

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Andreia Chagas Rocha Toffolo

**PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS E CONSCIÊNCIA
MORFOLÓGICA.**

Belo Horizonte

2022

Andreia Chagas Rocha Toffolo

PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS E CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientador(a): Prof^ª Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Belo Horizonte

2022

T644p

Toffolo, Andreia Chagas Rocha.

Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica [manuscrito] / Andreia Chagas Rocha Toffolo. – 2022.
291 f., enc.: il., tabs, grafs, color, p&b.

Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino de Português.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 231-243.

Apêndices: f. 244-261.

Anexos: f. 262-291.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Verbos – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 3. Estudantes surdos – Teses. 4. Surdos – Educação – Teses. 5. Língua portuguesa – Morfologia – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica

ANDRÉIA CHAGAS ROCHA TOFFOLO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 03 de março de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora

UFMG

Prof(a). Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

UFSCAR

Prof(a). Giselli Mara da Silva

UFMG

Prof(a). Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

UFMG

Prof(a). Michelle Nave Valadão

UFV

Belo Horizonte, 03 de março de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2022, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do**



Magistério Superior, em 03/03/2022, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elideia Lucia Almeida Bernardino, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2022, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michelle Nave Valadão, Usuária Externa**, em 03/03/2022, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Usuário Externo**, em 04/03/2022, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1235275** e o código CRC **18DC0005**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre guiar meus caminhos e por despertar em mim o desejo de aprender a Libras, pois, através desta língua, tive a oportunidade de conhecer um pouco do universo dos surdos, e a beleza singular de uma língua em que os olhos podem ouvir e as mãos podem falar.

Descobri que, infelizmente, a maioria das pessoas desconhecem a língua de sinais, o que impacta de maneira direta na vida das pessoas surdas que sofrem com as barreiras de comunicação e com o aprendizado da segunda língua: a língua portuguesa.

E foi esta descoberta que aguçou em mim a curiosidade de compreender sobre como aprender e ensinar uma língua que é tão sonora, o português, apenas com os olhos. A busca por esta compreensão é a razão desta investigação. Para trilhar este caminho, Deus me presenteou com pessoas especiais, as quais não posso deixar de agradecer:

Minha orientadora, Daniela, que, com sua sabedoria, sensibilidade e dedicação, sempre me motivou e direcionou este trabalho.

Aos alunos surdos, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e por me ensinarem tanto durante os encontros.

À Elen Cunha, amiga e intérprete de Libras, que se dispôs a realizar a interpretação das animações deste trabalho.

À minha amiga, Silvia Grasiella, por me socorrer nos momentos de desespero.

Às instituições de ensino, aos professores e intérpretes, que aceitaram participar deste estudo, tornando possível a realização desta tese.

Ao Departamento de Letras da UFOP, por permitir que eu me ausentasse para a concretização desta pesquisa.

À minha família e amigos(as), que sempre me apoiam e acreditam em meus sonhos.

Ao meu marido, Ronaldo, e à minha filha, Lara, que me inspira todos os dias a lutar por um mundo melhor.

Por tudo isso, obrigada, Senhor.

Vejo como poderia ouvir.
Os meus olhos são os meus ouvidos.
Tanto escrevo como falo por gestos.
As minhas mãos são bilingües.
Ofereço-vos a minha diferença.
O meu coração não está surdo a nada neste mundo duplo.

Emmanuelle Laborit

RESUMO

O conteúdo desta tese busca refletir, discutir e apresentar propostas de trabalho com a morfologia verbal, com o intuito de colaborar com a discussão sobre a importância da consciência morfológica do estudante surdo para o aprimoramento de sua escrita. Com a finalidade de identificar as principais dificuldades na escrita dos verbos, analisamos textos produzidos por 17 surdos profundos, matriculados no Ensino Fundamental II, de escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Realizamos uma análise quali e quantitativa dos dados. As principais dificuldades identificadas na escrita dos verbos foram: (1) erros de flexão verbal; (2) locução verbal; (3) ausência de verbos; e (4) uso inadequado de verbo. Após identificação de tais desvios, hipotetizamos que eles advêm principalmente (1) da forma como os surdos percebem e processam a língua portuguesa (LP), sendo fundamentalmente visual, sem o suporte de um léxico fonológico que lhes auxilie no momento da escrita; (2) do desconhecimento ou pouco domínio do vocabulário e de aspectos da LP relacionados à flexão verbal; e (3) da transferência de conhecimentos da Libras como primeira língua (L1) para a escrita da língua portuguesa como segunda língua (L2). Pensamos, assim, na necessidade de se contemplar a consciência morfológica, considerando a Libras e com respaldo de recursos visuais. Baseando-nos nos erros mais recorrentes, os quais foram apresentados no *corpus* desta tese, elaboramos propostas de práticas em seis unidades que contemplam os temas: (1) Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso; (2) Verbos no Infinitivo; (3) Verbos no Presente; (4) Verbos no Passado; (5) Locuções Verbais, e (6) Verbos Irregulares. Pautamos nossas propostas na teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões – IMP (TREIMAN, 2018) – que postula que o aprendizado da escrita leva em conta a frequência de eventos, suas combinações e as circunstâncias em que ocorrem, desenvolvendo uma espécie de “estatística mental”, e, na perspectiva do letramento visual, na qual o ensino de aspectos visuais da escrita é priorizada em prol da oralidade (GESUELI; MOURA, 2006; LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA; ROSADO, 2013; FARIA-NASCIMENTO, *et al.*, 2021). As práticas propostas procuraram guiar o aprendizado, de forma consciente e intencional (CLEEREMANS, 1993), com a apresentação de regras e de generalizações morfológicas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica, com vistas a promover uma reflexão sobre os morfemas que compõem os verbos, aumentando a compreensão de vocabulário e, conseqüentemente, promovendo melhorias na ortografia (NUNES *et al.*, 2010; TRUSSELL *et al.*, 2017). Acreditamos que é fundamental que o aprendiz surdo seja inserido em práticas de ensino significativas, com o uso de estratégias que direcionem sua atenção para detalhes de formas

linguísticas, presentes na L2, em especial, para aquelas formas que não foram adquiridas por falta de um *input* auditivo. Apontamos ainda que há necessidade de melhor conhecimento da escrita do surdo para que atividades específicas e direcionadas possam ser produzidas com vistas a auxiliá-los neste processo de apropriação da escrita da língua portuguesa tão importante para sua inserção social e acadêmica.

Palavras-chave: Educação de surdos. Português como segunda Língua. Consciência morfológica. Aprendizagem estatística. Letramento visual.

ABSTRACT

This thesis aims to reflect, discuss and present work proposals with verbal morphology in order to collaborate with the discussion on the importance of morphological awareness of deaf students for the improvement of their writing. In order to identify the main difficulties in writing verbs, we analyzed texts produced by 17 profound deaf people enrolled in Elementary Public School in the state of Minas Gerais. We performed a qualitative and quantitative analysis of the data. The main difficulties identified in the writing of verbs were: (1) mistakes in verbal inflection; (2) verb phrase; (3) absence of verbs; and (4) inappropriate verb usage. After identifying such deviations, we hypothesize that they arise mainly from (1) the way deaf people perceive and process the Portuguese Language (PL), being fundamentally visual, without the support of a phonological lexicon to help them at the time of writing; (2) lack of knowledge or lack of mastery of vocabulary and aspects of PL related to verbal inflection; and (3) the transfer of knowledge from Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) to writing Portuguese as a second language (L2). We think, therefore, of the need to contemplate morphological awareness, considering Libras and with the support of visual resources. Based on the most recurrent mistakes presented on this thesis, we developed proposals for practices in six units that cover the themes: (1) Persons of the Verb and Referencing in Discourse; (2) Verbs in the Infinitive; (3) Verbs in the Present tense; (4) Verbs in the Past; (5) Verb Phrases, and (6) Irregular Verbs. We base our proposals on the statistical theory of Integration of Multiple Patterns – IMP (TREIMAN, 2018) – which postulates that learning to write takes into account the frequency of events, their combinations and the circumstances in which they occur, developing a kind of “mental statistics”, and, from the perspective of visual literacy, in which the teaching of visual aspects of writing is prioritized in favor of orality (GESUELI; MOURA, 2006; LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA; ROSADO, 2013; FARIA-NASCIMENTO, *et al.*, 2021). The proposed practices sought to guide the learning in a conscious and intentional way (CLEEREMANS, 1993), with the presentation of rules and morphological generalizations aimed at the development of morphological awareness skills, with a view to promoting a reflection on the morphemes that form verbs, increasing vocabulary comprehension and, consequently, promoting improvements in spelling (NUNES *et al.*, 2010; TRUSSELL *et al.*, 2017). We believe that it is essential that the deaf learner is inserted into meaningful teaching practices, using strategies that direct their attention to details of linguistic forms, present in L2, in particular, to those forms that were not acquired due to lack of an auditory input. We also point out that there is a need for better knowledge of the writing of the deaf so that specific and

targeted activities can be produced with a view to assisting them in this process of appropriation of the writing of the Portuguese Language, which is so important for their social and academic insertion.

Keywords: Education of the deaf. Portuguese as a second language. Morphological awareness. Statistical learning. Visual literacy.

