

## Ensino/aprendizagem da Escrita

### Maria Cristina da Cunha Pereira

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

#### Reverendo concepções de ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos

Por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos estudantes surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes.

Quando os estudantes ouvintes entram na escola, já dominam a Língua Portuguesa na modalidade oral e este conhecimento vai ajudá-los na aprendizagem da escrita. Por outro lado, os estudantes surdos, principalmente os filhos de pais ouvintes, chegam à escola geralmente sem uma língua constituída com base na qual possam se basear na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Esta diferença fundamental não tem sido considerada na educação de estudantes surdos.

No ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos, assim como para os ouvintes, predominou até recentemente (e ainda predomina em muitos lugares) a concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica das unidades sonoras, como aponta Ferreiro (1995). Nessa concepção há a preocupação em converter unidades sonoras em unidades gráficas e, nesse sentido, a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano. Segundo Ferreiro, o pressuposto subjacente a esta prática é o de que, se não há dificuldade para discriminar visual ou auditivamente, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual.

A adoção da concepção de escrita como transcrição de unidades sonoras ao ensino de crianças surdas levou os profissionais a investirem em intensivo treinamento auditivo e de fala. Treinavam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que seriam posteriormente trabalhados na escrita, visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema. O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria ensinar e estas eram trabalhadas, primeiramente na forma oral, geralmente com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras (SÃO PAULO, 2009; PEREIRA, 2007, 2011a).

Após a aquisição de algumas palavras escritas, o professor introduzia os estudantes na produção de frases. Ensinavam-se inicialmente estruturas simples, que obedeciam à ordem S (sujeito) – V (verbo) – O (objeto), passando depois para estruturas sintaticamente mais complexas. Por meio de repetição e substituição, esperava-se que os estudantes surdos aprendessem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

Com a preocupação de facilitar o acesso à língua majoritária, que é a língua usada pela maior parte da população de um país – no caso do Brasil, é a Língua Portuguesa –, os professores enfatizavam o ensino de palavras e, quando trabalhavam com textos, eles eram curtos, muitas vezes adaptados pelos professores que simplificavam e controlavam o uso de estruturas sintáticas.

O resultado desta prática é relatado por Fernandes, E. (1990, 2003). A pesquisadora analisou a reprodução escrita de histórias por surdos com idade superior a 18 anos e diferentes graus de escolaridade (da 4ª série do Ensino Fundamental ao terceiro grau completo) e observou muitas alterações em relação ao uso da Língua Portuguesa, como uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, omissão ou uso inadequado de preposição, de conectivos, omissão de verbos de ligação, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e de subordinação, entre outros problemas. Para Fernandes, E. (1990, 2003), tais dificuldades não devem ser tomadas como próprias dos surdos, mas de um falante que, privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades apresentadas por um ouvinte no trato com outra língua.

Fernandes, S. (2003, 2006) critica o ensino da escrita para surdos com base na oralidade. Para ela, “a alfabetização, na sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e a decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons” (FERNANDES, S., 2006, p. 132). A autora ressalta que, se os surdos não têm acesso a experiências auditivas que lhes permitam fazer associações entre fonemas e grafemas, é inadequado se pensar em ensinar-lhes, utilizando-se os mesmos recursos e as mesmas estratégias pensadas para a alfabetização de ouvintes.

Para Fernandes, S. (2006), o fracasso dos estudantes surdos no ingresso ao mundo da escrita resulta da insistência em alfabetizá-los, usando procedimentos que tomam a oralidade como ponto de partida. Ademais, em oposição à ideia de alfabetizar os surdos, a autora defende que se possibilite acesso deles a práticas de letramento, uma vez que estas forneceriam subsídios para se discutir o processo de apropriação da escrita significativa em outras bases (FERNANDES, S., 2003).

Também Svartholm (1998) critica a transferência de práticas adotadas com estudantes ouvintes para os surdos. Para a pesquisadora, essa transferência tem de levar em consideração o que é específico dos estudantes surdos, ou seja, que eles não podem ouvir. O fato de os estudantes surdos não evoluírem o suficiente no desenvolvimento da fala para que possam adquirir a escrita de forma semelhante e na mesma época dos ouvintes tem sido desconsiderado.

