

# A aprendizagem inicial do português escrito por estudantes surdos: especificidades do processo

*Jânio Nunes dos Santos<sup>1</sup>*

*Érica Raiane de Santana Galvão<sup>2</sup>*

## Resumo

Os objetivos deste trabalho são: a) compreender as especificidades no processo de aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo e b) analisar palavras lidas e escritas em português por crianças surdas, atentando aos indícios da dupla rota e os efeitos na leitura e da escrita decorrentes das palavras no que diz respeito à extensão, regularidade estrutural e vizinhança ortográfica. Metodologicamente, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa. Para a realização deste estudo, desenvolveu-se uma revisão de literatura e uma pesquisa exploratória. Busca-se apoio teórico em estudos que tratem da leitura e escrita de palavras e da dupla rota (Soares, 2018); da alfabetização de surdos (Jeremias, 2018; Pereira, 2014) e das especificidades envoltas na surdez (Formagio; Lacerda, 2016). Os dados analisados são frutos de um diagnóstico de escrita realizado no âmbito do Pibid Educação Bilíngue de Surdos, em uma escola de Maceió - AL e de atividades rotineiras de leitura e escrita realizadas pela professora supervisora com dois estudantes surdos, no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB). Adotou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando as outridades surdas na aprendizagem do português escrito e os dados coletados e fotografados como materialidades discursivas. Os resultados apontam que, no processo de alfabetização, a criança surda trilha o percurso da construção da escrita pela concepção da palavra como Unidade Ortográfica Global (UOG) ou palavra-imagem. Mesmo o estudante surdo oralizado, que se vale de artifícios fonológicos como silabação para a escrita de palavra, prevalece, no todo do processo, a rota lexical.

**Palavras-chave:** Alfabetização de crianças surdas; Educação Bilíngue de Surdos; Português escrito; Rota lexical

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas. janio.santos@fale.ufal.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas (RENOEN/UFAL). erica.galvao@cedu.ufal.br

## Abstract

The objectives of this study are: a) to understand the specificities of the second language acquisition process by deaf students and b) to analyze words read and written in Portuguese by deaf children, paying attention to evidence of dual pathways and the effects on reading and writing resulting from words in terms of length, structural regularity, and orthographic proximity. Methodologically, this is a qualitative study. To carry out this study, a literature review and exploratory research were developed. Theoretical support is sought in studies that deal with reading and writing words and the dual route (Soares, 2018); literacy among the deaf (Jeremias, 2018; Pereira, 2014) and the specificities involved in deafness (Formagio; Lacerda, 2016). The data analyzed are the result of a writing assessment carried out within the scope of the Pibid Bilingual Education for the Deaf program at a school in Maceió, Alagoas, and routine reading and writing activities carried out by the supervising teacher with two deaf students at the Specialized Bilingual Educational Service (SAEEB). Dialogic Discourse Analysis (DDA) was adopted, considering deaf otherness in the learning of written Portuguese and the data collected and photographed as discursive materialities. The results indicate that, in the literacy process, deaf children follow the path of writing construction through the conception of the word as a Global Orthographic Unit (UOG) or word-image. Even for oralized deaf students, who use phonological devices such as syllabification to write words, the lexical route prevails throughout the process.

**Keywords:** Alphabetical of deaf children; Bilingual Education for the Deaf; Written Portuguese; Lexical route.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O**

**QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/E56O9dPmPGE>



## Introdução

Os processos de ensino e aprendizagem do português escrito no âmbito da educação bilíngue de surdos requerem estudos e aprofundamentos teóricos-metodológicos. Faz-se necessário conhecer as especificidades envolvidas da surdez para pensar o planejamento e as práticas que são desenvolvidas nos contextos escolares. Nessa perspectiva, é preciso pensar em estratégias de ensino

da leitura e escrita que estejam ancoradas nas concepções que perfazem a educação bilíngue e que considerem o percurso linguístico do surdo ao aprender o português escrito, levando em conta os pilares que sustentam a modalidade bilíngue: a linguística, o pertencimento ao povo surdo (comunidade surda) e a cultura surda (Brasil, 2025).

