

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

À descoberta do mundo da escrita: Um programa de intervenção com uma criança surda no pré-escolar

Sebastião Pereira Palha

Margarida Alves Martins

Resumo: A revisão de literatura tem vindo a demonstrar cada vez mais o enorme impacto que os programas de intervenção na linguagem escrita em idades mais precoces exercem na posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita. Estes são cruciais pois permitem às crianças a construção de novos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da literacia emergente. Sendo assim, o presente estudo procurou desenvolver um programa de intervenção capaz de promover a evolução da linguagem escrita em crianças surdas em idade pré-escolar. Foi através de um estudo de caso com uma criança surda profunda que foi possível a realização de um pré-teste onde se avaliou os conhecimentos já existentes da criança sobre a linguagem escrita, a execução de um programa de intervenção baseado em princípios construtivistas e a aplicação de um pós-teste para se verificar o impacto deste programa. Recorrendo a diversas atividades relacionadas com a linguagem escrita, e tendo sempre em consideração a sua adaptação às características cognitivas e motivacionais da criança, conseguimos levar esta 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. Desta forma, concluiu-se que a promoção da reflexão acerca da linguagem escrita teve um impacto significativo na evolução do desenvolvimento da linguagem escrita ao permitir à criança colocar novas hipóteses infantis acerca do mundo da escrita, adquirindo conhecimentos relacionados com o princípio alfabético. Linhas orientadoras para o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos surdos são sugeridas.

INTRODUÇÃO

As crianças surdas estão em situação de desigualdade face às crianças ouvintes no que respeita à literacia emergente. Isto porque a surdez, que se traduz na incapacidade de ouvir na sua plenitude, constitui-se como um

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

risco para o desenvolvimento global da criança e muitas vezes, como um obstáculo à evolução típica da linguagem. A não evolução da linguagem terá sérias repercussões nos vários domínios (e.g., cognitivo), nomeadamente no domínio escolar pois a perda auditiva pode originar um isolamento linguístico (Bandini, Oliveira, & Souza, 2006) que levará a dificuldades no desenvolvimento da literacia. Infelizmente, é comum que as crianças surdas enfrentem grandes desafios no acesso à literacia, encontrando diversos obstáculos que acabam por se enraizar ao longo do percurso académico (Dostal & Wolbers, 2014; Williams & Mayer, 2015).

Estes desafios surgem nas crianças surdas pois as deficiências auditivas podem impedir o aparecimento natural da língua oral, pondo em causa a sua aquisição dum linguagem que lhes permita uma aprendizagem sem limitações. De facto, a “linguagem é um fator essencial que suporta a literacia” (Mayer & Trezek, 2015, p. 37). No entanto, não é impossível que as crianças surdas adquiram naturalmente uma linguagem, se esta for visuo-espacial. De outra forma, a língua natural destas crianças deve ser a língua gestual (não oral) pois é a “única que a criança surda pode apropriar desde os primeiros meses de vida” (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes, & Gaspar, 2011, p. 6).

Porém, há que considerar outro fator que também incrementa a dificuldade destas crianças em aprender a ler e a escrever que é o facto das línguas gestuais ou visuo-espaciais não terem modalidade escrita, isto é, apesar de possuírem as mesmas propriedades linguísticas que as línguas faladas (e.g., Friedmann & Szterman, 2011) não têm transposição para o papel pois são línguas autónomas não baseadas nas línguas orais da cultura ouvinte (Goldin-Meadow, & Mayberry, 2001). Mais ainda, a língua gestual não se assemelha ao modo escrito da língua falada 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, não correspondente à língua gestual.

Isto significa que para as crianças surdas que comunicam através da língua gestual, o principal desafio está em estabelecer uma ponte entre o discurso interior (processado na modalidade gestual – primeira língua) e o discurso escrito (neste caso, como segunda língua – língua oral), dado que não há correspondência de um-para-um entre os gestos e o escrito (Mayer & Akamatsu, 2011).