Em contraposição ao ensino da escrita baseado na imitação, substituição e memorização mecânica, Fernandes, S. (2003) recomenda que a aprendizagem da escrita pelos surdos se processe mergulhada em práticas significativas. Por práticas significativas, a autora se refere ao uso

da escrita em situações que façam sentido para os estudantes, como textos e não palavras e frases. Esta forma de exposição à escrita se opõe ao ensino de orações, planejadas e treinadas pelo professor, visando à sua aprendizagem pelos estudantes.

A autora (FERNANDES, S., 2011) lembra que os sujeitos surdos estabelecem, com a escrita, uma relação de natureza essencialmente visual, sendo que a internalização dos sentidos depende da mediação de uma língua de modalidade visual-espacial como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre os conhecimentos social, escolar e linguístico nas práticas de letramento e a sua apropriação pelos estudantes surdos depende da mediação do professor.

Fernandes, S. (2011, p. 254) enfatiza que a mediação do professor bilíngue assume importância fundamental no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, “conduzindo o aprendiz surdo em suas hipóteses e descobertas, ao transitar no universo estrutural e conceitual de ambas as línguas, por imersão em práticas sociais de leitura e escrita.” Para a autora, escrita e língua fundem-se em um único conhecimento, vivenciado por meio da leitura.

Posição semelhante à de Fernandes é observada no trabalho de Macchi e Veinberg (2005). Para as autoras, a passagem da comunicação cara a cara para a comunicação escrita não necessita passar pela articulação oral das palavras. Por meio da interpretação de contos na língua de sinais, da observação de vídeos, da aparição reiterada de certas estruturas sintáticas que figuram na literatura infantil, a criança surda vai progressivamente relacionando o significado do que percebe visualmente com as grafias que encontra nos livros. A intervenção do professor competente na língua de sinais (ouvinte ou surdo) é indispensável nesta fase.

Assim como para as crianças ouvintes, a meta no ensino da linguagem escrita para as crianças surdas deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto em interações na língua de sinais. Por meio da língua de sinais, as crianças surdas têm acesso ao conteúdo do texto. No entanto, é fundamental que elas vejam o texto e que o professor estabeleça relações entre o texto escrito e o expresso na língua de sinais, uma vez que é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, as hipóteses serão visuais (PEREIRA, 2011a).

A leitura se constitui como a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Inicialmente, e sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar o conteúdo do texto, na língua de sinais, bem como responder questões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, quando o estudante solicitar (PEREIRA, 2011a).

Na medida em que adquiram a Língua Portuguesa, faz-se necessário que os estudantes tenham acesso a materiais escritos, de diferentes gêneros e tipos textuais, como histórias em quadrinhos, listas de compras, narrativas infantis, entre outros, para que ampliem seu conhecimento linguístico e textual e, assim, possam não só aperfeiçoar suas habilidades de compreensão como também de produção de textos (PEREIRA, 2007).

## Aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos

Os efeitos do ensino da escrita com base na leitura, mediada pela professora na Língua Brasileira de Sinais, no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos, têm sido analisados por Pereira (2007, 2010, 2011a, 2011b, 2011c). A pesquisadora acompanhou longitudinalmente cinco crianças surdas, alunas de uma escola bilíngue para surdos em São Paulo, desde a Educação Infantil até ao final do 1º ciclo do Ensino Fundamental. O material analisado consistiu de produções escritas dos estudantes, disponibilizadas pela professora da sala de aula.

Todas as crianças-sujeito da pesquisa são filhas de pais ouvintes e adquiriram a Libras na escola, na interação com adultos surdos. Visando à aquisição da língua de sinais, os estudantes foram inseridos em atividades discursivas que incluem diálogos, relatos, narrativas de histórias com base em livros infantis, entre outras, na interação com professores surdos.

