apelativa pelo que se decidiu utilizar o jogo do loto, acabando por ter sido muito estimulante. Perguntar à Tânia se gostaria de reler alguma história já lida na sala de aula parece ser uma coisa sem importância, mas que teve impacto pois motivou-a a ser mais participativa nas reflexões acerca da linguagem escrita. Houve, também, o cuidado de selecionar as palavras a ser trabalhadas, sendo que estas foram sempre retiradas do contexto de sala de aula, na leitura partilhada de histórias. Desta forma, tudo que aprendeu tinha um sentido. Estes detalhes todos, sempre tidos em atenção, contribuíram para a evolução positiva do desenvolvimento da linguagem escrita.

Para concluir, o programa de intervenção realizado durante três meses teve um impacto bastante significativo no desenvolvimento da linguagem escrita da Tânia. As estratégias utilizadas para responder aos objetivos foram, de facto, de grande utilidade. Sendo a reflexão acerca da linguagem escrita o principal objetivo do presente estudo, este foi alcançado visto ter havido evolução do pré para o pós-teste onde a Tânia já demonstrava possuir novos

conhecimentos sobre o mundo da escrita. Na verdade, verificava-se pouca ou nenhuma reflexão sobre a linguagem escrita no início do estudo de caso, não havendo muita motivação por parte da Tânia. Pouco a pouco, a aluna foi ganhando motivação, curiosidade e interesse pelo mundo da escrita onde tornou-se mais confiante no que toca ao desenvolvimento da literacia emergente.

No que concerne às estratégias utilizadas pela Tânia para aceder ao mundo da escrita, aferiu-se a predominância das estratégias visuais sob as estratégias auditivas. Isto é, a Tânia tem uma maior preferência de utilizar estratégias visuais, nomeadamente a dactilologia, pondo de lado o apoio da audição. Assim, a visão ganha um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem desta criança. No entanto, era importante potencializar o apoio na audição pois este permite maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Diversos, autores mostraram que a consciência fonológica é fundamental para a literacia o que também poderia ser um recurso a usar com crianças surdas. O ideal seria apoiar se nos dois tipos de estratégias, mas quando a ponte entre o som e a letra é questionada, ou seja quando as estratégias auditivas não se mostram tão eficazes, era importante proporcionar-se alternativas, que passam por ensinar novas estratégias às crianças surdas para descobrir as conexões entre o som e a letra, através dos sistemas de fonemas visuais (e.g. *Visual Phonics* ou *Cued Speech*).

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação veio a evidenciar que um programa interventivo, com investimento nos recursos e estratégias visuais, é eficaz na promoção do desenvolvimento da linguagem escrita numa criança surda. Na verdade, o facto de a criança ainda estar em vias de aquisição de uma língua gestual e não se apoiar nas estratégias auditivas não foram obstáculos à evolução do desenvolvimento da linguagem escrita. A partir da análise dos resultados e da discussão, conclui-se que há duas condições imprescindíveis ao sucesso da intervenção: a readaptação constante das atividades ao longo da intervenção e o investimento nos recursos e estratégias visuais.

Posto isto, estas conclusões poderão ser uma mais-valia no sentido de fornecer-nos orientações educacionais para desenvolver práticas pedagógicas adaptadas às crianças surdas, para que tenham oportunidade de participar na reflexão de vários aspetos da leitura e da escrita. Será através das situações promotoras de atividades dinamizadoras que abordam a linguagem escrita que poderemos despertar nas crianças o interesse em explorar o mundo da escrita. Assim, promover o presente programa de intervenção e os princípios desenvolvidos subjacentes irá contribuir para a compreensão do princípio alfabético e para o desenvolvimento de competências essenciais, que por sua vez, facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano.

Para encerrar o capítulo, falta ainda referir quais as limitações encontradas no decorrer do presente estudo e ainda destacar algumas sugestões para estudos futuros. Quanto às limitações, importa começar pelas desvantagens que acarreta assumir um programa de intervenção semiestruturado pelo facto de ser difícil generalizar para outras crianças, e esta dificuldade aumenta ainda mais quando se trata de crianças surdas pois estas podem apresentar diversas características consoante os múltiplos fatores (e.g, tipo de comunicação, grau de surdez, etc), sendo impossível de garantir que este programa seja eficiente em todas as crianças. Ter só um estudo de caso também não possibilita a generalização dos resultados para a população de crianças surdas a frequentar o pré-escolar. Seria fundamental realizar mais estudos de caso, semelhantes ao presente estudo, com recurso à metodologia qualitativa.