RESUMEN

Esta tesis busca reflexionar, discutir y presentar propuestas de trabajo con la morfología verbal a fin de colaborar con la discusión sobre la importancia de la conciencia morfológica de los estudiantes sordos para la mejora de su escritura. Para identificar las principales dificultades en la escritura de verbos, analizamos textos producidos por 17 sordos profundos, matriculados en la Enseñanza Básica de escuelas públicas del estado de Minas Gerais. Realizamos un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Las principales dificultades identificadas en la escritura de verbos fueron: (1) errores en la flexión verbal; (2) frase verbal; (3) ausencia de verbos; y (4) uso inapropiado de verbos. Después de identificar tales desviaciones, planteamos la hipótesis de que surgen principalmente de (1) la forma en que las personas sordas perciben y procesan la lengua portuguesa (LP), siendo fundamentalmente visual y sin el apoyo de un léxico fonológico que los ayude en el momento de escribir; (2) falta de conocimiento o falta de dominio del vocabulario y aspectos de LP relacionados con la flexión verbal; y (3) la transferencia de conocimientos de Lengua Brasileña de Señas (Libras) como primer idioma (L1) a escribir el Portugués como segundo idioma (L2). Pensamos, por tanto, en la necesidad de contemplar la conciencia morfológica, considerando Libras y con el apoyo de recursos visuales. A partir de los errores más recurrentes, que fueron presentados en el corpus de esta tesis, desarrollamos propuestas de prácticas en seis unidades que abarcan los temas: (1) Personas del Verbo y Referencias en el Discurso; (2) Verbos en Infinitivo; (3) Verbos en tiempo presente; (4) Verbos en Pasado; (5) Frases Verbales y (6) Verbos Irregulares. Basamos nuestras propuestas en la teoría estadística de Integración de Patrones Múltiples – IMP (TREIMAN, 2018) – que postula que aprender a escribir tiene en cuenta la frecuencia de los eventos, sus combinaciones y las circunstancias en que ocurren, desarrollando una especie de “estadística mental”, y, desde la perspectiva de la alfabetización visual, en la que se prioriza la enseñanza de los aspectos visuales de la escritura en favor de la oralidad (GESUELI; MOURA, 2006; LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA; ROSADO, 2013; FARIA-NASCIMENTO, *et al.*, 2021). Las prácticas propuestas buscaron orientar el aprendizaje, de forma consciente y intencional (CLEEREMANS, 1993), con la presentación de reglas y generalizaciones morfológicas, orientadas al desarrollo de habilidades de conciencia morfológica, para promover una reflexión sobre los morfemas que componen verbos, aumentando la comprensión del vocabulario y, en consecuencia, promoviendo mejoras en la ortografía (NUNES *et al.*, 2010; TRUSSELL *et al.*, 2017). Creemos que es fundamental que el aprendiz sordo se inserte en prácticas de enseñanza significativas, utilizando estrategias que dirijan su atención a los detalles de las formas lingüísticas, presentes

en L2, en particular, a aquellas formas que no fueron adquiridas por falta de un input auditivo. También señalamos que existe la necesidad de un mejor conocimiento de la escritura de los sordos para que se puedan producir actividades específicas y dirigidas con el fin de ayudarlos en este proceso de apropiación de la escritura de la lengua portuguesa, que es tan importante para su inserción social y académica.

Palabras clave: Educación de sordos. Portugués como segunda lengua. Conciencia morfológica. Aprendizaje estadístico. Literatura visual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de morfema lexical e gramatical	28
Figura 2 - Exemplo de afixos (prefixo e sufixo)	28
Figura 3 - Exemplo de desinência de gênero e número	29
Figura 4 - Exemplo de vogal temática e tema	29
Figura 5 - Sinal de “triste/tristeza” em Libras com a indicação das unidades mínimas que formam o sinal.	31
Figura 6 - Sinal de “aprender” em Libras (Lado A) e sinal de "gostar" em Libras (Lado B)	32
Figura 7 - Lado A: sinal de “perguntar” em Libras (sujeito (1) – objeto (2)) . Lado B: sinal de "perguntar" em Libras (sujeito (2) – objeto (1)).....	32
Figura 8 - Sinal de "colocar" em Libras	33
Figura 9 - Sinais que compõem a frase “Eu cantei”	34
Figura 10 - Sinais que compõem a frase “Eu canto”	34
Figura 11 - Flexão do verbo “beijar” em Libras, com repetição de movimento	34
Figura 12 - Flexão do verbo “beijar” com a utilização bimanual expressando pluralidade.....	35
Figura 13 - Esquema da palavra “encouragement” projetado para os alunos	47
Figura 14 - Produção escrita de um aluno surdo	58
Figura 15 - Combinação de padrões para formação do verbo na 1ª pessoa do presente do Indicativo	101
Figura 16 - <i>Print</i> da tela da animação contendo a proposta de produção escrita (8s).....	111
Figura 17 - <i>Print</i> da tela da animação contendo a proposta de produção escrita (32s).....	111
Figura 18 - <i>Print</i> da tela da animação contendo a proposta de produção escrita (2m23s).....	112
Figura 19 - Síntese metodológica da Tese	121
Figura 20 - Comparação de verbos conjugados na 1ª e 3ª pessoas do presente do indicativo	147
Figura 21 - Sinal de “ajudar” em Libras (sujeito 1 – objeto 2)	150
Figura 22 - Sinal de “ajudar” em Libras (sujeito (2) – objeto (1)).....	150
Figura 23 - Sinal de “eu” em Libras.....	151
Figura 24 - Tipos de erros de verbos e hipóteses	161
Figura 25 - <i>Print</i> da tela da animação sobre pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m24s).....	166
Figura 26 - <i>Print</i> da tela da animação sobre pessoas do verbo e referenciação no discurso (2m13s)	167
Figura 27 - <i>Print</i> da tela da animação sobre pessoas do verbo e referenciação no discurso (2m13s).	167
Figura 28 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 pessoas do verbo referenciação no discurso (23s).....	168
Figura 29 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 pessoas do verbo referenciação no discurso (35s).....	168
Figura 30 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 pessoas do verbo referenciação no discurso (47s).....	168

Figura 31 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m26s).....	169
Figura 32 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 pessoas do verbo referenciação no discurso (1m42s).....	169
Figura 33 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (27s).....	170
Figura 34 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (42s).....	170
Figura 35 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (55s).....	171
Figura 36 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 pessoas do verbo referenciação no discurso (1m17s).....	171
Figura 37 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m48s).....	172
Figura 38 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (2m23s).....	172
Figura 39 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m25s).....	173
Figura 40 - <i>Print</i> da tela da animação verbos no infinitivo (49s).....	174
Figura 41 - <i>Print</i> da tela da animação verbos no infinitivo (1m20s)	174
Figura 42 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no infinitivo (0,28s)	175
Figura 43 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no infinitivo (0,37s)	175
Figura 44 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no infinitivo (0,31s)	176
Figura 45 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no infinitivo (0,49s)	177
Figura 46 - Tirinha da turma da Mônica	177
Figura 47 - <i>Print</i> da tela da atividade 5 verbos no infinitivo (2m).....	178
Figura 48 - <i>Print</i> da tela da atividade 5 verbos no infinitivo (2m29s)	179
Figura 49 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no presente (0,35s)	180
Figura 50 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no presente (1m20s)	180
Figura 51 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no presente (8m19s)	181
Figura 52 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no presente (11m15s)	181
Figura 53 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no presente (0,25s).....	182
Figura 54 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no presente (1m10s).....	182
Figura 55 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no presente (1m21s).....	183
Figura 56 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no presente (1m29s).....	183
Figura 57 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no presente (1m09s).....	183
Figura 58 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no presente (1m30s).....	184
Figura 59 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no presente (2m23s).....	185
Figura 60 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 verbos no presente (1m24s).....	185
Figura 61 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 verbos no presente (2m21s).....	186
Figura 62 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 verbos no presente (40s).....	186
Figura 63 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no passado (41s).....	188
Figura 64 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no passado (1m54s).....	188
Figura 65 - <i>Print</i> da tela de animação verbos no passado (6m)	188
Figura 66 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no passado (26s)	189
Figura 67 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos no passado (26s)	189

Figura 68 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no passado (40s)	190
Figura 69 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos no passado (1m04s)	191
Figura 70 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 verbos no passado (22s)	192
Figura 71 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 verbos no passado (1m53s)	192
Figura 72 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 verbos no passado (11s)	193
Figura 73 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 verbos no passado (3m39s)	193
Figura 74 - <i>Print</i> da tela da atividade 5 locuções verbais (11s)	194
Figura 75 - <i>Print</i> da tela da atividade 5 locuções (3m58s).....	195
Figura 76 - <i>Print</i> da tela da atividade 5 locuções verbais (4m15s).....	195
Figura 77 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 locuções verbais (46s)	196
Figura 78 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 locuções verbais (54s)	198
Figura 79 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 locuções verbais (1m33).....	198
Figura 80 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 locuções verbais (2m7s)	198
Figura 81 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 locuções verbais (2m7s)	199
Figura 82 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 locuções verbais (15s)	199
Figura 83 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 locuções verbais (18s)	200
Figura 84 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 locuções verbais (39s)	200
Figura 85 - <i>Print</i> da tela de animação dos verbos irregulares (5m16s).....	202
Figura 86 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos irregulares (49s).....	203
Figura 87 - <i>Print</i> da tela da atividade 2 verbos irregulares (17s).....	204
Figura 88 - <i>Print</i> da tela da atividade 1 verbos irregulares (1m17s).....	204
Figura 89 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 verbos irregulares (1m58s).....	205
Figura 90 - <i>Print</i> da tela da atividade 3 verbos irregulares (2m11s).....	205
Figura 91 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 verbos irregulares (42s).....	206
Figura 92 - <i>Print</i> da tela da atividade 4 verbos irregulares (1m30s).....	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desinências de alguns tempos verbais.....	29
Quadro 2 - Representação dos modos indicativo, subjuntivo e imperativo do Português	36
Quadro 3 - Conjugação dos verbos sonhar, vender e abrir	21
Quadro 4 - Exemplos de verbos conjugados no presente do indicativo	21
Quadro 5 - Simulação de ortografia utilizando fonte Symbol do word	54
Quadro 6 - Revisão Bibliográfica de artigos em língua portuguesa sobre apropriação da escrita por surdos, publicados entre os anos de 2015 e 2020.....	67
Quadro 7 - Revisão Bibliográfica de artigos em língua inglesa sobre apropriação da escrita por surdos, publicados entre os anos de 2015 e 2020.....	69

Quadro 8 - Registro de informações de uma das cenas observadas.....	76
Quadro 9 - Tipos de erros gerais e exemplos.....	114
Quadro 10 - Subcategorias de erros de verbos e exemplos.....	116
Quadro 11 - Subcategorias de erros ortográficos e exemplos.....	116
Quadro 12 - Subcategoria de erros ortográficos	134
Quadro 13 - Exemplos de erros visuais	138
Quadro 14 - Principais erros de verbos.....	144
Quadro 15 - Verbos regulares e irregulares extraídos do <i>corpus</i>	160
Quadro 16 - Produções e identificações dos erros dos participantes	250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrência de erros gerais por subcategoria.....	127
Gráfico 2 - Porcentagem de erros na subcategoria de conectivos	128
Gráfico 3 - Porcentagem de erros ortográficos por subcategoria	133
Gráfico 4 - Tipos de erros ortográficos	137
Gráfico 5 - Distribuição de erros de verbos.....	142
Gráfico 6 - Subcategorias de erros de flexão verbal.....	142
Gráfico 7 - Uso dos verbos de acordo com a pessoa e tempo gramatical	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência da amostra, de acordo com a idade, sexo, ano escolar e instituição	113
Tabela 2 - Idade de aquisição da Libras	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – Língua de Sinais Americana