Por acreditar na importância dos estudantes surdos perceberem a função social da escrita, os professores os expõem, desde a Educação Infantil, a diferentes portadores de textos, como receitas, jornais, livros infantis, regras de jogo, que são interpretados na Língua Brasileira de Sinais (MANZINI et al., 2005).

Além das atividades de leitura, os professores elaboram textos com base nos relatos de finais de semana e de passeios, por exemplo, que os estudantes produzem em Libras. Nessas atividades, os professores fazem o papel de escriba, escrevendo, em Língua Portuguesa, o que os estudantes relatam na Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, começam a estabelecer relação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na medida em que os estudantes manifestem interesse, a professora explica diferenças e semelhanças entre as duas línguas (PEREIRA; ROCCO, 2009).

Fernandes, S. (2003) alerta para o fato de, ao terem o professor como escriba, os estudantes deixem de ser desafiados a escrever, a errar e a refletir sobre os seus erros, dificultando, assim, o aprendizado da escrita. Por esta razão, cabe ao professor, desde o início da escolaridade, promover atividades em que os estudantes possam escrever sem a sua intervenção.

Os textos produzidos coletivamente são lidos silenciosamente e interpretados na língua de sinais; depois os professores propõem que as crianças elaborem uma produção escrita, sozinhas ou em dupla. Depois que escrevem, é solicitado que interpretem, em língua de sinais, o que escreveram e a professora registra, em Língua Portuguesa, a leitura na própria folha em que foi escrita a produção da criança. Essa postura permite conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças (PEREIRA, 2011a).

Ainda que não seja possível generalizar, a análise das produções escritas dos estudantes permite visualizar algumas estratégias a que as crianças surdas recorrem na constituição de

seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa e, com base nelas, entender as suas hipóteses. Sempre é bom lembrar que, para os surdos, as hipóteses serão visuais.

A análise de produções escritas de crianças da Educação Infantil possibilitou a Pereira e Rocco (2009) observarem o uso de diferentes estratégias. Nessa análise, a estratégia que mais apareceu nos dados foi o uso das letras do próprio nome para escrever, o que caracteriza as primeiras tentativas de escrita também nos dados de crianças ouvintes.

Bosco (2005), ao analisar a escrita inicial de crianças ouvintes, verificou que as letras dos nomes promoviam a abertura para uma nova escrita. As letras repetiam-se, disseminando-se em todo o texto escrito, recriando arranjos, reescrevendo-os e produzindo novas combinações, com as quais as crianças compunham montagens textuais.

Na análise das produções das crianças-sujeito, Pereira e Rocco (2009) detectaram a combinação das letras do nome das crianças para formar palavras que elas não sabiam escrever. Cabe lembrar que os nomes aparecem na lista que a professora faz das crianças presentes e ausentes da sala, na assinatura dos trabalhos, além de outras atividades que envolvem a leitura e escrita dos nomes. Inicialmente são trabalhados os nomes de cada uma, depois os dos colegas do grupo, da professora, dos familiares e dos profissionais que trabalham na escola (MANZINI et al., 2005).

A segunda estratégia mais usada por todas as crianças estudadas foi a escrita de fragmentos das palavras. Após a elaboração de um relato coletivo sobre uma visita a um museu da cidade, no qual a professora escreveu em Língua Portuguesa, na lousa, o que as crianças relataram na Língua Brasileira de Sinais, foi solicitado que cada uma escrevesse alguma coisa sobre a visita. Uma das crianças escreveu NOS FOM VIE UMS COA, que ela “leu” na língua de sinais como: NÓS FOMOS VISITAR MUSEU OCA.

Uma comparação entre a escrita da criança e a sua *leitura* permite verificar semelhança com a parte inicial das palavras *fomos* e *visitar*, que podem ser considerados fragmentos das palavras dos textos produzidos pela professora na lousa, com base nos relatos das crianças na Língua Brasileira de Sinais. A mesma estratégia pode ser observada também na escrita das outras palavras, ainda que as letras estejam desordenadas (PEREIRA; ROCCO, 2009).