Estudos de caso de natureza descritiva e longitudinal são essenciais para a compreensão dos diferentes comportamentos de literacia emergente apresentados pelas crianças surdas, principalmente da linguagem escrita. Com uma exaustiva descrição deste desenvolvimento,

seria possível recolher informações que ajudarão a perceber como é que as crianças surdas adquirem a escrita alfabética, e ainda perceber quais as melhores orientações educacionais a serem propostas aos educadores, de modo a que sejam capazes de promover o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças surdas em contexto do pré-escolar. No caso do nosso estudo, a aluna ainda não tinha adquirido uma linguagem sólida que lhe permitisse falar (no caso dela, gestualizar) fluentemente, situação que dificultou uma troca fluída de interações e informações (transmissão de conhecimentos, ou mesmo perceber em que ela pensa sobre as hipóteses que colocou) que poderiam contribuir para um maior sucesso do programa. Seria importante desenvolver investigações com crianças surdas com diversos domínios da língua gestual e/ou da linguagem oral para verificar se as estratégias utilizadas são igualmente eficazes e, caso contrário, perceber quais as que melhor podem permitir o desenvolvimento destas crianças.

Outra limitação deste estudo refere-se ao facto de não ter averiguado o impacto do presente programa de intervenção nas aprendizagens do primeiro ano de escolaridade. Assim, seria também importante em estudos futuros desenvolver estudos longitudinais com maior duração.

Por fim, sugere-se desenvolver estudos que elaborem programas de intervenção que promovam o ensino de estratégias visuais, simultaneamente com as estratégias auditivas, recorrendo a sistemas alternativos ao da consciência fonológica (e.g. *Visual Phonics*, *Cued Speech*). Desta forma, verificar-se-ia a importância da utilização ou não de estratégias auditivas em conjunto com as visuais, e quais os seus benefícios no desenvolvimento da linguagem escrita.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (10th ed.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Akamatsu, C. T., Mayer, C., & Hardy-Braz, S. (2008). Why considerations of verbal aptitude are important in educating deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. Hauser (Eds.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 131-169). New York, NY: Oxford University Press.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2011). Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 123 –135). New York, NY: Oxford University Press.
- Albuquerque, A. C. (2010). *A evolução da escrita inventada e da leitura precoce em crianças de idade pré-escolar: Os efeitos de um programa de intervenção de escrita*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1/Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 1: 1-34. doi: 10.1080/02103702.2016.1196913
- Albuquerque, A., Salvador, L. & Alves Martins, M. (2011). A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. In *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 3455- 3466). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Allman, T. M. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 147, 46–64.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (3^a ed.). Lisboa: ISPA
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 147-171.

- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita - Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII), 135-143. doi: 10.14417/ap.841
- Alves Martins, M., & Lourenço, C. (2010). Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp.2749-2762). Braga: Universidade do Minho.
- Alves Martins, M., Salvador, L., & Albuquerque, A. (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* / “Students’ Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education (pp. 660-677). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2014). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology*, 1-15. doi: 10.1080/01443410.2014.950947
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., Silva, C. & Lourenço, C. (2009). O impacto de programas de escrita inventada na evolução das escritas inventadas em crianças em idade pré-escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3164-3177). Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, I. (1999). Comunicação e Linguagem. In A. Capa, D. Rego, I. Sim-Sim, I. Felgueiras, M. Monteiro, M. Reis, N. Sanches & R. Nunes, *A especificidade da Criança Surda* (pp. 37-47). Lisboa: Ministério da Educação.
- Amaral, M.A. (2006). Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara. *O gesto e a palavra I – antologia de textos sobre a surdez* (pp. 109-150). Lisboa: Caminho.
- Andrade, G. M. Q., de Resende, L. M., Goulart, E. M. A., Siqueira, A. L., Vitor, R. W. A., & Januario, J. N. (2008). Deficiência auditiva na toxoplasmose congênita detectada pela triagem neonatal. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 74, 21-28.
- Andrews, J. F., Hamilton, B., Dunn, K. M., & Clark, M. D. (2016). Early Reading for Young Deaf and Hard of Hearing Children: Alternative Frameworks. *Psychology*, 7, 510-522. doi: 10.4236/psych.2016.74052