Na fase em que as crianças tentam ligar a linguagem *face-to-face* ao impresso, surgem as diferenças relativamente aos comportamentos de literacia emergente entre as crianças surdas e as ouvintes. Estas diferenças devem-se à falta duma base onde as crianças surdas possam apoiar-se, tal como se verifica em ouvintes que se apoiam na língua falada para estabelecer correspondência com o texto.

Para além do facto da língua gestual não possuir uma vertente escrita, esta também não fornece representações fonológicas das palavras, acabando por ser outro obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em crianças surdas (Baptista, 2010). Consequentemente, a capacidade destas crianças em estabelecer as ligações entre os sons e as letras é posta em causa (Sim-Sim, 2005).

É aqui que surge a verdadeira questão. Sabendo que as crianças surdas são capazes de experienciar todo um mundo da literacia, então como é que é feito o acesso destas ao mundo da leitura e da escrita, sendo que a língua gestual não tem transposição para o papel? A resposta acaba por ser clara: estas crianças, normalmente, não adquirem as conceptualizações acerca da linguagem escrita através dos métodos tradicionais utilizados pelas crianças que não possuem qualquer tipo de *deficit* auditivo.

Por outras palavras, as crianças ouvintes recorrem às suas competências orais para construir hipóteses conceptuais acerca da linguagem escrita ao passo que as crianças surdas irão utilizar as suas capacidades visuais para construir as suas próprias conceptualizações sobre a escrita. Isto é, ao contrário das crianças ouvintes que são capazes de desenvolver a consciência fonológica através das ligações entre os fonemas e os grafemas, as crianças surdas irão construir as suas hipóteses através da dactilologia (*fingerspelling*) e será através da visão que a criança “vê as palavras escritas no papel e desenvolve visualmente as suas hipóteses sobre a escrita” (Pereira, 2009, cit. por Duarte, 2013, p. 21).

Apesar destas dificuldades sentidas pelas crianças surdas em desenvolver a consciência fonológica, alguns autores como Bustos (2008) e van Staden e le Roux (2010) demonstraram nos seus estudos que as crianças surdas não necessitam de interiorizar o sistema fonológico (correspondências grafema-fonema), para que possam ser alfabetizadas. Na verdade, estes propõem alternativas que passam por adotar estratégias de ensino/aprendizagem orientadas para a utilização do código visual e das ligações triádicas explícitas (*fingerspelling* – língua gestual – ortografia).

O código visual refere-se à dactilologia (*fingerspelling*) encarada como uma espécie de alfabeto manual que é constituído por um conjunto de formas manuais (isto é, gestos) que representam cada letra (na sua forma escrita) do alfabeto (Swanwick & Watson, 2005). No fundo, é um sistema manual que permite a representação visual das letras do abecedário. Este sistema acaba por ser um substituto visual do código fonológico (Musselman, 2000), permitindo às crianças surdas fazer a mediação entre o signo e o impresso, o que facilita a compreensão da relação entre o gesto 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 e ainda tem a vantagem de não implicar a oralidade nem a audição por parte da criança (Moore, 2006).

Na verdade, diversos estudos (e.g., Bustos, 2008; Mayer, 2007; Pereira & Rocco, 2009; Ruiz, 1995; Sim-Sim, 2005; Sirois, Boisclair, & Giasson, 2008) demonstraram que existem diferenças pouco significativas entre as crianças surdas e ouvintes, tornando o seu percurso de desenvolvimento da linguagem escrita bastante similar em vários aspetos.

Resumidamente, o facto de as crianças surdas se encontrarem em risco no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita faz-nos refletir que é pertinente o desenvolvimento de programas de intervenção capazes de promover maiores níveis de literacia. É também fundamental compreendermos que apesar de existir muitas dificuldades em aceder ao mundo da leitura e da escrita por parte das crianças surdas, é possível proporcionar oportunidades para promover precocemente os comportamentos de literacia emergente em crianças surdas (e.g., Ruiz, 1995) pois estas têm capacidades para desenvolver a linguagem escrita nos primeiros anos de vida (e.g., Rottenberg & Searfoss, 1992).