Embora este texto trate da leitura e escrita de palavras realizadas por estudantes surdos, não se quer reduzir o ensino e a aprendizagem do português escrito à mera estrutura linguística, tampouco a pensar que o surdo sabe e aprende apenas palavras, deixando de lado o trabalho com o texto, seus gêneros e as esferas de circulação. Faz-se aqui um recorte, tendo em vista que os estudantes surdos [em geral não oralizados], comumente, observando a aprendizagem inicial do português escrito, seguem pela rota lexical no processo de leitura e escrita de palavras. Desse modo, os registros das escritas das crianças surdas podem sinalizar a rota percorrida, uma vez que é por meio da visão que elas aprendem o português escrito mediado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em vista destes apontamentos iniciais, este artigo objetiva: a) compreender as especificidades no processo de aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo; b) analisar palavras lidas e escritas em português por crianças surdas, atentando aos indícios da dupla rota e os efeitos na leitura e na escrita decorrentes das palavras no que diz respeito à extensão, regularidade estrutural e vizinhança ortográfica. Metodologicamente, em um primeiro momento, realizou-se uma revisão de literatura (Noronha; Ferreira, 2000). Em um segundo passo no desenvolvimento do percurso metodológico, analisaram-se atividades realizadas por estudantes surdos, demonstrando assim, na prática, as outridades discutidas neste texto.

Abordam-se alguns dos pressupostos teóricos e práticos da educação bilíngue de surdos: os conceitos de alfabetização e letramento; os aspectos relacionados à mobilização de estratégias visuais no processo de ensino. No transcorrer do trabalho, discute-se a dupla rota – fonológica e lexical – como fio condutor para a compreensão sobre o processamento que ocorre na leitura e escrita das palavras, apontando para o fato que os estudantes surdos percorrem a rota lexical na aprendizagem do português escrito.

## **Pressupostos sobre a perspectiva do alfabetizar letrando**

As concepções sobre alfabetização e sobre como alfabetizar sofreram diversas modificações no transcorrer do tempo. Na prática tradicional, pautava-se

a aprendizagem do código desvinculada dos usos sociais da leitura e escrita. Com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, desde 1980, ficou evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende por meio de práticas centradas na memorização. O Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional e a aquisição deste conhecimento pode ser promovida de modo significativo e dialógico.

Referindo-se ao termo “alfabetizado”, Soares (2003) explica que ele nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Já o letramento envolve o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Assim, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida dos estudantes.

A concepção de ensino da língua escrita que constitui o alfabetizar e letrar, denominada de Alfalettar por Soares (2021), explicita como o estudante aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos. Com base nessa compreensão, estimula-se e acompanha-se a aprendizagem do SEA.

Assim, antes, durante a trajetória escolar e após ela, o letramento ocorre em constante interação com o meio e com o outro. Nesse processo de letrar-se, a escola como agência do letramento e o professor como agente do letramento, contribuem de modo significativo na aprendizagem social da leitura e escrita dos estudantes (Galvão; Santos, 2024). O indivíduo letrado tem outro lugar social, uma nova relação com a cultura. Diferentes formas de letramento desenvolvem diferentes habilidades. Dessa forma, é necessário que o ensino proporcione acesso e exploração aos mais diversos recursos, leituras, ferramentas e suportes de textos, isto é, diferentes gêneros do discurso (Formagio; Lacerda, 2015), que podem ser mobilizados nas práticas pedagógicas.

Para conhecer um determinado gênero em português, o estudante surdo precisa ter contato significativo com este gênero primeiramente em Libras, sua primeira língua. Esta relação posterior com a segunda língua deve ocorrer inicialmente por meio da leitura (Formagio; Lacerda, 2015). Destaca-se que na proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua aos estudantes surdos (PSLS, 2021), que abrange da educação infantil ao ensino superior, os gêneros estão presentes e são articulados às estratégias visuais.

Por muito tempo, a leitura dos surdos foi caracterizada como decodificação sem compreensão. Durante o período em que predominou o oralismo na educação de surdos, no Brasil, o ensino do português escrito se dava por meio

de estruturas frasais que os estudantes deveriam aprender a usar. Para isso, o professor conduzia o ensino, começando por palavras e continuando com as estruturas frasais, obedecendo a uma ordem crescente de complexidade morfo-sintática (Pereira, 2014).

Como resultado dessa abordagem de ensino e da falta de conhecimento da língua, os estudantes conseguiam decodificar os símbolos gráficos, mas, na maior parte das vezes, não compreendiam/interpretavam o que liam. Assim como para os ouvintes, a meta da leitura para os estudantes surdos deve ser a compreensão. Diferentemente dos ouvintes, no entanto, a relação com a escrita é mediada pela língua de sinais (Pereira, 2014).