- Andrews, J., Leigh, I., & Weiner, M. (2004). *Deaf People: Evolving Perspectives in Psychology, Education, and Sociology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Aram, D., Most, T., & Simon, A. B. (2008). Early literacy of kindergartners with hearing impairment: The role of mother-child collaborative writing. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*, 31–41. doi:10.1177/0271121408314627
- Bamford, J. and Saunders, E. (1991) *Hearing Impairment, Auditory Perception and Language Disability*, 2nd edn. London: Whurr.
- Bandini, H. H. M., Oliveira, C. L. A. C., & Souza, E. C. (2006). Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: Letramento Emergente. *Paidéia, 16*(33), 51-58.
- Baptista, M. (2010). Plano nacional de leitura. Retirado: Maio, 14, 2012, de <http://ouveosilencio.wordpress.com/estrategias/lingua-portuguesa/plano-nacional-de-leitura/>.
- Baptista, J. A., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português L2 para alunos surdos: Ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Beal-Alvarez, J. S., Lederberg, A. R., & Easterbrooks, S. R. (2012). Grapheme–phoneme acquisition of deaf preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*, 39–60. doi:10.1093/deafed/enr030
- Beck, S., & Olah, L. (2001). *Perspectives on language and literacy: Beyond the here and now*. New York: Harvard Educational Review Reprint Series No. 35.
- Berro, A., Brazorotto, J. S., Duarte, J. L., & Buffa, M. J. (2008). Caracterização do desenvolvimento da escrita em crianças com deficiência auditiva em programa de reabilitação auricular. *Arqueiro, 18*, 17-28.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin, 130*, 858-888.
- Bustos, M. T. (1999). Early literacy behaviors of Filipino deaf children. Unpublished master's thesis, University of the Philippines, Diliman, Quezon City, Philippines.
- Bustos, M. T. (2008). Exploring emergent literacy behaviors of Filipino deaf children. *Asia-Pacific Education Researcher, 16* (1), 101-110.
- Brito, L. F. (1993). *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Cardona, M.C., Gomar, C., Palmés, C., & Sadurní, N. (2013). *Compreender a Perda Auditiva*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação pré-escolar e ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Catts, H. W. (1997). The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 86-89.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chomsky, N. (1977). *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis: Ed. Vozes, Lda.
- Ciccione, M. (1990). *Comunicação Total: Introdução, Estratégia, a Pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Cid Proença, M; Silva Reis, A., & Alves Martins, M. 2015. Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 0, 09: 029 - 029. doi: 10.17979/reipe.2015.0.09.333
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Coelho, L. M. (2009). *O conto através do gesto: Interações Mãe – Criança surda durante a Leitura de Livros de Histórias*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Conway, D. (1985). Children (re)creating writing: A preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing impaired kindergarteners. *The Volta Review*, 87 (5), 91–107.
- Correia, H. M. (2006). *A Importância da Imagem no Ensino/Aprendizagem de Alunos Surdos*. Lisboa: Centro Cultural Casapiano.
- Coutinho, A. (2006). Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara. *O gesto e a palavra I – antologia de textos sobre a surdez* (pp. 151-189). Lisboa: Caminho.
- Dario, R. (2001). Literacy behavior of children with hearing impairments in different educational intervention programs. Unpublished master's thesis, University of the Philippines, Diliman, Quezon City, Philippines.
- Dickinson, D., Golinkoff, R. M., & Hirsk-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central for learning development. *Educational Researcher*, 29, 305-310.
- Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.

- Duarte, I. (2013). *Aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita em crianças surdas*. Dissertação de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Duarte, J. L., & Brazorotto, J. S. (2009). Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (15), 471-484.
- Easterbrooks, S. (2010). Evidence-based curricula and practices that support development of reading skills. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., pp. 111–126). New York, NY: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P., & Connor, C. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: Strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108, 91–114.
- Estanqueiro, P. (2006). LGP – uma opção ou um direito? O meio menos restritivo na educação de surdos. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara. *O gesto e a palavra I – antologia de textos sobre a surdez* (pp. 191-220). Lisboa: Caminho.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87 (5), 109–126.
- Ewoldt, C. & Saulnier, K. (1995). Young readers and environmental print. In M. Abrams (ed.), *Whole Language: A Folio of Articles from Perspectives in Education and Deafness*. Washington, DC: PreCollege Programs, Gallaudet University.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 15–49). Norwood, NJ: Ablex.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy* (pp. 12–25). Newark, DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.

- Fischer, S. D., & van der Hulst, H. (2011). Sign language structures. In M. Marscharck & P. E. Spencer (Eds.). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 336–349). New York, NY: Oxford University Press.
- Friedmann, N., & Szterman, R. (2011). The comprehension and production of Wh-questions in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*, 212–235. doi:10.1093/deafed/enq052
- Geers, A. (2006). Spoken language in children with cochlear implants. In P. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in spoken language development of deaf and hard of hearing children* (pp. 244–270). New York: Oxford University Press.
- Gesueli, Z. (2003). Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In I. Silva, S. Kauchakje e Z. Gesueli (Orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus.
- Gesueli, Z. M., & Moura, L. D. (2006). Letramento e surdez: a visualização das palavras. *ETD – Educação Temática Digital, 7* (2), 110-122.
- Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development, and Education, 48* (4), 411–428.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: PLEXUS Editora.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 222-229. doi: 10.1111/0938-8982.00022
- Haptonstall-Nyakaza, T. S., & Schick, B. (2007). The transition of fingerspelling to English print: facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12* (2), 172–183.
- Harris, M., & Beech, J. R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3* (3), 205-216.
- Hay, J. (2001). *Perda de Audição – As nossas respostas ... às suas perguntas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Herzig, M., & Malzkahn, M. (2015). Bilingual Storybook Apps: An Interactive Reading Experience for Children. *Odyssey: New Directions in Deaf Education, 16*, 40-44.
- Justice, L.M. & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23* (3), 99-113.

- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., & McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol.3, pp. 228-241). New York, NY: Guilford Press.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2nd ed). New York: Routledge.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emergent literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 289–304. doi:10.1093/deafed/enq069
- Lebedeff, T. B. (2010). Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, (36).
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: An early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (4), 438-455.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental psychology*, 49 (1), 1-15. doi: 10.1037/a0029558
- Leybaert, J., & Lechat, J. (2001). Variability in deaf children’s spelling: The effect of language experience. *Journal of Educational Psychology*, 93, 554–562. doi:10.1037//0022-0663.93.3.554
- Lima, M. M. (2012). *As crianças e a aprendizagem da escrita e da leitura: Impacto de um programa de escrita inventada em situação de grupo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Luckner, J., Sebald, A. N., Cooney, J., Young, J., & Goodwin-Muir, S. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150, 443–456.
- Luria, A. (1987). *Pensamento e Linguagem, as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Mason, J. M., & Allen, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, 13, 3-47.
- Mata, L. (1995). *Escrita em Interação: Processos de Construção em Crianças de 5-6 anos*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

- Mata, L. (2002). *Literacia familiar – Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... . *Análise Psicológica*, 1 (22), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar, ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC
- Mata Pereira, M., Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). Programas de intervenção de escrita e a evolução das conceptualizações das em crianças em idade pré-escolar. Trabalho apresentado em VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, In *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191–224.
- Mayberry, R. I., Chen, J. K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of Acquisition Effects on the Functional Organization of Language in the Adult Brain. *Brain and Language*, 119, 16-29. doi: 10.1016/j.bandl.2011.05.007
- Mayberry, R. I., Lock, E., & Kazmi, H. (2002). Development: Linguistic Ability and Early Language Exposure. *Nature*, 417, 38-38. doi: 10.1038/417038a
- Mayer, C. (2007). What matters in the early literacy development of deaf children?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (4), 411–431. doi: 10.1093/deafed/enm020
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 144 –155). New York, NY: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Moskos, E. (1998). Deaf children learning to spell. *Research in the Teaching of English*, 33, 158–180.
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93–107.
- McCarrier, A., Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2000). *Interactive writing: flow language and literacy come together*, K-2. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Moore, D. (2006). Print literacy: The acquisition of reading and writing skills. In D. Moore & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Development in curriculum and instruction* (pp. 41–55). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Most, T., Aram, D., & Andorn, T. (2006). The early literacy skills of young hearing impaired children: A comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106, 5–28.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9–31.
- Nielsen, D. C., & Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 147 (3), 11–19.
- Oliveira, P., Castro, F., & Ribeiro, A. (2002). Surdez infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 68 (3), 417-423.
- Ouellete, G. & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79 (4), 899-913.
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: Apprentissage sensoriel ou développement conceptuel?. In G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (Cap. 6, pp. 101-127). Paris: Retz.
- Padden, C. (1993). Lessons to be learned from the young deaf orthographer. *Linguistics and Education*, 5 (1), 71–86.
- Padden, C. (2006). Learning to fingerspell twice: Young signing children's acquisition of fingerspelling. In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language of deaf children* (pp. 189–201). New York, NY: Oxford University Press.
- Pakulski, L. A. & Kaderavek, L. N. (2004). Facilitating literacy using experience books: a case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188. doi: 10.1177/15257401040250040301
- Paul, P.V. and Quigley, S.P. (1990) *Education and Deafness*. New York: Longman.
- Pénicaud, S., Klein, D., Zatorre, R. J., Chen, J. K., Witcher, P., Hyde, K., & Mayberry, R. I. (2013). Structural Brain Changes Linked to Delayed First Language Acquisition in Congenitally Deaf Individuals. *NeuroImage*, 66, 42-49. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.09.076

- Pereira, M. & Rocco, G. (2009). *Aquisição da escrita por crianças surdas - início do processo*. *Letrônica*, 2 (1), 138-149.
- Perez, B. (2004). Writing across writing systems. In B. Perez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy: Second edition* (pp. 57–75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1974). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (Cap. 1, pp. 3-23). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Quigley, S. and Kretschmer, R.E. (1982). *The Education of Deaf Children: Issues, Theory and Practice*. London: Edward Arnold.
- Rebelo, A. (2002). Comunicação e locus social da criança surda. *Análise Psicológica*, 3 (20), 379-388.
- Reily, L. (2003). As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In I. Silva, S. Kauchakje e Z. Gesueli (Orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus.
- Reis, A. S. (2015). *Impacto de dois programas de escritas inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da escrita e da leitura*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Reitsma, P. (2009). Computer-based exercises for learning to read and spell by deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (2), 178–189.
- Ricou, M. (2006). Psicologia e surdez. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara. *O gesto e a palavra I – antologia de textos sobre a surdez* (pp. 275-312). Lisboa: Caminho.
- Rottenberg, C. (2001). A deaf child learns to read. *American Annals of the Deaf*, 146, 270–275.
- Rottenberg, C., & Searfoss, L. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing-impaired children. *Journal of Reading Behavior*, 24 (4), 463–479.
- Rowe, S. M., & Wertsch, J. (2002). Vygotsky's model of cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 538-554). Malden, MA: Blackwell.

- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49 (3), 206-217.
- Scarborough, H. (2011). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol.1, pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Schickedanz, J. (1990). Adam's righting revolutions: *One child's literacy development from infancy through grade one*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply? *Review of Educational Research*, 75 (1), 83–117.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2011). Approaches to Teaching Reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 110 –122). New York, NY: Oxford University Press.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (XV), 283-303.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Brincar com a língua: desenvolver a consciência linguística. In *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância* (pp. 47-68). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sirois, P., Boisclair, A., & Giasson J. (2008). Understanding of the alphabetic principle through invented spelling among hearing-impaired children learning to read and write: experimentation with a pedagogical approach. *Journal of Research in Reading*, 4 (31), 339-358. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.00378.x
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P.D., & (Eds.), *Handbook of reading research*, Volume 2 (pp.727-757). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sulzby, E., & Teale, W. (2003). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, & J. Jensen (Eds.), *Handbook of research on*

- teaching the English language arts* (2nd ed., pp. 300-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), 53-78. doi: 10.1177/1468798405050594
- Teale, W. (2003). Questions about early literacy learning that need asking – and some that don't. In D. Barone & L. Mandel Morrow (Eds.), *Literacy and young children: Research-based practices* (pp. 23-44). New York: Guilford Press.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Lda.
- Torgesen, J. K., & Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63 (1), 1-21.
- Trezek, B. J., & Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (2), 202-213.
- van Staden, A., & le Roux, N. A. (2010). The efficacy of fingerspell coding and visual imaging techniques in improving the spelling proficiency of deaf signing elementary-phase children: A South African case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 581–594. doi:10.1007/s10882-010-9196-y
- Vasconcelos Horta, I., & Alves Martins, M. (2014) Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Psicologia* 28, 1: 41 - 51.
- Vegas, C. D. (2004). *La Escritura Colaborativa en Educación Infantil: estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In R. Luria, N. Leontiev, & L. Vygotsky (Eds), *Psicologia e Pedagogia I – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento* (Parte I, pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Wilbur, R. B. (2011). Modality and the structure of language: Sign languages versus signed systems. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 350 –366). New York, NY: Oxford University Press.

- Williams, C. L. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 125–155.
- Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research*, 31 (2), 183–212.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 352–365. doi:10.1093/deafed/enh045
- Williams, C. (2011). Adapted interactive writing instruction with kindergarten children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 156(1), 23–34.
- Yaden, D., Rowe, D., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P.D., & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, Volume 3 (pp.425-454). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zaretsky, E., Core, C., & Currier, A. (2010). Letter knowledge, invented spelling and sensitivity to the sublexical units at the beginning of the kindergarten year. Boston University Conference on Language Development. Boston.

IX. ANEXOS

ANEXO A – Produção escrita dos nomes dos seus colegas feita pela Tânia

(escritura) RUI / HARITH / KYARA

(ver) GABRIEL


(escritura) EDMILSON
(EDMILSON)

ANEXO B – Produção escrita de algumas palavras realizada pela Tânia no Pré-teste

TIEFAI
(BOLA)

CIG LIS
(CÃO) (SOL)

IATEFI
(UVA)

 → EIO

FRRINI


UIK


UITAELO


ANEXO C – Escrita das palavras no plural (Pré-teste)

LSO / LSO / CÃO / CÃO
SOŁ CÃO

ANEXO D – Letras do alfabeto escritas pela Tânia, no Pré-teste (21 janeiro)

A C F T E Y I O I H B P D S G R N L U L

ANEXO E – Escrita das palavras Chuva, Uva e Luvas na primeira sessão

①
MOUVN' → CHUVA
OPVI → UVA
JOIUN → LAUVS → LUVAS

ANEXO F – Representação plural da palavra Sapo, feita por Tânia



ANEXO G – Correspondência entre imagens e palavras realizada na sessão de 3 de março