CM – consciência morfológica

C.M – configuração de mão

COVID-19 – *Corona Virus Disease*, causada pelo SARS-CoV-2

EAD - Educação a Distância

ECF – Erros de Consciência Fonológica

ECM – Erros de Consciência Morfológica

ECS – Erros de Consciência Semântica

ENM – expressões não manuais

ERGM – Erros de Representação Grafêmica Mental

ERPO – Erros de Reconhecimento de Padrões Ortográficos em Palavras Regulares

HQ – História em Quadrinhos

IV – Imagens Visuais

IC - Implante Coclear

IMP – teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões

L – locação (local onde o sinal é realizado)

L1 – primeira língua (para os surdos)

L2 – segunda língua (para os surdos)

LS – língua de sinais/Língua de Sinais

LP – língua portuguesa/Língua Portuguesa

M – movimento

Or – orientação da mão

SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Severa-*Coronavirus Disease* 2019- 2 (relativo ao 2º aparecimento do vírus SARS, desde 2003)

SEE – Signing Exact English

SVO – sujeito-verbo-objeto

TALE - Termo de Assentamento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

VSL– *visual statistical learning*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I.....	27
1.1 MORFOLOGIA	27
1.2 MORFOLOGIA FLEXIONAL: LIBRAS.....	30
1.3 MORFOLOGIA FLEXIONAL: LÍNGUA PORTUGUESA	35
1.4 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E O APRENDIZADO DA ESCRITA	22
1.5 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA.....	24
1.6 ESTUDOS SOBRE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA.....	27
1.7 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA SURDEZ.....	38
1.8 AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR OUVINTES COMO PRIMEIRA LÍNGUA	49
1.9 O APRENDIZADO DA MORFOLOGIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA	51
CAPÍTULO II.....	66
2.1 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR SURDOS: REVISÃO DA LITERATURA.....	66
CAPÍTULO III.....	85
3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	85
3.2 LETRAMENTO VISUAL.....	85
3.3 TEORIA DE BASE ESTATÍSTICA DA INTEGRAÇÃO DE MÚLTIPLOS PADRÕES (IMP).....	95
CAPÍTULO IV	105
4.1 METODOLOGIA	105
4.2 COLETA DE DADOS	105
4.2.1 <i>Instrumentos para coleta de dados</i>	109
4.2.1.1 <i>Entrevista</i>	109
4.2.1.2 <i>Proposta de produção escrita</i>	110
4.3 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	112
4.4 PROPOSTA DE ANÁLISE DOS TEXTOS.....	113
4.4.1 (A) <i>Erros gerais</i>	114
4.4.2 (B) <i>Erros de verbos</i>	115
4.4.3 (C) <i>Erros de ortografia</i>	116
4.5 PASSOS PARA A FORMULAÇÃO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	117
4.5.1 <i>Estratégias utilizadas nas propostas de práticas de ensino</i>	117
4.6 SÍNTESE METODOLÓGICA DA TESE.....	121
CAPÍTULO V ANÁLISES.....	122
5.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	122
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	126
5.2.1 <i>Erros gerais</i>	126
5.2.2 <i>Erros ortográficos</i>	132
5.2.2.1. <i>Erros visuais</i>	138
5.2.2.2 <i>Erros de influência articulatória</i>	139
5.2.2.3 - <i>Erros de padrões ortográficos</i>	140
5.2.2.4 – <i>Caso do aluno A14</i>	140
5.2.3 <i>Erros referentes aos verbos</i>	142
5.2.3.1 <i>Erros de flexão verbal</i>	146
5.2.3.2 <i>Erros de flexão de pessoa e tempo</i>	146
5.2.3.4 <i>Erros de infinitivo</i>	153
5.3 LOCUÇÕES VERBAIS	154
CAPÍTULO VI - PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE ENSINO: PORTUGUÊS VISUAL	163

6.2.1 <i>Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso</i>	165
6.2.2 <i>Unidade II: Verbos no Infinitivo</i>	173
6.2.3 <i>Unidade III: Verbos no Presente</i>	179
6.2.4 <i>Unidade IV: Verbos no Passado</i>	187
6.2.5 <i>Unidade V: Locuções Verbais</i>	194
6.2.6 <i>Unidade VI: Verbos Irregulares</i>	201
CAPÍTULO VII CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	224
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES EM PESQUISA	228
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	232
APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM PESQUISA ...	236
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA	240
ANEXO I – QUADRO COM IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS, DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA E PRODUÇÕES ESCRITAS	242
ANEXO II- QUADRO COM PRODUÇÕES E IDENTIFICAÇÃO DOS ERROS DOS PARTICIPANTES	250

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002) – e a regulamentação de uma proposta de educação bilíngue (BRASIL, 2005) para os sujeitos surdos¹ impulsionaram pesquisas voltadas para o processo de aprendizagem desses sujeitos, sobretudo, da língua portuguesa escrita. Na proposta de educação bilíngue, a Libras é considerada a primeira língua (L1) dos surdos e a língua portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, a segunda língua – L2 (BRASIL, 2005).

Alguns fatores interferem diretamente na eficácia da implementação da proposta bilíngue, dentre os quais, destacamos: (1) o atraso na aquisição da língua de sinais pela maioria dos surdos; (2) o desconhecimento e/ou o não reconhecimento da Libras pela sociedade; (3) a diferença de modalidade entre a língua de sinais e a língua portuguesa; (4) a falta de um *input* auditivo que possibilite ao surdo estabelecer uma conexão entre a língua falada e a escrita; (5) a forma como o surdo percebe e processa a língua portuguesa, que é predominantemente visual; (6) a escassez de metodologias e materiais didáticos apropriados para o ensino de uma segunda língua; (7) a carência de profissionais capacitados na área, e, (8) o baixo investimento em escolas com propostas de ensino bilíngue para os surdos.

Estudos indicam que mais de 90% (noventa por cento) das crianças surdas nascem em lares ouvintes (BRASIL, 2007; QUADROS; CRUZ, 2011). Nestes casos, além da língua materna não ser transmitida de forma natural, a maioria dos pais ouvintes desconhecem a Libras, o que impede que seus filhos a adquiram de forma espontânea, no ambiente familiar e em idade apropriada.² Segundo Albares e Benassi (2015) e Rocha-Toffolo *et al.* (2017), o

¹ Nem todas as pessoas surdas são usuárias da Libras, algumas, por exemplo, optam por desenvolver a oralização e habilidades de leitura labial na língua oral do país. Conforme Calixto *et al.* (2019, p. 582): “são sujeitos plenos e múltiplos em suas manifestações identitárias e culturais”. Neste estudo, em consonância com o artigo 2º do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, consideramos a pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (p.1).

² De acordo com a Hipótese do Período Crítico (LENNEBERG, 1967), as línguas são adquiridas mais facilmente entre o nascimento e a puberdade.

desconhecimento da Libras leva à adoção de uma comunicação particularizada pela família, prevalecendo o emprego de gestos, que variam de acordo com as experiências individuais dos sujeitos, dada a(s) realidade(s) e a(s) vivência(s) de cada um. Albares e Benassi (2015) explicam que a linguagem caseira é dependente da origem e dos costumes de cada família que, “na maioria das vezes, é ouvinte e submete o familiar surdo à língua oralizada, embora o mesmo não possa compreendê-la em sua totalidade” (ALBARES; BENASSI, 2015, p. 244). Esta comunicação traz restrições para o surdo, dificultando sua comunicação fora de seu círculo de convivência, uma vez que, conforme nos alerta Nader (2011), a língua é aquela que é partilhada por uma comunidade e que ultrapassa as fronteiras da família. Portanto, há inicialmente, para o sujeito surdo, devido à restrição de acesso à língua de sinais no ambiente doméstico-familiar, obstáculos para o seu desenvolvimento linguístico e social.

O fato de os usuários da Libras representarem uma minoria linguística, em um país onde a língua da sociedade ouvinte majoritária é o português, é outro fator que gera obstáculos para a difusão e a comunicação em Libras. Segundo enfatiza Dizeu e Caporali (2005, p. 584-585), há a propagação de uma visão distorcida sobre a Libras:

Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral.

Quanto ao aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, o desempenho insuficiente apresentado nas habilidades de leitura e escrita por surdos tem atraído o olhar de estudiosos sobre esta temática (PEREIRA, 2014; GUARINELLO *et al.*, 2015; STEYER; MAQUIEIRA; FRONZA, 2017; OLIVEIRA, 2018; ALMEIDA; LACERDA, 2019a, 2020b, SANTOS; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019).

Um dos motivos que explica esta dificuldade é que a língua portuguesa apresenta uma modalidade linguística que a difere da língua de sinais. A língua de sinais (LS) é de modalidade

viso-espacial, pois os sinais são realizados no espaço e visualizados pelo receptor da mensagem, ao contrário da língua portuguesa (LP), que é predominantemente oral-auditiva (FERREIRA, 2010). Cada língua possui uma gramática própria: na Libras, não encontramos, por vezes, estruturas e processos presentes no português e vice-versa. Da mesma forma, as unidades linguísticas presentes no português podem não encontrar um correspondente em Libras, conforme aponta Quadros (1997, p. 5) “um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado”. Existe uma correspondência entre o português falado e escrito, no que tange a unidades linguísticas, já que, a princípio, a língua escrita emerge da relação com a língua falada.

A relação grafema-fonema auxilia no aprendizado da escrita em fase inicial, já que os alunos tendem a acessar os sons para saber o que as letras representam (SOARES, 2016). Com o tempo, o aprendiz certamente irá compreender que a relação grafema-fonema não é direta, mas a conexão inicial som-letra ajuda no processo de apropriação da escrita. Processo este que contribui para o aprendizado de uma ortografia alfabética e se constitui em um forte fator preditivo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (CATTS; HOGAN; ADOLF, 2005).