Na concepção ampla de alfabetização, é defendido que a apropriação do SEA precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que os estudantes possam vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usam ao ler e escrever e de suas significações. No que se refere aos estudantes surdos, defende-se, neste texto, que também é necessário falar em alfabetização e letramento, considerando as distinções destes conceitos, apesar da interseção entre eles.

A leitura é o caminho para que os estudantes surdos aprendam o português escrito. Contudo, para que possam ter acesso ao conteúdo dos textos, devem contar com o auxílio de um professor fluente em Libras. Por meio da leitura do português escrito, mediada em Libras pelo professor, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, elaborando previsões e inferências que lhes permitam compreender os textos lidos e realizando leituras com diferentes objetivos (Pereira, 2014). Para isto, os estudantes precisam estar inseridos em práticas de leitura e escrita, que considerem os aspectos visuais e linguísticos deste processo de aprendizagem.

## Aspectos conceituais da educação bilíngue de surdos

No campo legislativo, houve avanços no que concerne à educação bilíngue de surdos, fruto da luta dos movimentos surdos, sobretudo nas duas últimas décadas. A Lei n.º 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (Brasil, 2002). O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1), e o português escrito como segunda língua (L2), como oferta obrigatória aos estudantes surdos.

A Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispôs que

a oferta de educação bilíngue de surdos tem início desde a educação infantil, e se estende ao longo da vida. Apesar dos avanços legislativos, no campo da realidade educacional, percebem-se ainda dificuldades na efetivação da educação bilíngue e na garantia dos direitos previstos para os estudantes surdos. No contexto atual, está em fase de construção a Política de Educação Bilíngue de Surdos. Esta Política compreende o surdo como um indivíduo com língua e identidade próprias, com direito a uma oferta educacional que considere suas especificidades linguísticas e culturais (Brasil, 2025).

Na educação bilíngue de surdos, a incursão no mundo da escrita se dá por processos visuais de significação baseados na Libras. É a Libras que deve ser tomada como meio de mediação simbólica, base para a compreensão e significação dos processos sócio-históricos-culturais e ideológicos de segunda língua, no caso o português escrito (Formagio; Lacerda, 2016). A cultura surda emerge a partir da experiência visual, representada pela Libras, pelas singularidades que envolvem a forma de expressão e devem tensionar uma “visualidade aplicada” nas arquiteturas curriculares e nas práticas pedagógicas (Lebedeff, 2017) de ensino da leitura e da escrita.

Ler e escrever são condições necessárias para acesso à informação e produção de novos conhecimentos, sobretudo numa sociedade grafocentrada. Expandem as formas de interações e relações sociais, que se constituem e se organizam de forma dialógica. É também ferramenta simbólica, permitindo o aprimoramento de características psicointelectuais, na medida em que permite uma série de ações sobre a própria escrita e sobre o pensamento do indivíduo (Formagio; Lacerda, 2016).

No processamento da leitura, os estudantes podem utilizar a rota fonológica ou a rota lexical. No modelo de dupla rota, configurado pelas características das palavras e as relações destas com a rota fonológica e a rota lexical, as crianças ouvintes, e em alguns casos as crianças surdas oralizadas, no início da aprendizagem da língua escrita, quando ainda estão desenvolvendo o entendimento sobre as correspondências entre fonemas e grafemas, priorizam o uso da estratégia fonológica. Com o avanço da escolarização e ampliação do léxico ortográfico, resultado do convívio mais amplo com as palavras que as crianças leem e escrevem, o uso da rota fonológica é igualado, progressivamente, e até superado pelo uso da rota lexical (Soares, 2018).

Na leitura pela rota lexical, as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. Isso é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico (depósito do conhecimento sobre os significados

das palavras conhecidas) para, então, a palavra ser articulada. No processo de identificação de palavras, o uso da rota lexical permite acesso mais rápido ao léxico mental por ser um procedimento de acesso direto ao significado a partir da estrutura gráfica (Cunha; Silva; Capellini, 2012).