Outras estratégias, usadas em número menor pelas crianças, foram o apoio em palavras que elas já sabiam escrever, que usaram mesmo que não fossem as requeridas pelo contexto; e a escrita na ordem da língua de sinais, pouco observada nos dados nessa fase.

Ainda em relação à constituição da escrita pelas crianças surdas, na Educação Infantil, Pereira (2011a) analisou relatos de fim de semana, produzidos primeiramente em grupo e escritos na lousa pela professora, que foram depois apagados para que cada criança elaborasse a sua produção individual.

A pesquisadora observou que as crianças fizeram uso de uma combinação de consoantes e de vogais que, separadas por espaço, davam a impressão de um texto. Assemelhavam-se, portanto, a palavras, embora não fossem reconhecidas pelo adulto como palavras da Língua Portuguesa, caracterizando-se como pseudo-palavras. Em meio a estas pseudo-palavras, observaram-se palavras na forma convencional da Língua Portuguesa, que podem ser consideradas recortes do texto coletivo produzido pela professora, em Língua Portuguesa, com base no relato

da criança na Língua Brasileira de Sinais. À medida que estabeleciam novas relações com textos, um número maior de palavras, na forma convencional da Língua Portuguesa, e de fragmentos do texto matriz foi observado na escrita das crianças, a exemplo do que Borges (2006) verificou em relação às crianças ouvintes.

Segundo Pereira, as pseudo-palavras usadas pelas crianças surdas podem ser consideradas efeitos dos textos produzidos pela professora, efeitos estes que aparecem na forma de fragmentos incorporados do texto matriz e, como refere Borges ao analisar produções de crianças ouvintes em processo de aquisição da escrita, expressam a representação que as crianças têm sobre a escrita.

À medida que estabelecem novas relações com textos, um número maior de palavras e de fragmentos do texto matriz é observado na escrita das crianças surdas, a exemplo do que observou Borges em relação às crianças ouvintes.

A presença de pseudo-palavras na produção escrita de crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental foi apontada por Pereira (2011b). Diferentemente do que foi observado nas produções das crianças da Educação Infantil, algumas das pseudo-palavras trazem fragmentos da forma convencional, como Terezinha, escrito como Tecamca.

Na medida em que as crianças ampliaram o seu conhecimento da Língua Portuguesa, as pseudo-palavras desapareceram, sendo substituídas por palavras na forma convencional da Língua Portuguesa.

Com o objetivo de obter mais informações sobre o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos do Ensino Fundamental, Pereira (2011b, 2011c; SÃO PAULO, 2009) analisou produções escritas de estudantes de diferentes níveis de escolaridade.

Os estudantes, embora de diferentes instituições, eram expostos a textos escritos em Língua Portuguesa e contavam com a orientação de uma professora que sabia a Língua Brasileira de Sinais.

Na análise das produções escritas de estudantes do Ensino Fundamental, Pereira (2011b, 2011c; SÃO PAULO, 2009) observou a presença de vários elementos da Língua Portuguesa, o que ela interpretou como indícios de que os estudantes estavam em pleno processo de aprendizagem das regras dessa língua.

Visando ilustrar a produção escrita de estudantes surdos, é apresentado a seguir, na Imagem 1, um exemplo retirado do livro *Leitura, escrita e surdez* (São Paulo, 2009, p. 71), que está disponível na internet, no site: <http://goo.gl/daQvS4>. O exemplo foi produzido por uma menina surda, de 14 anos, usuária da Libras e que, segundo a professora, demonstrava interesse pela escrita.

A produção teve como desencadeador um cartaz de uma Campanha da Fraternidade cujo tema era a água. Professora e estudantes discutiram o cartaz, fizeram a leitura da imagem e da mensagem escrita e os estudantes deram suas opiniões. Cabe lembrar que o tema havia sido estudado na aula de Ciências e, assim, os estudantes já dispunham de conhecimento sobre ele. Como produto final, a professora pediu que cada um escrevesse um texto dissertativo, abordando o tema água.

Salles et al. (2002) definem a dissertação como um tipo de texto em que se explica algo ou se expõe um ponto de vista, uma opinião, um julgamento sobre determinado assunto.