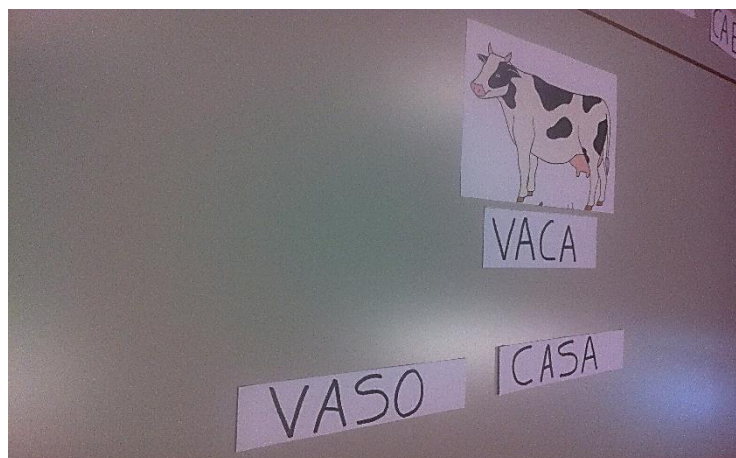


ANEXO H – Diferenças ao nível fonémico das palavras Cabra e Cavalo

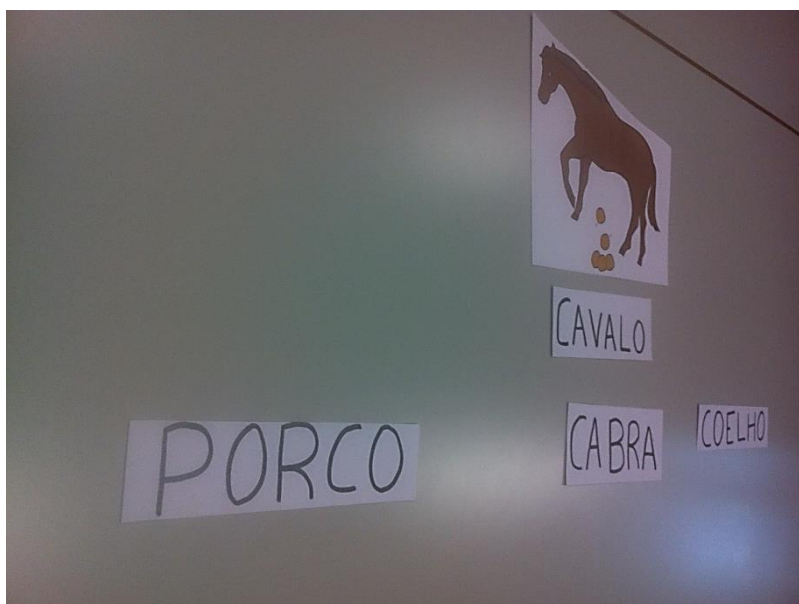
CAVALO
CABRA

CAVALO
CABRA

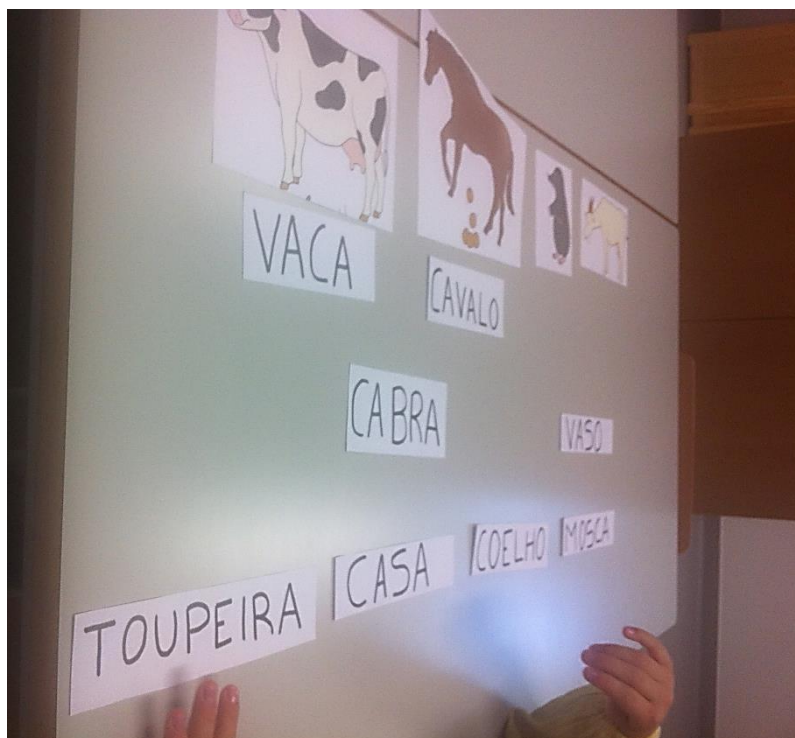
ANEXO I – Correspondência entre a palavra Vaca e a respectiva imagem



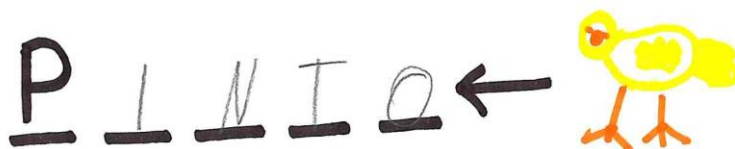
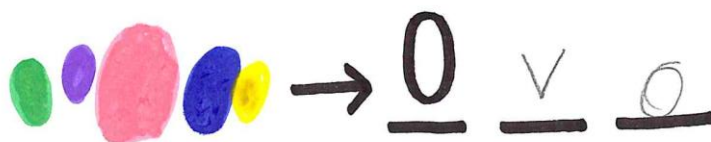
ANEXO J – Correspondência da palavra Cavalo à respetiva imagem



ANEXO K – Correspondência de várias palavras às respectivas imagens (4ª Sessão)



ANEXO L – Atividade “Completar as palavras” com as palavras Galinha, Pinto e Ovo

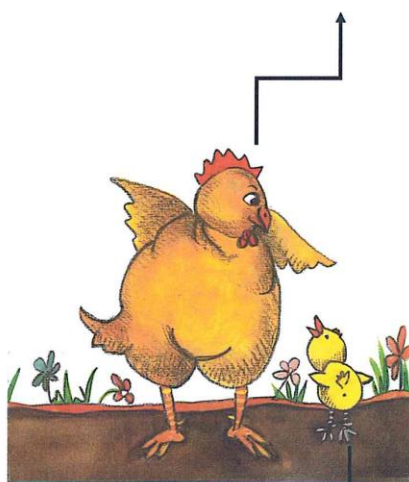




ANEXO M – Correspondências entre imagens e palavras (Galinha e Pinto)