As crianças surdas não conseguem se beneficiar com a relação grafema-fonema, dada a limitação ou ausência da audição. O fato de não ouvirem dificulta a familiarização com a língua majoritária falada no país, o que, por sua vez, influencia diretamente no desenvolvimento prévio de competências de análise fonológica que permitam a descoberta do princípio alfabético por parte do aprendiz. Assim aponta Pereira (2014, p.144-145):

As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita. Essas dificuldades eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa.

Além dos fatores mencionados, que tornam peculiar o aprendizado da língua portuguesa por surdos, há outros desafios, como a escassez de estudos sobre abordagens e/ou métodos de ensino de L2 para surdos; a carência de profissionais capacitados na área, e, poucas escolas com proposta de educação bilíngue para estes sujeitos.

Neste contexto, a literatura tem apontado níveis insuficientes de proficiência em leitura e escrita por surdos (CRATO; CÁRNIO, 2009; WILLIAMS; MAYER, 2015; PEIXOTO, 2019). Assim, torna-se necessária uma compreensão mais aguçada acerca do aprendizado da LP por surdos, a qual possibilite refletir sobre estratégias que promovam um melhor desempenho por estes sujeitos, sem o foco específico na relação grafema-fonema.

Alguns estudos têm destacado as relações entre consciência morfológica, desempenho ortográfico e a compreensão de leitura, apontando evidências que fortalecem a hipótese de que a consciência morfológica, habilidade para refletir sobre os morfemas das palavras, contribui para a escrita ortográfica e a compreensão de leitura por crianças surdas (KOPPENHAVER; WOLLAK, 2014; TRUSSELL; EASTERBROOKS, 2017).

Neste caminho, nos propusemos a analisar produções escritas de alunos surdos, com foco na morfologia verbal, e, a partir do mapeamento das principais dificuldades de escrita, elaborar um material de apoio ao professor, voltado ao ensino explícito, com ênfase na escrita de verbos, relacionando morfologia e ortografia.

Argumentamos que o trabalho explícito com as regras e generalizações morfológicas, com o apoio do letramento visual (GESUELI; MOURA, 2006; TAVEIRA; LEBEDEFF, 2010; ROSADO, 2013), tem efeito positivo no aprendizado da escrita. Além do letramento visual, pautamos nossa proposta na teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões - IMP (TREIMAN, 2018), a qual defende que os aprendizes são sensíveis às regularidades e aos padrões gráficos e fonológicos da língua a que estão expostas.

Embora o modelo de aprendizagem estatística tenha sido desenvolvido para representar o comportamento de indivíduos ouvintes, no qual os processos ortográficos pressupõem um mapeamento entre as representações fonológicas e ortográficas, estudos recentes, como o de Hall *et al.* (2017) e Giustolisi e Emmorey (2018), demonstraram benefícios da aprendizagem estatística para a população surda, conforme será apresentado no capítulo 3 desta tese.

A teoria de base estatística vai ao encontro do modelo conexionista de aprendizagem, que explica como as pessoas aprendem as regularidades de um sistema, em específico, do sistema de escrita, por meio de generalizações que ocorrem a partir da frequência do *input* linguístico a que a criança é exposta. Para os conexionistas, “o *input* é considerado rico o suficiente para possibilitar que a criança faça generalizações e estabeleça hipóteses a partir dos determinantes probabilísticos nele presentes” (ZIMMER; ALVEZ, 2006, p. 110).

A versão inicial desta pesquisa propunha uma investigação de base experimental, na qual seria realizada a avaliação da consciência morfológica de alunos surdos, por meio de tarefas de conjugação verbal, a fim de mensurar o desempenho dos participantes na escrita de verbos da língua portuguesa. Os alunos participariam de um programa de instrução, com práticas de ensino explícito, para exploração de morfemas flexionais. Em seguida, seria averiguado o impacto deste programa no desempenho ortográfico dos estudantes.

No entanto, em virtude da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a COVID-19, a qual ocasionou a suspensão das atividades escolares, nos anos de 2020 e 2021 (período previsto para a coleta de dados), e diante da imprevisibilidade do retorno das aulas presenciais para a realização da pesquisa no espaço escolar, fez-se necessária a alteração da proposta de pesquisa, com vistas ao não comprometimento do cronograma disponível para o doutorado.

O trabalho atual, com adequações, teve como objetivo geral discutir o papel da consciência morfológica na escrita do surdo e propor atividades com a morfologia verbal, a fim de contribuir no processo de apropriação da língua escrita. Os objetivos específicos foram: a)

identificar as principais dificuldades de estudantes surdos do Ensino Fundamental II, quanto à escrita da língua portuguesa; b) analisar e categorizar os principais tipos de erros encontrados, em especial os erros referentes aos verbos; c) propor um material de apoio ao professor, com práticas de ensino explícito, com apresentação de regras e generalizações morfológicas, para trabalhar as dificuldades mais recorrentes na escrita de verbos encontradas nos textos de alunos surdos.

E, para atender aos objetivos propostos, este trabalho se apresenta em sete capítulos, a saber:

- No Capítulo I, apresentamos os princípios básicos da morfologia, com foco na morfologia verbal da língua portuguesa e da Libras; e, em seguida, refletimos sobre o papel da consciência morfológica no desempenho ortográfico. Fechamos o capítulo abordando a aquisição da morfologia verbal como primeira língua para ouvintes, e, o aprendizado da morfologia verbal como segunda língua para surdos;
- No Capítulo II, apresentamos breve revisão de literatura sobre o aprendizado da escrita da língua portuguesa por surdos;
- No Capítulo III, exploramos as perspectivas teóricas adotadas nesta tese: o Letramento Visual e da Teoria de Base Estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP);
- No Capítulo IV, descrevemos a metodologia de pesquisa;
- No Capítulo V, analisamos as entrevistas realizadas com os participantes e as principais dificuldades na escrita de verbos com base no *corpus* coletado;
- No Capítulo VI, apresentamos as propostas de trabalho para o ensino de verbos a surdos;
- Por fim, no Capítulo 7, trazemos as considerações finais.

CAPÍTULO I

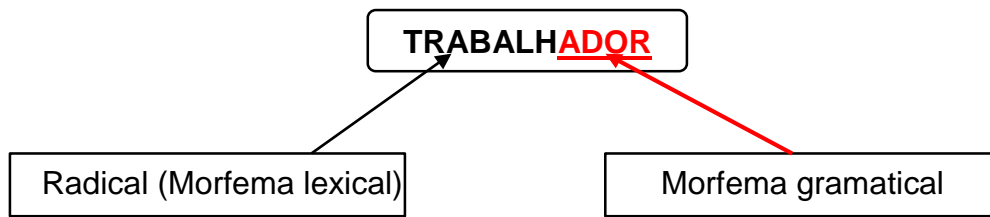
Neste capítulo, apresentamos os conceitos básicos para a compreensão da hipótese que sustenta esta tese, qual seja: a de que o conhecimento das relações morfológicas é fundamental para a produtividade e para a consolidação das formas verbais ortográficas na escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo. Inicialmente, trazemos os princípios básicos da morfologia. Em seguida, refletimos sobre a importância da consciência morfológica, doravante CM, para os alunos surdos.

1.1 Morfologia

Em linguística, a morfologia ocupa-se do estudo isolado das palavras, com foco em sua estrutura interna, formação e classificação (SANDALO, 2001). O termo palavra é definido por Cunha e Cintra (2001) como sendo a menor unidade de som e significado; e morfemas, os elementos que carregam significado no interior de uma palavra.

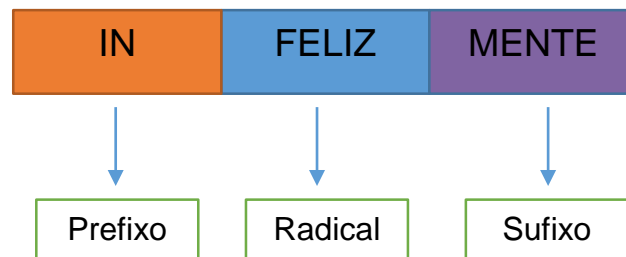
Os morfemas são classificados em lexicais e gramaticais (Figura 1), sendo os primeiros também chamados de radicais. O radical abriga a significação externa da palavra, como o “com” de “**com**er – **com**ia – **com**em”, que é o radical da palavra “comer”. As classes de palavras que representam os morfemas lexicais são os: substantivos; adjetivos; verbos; e advérbios de modo.

Já os segmentos variantes “er, ia e em”, das palavras exemplificadas, constituem os morfemas gramaticais, unidades internas de significação das palavras que se juntam ao radical e indicam a classe gramatical a que determinada palavra pertença. São eles as formas indicadoras de: número; gênero; tempo; modo; e das classes de palavras. Neste último caso, referimo-nos aos(às): artigos; pronomes; numerais; preposições; conjunções; e demais advérbios.

Figura 1 - Exemplo de morfema lexical e gramatical

Fonte: elaborado pela autora.

Os morfemas gramaticais podem ser um afixo, uma desinência, ou uma vogal temática (CUNHA, CINTRA, 2001). Os afixos (Figura 2) são elementos que se agregam ao radical para formar as palavras, sendo que os “prefixos” se posicionam antes do radical e os sufixos depois do radical.

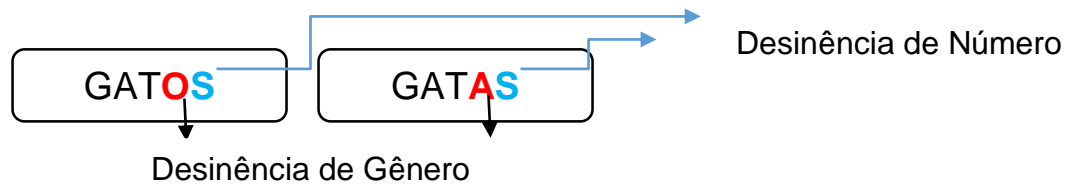
Figura 2 - Exemplo de afixos (prefixo e sufixo)

Fonte: elaborado pela autora

A desinência (Figura 3) é um morfema com função de indicar a flexão de uma palavra, sendo a desinência nominal responsável pelas variações de gênero e número dos substantivos, dos adjetivos e de alguns pronomes.