Assim, não se pode ignorar a importância que a literacia emergente tem no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Esta, nomeadamente as conceptualizações precoces acerca da linguagem escrita, exerce um papel fundamental na posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (e.g., Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1979).

As conceptualizações precoces acerca da linguagem escrita que ocorrem na infância até aos 5/6 anos (altura em que adquirem a escrita convencional) acontecem quando as crianças tentam colocar hipóteses relativas

aos vários aspetos da linguagem escrita. Estes encontros iniciais com a leitura e a escrita são fulcrais pois, como demonstram inúmeros estudos (Ferreiro & Teberosky, 1979; Teale & Sulzby, 1986, cit. por Alves Martins, 2007), a existência de um contacto ou de uma interação precoce com a linguagem escrita tem um grande impacto no desenvolvimento da literacia.

Considerando o grande impacto dos programas que procuram pôr as crianças a refletir sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 2006), a escassez de estudos no âmbito da linguagem escrita em crianças surdas a frequentar o pré-escolar (e.g., Mayer, 2007) e a inexistência de programas de desenvolvimento precoce da linguagem escrita adequados para crianças surdas, procurou-se elaborar um programa de intervenção capaz de promover o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças surdas em idade pré-escolar.

MÉTODO

Design

Este estudo teve três fases distintas: um pré-teste para averiguar quais os conhecimentos já adquiridos pela criança acerca da linguagem escrita; a fase da intervenção em que foram desenvolvidas diferentes atividades relacionadas com a linguagem escrita; um pós-teste com o intuito de compreender se houve ou não evoluções na linguagem escrita.

Participantes

Foi selecionado um só participante para o estudo de caso, sendo este do género feminino. A Tânia (nome fictício), filha de pais ouvintes, possui uma surdez bilateral, do tipo neurosensorial e de grau profundo, tendo 6 anos e 0 meses de idade no início do estudo. Na altura do estudo, a criança encontrava-se a frequentar o pré-escolar numa escola de referência para alunos surdos. Nesta escola de referência, a língua materna (primeira língua) destes alunos é a língua gestual portuguesa, sendo esta a principal modalidade de comunicação utilizada pela criança. Nas salas de aulas do

pré-escolar de alunos surdos dessa escola de referência, está sempre presente um educador especializado e uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa que estimulam um ambiente propício à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa e à sua comunicação.

Instrumentos e procedimento

Todas as instruções foram dadas em LGP para garantir a compreensão por parte da aluna.

Pré-teste

Para avaliar os conhecimentos da aluna antes e depois da intervenção, recorreu-se a um protocolo de avaliação onde se solicitou a escrita do seu nome próprio e dos colegas da sua turma, a escrita de algumas palavras a nosso pedido e outras à sua escolha. Mais ainda, pediu-se à aluna que realizasse a correspondência entre imagens e palavras. Avaliou-se, também, o seu conhecimento relativamente às letras do alfabeto (representação gráfica e gestual).

Escrita dos nomes próprios. Foi pedido à aluna que escrevesse o seu nome próprio e dos seus colegas pelo facto de ser das primeiras palavras que aprendem a escrever. Para tal, apenas se pediu em LGP que ela escrevesse o seu nome próprio e dos seus colegas da melhor forma que soubesse.

Avaliação do conhecimento de letras do alfabeto. Foi pedido que escrevesse os grafemas correspondentes às letras do alfabeto no sentido de avaliar a sua capacidade de reconhecer e nomear as letras. Foi mostrado, via dactilologia, as letras e pedido à criança que escrevesse no papel a letra correspondente ao gesto manual da letra.

Avaliação da capacidade de reconhecimento de palavras. Para se avaliar o reconhecimento de palavras recorreu-se à correspondência entre imagens e palavras.