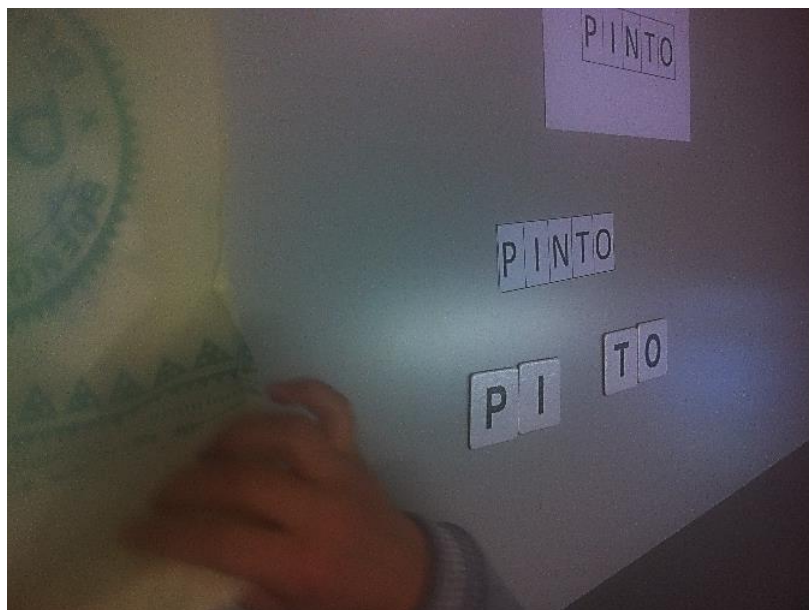
10 MAE

G	A	L	I	N	H	A
---	---	---	---	---	---	---



P	I	N	T	O
---	---	---	---	---

ANEXO N – Atividade “Loto” com a palavra Pinto



ANEXO O – Produção escrita das palavras durante a regulação da intervenção

OVO

PSOJI →

210VJA →

CAIJO →

LODD →

GOAU →

OTAVIO

WOSLOS

OLEO →

TOIU →

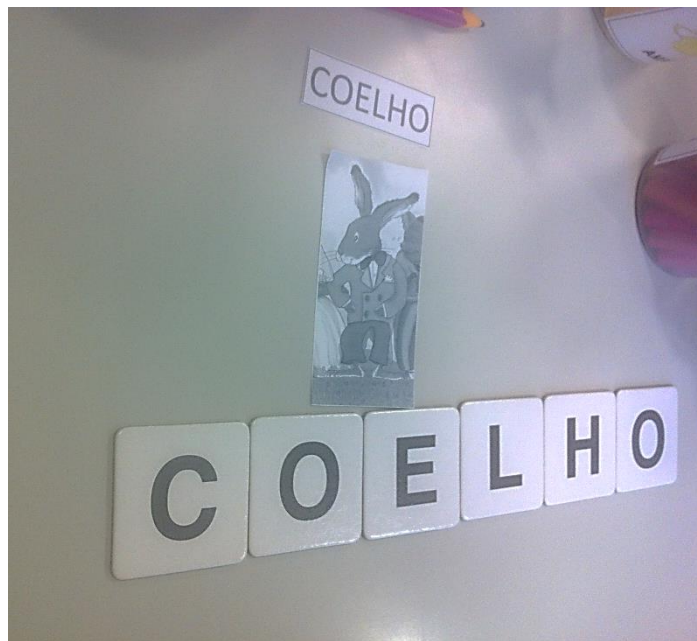
ANEXO P – Desenho feito pela Tânia para ilustrar a história do “João e o pé de feijão”




ANEXO Q – Formação da palavra Galinha

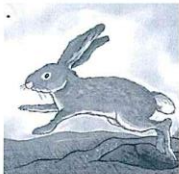



ANEXO R – Exemplo de trabalho com uma palavra (Coelho)