Já as desinências verbais indicam as flexões do verbo e são divididas em três grupos: “desinências do presente do indicativo, do pretérito perfeito do indicativo e do infinitivo pessoal (= futuro do subjuntivo)” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 79).

Figura 3 - Exemplo de desinência de gênero e número



Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 1 apresentamos as desinências dos tempos verbais que dão origem a outros tempos e modos verbais. A desinência “mos”, por exemplo, indica a primeira pessoa do plural, do pretérito perfeito e do presente do indicativo, como em “falamos, vendemos, partimos”; e da primeira pessoa do plural, no infinitivo pessoal do futuro do subjuntivo, como em “chegarmos, descermos, subirmos”.

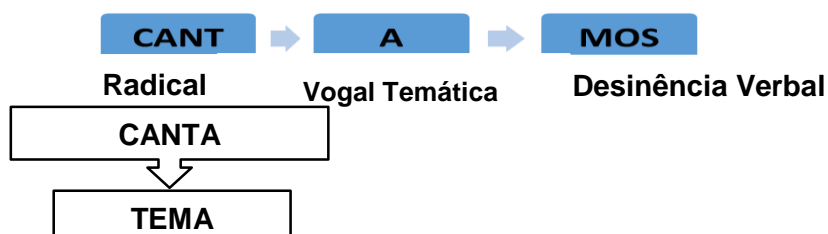
Quadro 1 - Desinências de alguns tempos verbais

Pessoa	Presente		Pretérito Perfeito		Infinitivo Pessoal Futuro do Subjuntivo	
	Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
1. ^a	-o	-mos	-i	-mos	-	-mos
2. ^a	-s	-is (-des)	-ste	-stes	-es	-des
3. ^a	-	-m	-u	-ram	-	-em

Fonte: Cunha e Cintra (2001, p. 79)

A vogal temática é o morfema que liga o radical às desinências formando o tema e indicam em qual conjugação o verbo se encontra (Figura 4). A vogal “a” é a representante da 1^a conjugação; a vogal “e” da 2^a conjugação; e a vogal “i” da 3^a conjugação.

Figura 4 - Exemplo de vogal temática e tema



Fonte: elaborado pela autora.

Podemos dividir a morfologia em duas dimensões: derivacional e flexional. Na primeira, temos unidades de significado usadas para a criação de outras palavras por meio dos prefixos e sufixos. Por exemplo, ao adicionar o prefixo “in” e o sufixo “mente” à palavra “feliz”, temos uma nova palavra: “infelizmente”.

A morfologia flexional está ligada aos morfemas ou às desinências que indicam relações gramaticais e propiciam os mecanismos de concordância, estando mais diretamente relacionada à sintaxe, uma vez que os afixos flexionais obedecem a conexões sintáticas de concordância verbal ou nominal. As desinências indicam o gênero e número nos substantivos, nos adjetivos e, nos verbos, indicam a pessoa, o número e o tempo. Uma característica das desinências é que elas não alteram a categoria gramatical das palavras, por exemplo: “corro” e “corre”, são o mesmo verbo com pessoas diferentes [eu, ele] (SANDALO, 2001; NUNES; BRYANT, 2014).

Uma vez que o foco deste trabalho recai sobre a morfologia flexional, dedicamos as próximas seções à exploração da morfologia flexional da Libras e da língua portuguesa.

1.2 Morfologia Flexional: Libras

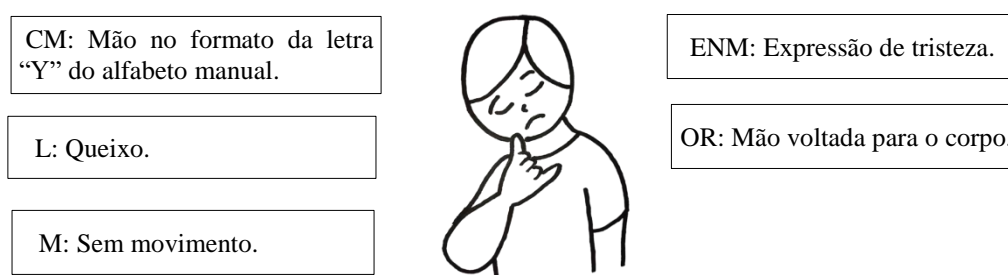
As línguas de sinais são de modalidade viso-espacial, uma vez que se realizam por meio de movimentos corporais e de expressões faciais, os quais são percebidos pela visão (FERREIRA, 2010). Enquanto os usuários da língua oral utilizam o aparelho fonador para articular e produzir as palavras e os ouvidos para a recepção da informação (HARRISSON, 2011), na língua de sinais, utilizam-se o corpo, o movimento e o espaço para sinalização e recorre-se à visão para captar tais informações.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua natural que os surdos brasileiros podem adquirir, de forma espontânea, sem um ensino formal, desde que imersos em ambiente linguístico propenso (FERREIRA, 2010). Harrison (2011) afirma:

O termo “natural” designa a característica das línguas orais e sinalizadas utilizadas pelos seres humanos em suas diversas interações sociais, e se diferencia do que se chama de “linguagem formal”, isto é, linguagens construídas pelo ser humano, como as linguagens de programação de computador ou a linguagem matemática (HARISSON, 2011, p. 55).

Os sinais, que equivalem às palavras nas línguas orais (QUADROS, 2004), são formados pela combinação de unidades mínimas em determinado espaço, podendo ser este em uma parte do corpo ou em frente ao corpo. Essas unidades são denominadas “parâmetros fonológicos” (Figura 5) e representam a estrutura fonológica³ das línguas de sinais (FERREIRA, 2010; QUADROS; KARNOOP, 2004), sendo eles: a) configuração de mão (CM): refere-se às formas que a(s) mão(s) assume(m) na realização de um sinal; b) locação (L): local onde o sinal é realizado; c) movimento (M): parâmetro que indica se há ou não movimento durante a realização dos sinais; d) orientação da mão (Or): posição da(s) mão(s) durante a realização dos sinais (para cima; para baixo; voltada para o corpo; para a esquerda ou direita); e) expressões não manuais (ENM): referem-se aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou tronco, os quais são realizados no momento da articulação do sinal.

Figura 5 - Sinal de “triste/tristeza” em Libras com a indicação das unidades mínimas que formam o sinal.

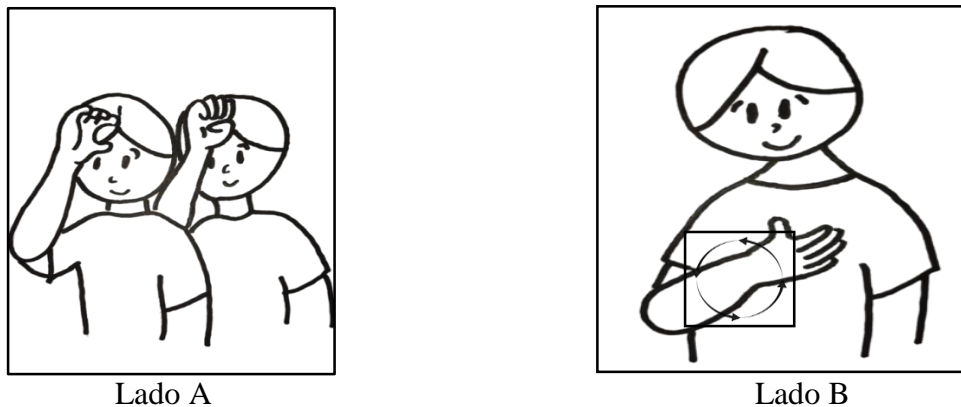


Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

³ O termo fonologia tem sido utilizado para se referir não somente ao estudo dos sons da língua mas também às unidades mínimas que compõem os sinais. Em 1960, o linguista americano Stokoe propôs o termo quirologia, do grego, estudo das mãos, entretanto, a fim de estabelecer um paralelo com as línguas orais, o termo fonologia continua sendo adotado pelos pesquisadores (QUADROS; KARNOOP, 2004). Assim, o termo quirema é utilizado para representar, na língua de sinais, o que o fonema representa na língua falada.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os verbos se dividem basicamente em três classes: simples; com concordância; e espaciais. Os verbos simples ou sem concordância são aqueles “que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 116). Eles não utilizam pontos no espaço para marcar a relação entre o sujeito e o verbo, como os verbos “aprender” e “gostar” (Figura 6).

Figura 6 - Sinal de “aprender” em Libras (Lado A) e sinal de "gostar" em Libras (Lado B)



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Os verbos com concordância também não incorporam afixos locativos, mas se flexionam em pessoa, número e aspecto, estabelecendo “uma trajetória no espaço, partindo de um ponto em direção a outro ponto, estabelecidos previamente no espaço (normalmente, sujeito e objeto da sentença, respectivamente)” (QUADROS, 2004, p. 297), conforme exemplificado na Figura 7.

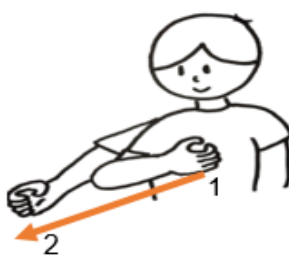
Figura 7 - Lado A: sinal de “perguntar” em Libras (sujeito (1) – objeto (2)) . Lado B: sinal de "perguntar" em Libras (sujeito (2) – objeto (1))



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Observe que, na Figura 7, no lado A, o sinal inicia-se no *locus*⁴ do sujeito (1) e termina no *locus* do objeto (2), indicando que o sujeito está realizando a pergunta (1 pergunta para 2). Na imagem representada no lado B, o *locus* do sujeito, ocupa a posição 2 e vai em direção ao *locus* do objeto, na posição 1, neste caso, a pergunta é direcionada ao sujeito (2 pergunta para 1). Em ambos os casos, ele apresenta movimento de trajetória direcional. A terceira classe de verbos refere-se àqueles que possuem afixos locativos, manifestando movimento e posição no espaço (QUADROS; QUER, 2008). No exemplo a seguir, o sinal de “colocar” pode ser utilizado no contexto “colocar o copo sobre a mesa”, em que a posição 2 indica o local onde o objeto será colocado.