Ao seguir pela rota lexical, os estudantes surdos valem-se de sinais que obedecem a parâmetros específicos e que possuem significados próprios em sua totalidade, cuja natureza representa um sinal correspondente a uma palavra. Esse caminho para o ensino do português escrito para surdos oportuniza um aprendizado significativo (Ribeiro; Correia, 2024), tendo em vista o conceito de Unidade Ortográfica Global (UOG) (Soares, 2018), de palavra-imagem.

A leitura e a escrita de palavras, considerando a UOG, são influenciadas por características de palavras, a partir dos efeitos de: lexicalidade, extensão, vizinhança, frequência e regularidade. Por efeito de lexicalidade, entende-se reconhecimento de palavras reais arquivadas no léxico mental; o efeito de extensão tem a ver com o tamanho da palavra [quantidade de letras] que pode influenciar a leitura e a escrita, ocasionando rapidez ou lentidão, facilidade ou dificuldade. Soares (2018) aponta que ambos os efeitos se manifestam principalmente no início da aprendizagem da língua escrita.

Por vez, o efeito de vizinhança diz respeito às influências que palavras semelhantes exercem na leitura e escrita, a exemplo de pares de vizinhos ortográficos BOLA-BOLO, BODE-BOTE, CADELA-CAPELA que podem levar a erro de leitura [e de escrita no caso de estudantes surdos] por confusão visual; já o efeito de frequência revela a importância de as crianças ouvintes e surdas veem reiteradamente palavras de seu vocabulário para estabilizar a escrita das mesmas, não apenas isoladamente, mas em contexto, nos gêneros textuais, nos livros de literatura, etc.; o efeito de regularidade pode influenciar e ser influenciado pelo efeito de frequência, tendo em vista que palavras com ortografia irregular (não canônica) pode dificultar a compreensão e rapidez da/na leitura e da/na escrita.

## Metodologia

A natureza desta pesquisa é qualitativa (Minayo, 2001), de caráter exploratório. Neste tipo de pesquisa, como aponta Gil (2007), são analisados exemplos que estimulam a compreensão. Em um primeiro momento, realizou-se uma revisão de literatura (Noronha; Ferreira, 2000), de modo a definir-se as fontes de consulta, selecionar os principais trabalhos que trazem discussões sobre a investigação pretendida e destacaram os conceitos sobre

a rota lexical. Em um segundo momento, analisa-se atividades de leitura e escrita de palavras aplicadas/realizadas por estudantes surdos das turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, relacionando-as com a teoria da dupla rota.

Os dados desta pesquisa são provenientes do Pibid Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Os graduandos que integram o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) coletaram escritas de crianças surdas na escola-campo em Maceió - AL, entre outras atividades desenvolvidas.

Foram feitos registros fotográficos durante a geração de dados. Os registros fotográficos podem contribuir para a compreensão e análise do objeto da pesquisa. Augustowsky (2007, tradução nossa<sup>3</sup>) afirma que “a fotografia como dado é utilizada enquanto um meio para recolher informação durante o trabalho de campo. Trata-se de um meio de registro, uma maneira de levantar, de capturar dados empíricos”

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Brait, 2006), considerando as outridades dos estudantes surdos na aprendizagem da leitura e escrita do português e as atividades coletadas e fotografadas como materialidades discursivas.

## Educação bilíngue de surdos: representações e percursos linguísticos

A aprendizagem do português escrito pelo estudante surdo é composta por especificidades que precisam ser consideradas. Como abordado anteriormente, o ensino do português escrito ocorre intermediado pela Libras. No transcorrer da leitura e escrita de palavras, o estudante surdo faz uso da rota lexical.

Sobre a rota lexical, destaca-se que poucos trabalhos trazem discussões que estejam relacionadas à educação dos surdos. Após o levantamento de pesquisas sobre esta temática, elencam-se no Quadro 1 os principais conceitos abordados pelos autores, como podem ser observados a seguir:

---

<sup>3</sup>La fotografía como dato. En este caso, la toma de fotografías se utiliza como un medio para la recolección de información durante el trabajo de campo. Se trata de un modo de registro, una manera de levantar, de capturar datos de la empiria (Augustowsky, 2007, p. 162).



Quadro 1 – Conceitos sobre rota lexical escritos por pesquisadores da área de educação dos surdos.