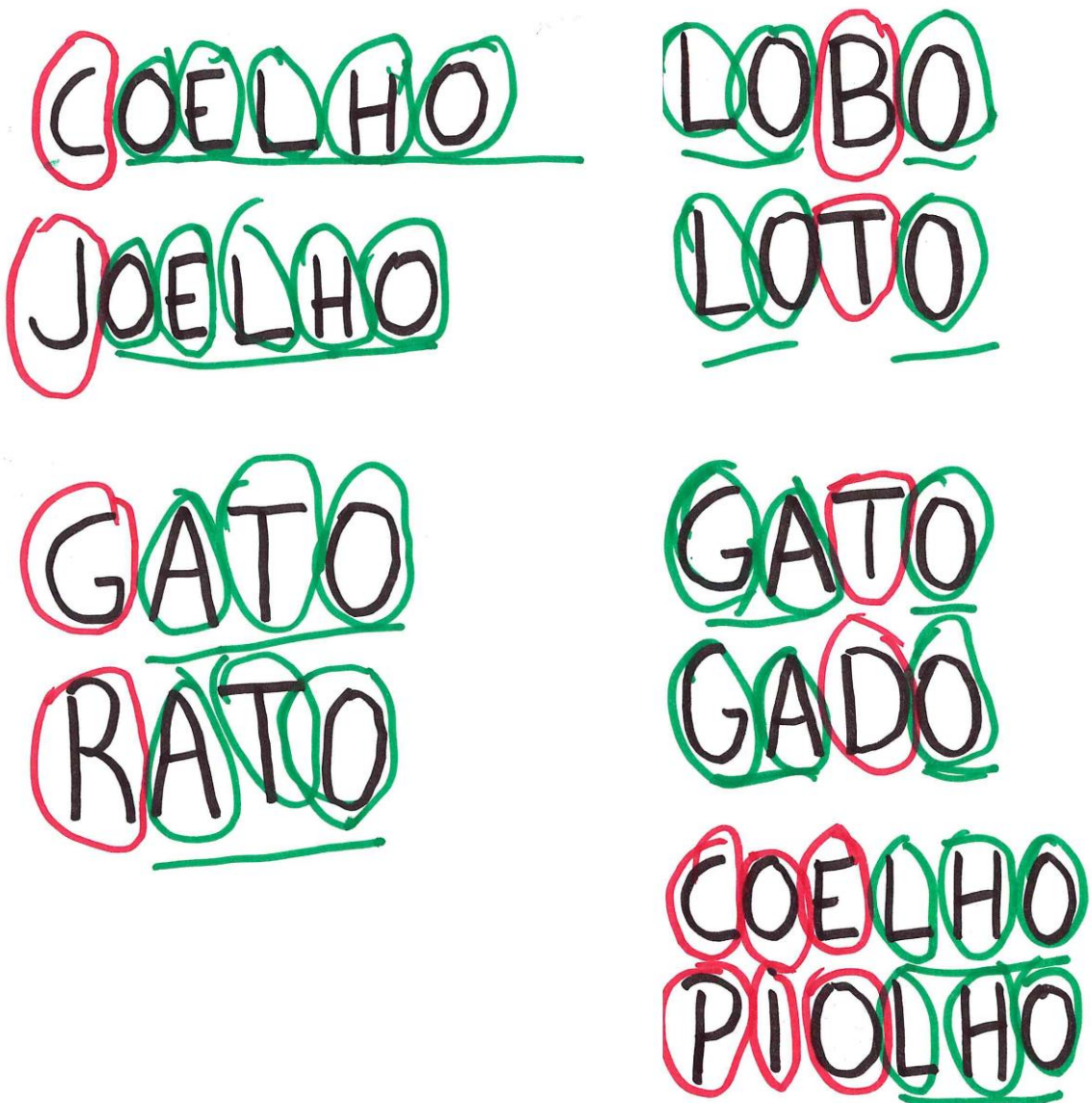
ANEXO S – Ficha de trabalho com foco nas diferenças e semelhanças entre palavras visualmente semelhantes

LUVA		BOLA
BOLO		LOTO
CASA		LOBO

COELHO		CAVALO
PIOLHO		JOELHO
CABRA		PINTO

RATO		GADO
GATO		SAPO
VACA		SINO

ANEXO T – Outro tipo de ficha de trabalho com foco nas diferenças e semelhanças entre palavras visualmente semelhantes



ANEXO U – Demonstração visual das diferenças existentes ao nível das letras maiúsculas e letras minúsculas

B = b ≠ 6

E = e

A = a

R = r

M = m

N = n

H = h

• LOBO COME COELHO

• FARA PINTA TINTA

GATO

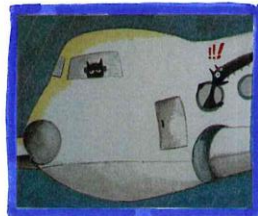
OVO

GALINHA

ANEXO V – Produção escrita, feita pela Tânia, de algumas palavras retiradas da história “O lobo que estava farto de andar”

HO
LOBO
CARRO
MOTA
PATINS
BOTAS
COYBO IO
TRAIOR
AVIAO!
MAR

ANEXO X – Atividade “Corresponder a imagem à palavra correta” realizada na sessão número 16



BARCO

MOTA

AVIÃO

COMBOIO

CARRO

BOTAS





BALÃO

OSRBIAMLÃ



PRENDA

AKEMRLDNIPT

PRENDA

BALÃO

ANEXO Y – Desenhos, feitos pelos alunos da escola, afixados no corredor



ANEXO Z – Ficha de Trabalho, realizada na 11^a semana de intervenção, com foco nas palavras Balão, Barco, Pato, Prenda e Avião

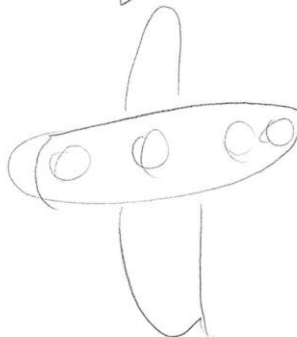
BALÃO

BARCO

PATO

PRENDA

AVIÃO



ANEXO 1 – Algumas das produções escritas feitas pela Tânia no Pós-teste (31 maio)

BLO
GATA
CÃO

LOBO
CARRO