Figura 8 - Sinal de "colocar" em Libras

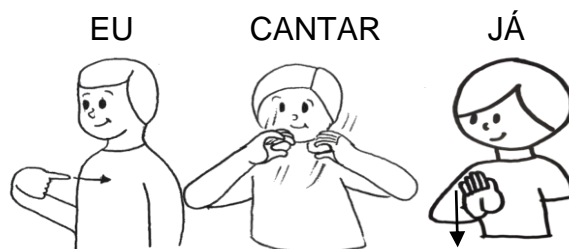


Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Na Libras, alguns itens lexicais são utilizados para marcação de tempo, como o sinal “já”, empregado como um operador temporal de passado, indicando que a ação já aconteceu. A frase em português, “Eu cantei”, pode ser sinalizada em Libras com a inclusão do item lexical “JÁ”, para fazer referência à um evento que já ocorreu, conforme exemplificada na Figura 9.

⁴ O *locus* refere-se ao estabelecimento de pontos no espaço, os quais representam os referentes utilizados no discurso (QUADROS, 2004).

Figura 9 - Sinais que compõem a frase “Eu cantei”



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

A ausência de um marcador temporal de passado ou futuro representa o tempo presente. Conforme Finau (2014, p. 946), “o presente é dado por *default*, ou seja, por contraste significativo verificado por meio dessa heurística ou pelo uso do operador HOJE”. Na Figura 10, tem-se o sujeito “EU” + o verbo “CANTAR” formando a frase: “Eu canto”.

Figura 10 - Sinais que compõem a frase “Eu canto”



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Para a flexão de número, existem várias formas nas línguas de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004), dentre elas, a marcação do plural por meio da repetição de movimentos do sinal (Figura 11) ou pela duplicação no número de mãos (Figura 12).

Figura 11 - Flexão do verbo “beijar” em Libras, com repetição de movimento



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Figura 12 - Flexão do verbo “beijar” com a utilização bimanual expressando pluralidade



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

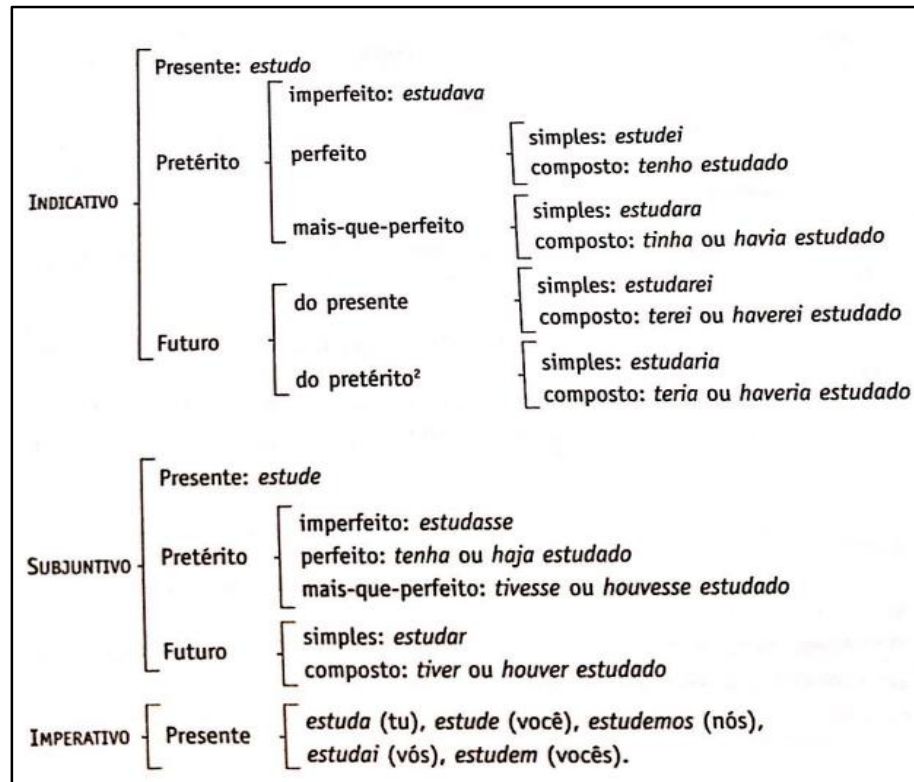
Existem outros processos de flexão nas línguas de sinais, como aqueles descritos por Klima e Bellugi (1979) na língua de sinais americana. Porém, não é objetivo deste trabalho aprofundar discussões sobre essa descrição, mas apresentar alguns processos, de forma a propiciar maior clareza sobre o funcionamento da flexão verbal da língua de sinais, em especial, em relação à importância do uso do espaço para a produção da informação linguística, em contraste com o processo flexional da língua portuguesa, que será abordado a seguir.

1.3 Morfologia Flexional: língua portuguesa

A língua portuguesa dispõe de uma morfologia flexional verbal complexa e abrangente, dada a existência de marcas de pessoa, número, tempo e modo (CÂMARA, 1988). Assim, na conjugação de um verbo, deve-se levar em consideração: **1.** o número, que se refere às marcas de singular ou plural (por exemplo, canto/canta (singular) e cantamos/cantam (plural); **2.** as pessoas do verbo, sendo três para o singular (eu; tu; ele/ela) e três para o plural (nós; vós; eles/elas); **3.** o modo, que pode ser: indicativo; subjuntivo; e imperativo, apresentado no Quadro 2. O modo refere-se às diferentes formas do verbo para indicar atitudes da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia, tais como certeza ou dúvida, conforme esquema a seguir; **4.** o tempo em que ocorre o fato expresso pelo verbo (presente; passado/pretérito; e futuro) (Quadro 2); **5.** o aspecto, que está ligado ao ponto de vista pelo qual a ação é perspectivada, podendo ser vista como uma ação concluída, como na frase “Ele acabou de correr”, ou como uma ação não

concluída, que pode ser observada na sua duração ou na sua repetição, conforme os exemplos: “Ele começou a correr” e “Ele continua a correr”.

Quadro 2 - Representação dos modos indicativo, subjuntivo e imperativo do Português



Fonte: Cunha e Cintra (2001, p. 381)

As vogais temáticas são as responsáveis por tematizar os três grupos de conjugações verbais: a 1ª conjugação compreende os verbos que têm a vogal temática “a”, como em “cantar e falar”; a 2ª conjugação, “e”, como nos verbos “escrever e dever”; e a 3ª conjugação, “i”, como em “dormir e sorrir”.

Os verbos ainda se classificam⁵ em: a) regulares, os quais se flexionam “de acordo com o paradigma, modelo que representa o tipo comum da conjugação” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 386). Nos verbos regulares, o radical permanece o mesmo em toda a conjugação, como em

⁵ Devido ao recorte temático, não serão abordados os verbos que não apresentam certas formas, defectivos (como o verbo falar), como também não serão abordados aqueles que possuem duas ou mais formas equivalentes (como o verbo aceitar, que apresenta os participios aceitado, aceito e aceite), abundantes.

cant-o e cant- ei; e **b)** irregulares, aqueles cujos radicais se alteram ou cujas terminações não seguem o modelo da conjugação a que pertencem, como em ouç-o e ouv-i.

Os verbos também podem exercer funções de nomes, como ocorre, por exemplo, com advérbios, adjetivos e substantivos, as quais são chamadas formas nominais do verbo e que não pertencem a nenhum tempo ou modo verbal: **a) infinitivo:** forma com que o verbo se apresenta, sem qualquer tipo de conjugação, podendo transmitir a ideia de ação ou estado. Ele se apresenta na primeira, na segunda e na terceira conjugação, identificado a partir dos sufixos “AR, ER e IR” respectivamente. Ex. “comemorar, vender e partir”; **b) Gerúndio:** forma utilizada para indicar uma ação prolongada no tempo ou uma ação que ainda está em desenvolvimento, não estando terminada. Apresenta as seguintes terminações: ANDO - para 1.^a conjugação – ex.: “andando”; ENDO - para 2.^a conjugação – ex.: “fazendo”; INDO – para 3.^a conjugação – ex.: “fingindo”; **c) particípio:** forma utilizada na formação de tempos verbais compostos. Indica o estado da ação já finalizada e pode ser flexionado em grau, número e gênero. A maioria dos verbos no particípio apresenta as terminações “ADO” para 1.^a conjugação, como em “brincado”, e “IDO” para 2.^a e 3.^a conjugações, como em “vivido e partido”.

A título de ilustração, no Quadro 3, apresentamos a conjugação dos verbos “sonhar, vender e dividir”, representando as três conjugações: “AR, ER e IR”, no modo indicativo do presente, no pretérito perfeito simples e composto, no pretérito imperfeito, no futuro do presente, na forma perifrástica⁶, no pretérito mais-que-perfeito composto, no futuro do pretérito composto, além dos verbos no particípio, gerúndio e infinitivo.

A escolha do modo e tempos verbais mencionados, assim como das formas nominais do verbo no particípio, gerúndio e infinitivo; justifica-se por questão de recorte metodológico, sendo priorizada, a frequência de uso das formas nominais, do modo e tempo verbal.

⁶ O uso da forma perifrástica de futuro, formada pelo verbo ir, que, neste caso, assume função de verbo auxiliar, vem substituindo o uso padrão do futuro do presente, como no exemplo: “Eu vou comer mais tarde”, ao invés de “Eu comerei mais tarde”. Sendo assim, faremos uso de ambas as formas (SIMIONI *et al.*; 2020).

Quanto aos pronomes, não serão utilizados os pronomes pessoais “tu e vós”, sendo substituídos pelas formas pronominais “você e vocês”, respectivamente, por serem mais usuais no português brasileiro (LOPES, 2012).