Imagem 1 – Exemplo de produção escrita por estudante surdo.

Oficina de escrita

Escreva um texto, abordando o texto: ÁGUA.

O texto será dissertativo, onde cada aluno escreverá o que sabe sobre o tema, como produto final do trabalho.

Precisa a água importante vida, pessoa é tem precisa a água beber, mas rio, chuva, batismo água.

Precisa a água fonte vida saúde.

Precisa a água limpa vida.

O menino sujo água volume se doente.

Precisa água salada lava limpa vida.

O fesus água troca vinho.

O menino foge lixo rio sujo muito tem não educação.

O homem corpo xixi água, não pode nada sujo.

Água gelo, neve, frio gelo.

O mundo água vida.

Sim  
05/4/2004

Fonte: SÃO PAULO. *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009. p. 71.

Ao analisar esta produção, Pereira (SÃO PAULO, 2009, p. 72) destaca que a aluna atendeu à solicitação da professora e apresentou vários argumentos sobre a importância da água. Em seus argumentos usou informações relacionadas à saúde, retiradas, provavelmente, das aulas de ciências, como outras extraídas do cartaz ou de conhecimentos relacionados à religião. Além dos argumentos, o texto traz a opinião da autora sobre as pessoas que jogam lixo no rio.

Como se pode observar no texto, as ideias estão bem organizadas. A aluna usou frases simples, ou seja, sem a presença de conjunções ou de outros elementos que poderiam tornar as frases mais complexas.

Também é possível observar a presença do verbo conjugado no presente, o que caracteriza o texto argumentativo. Uma vez que a aluna está se referindo à água e às pessoas que a utilizam, o verbo é usado adequadamente na terceira pessoa do singular. Os artigos (o, a) também são usados de forma correta. Faltam, no entanto, preposições, como *para*, na frase: “Precisa a Água importante vida”, entre outras ocorrências.

A falta das preposições, bem como de outras palavras, que poderiam ser considerados *erros*, não comprometeram, no entanto, a inteligibilidade do texto, mas revelaram o grau de conhecimento de Língua Portuguesa pela aluna. Por outro lado, observa-se, no texto, que, na tarefa de produção, ela recorre ao conhecimento prévio que tem sobre o assunto.

## Ensino da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos

Considerando que o professor tem o papel de mediador entre a criança surda e a Língua Portuguesa cabe a ele propiciar situações em que os estudantes vivenciem situações variadas de escrita. Inicialmente, ele desempenha o papel de escriba, escrevendo, na Língua Portuguesa, o que os estudantes relatam na Língua Brasileira de Sinais. Na medida em que demonstrem estar fazendo reflexões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, compete ao professor dar as explicações necessárias e orientar os estudantes nas atividades de reescrita, com base nos textos produzidos por eles.

Ao se referir ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, no Ensino Fundamental, Fernandes, S. (2003) ressalta que o objetivo primeiro deve ser a apropriação das estruturas mais usuais da língua pelo estudante. Por essa razão, a autora sugere que, nos momentos iniciais do trabalho com a escrita, a preocupação do professor não seja o conhecimento metalinguístico, mas o uso da língua. Expostos a situações de uso, os estudantes precisam compreender a função dos termos aos quais o professor está se referindo, por meio de exemplos e discussões em sala de aula e não pela ênfase nas classificações, memorização e repetição de terminologias, o que, segundo a autora, não resulta em melhores conhecimentos na leitura e escrita pelo surdo.

Em relação à (re)elaboração de textos, cabe retomar aqui a proposta de Fernandes, S. (2003), apresentada no texto anterior, na qual a escrita deve ser precedida por um intenso trabalho de leitura.

Fernandes, S. (2003) defende que qualquer proposta de produção de texto deve ter sido objeto de exploração em atividades de leitura anteriores. Para ela “se o texto foi lido, discutido, significado coletiva e individualmente, é possível enriquecê-lo, propondo o acesso a outros textos, oportunizando novas leituras, de modo a ampliar a cultura do escrito e os pontos de vista sobre o tema.” (Fernandes, S., 2003, p. 157).