Foram apresentadas 13 palavras escritas em papel e 13 imagens correspondentes a cada palavra: <bola>, <folha>, <anjo>, <uva>, <neve>, <sino>, <estrela>, <rei>, <pera>, <vela>, <maçã>, <gato> e <cão>. As imagens foram agrupadas em dois grupos de 4 imagens, outro com 3 imagens e ainda

um outro grupo contendo apenas 2 imagens. As imagens eram postos em frente da Tânia, e as palavras correspondentes espalhadas à sua frente tendo-se pedido à criança que pusesse a palavra correspondente a cada imagem em cima desta.

Avaliação da escrita. A seguir de ter escrito os nomes próprios, solicitou-se que escrevesse algumas palavras a nosso pedido. As palavras selecionadas para o efeito foram retiradas do contexto de sala de aula, isto é, foram trabalhadas pelo educador antes do início do estudo. Foram utilizadas as mesmas palavras usadas na tarefa descrita anteriormente. Assim, pediu-se à criança que escrevesse bola, folha, anjo, uva, neve, sino, estrela, rei, pera, vela, maçã, gato e cão. Este tipo de observação é fundamental para percebermos em que se baseia a criança para escrever as palavras, ou seja, se recorre a determinados critérios ou se escreve arbitrariamente.

Programa de Intervenção

O principal objetivo do programa de intervenção foi proporcionar atividades capazes de promover a reflexão acerca da linguagem escrita. Para tal e em função dos resultados apurados no pré-teste, traçou-se quatro objetivos específicos: (1) *trabalhar letras como unidades isoladas que formam diferentes palavras*; (2) *trabalhar relações entre LGP e LP através de ligações triádicas* (gestos, imagens e palavras impressas); (3) *reforçar a linguagem face-to-face em LGP*; e (4) *investir na memorização de palavras*. Estes foram trabalhados em 22 sessões que foram realizadas bissemanalmente durante 3 meses, tendo, cada sessão, uma duração média de meia hora. Salienta-se que esteve sempre presente, em todas as sessões, a preocupação em adaptar todas as atividades às necessidades e características cognitivas, comunicativas e motivacionais da criança. Por outras palavras, utilizou-se a língua gestual portuguesa para se comunicar com a aluna, recorreu-se à dactilologia para trabalhar as letras, investiu-se nas demonstrações visuais para exemplificar as atividades e realizá-las.

Sessões-tipo. As sessões obedeciam a uma estrutura padrão a ser aplicada sistematicamente. Uma sessão típica passava por: (1) Explorar e recontar uma história já lida na sala de aula; (2) Escolher três palavras da história contada; (3) Trabalhar as palavras através da sua escrita e da dactilologia; (4) Fazer correspondência entre as imagens e as palavras; (5)

Analisar letra por letra as mesmas palavras através de diferentes atividades tais como o jogo do loto; (6) Fazer desenhos relacionados com a história; (7) Procurar e identificar as palavras trabalhadas na história; (8) Por vezes, realizar fichas de trabalho relacionadas com as histórias. Estas eram as atividades desenvolvidas durante cada sessão, variando apenas na história e nas palavras a serem trabalhadas.

Pós-teste

Para o pós-teste, foi aplicado um protocolo de avaliação semelhante ao utilizado no pré-teste, exceto a escrita do nome próprio e a avaliação do conhecimento das letras, para apurar a existência ou não duma evolução dos conhecimentos acerca da linguagem escrita.

RESULTADOS

Avaliação inicial

Escrita dos nomes próprios. A Tânia escreveu o seu nome próprio corretamente e sem dificuldades. De seguida, escreveu os nomes dos seus 5 colegas e revelou ter alguma facilidade em escrevê-los corretamente, exceto um que não escreveu por desconhecimento.

Avaliação do conhecimento de letras do alfabeto. A Tânia identificou corretamente todas as letras do alfabeto, mostrando já ter o conhecimento solidificado das letras.

Avaliação da capacidade de reconhecimento de palavras. Das 13 correspondências apresentadas, realizou corretamente 7 (uva, neve, sino, rei, vela, maçã e gato).