Quadro 3 - Conjugação dos verbos sonhar, vender e abrir

MODO	TEMPO SIMPLES	PRONOMES	TERMINAÇÕES VERBAIS		
			AR	ER	IR
INDICATIVO	PRESENTE	Eu	Sonho	Vendo	Divido
		Ele/Ela/Você	Sonha	Vende	Divide
		Nós	Sonhamos	Vendemos	Dividimos
		Eles/Elas/Vocês	Sonham	vendem	Dividem
	PRETÉRITO PERFEITO	Eu	Sonhei	Vendi	Dividi
		Ele/Ela/Você	Sonhou	Vendeu	Dividu
		Nós	Sonhamos	Vendemos	Dividimos
		Eles/Elas/Vocês	Sonharam	Venderam	Dividiram
	PRETÉRITO IMPERFEITO	Eu	Sonhava	Vendia	Dividia
		Ele/Ela/Você	Sonhava	Vendia	Dividia
		Nós	Sonhávamos	Vendíamos	Dividíamos
		Eles/Elas/Vocês	Sonhavam	Vendiam	Dividiam
	FUTURO DO PRESENTE	Eu	Sonharei	Venderei	Dividirei
		Ele/Ela/Você	Sonhará	Venderá	Dividirá
		Nós	Sonharemos	Venderemos	Dividiremos
		Eles/Elas/Vocês	Sonharão	Venderão	Dividirão
	FUTURO DO PRESENTE Forma Perifrástica	Eu	Vou sonhar	Vou vender	Vou dividir
		Ele/Ela/Você	Vai sonhar	Vai vender	Vai dividir
		Nós	Vamos sonhar	Vamos vender	Vamos dividir
		Eles/Elas/Vocês	Vão sonhar	Vão vender	Vão dividir

		TEMPO COMPOSTO			
FORMAS NOMINAIS	PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO	Eu	Tenho sonhado	Tenho vendido	Tenho dividido
		Ele/Ela/Você	Tem sonhado	Tem vendido	Tem dividido
		Nós	Temos sonhado	Temos vendido	Temos dividido
		Eles/Elas/Vocês	Têm sonhado	Têm vendido	Têm dividido
	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO COMPOSTO	Eu	Tinha estudado	Tinha vendido	Tinha dividido
		Ele/Ela/Você	Tinha estudado	Tinha vendido	Tinha dividido
		Nós	Tínhamos estudado	Tínhamos vendido	Tínhamos dividido
		Eles/Elas/Vocês	Tinham estudado	Tinham vendido	Tinham dividido
	FUTURO DO PRETÉRITO COMPOSTO	Eu	Teria sonhado	Teria vendido	Teria dividido
		Ele/Ela/Você	Teria sonhado	Teria vendido	Teria dividido
		Nós	Teríamos sonhado	Teríamos vendido	Teríamos dividido
		Eles/Elas/Vocês	Teriam sonhado	Teriam vendido	Teriam dividido
	PARTICÍPIO	Eles/Elas/Vocês	vendido	Dividido	
	INFINITIVO	sonhar	vender	Dividir	
	GERÚNDIO	sonhando	vendendo	Dividindo	

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que, não há variação nos radicais dos verbos *sonh-*, *vend-* e *divid-* e, para cada uma das conjugações, há um paradigma (desinência) que se mantém nos demais verbos. Para conjugação de outros verbos regulares, basta alterar o radical e seguir o modelo da conjugação a que pertençam.

Logo, se alterarmos os verbos “sonhar”, “vender” e “dividir”, pelos verbos “falar”, “comer” e “desistir”, respectivamente, mantemos o radical desses verbos e incorporamos as desinências correspondentes, conforme modelo a seguir:

Quadro 4 - Exemplos de verbos conjugados no presente do indicativo

Pronomes	Radical	Desinência	Radical	Desinência	Radical	Desinência
Eu	Sonh Fal	o	Vend Com	o	Abr Desist	o
Ele Ela Você	Sonh Fal	a	Vend Com	e	Abr Desist	e
Nós	Sonh Fal	amos	Vend Com	emos	Abr Desist	imos
Eles Elas Vocês	Sonh Fal	am	Vend com	em	Abr Desist	em

Fonte: elaborado pela autora

Uma vez que existam padrões que se repetem na conjugação dos verbos, podemos explorar tais regularidades no ensino da escrita, mostrando como e onde ocorrem as transformações, por meio de um ensino explícito, conforme proposta apresentada no capítulo 4 desta tese. Quanto aos verbos irregulares, embora sejam mais complexos de serem adquiridos, podem se tornar mais familiares para o aluno, com o aumento da frequência de exposição à estes verbos, conforme defendido pela teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões – IMP (TREIMAN, 2018), abordada no capítulo 3.

Tendo apresentado aspectos sobre a morfologia da língua portuguesa e da Libras, passamos agora a refletir sobre a aprendizagem da escrita, considerando as habilidades metalinguísticas e sua relação com o desempenho ortográfico.

1.4 Habilidades metalinguísticas e o aprendizado da escrita

Desde a mais tenra idade, a criança⁷ tem a capacidade de compreender e de produzir a linguagem de forma espontânea, contando que esteja imersa em ambiente social. Ao falar, ouvir e compreender sua língua, ela “demonstra conhecimento implícito, tácito, da fonologia, do léxico, da sintaxe, da morfologia da língua da comunidade de fala a que pertence” (SOARES, 2016, p. 149). Neste período, a utilização da linguagem ocorre sem que haja uma consciência explícita das estruturas linguísticas. Este comportamento é chamado *epilinguístico* e refere-se ao entendimento adquirido sobre a língua durante o desenvolvimento linguístico da criança (GOMBERT, 2003).

O saber epilinguístico é um saber intuitivo, comum a todos os falantes da língua, que se manifesta em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem. Durante o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem, por exemplo, as crianças elaboram reflexões e chegam a conclusões sobre as propriedades fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais da linguagem, produzindo expressões e construções que nunca ouviram dos adultos, mas inferiram dos usos linguísticos que presenciaram (quem nunca ouviu uma criança dizendo “fazi”?) (MIRANDA, 2006, p. 12).

Com o decorrer do tempo, a criança “poderá controlar conscientemente os tratamentos linguísticos que ela opera” (GOMBERT, 2003, p. 19), comportamento denominado metalinguístico, que resulta de “aprendizagens explícitas que ocorrem através de experiências formais e sistemáticas, como a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar” (LUCENA; SPINILLO, 2018, p. 54).

As habilidades metalinguísticas estão associadas à capacidade de tomar a língua como *objeto* de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação (SOARES, 2016, p. 125). Tal habilidade auxilia na manipulação dos fonemas, morfemas, palavras e outras unidades da língua (MIRANDA, 2006).

⁷ Crianças com alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita, podem apresentar dificuldades de linguagem (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Sabe-se que o aprendizado da escrita é um processo complexo que exige do aprendiz reflexão sobre a língua. No início da alfabetização, é importante que a criança “desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva *consciência fonológica*” (SOARES, 2016, p. 167), de forma a criar hipóteses sobre a fala e sobre a relação desta com a escrita.

Assim sendo, a aquisição da língua escrita por crianças ouvintes requer, inicialmente, o desenvolvimento de competências prévias de análise fonológica que permitam a descoberta do princípio alfabético por parte do aprendiz, partindo do pressuposto de que a análise fonológica representa os sons da fala.

Embora o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica esteja diretamente relacionado à aprendizagem de uma ortografia alfabética e se constitua em um forte fator preditivo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, ele não é suficiente pra que uma criança se alfabetize. Soares (2016, p. 155-156) argumenta que:

A natureza relativamente transparente do português brasileiro torna o desenvolvimento da consciência fonológica mais relevante que o da consciência morfológica para a aprendizagem da ortografia, mas não se pode negar a contribuição de conhecimentos de morfologia para elucidar aquelas ocorrências ortográficas que escapam à transparência das correspondências fonema-grafema.

O conhecimento dos morfemas permite-nos compreender o significado de palavras que nunca ouvimos antes. Por exemplo, uma criança, ao ouvir a palavra incontável, pode deduzir seu significado a partir do conhecimento da palavra “contar”, do prefixo “in” e do sufixo “avel” (NUNES; BRYANT, 2014), uma vez que os morfemas são escritos da mesma forma em palavras diferentes, assim, eles podem tornar a ortografia mais previsível.

O desenvolvimento de competências que permitam a reflexão sobre a estrutura das palavras, auxilia as crianças a escreverem ortograficamente -, tal habilidade é denominada “consciência morfológica”. Pesquisadores como Silva; Martins-Reis (2017), Nunes; Bryant (2014), Koppenhaver;Wollak (2014), Justi;Roazzi (2012), Mota; Lima; Lima (2008), Nunes;

Bryant; Bindman (2006) e Meireles; Correa (2005) investigaram o papel da CM no desempenho de leitura e escrita e apontaram indícios de que tal habilidade auxilia na escrita e na leitura de palavras cuja grafia correta implica na compreensão de aspectos morfossintáticos da língua.

1.5 Consciência Morfológica

O aprendiz ouvinte, em um momento inicial de aprendizado da escrita, tende a se apoiar na estrutura sonora da fala para se apropriar da escrita. Posteriormente, ele percebe que a correspondência fonema/grafema não é fidedigna ou biunívoca e que um som pode ser representado por diversos signos gráficos, como também um mesmo signo gráfico pode representar mais de um som.

Ao perceberem que existem grafias diferentes do que esperavam usando seus conhecimentos das relações entre grafemas e fonemas, as crianças modificam sua concepção sobre o que está representado na ortografia. É neste momento, segundo Nunes e Bryant (2014), que a consciência morfológica pode ajudar a criança: ela se depara com uma palavra desconhecida cuja leitura e escrita podem ser facilitadas pela percepção da estrutura da palavra.

Uma revisão dos estudos sobre consciência morfológica foi realizada por Carlisle (2010), que buscou elucidar de que forma esta habilidade poderia contribuir para a melhoria da alfabetização de crianças. Após análise de 16 pesquisas, foram levantadas as seguintes hipóteses: **1.** a consciência morfológica pode influenciar no desenvolvimento da consciência fonológica, dado que os morfemas são formados por feixes de fonemas. Logo, a CM poderia compensar as dificuldades existentes na consciência e no processamento fonológico de palavras; **2.** a consciência morfológica pode auxiliar os alunos a adquirirem o hábito de analisar a estrutura morfológica das palavras escritas, aprimorando a leitura e a ortografia das palavras; **3.** o ensino de estratégias de análise de palavras pode ajudar os alunos a entenderem os significados das palavras desconhecidas enquanto leem, promovendo a ampliação do vocabulário e, conseqüentemente, a compreensão da leitura.