No trabalho com a produção escrita, Fernandes, S. (2003) sugere que o professor promova a intertextualidade, por meio da (re)elaboração escrita a partir de um tema sobre o qual os estudantes já têm uma opinião formada ou gostariam de aprender mais. Esse trabalho permite, segundo Fernandes, S., a ampliação do léxico e do conhecimento textual (argumentação, coesão e coerência, sequência lógica), além do enriquecimento de informações sobre o mundo. Sugere também que os professores permitam a seus estudantes fazerem tentativas de escrita sozinhos para que mobilizem seu conhecimento linguístico e, assim, suas necessidades e dificuldades possam ser avaliadas. Como terceiro ponto, a pesquisadora sugere aos professores que permitam “que a ‘voz’ do estudante possa ecoar em seu texto, expressando suas singularidades e possibilidades enunciativas; lembrar que há uma primeira língua mobilizando os sentidos impressos no texto” (Fernandes, S., 2003, p. 158). Como último ponto, sugere que os professores proponham atividades que possibilitem aos estudantes usarem alguns dos aspectos estruturais (saberes gramaticais) trabalhados nas atividades de leitura, uma vez que a aplicação do conhecimento permite pensar sobre ele em situações de uso.

## Considerações finais

Neste texto, procurou-se mostrar que os surdos não dependem da oralidade para apresentarem bom desempenho na Língua Portuguesa escrita. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a escrita seja ensinada não como representação da oralidade, mas como efeito da inserção dos estudantes surdos em atividades discursivas que envolvem a escrita. Tais atividades devem ser mediadas pela Libras que, por ser visual-gestual, não oferece dificuldade para os surdos.

Por meio da Língua Brasileira de Sinais, os professores interpretam a escrita e, dessa forma, os estudantes surdos têm acesso à Língua Portuguesa escrita e começam a elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento dela. Diferentemente dos ouvintes, as hipóteses são visuais.

Na medida em que os estudantes vão tendo acesso a um número significativo de textos, de diferentes gêneros e tipos textuais, seu conhecimento de língua se amplia e observam-se, em suas produções, mais elementos da Língua Portuguesa. Nesse momento, cabe ao professor conduzir o olhar dos estudantes para aspectos formais do texto que, sozinhos, eles não perceberiam, bem como escolher os aspectos gramaticais que serão sistematizados. Como afirma Fernandes, S. (2003), o termo *gramatical* aqui não se refere ao conhecimento metalinguístico, mas aos conhecimentos que são *naturais* no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo.

## Referências bibliográficas

- BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: ECG, 2006.
- BOSCO, Z. R. A criança, seu nome e a aquisição da escrita. *Cadernos de pesquisa em linguística – Pesquisa em aquisição da linguagem*. Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 151-154, 2005.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- FERNANDES, S. Letramentos e bilinguismo na educação de surdos. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). *Faces da Escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 247-270.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (org.). *Letramento: referências em educação e saúde*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2003.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACCHI, M.; VEINBERG, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico, 2005.
- MANZINI, V. L. A. et al. Leitura e escrita de crianças não-alfabetizadas. Porto Alegre, RS: *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, n. 1, p. 51-54, ago. 2005.
- PEREIRA, M. C. C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por estudantes surdos. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marina Editores, 2010. p. 325-332.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP*. Uberlândia, MG: EDUFU, v. 1, n. 1, p. 610-617, 2011b.
- PEREIRA, M. C. C. Língua escrita como segunda língua: uma experiência de letramento. *Anais do Congresso INES: 150 anos no cenário da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: INES. Divisão de Estudos e Pesquisas, 2007. p. 138-145.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. In: LIER-DE VITTO, M. F. L.; ARANTES, L. (org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a. p. 271-280.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de estudantes surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa, PB: UFPB, 2011c. p. 49-64.

PEREIRA, M. C. C.; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 138-149, 2009.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002. v. 2.

SÃO PAULO. *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009. p. 12-19.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, n. 9, p. 38-45, 1998.