Avaliação da escrita. Nesta avaliação, foi pedido gestualmente que escrevesse as palavras, sendo que escreveu <TIEFA> (=bola), <CIG> (=cão), <LIS> (=sol), <IATEFI> (=uva), <EIU> (=REI), <FRRIUI> (=sino), <UIF> (=ESTRELA), <UITAECO> (=vela), FAULE (=neve), ORUE (=pêra), <VOI> (=folha), <LEMO> (=MAÇÃ), e LSO (=sol). Seguidamente foi-lhe pedido que escrevesse o plural de sol e de cão. Foi-lhe

dito em LGP “Quero que escrevas dois sóis” ao que acrescentou mais uma vez a escrita de LSO ao invés de escrever sóis. O mesmo foi pedido para a palavra cão tendo a Tânia feito a mesma coisa que em sol.

Programa de intervenção

Excerto da transição da 1ª Sessão. Foram mostradas à aluna as imagens de 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. As palavras não foram ditas em LGP mas sim mostradas as imagens. Escreveu <MOIUN> para <CHUVA>, OPUI para <UVA> e <JOIUN> para <LUVAS>. É possível reparar que recorre a um mesmo repertório de letras (U, I, N, O) e só muda a sequência. [...] Depois de ter escrito as palavras no papel, foi confrontada com as palavras escritas corretamente noutra folha e pediu-se que as analisasse. 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.

Excerto da transição da 12ª Sessão. Foi perguntado à Tânia se queria alguma história já trabalhada, uma de 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”. [...]. Pediu-se que identificasse as palavras relativas aos animais que estavam em cada página. Ao longo da leitura, a Tânia, por iniciativa própria, fez as seguintes observações: (1) Viu que a palavra <LOBO> tem um (esta não constava na história), que era igual ao que aparecia em <BERNARDO> que era o nome do cão da história; (2) o facto de a sílaba <PO> em <PORCO> ser o mesmo que <PO>

em <POMBA>; (3) a letra <T> em <TOUPEIRA> é igual ao <T> de <TÃO>; (4) a sílaba <CA> em <CAVALO> é igual à <CA> em <CABEÇA>; e (5) Identificou as seguintes palavras no texto corretamente: <TOUPEIRA>, <CÃO>, <CAVALO> e <CABRA>.

Avaliação final

Avaliação da capacidade de reconhecimento de palavras. Na avaliação do reconhecimento das palavras, recorreu-se às mesmas ligações imagem-palavra utilizadas no pré-teste tendo a Tânia realizado com êxito todas as correspondências apresentadas. Para além destas correspondências, acrescentou-se outras correspondências com palavras trabalhadas ao longo dos 3 meses tais como avião, barco, chuva, cavalo, carro, feijão, galinha, luva, mota, ovo, pé, toupeira, vaca e cabra. Destas, só não realizou corretamente as ligações entre as palavras cavalo e chuva e as imagens respetivas, trocando-as.

Avaliação da escrita. Para avaliar o nível das produções escritas, pediu-se que escrevesse palavras à sua escolha e a Tânia optou por escrever as seguintes palavras: <bola>, <gata>, <cão>, <lobo> e <carro>. Apenas não escreveu corretamente a palavra <bola> que escreveu <blo>, selecionando 3 de 4 letras certas. Posteriormente foi pedido à Tânia que escrevesse algumas palavras tais como <mãe>, <pai>, <sol>, <uva> que foram trabalhadas ao longo da intervenção e esta escreveu-as, respetivamente, <mea>, <pai>, <sol> e <locr>.

CONCLUSÕES

A principal preocupação da presente investigação prendeu-se com o delineamento (ou elaboração) de um programa interventivo capaz de promover a reflexão acerca da linguagem escrita em crianças surdas a frequentar o pré-escolar, que permita o seu desenvolvimento das conceitualizações precoces acerca da escrita.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que houve evolução no desenvolvimento da linguagem escrita da criança surda pelo que se

comprova a eficácia do programa na sua reflexão acerca da linguagem escrita. A eficácia do programa deveu-se principalmente à aplicação sistemática das estratégias utilizadas que se revelaram bastante benéficas.