Base de dados	Título	Autor(a)	Categoria	Conceito sobre a rota lexical	Ano de defesa
Google Acadêmico	Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos	Sueli Fernandes	Material - Secretaria de Educação do Estado do Paraná	No caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.	2006
Google Acadêmico	Alfabetização de surdos: por uma prática ideológica de letramento	Daiana do Amaral Jeremias	Artigo	fonológO processo de letramento se dá pelo percurso cognitivo denominado rota lexical, no qual o surdo compreende o lexema como um todo e não como uma decodificação de suas partes; nela, a palavra já é identificada ao conceito que posteriormente será combinado com outras palavras e formas lexicais e estendida para outros contextos, em forma de texto.	2008
Google Acadêmico	A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis?	Kamila Figueiredo Pereira	Trabalho de Conclusão de Curso	Na alfabetização de surdos considera-se a rota lexical, onde o surdo visualiza a palavra como um todo e não é realizada a decodificação dos fonemas/grafemas (sons que representam as letras).	2021

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Google Acadêmico (2025).

A partir dos conceitos escritos pelos autores (Fernandes, 2006; Jeremias, 2008; Pereira, 2021), pode-se destacar que, na rota lexical, os estudantes surdos processam mentalmente as palavras, as fotografam e as memorizam. Observa-se que este processo é permeado pela visualidade, uma das razões para que o processo de alfabetização e letramento das crianças surdas seja ancorado na perspectiva da pedagogia visual.

De que forma os conceitos supracitados podem contribuir na educação bilíngue de surdos? Podem-se apontar, nesta direção, dois aspectos: 1. Pensar em como planejar e 2. Traçar estratégias de acompanhamento da aprendizagem do português escrito a partir do conceito de Unidade Ortográfica Global. A seguir, são discutidos/analísados dados empíricos referentes à escrita de estudantes surdos e ao uso da rota lexical, como representações deste processo.

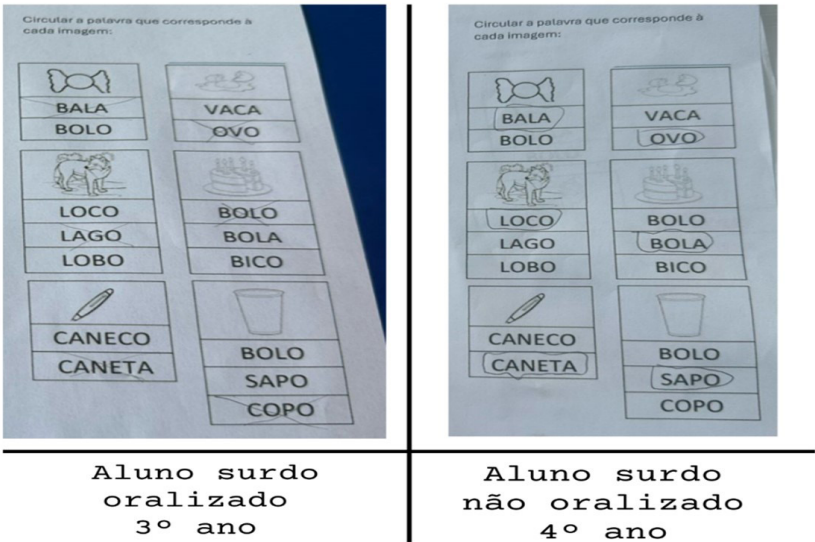
## **Rota lexical: outridades no percurso de aquisição da segunda língua pelo estudante surdo**

Ao tratar de educação e surdez pelo viés da alteridade, Ribeiro, Silva e Sampaio (2017, p. 13) concebem que “a diferença, e não a mesmidade, é constitutiva do humano” e, portanto, somos diferentes à medida que pensamos, nos relacionamos e nos constituímos singularmente, embora na relação com o outro [outrem]. Com a aprendizagem do português escrito não é diferente, pois os processos, tempos e modos de aprender podem e são diversos, sobretudo quando se trata de estudantes surdos que não atendem à mesmidade de estudantes ouvintes. Prevalecem as outridades.

As figuras analisadas neste trabalho são reveladoras dessas outridades surdas que requerem outridades didático-pedagógicas, outridades bilíngues. Assim, ao se considerar a Figura 1, sobre leitura de palavras a partir de vizinhos ortográficos, percebe-se que as singularidades dos sujeitos surdos também incidem sobre a leitura realizada, considerando a rota adotada e os efeitos das palavras sobre a leitura.

As palavras que compõem as figuras a seguir são constituintes de uma atividade diagnóstica, em que os pibidianos e a supervisora fizeram a mediação em Libras, apresentando os sinais das imagens representadas e solicitando que os estudantes surdos lessem e apontassem a palavra correspondente a cada imagem. Ressalta-se que a atividade de leitura analisada foi realizada por um estudante surdo oralizado e por um estudante surdo não oralizado, conforme se observa:

Figura 1 – Leitura de palavras em atividade diagnóstica realizada com estudantes surdos



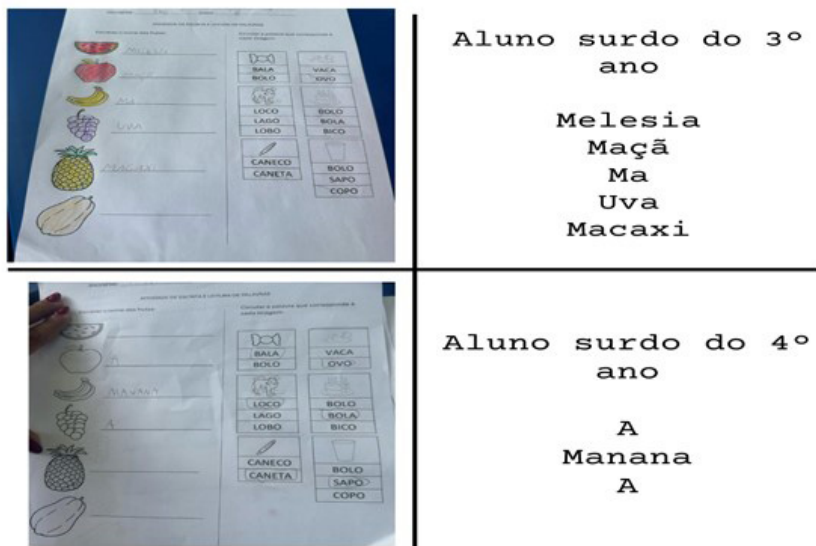
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A atividade do estudante surdo oralizado, embora do terceiro ano, revela maior proficiência na leitura de palavras que o estudante surdo não oralizado do 4º ano. Enquanto este indica corretamente a leitura de apenas 3 palavras [3/6], aquele indica corretamente a leitura de 5 palavras [5/6]. Há, neste caso, a possibilidade de os efeitos de vizinhança e extensão (Soares, 2018) atuarem na condução ao erro, como ocorreu em ambos os casos, em proporções diferentes, mas sobretudo com o estudante surdo não oralizado que concebe a palavra como uma UOG.

O processo de escrita de palavras se dá de forma semelhante ao de leitura, embora depreenda-se que os estudantes surdos tendem a apresentar mais dificuldades na escrita, pois, diferente da leitura em que a palavra está expressa na sua frente, cabendo a ele [estudante surdo] acessar o léxico mental e semântico, na escrita se faz necessário acessar a UOG, a imagem mental da palavra, enquanto palavra-imagem.

A Figura 2, a seguir, é parte do diagnóstico de escrita realizado, levando-se em conta o campo semântico frutas. Para tal, atentou-se à extensão das palavras, à regularidade estrutural e à frequência, no sentido de serem frutas comuns ao território dos estudantes surdos e, em tese, de fácil acesso, constituindo-se conhecidas e reconhecidas por eles.

Figura 2 – Escritas de palavras em atividade diagnóstica realizada com estudantes surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A escrita do estudante do terceiro ano (oralizado) que, a partir da recor-rência ao léxico construído, consegue escrever a maioria das palavras [com desvios ortográficos], atentando para a extensão [tamanho das palavras] e para a regularidade [melesia para melancia; macaxi para abacaxi] e frequ-ência [escreve com menos dificuldades palavras de ortografia conhecida]. Vale salientar que o estudante se valeu de recursos fonológicos (silábicos) no processo de escrita das palavras propostas, conforme relatado pela su-pervisora e pelos pibidianos.

Por sua vez, a escrita do estudante surdo do 4º ano [não oralizado] re-força a importância do efeito de frequência na alfabetização de crianças sur-das, tendo em vista que as palavras da atividade não são frequentemente visualizadas por ele, não se encontram estabilizadas no seu léxico mental, enquanto Unidade Ortográfica Global (UOG). A ausência de contato ou de contato frequente com as palavras da atividade diagnóstica [nomes das frutas] justifica a escrita apenas da palavra manana (para banana) pelo estu-dante surdo não oralizado, bem como dos desvios na escrita do estudante surdo oralizado.