Por outro lado, a eficácia deste programa deveu-se também à participação ativa da criança na sua própria reflexão. Para isso acontecer, foi necessário investirmos nas demonstrações visuais e na dactilologia, preocuparmo-nos com a contínua readaptação do programa; dinamizarmos constantemente as atividades para promover a motivação da aluna; e recorrer frequentemente às imagens e às suas capacidades visuais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Graças a este programa, a aluna começou a desenvolver novas hipóteses sobre a linguagem escrita e aprendeu a escrever e a identificar novas palavras e a compreender a importância da posição das letras em cada palavra. Estes resultados também foram similares aos resultados observados em Pereira e Rocco (2009) e Ruiz (1995). Este facto comprova a importância de se realizar um programa facilitador de reflexão sobre a linguagem escrita em crianças pequenas, verificado em diversos estudos tais como os de Albuquerque e Alves Martins (2016).

Uma análise qualitativa mais detalhada e aprofundada das sessões interventivas revela-nos evoluções significativas e importantes. Enquanto no pré-teste a Tânia escrevia palavras sem ter em conta quaisquer critérios linguísticos; não colocava grande ênfase na ordem das letras, sendo que as palavras não eram constituídas por sequências estáveis de letras; apoiava-se geralmente na técnica do reconhecimento global da palavra para analisar as palavras; recorria sempre às ilustrações para contar uma história; e tinha uma noção pouco clara sobre determinadas palavras representarem objetos específicos. O mesmo não se verificou no pós-teste onde a aluna já adquire a consciência de que as palavras são séries estáveis de letras; apercebe-se da importância em respeitar a ordem das letras; afasta-se da ideia do reconhecimento global da palavra, passando a ser capaz de olhar para “dentro” da palavra, de analisar letra por letra; passou a ser capaz de aprofundar para além do que está nas imagens, narrando o conteúdo das histórias; e obtém a noção de que palavras distintas correspondem a diferentes significados/representações.

É também de salientar que a dactilologia (*fingerspelling*) foi uma técnica que 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. Possibilitou à aluna contacto direto com as letras na sua modalidade manual e visual, dado a sua limitação no acesso ao código fonológico/fonético. Evidenciou-se, ainda, que a Tânia demonstrou maior facilidade em memorizar e compreender as palavras desconhecidas quando estas eram soletradas manualmente (via dactilologia). Estes resultados vão ao encontro aos de Haptonstall-Nykaza e Schick (2007) cujo estudo comprovou o grande benefício desta estratégia visual que atua como facilitadora do desenvolvimento dos estádios precoces de aprendizagem da linguagem e da aquisição do reconhecimento da palavra no papel.

Para concluir, o programa de intervenção realizado durante três meses teve um impacto bastante significativo no desenvolvimento da linguagem escrita da Tânia. 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, tornou-se mais confiante no que toca ao desenvolvimento da literacia emergente, adquirindo novos e importantes conhecimentos sobre a linguagem escrita. 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.

Por fim, não há dúvida de que é possível estimular precocemente os comportamentos de literacia emergente em crianças surdas, facto inegável comprovado pelo presente estudo e por outros como os estudos (e.g., Ruiz, 1995).

REFERÊNCIAS

- 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

- 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* (3ª ed.). Lisboa: ISPA.
- Andrews, J., Leigh, I., & Weiner, M. (2004). *Deaf People: Evolving Perspectives in Psychology, Education, and Sociology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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 em 14 de Maio de 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.
- Bustos, M. T. (2008). Exploring emergent literacy behaviors of Filipino deaf children. *Asia-Pacific Education Researcher*, 16(1), 101-110.
- 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.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- 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
- 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.
- 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., & Trezek, B. J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. New York, NY: Oxford University Press.

- 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.
- 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.
- Pereira, M., & Rocco, G. (2009). Aquisição da escrita por crianças surdas: Início do processo. *Letrônica*, 2(1), 138-149.
- 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.
- Pereira, M., & Rocco, G. (2009). Aquisição da escrita por crianças surda: Início do processo. *Letrônica*, 2(1), 138-149.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49(3), 206-217.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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
- 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
- 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
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666.