## Considerações finais

Os objetivos traçados neste texto residiram em compreender as especificidades no processo de aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo e analisar palavras lidas e escritas em português por crianças surdas, atentando aos indícios da dupla rota e os efeitos na leitura e da escrita decorrentes das palavras no que diz respeito à extensão, regularidade estrutural e vizinhança ortográfica. Para a realização desta investigação, desenvolveu-se, metodologicamente, uma revisão de literatura e uma pesquisa exploratória com dados provenientes do Pibid em Educação Bilíngue da Universidade Federal de Alagoas.

No transcorrer deste artigo, abordaram-se três das especificidades no que se refere à aquisição da segunda língua pelo estudante surdo, são elas: 1. A aprendizagem do português escrito ocorre mediado pela Libras; 2. Os surdos fazem uso da visão no processo de aprendizagem, sendo necessário que a pedagogia visual seja adotada pelos professores em suas práticas; 3. Existem duas rotas a serem trilhadas no processo de aprendizagem do português escrito, a fonológica e a lexical. Os surdos fazem uso da rota lexical para acessar o léxico mental na leitura e na escrita de palavras enquanto Unidade Ortográfica Global (UOG), enquanto palavra-imagem.

As escritas analisadas neste trabalho ressaltam a predominância da rota lexical no processo de alfabetização em português escrito. Os estudantes recorrem a palavras estabilizadas no léxico mental, pela via do contato frequente com essas palavras, da extensão de tais palavras, assim como da regularidade ortográfica.

Ressalta-se que as escritas analisadas denotam percurso da construção da escrita pela concepção da palavra como Unidade Ortográfica Global (UOG) ou palavra-imagem. Ou seja, a criança surda aprende a palavra escrita como um todo semântico-ortográfico. Mesmo o estudante surdo oralizado, que se vale de artifícios fonológicos como silabação para a escrita de palavra, prevalece, no todo do processo, a rota lexical.

Por fim, considerando as especificidades dos estudantes surdos no processo de aprendizagem da segunda língua, faz-se necessário a mobilização de estratégias pedagógicas que estejam ancoradas nestes pressupostos teóricos-metodológicos, que inter-relacionem Libras, português escrito e visibilidade nas atividades, nos materiais didático-pedagógicos construídos e nas demais propostas desenvolvidas.

## Referências

- AUGUSTOWSKY, G. *El registro fotográfico en la investigación educativa*. Conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2009 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09–32.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras e outras Providências. Brasília, DR, 24 abr. 2022.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 04 ago. 2025.
- BRASIL. Marco Referencial de Equidade na Educação. Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mecanismo-de-queixa/pt-br/media/secadi/politicas-educao-bilingue-surdos.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- CUNHA, V.; SILVA, C.; CAPELLINI, S. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estudos de Psicologia*, out./dez., p. 799-807, 2012.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. *et al. Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior*. Caderno Introdutório. Brasília: MEC, 2021.
- FERNANDES, S. *Práticas de letramentos na educação bilíngue de surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016, p. 170-241.
- GALVÃO, É. R. S.; SANTOS, J. S. As contribuições dos estudos sobre letramento para o ensino e a aprendizagem sociais da leitura e da escrita. *Interletras*, Dourados, v. 11, fev./ago., p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://www.unigran.br/revistas/interletras/trabalho/77>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- JEREMIAS, D. Alfabetização de surdos: por uma prática alinhada ao modelo ideológico de letramento. *Revista Linguagens & Letramentos*, v. 3, n. 1, jan./jun., 2018, p. 6-18.
- LEBEDEFF, T. B. (org.). O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *Letra-*

*mento visual e surdez*. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2017, p. 226-251.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PEREIRA, K. F. *A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis?* Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2021.

PEREIRA, M. C. O. *Leitura e surdez*. Acervo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/252175>. Acesso em: 02 ago. 2025.

RIBEIRO, L.; CORREIA, P. Porlibras digital: um espaço virtual para ampliar o aprendizado de língua portuguesa de surdos da EJA numa perspectiva bilíngue. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 4, p. 1-23, 2024.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G.; SAMPAIO, C. S. Educação e Surdez: alteridade e diferença. In: LEBEDEFF, T. B (org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 13-14.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. *Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED*, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.