Em línguas alfabéticas, como o português, a ortografia é regida pelo princípio fonográfico e semiográfico. O primeiro diz respeito à correspondência entre as unidades gráficas (grafemas) e sons (fonemas). Já o princípio semiográfico está associado às relações dos signos gráficos como unidades carregadas de valor semântico (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004), ou seja como as palavras são constituídas a partir dos morfemas. Como há uma grande variedade relativa ao grau de correspondência entre letras e sons da fala, o conhecimento relativo à morfologia é relevante para a aprendizagem da escrita, o que está de acordo com a primeira hipótese levantada por Carlisle (2010).

Quanto a segunda hipótese, Soares (2016, p. 157) argumenta que “o conhecimento de afixos da língua, principalmente os mais produtivos, pode contribuir para que a leitura de palavras se torne mais fácil e rápida”. A leitura de palavras formadas por prefixo, por exemplo, “**re**abrir”, “**inc**apaz”, “**des**fazer”, ou por sufixos, como “folhagem” e “suavizar”, pode ser facilitada quando há um bom nível de consciência dos morfemas. Ademais, a CM pode “facilitar a apreensão do significado de palavras pouco familiares, pela identificação da ideia ou noção que o prefixo ou sufixo acrescentam ao morfema radical, como **ante**véspera, **sub**nutrido, **dest**emor e **sens**abor.” (SOARES, 2016, p. 157).

Em relação a terceira hipótese, Apel e colaboradores (2013) argumentam que a compreensão dos morfemas pode auxiliar a criança na percepção da estrutura da palavra e/ou na compreensão de seu significado, ampliando seu repertório lexical.

Para Carlisle (2010), à medida que as crianças exploram os morfemas utilizados em diferentes palavras, há uma memorização do significado dos morfemas, os quais podem ser resgatados em outras palavras. Ao visualizar tais morfemas, informações semânticas e fonológicas são ativadas levando ao reconhecimento da palavra.

Algumas palavras complexas são armazenadas como se fossem morfemas únicos (por exemplo, *forward*), mas se um constituinte da palavra é identificado regularmente em outras palavras, com características gramaticais e semânticas semelhantes às

anteriores e internas, esse morfema (por exemplo, *-ward*) adquire representação própria (CARLISLE, 2010, p. 465).

A importância do reconhecimento de palavras para o desempenho em leitura é abordado também por Gombert (2003) que enfatiza que as unidades gráficas de palavras regulares⁸ passam por ativações tão frequentes que fortalecem o vínculo entre elas, levando automaticamente ao reconhecimento dessas palavras de forma global. Assim, “todos os conhecimentos que o leitor possui sobre as palavras são utilizados pelo sistema. Além disso, esse funcionamento é automático. Quer dizer que ele pode ocorrer sem que o leitor preste atenção nas características individuais das palavras” (GOMBERT, 2003, p. 28).

Em suma, a exploração de morfemas, que são carregados de informações linguísticas, influencia no processamento lexical e no aprendizado de palavras, contribuindo de forma indireta no desenvolvimento da leitura e da escrita, ao ampliar o vocabulário do leitor, e conseqüentemente, contribui para a compreensão de textos (APEL *et al.*, 2013, GUIMARÃES; PERUZZI; MOTA, 2016; SOARES, 2016).

Quando os alunos aplicam efetivamente uma análise morfológica a uma palavra desconhecida, a compreensão lexical acontece, e, por causa das reduzidas demandas do nível lexical, a compreensão do texto é facilitada⁹ (APEL *et al.*, 2013, p. 44) (*Tradução nossa*).

Assim, quanto maior for o conhecimento de vocabulário pela criança, melhor ela irá compreender o funcionamento da linguagem e aplicar pistas gramaticais para o aprendizado de novas palavras.

⁸ Palavras regulares são aquelas em que as correspondências entre grafemas e fonemas na leitura e entre fonemas e grafemas na escrita são previsíveis e se submetem aos princípios do sistema alfabético de uma dada língua escrita. Por exemplo: no nosso idioma, a palavra “viva” → /'viva/ é regular tanto para a leitura quanto para a escrita. (MORAIS, 1998).

⁹ Do original: *When students successfully apply such a morphological analysis to an unknown word, word-level understanding occurs and, because of reduced demands at the word level, text-level comprehension is facilitated.*

1.6 Estudos sobre consciência morfológica

Têm sido apresentados estudos sobre os benefícios do desenvolvimento da consciência morfológica no desempenho em leitura e escrita, sobretudo na língua inglesa (NUNES *et al.*, 2006; KRAUT, 2015; AKBULUTA, 2017; DESROCHERS *et al.*, 2018; MANOLITSIS *et al.*, 2019; DIXON; THOMSON; FRICKE, 2020; BERNSTEIN; FLIPSE; PERALTA; JIN, Y, 2020; PERALTA; SIMIONI; DIAS, 2021), que é uma língua menos transparente que o português, em termos de correspondência entre letras e sons da fala, o que sugere uma contribuição mais significativa do processamento morfológico na aquisição da linguagem. Entretanto, percebe-se um aumento no número de pesquisas conduzidas também com falantes do português, evidenciando correlações positivas entre consciência morfológica e desempenho ortográfico (JUSTI; ROAZZI, 2012, NUNES; BRYNT, 2014; BARBOSA *et al.*; 2015; JUNIOR; MOTA, 2015; SILVA; MARTINS-REIS, 2017; SANTOS *et al.*, 2018).

Silva e Martins-Reis (2017) realizaram uma revisão sistemática de estudos nacionais e internacionais sobre a relação entre consciência morfológica, leitura e escrita de alunos, os quais foram publicados no período de 2010 a 2015. Dez artigos atenderam aos critérios de seleção, sendo três em português, um em espanhol e seis na língua inglesa, o que reflete a predominância de estudos que abordam a temática no continente norte-americano.

Após a análise dos estudos, concluiu-se que há uma forte correlação entre as habilidades de leitura, escrita e a consciência morfológica em crianças, se comparadas àquelas que não passaram por nenhuma intervenção para ensino de morfemas. Apenas no estudo de Gilbert *et al.* (2014), foi apontada correlação positiva entre CM e leitura somente nas crianças com dificuldades de leitura, mostrando que tal habilidade pode ser utilizada como uma estratégia compensatória de leitura. Os resultados de Gilbert *et al.* (2014) divergem dos demais estudos analisados na revisão de Silva e Martins-Reis (2017), nos quais os participantes se beneficiaram

de estratégias de consciência morfológica independente de apresentarem dificuldades de leitura.

Nunes e Bryant (2014) dedicaram-se à escrita do livro *Leitura e ortografia – além dos primeiros passos*¹⁰ dando atenção especial para a importância do ensino das regras ortográficas de morfemas. Foram apresentadas pesquisas que investigaram a relação entre ortografia e consciência morfológica. A seguir, serão descritos dois estudos realizados com crianças falantes da língua inglesa.

No primeiro estudo, Nunes, Bryant e Bindman (2006) verificaram se o progresso das crianças na ortografia predizia seu progresso em consciência morfológica. Foi utilizada, como medida de CM, uma tarefa de analogia de frases e de palavras, e as variáveis idade e inteligência foram controladas estatisticamente. Participaram 363 (trezentos e sessenta e três) crianças do Ensino Fundamental (na época, 2^a, 3^a e 4^a séries). As tarefas foram aplicadas em sessões com intervalo de doze meses entre a primeira e a última, com o objetivo de avaliar o uso correto da terminação “ed” em inglês.

A habilidade ortográfica foi considerada um fator significativo na previsão da consciência morfológica, apoiando a ideia de que:

Existe uma relação recíproca entre consciência morfológica e ortografia: A consciência morfológica facilita a inferência de regras ortográficas que envolvem morfemas e, ao mesmo tempo, quanto mais os alunos aprendem sobre ortografia, mais informações adquirem sobre a morfologia, e consequentemente maior será sua consciência morfológica (NUNES; BRYANT, 2014, p. 159).

No segundo estudo, buscou-se replicar os achados do primeiro experimento utilizando diferentes medidas de consciência morfológica e ortográfica. Uma tarefa com pseudopalavras foi projetada para testar o uso da análise morfológica na interpretação de novas palavras. Participaram 167 (cento e sessenta e sete) crianças que também faziam parte do estudo anterior.

¹⁰ Obra originalmente publicada sob o título *Children's Reading and Spelling: Beyond the First Steps*. Terezinha Nunes, Peter Bryant, 2009.

Foram utilizadas três medidas ortográficas, sendo uma delas a mesma do primeiro estudo (uso correto de "ed"). Na medida de ortografia, as crianças foram solicitadas a escrever uma série de pares de palavras que compartilhavam a mesma raiz. Por exemplo, o par de palavras *know* (conhece); *knowledge* (conhecimento) em que a letra “k” não é pronunciável e tem a raiz *know* preservada.

Após sete meses, a nova medida de consciência morfológica foi administrada: uma tarefa de definição de pseudopalavras. Foi apresentada uma imagem em que era possível inferir a origem do nome da figura. Por exemplo, a imagem de um dinossauro: “O *knotosaurus*, tinha um nó (*knot*, em inglês) no pescoço; (...) Todas as raízes dos nomes dos dinossauros continham uma letra muda – como “k” ” (NUNES, BRYANT, 2014, p. 136). Um exemplo na língua portuguesa citado pelos autores é “a pseudopalavra (galinhista) que não existe, mas é formada pela raiz de “galinha” e pelo sufixo “ista”, usado para formar palavras que se referem a pessoas que têm uma habilidade ou profissão, como oculista, pianista, artista, dentista.” (NUNES; BRYANT, 2014, p. 159-160). Assim, a tarefa da criança seria inferir o significado da palavra e definir a pseudopalavra.

Após o controle de idade e inteligência, as medidas ortográficas aumentaram significativamente em duas das três análises. Tal como no primeiro estudo, os resultados forneceram fortes evidências da hipótese de que a aprendizagem da ortografia tem um efeito positivo sobre a consciência morfológica (NUNES *et al.*, 2006).

Quanto às medidas utilizadas para apurar a consciência morfológica, Justi e Roazzi (2012) chamaram a atenção para o controle das variáveis “inteligência, processamento fonológico e idade”, uma vez que tais elementos podem afetar os resultados de pesquisas que investigam a habilidade de consciência morfológica. Assim, sugeriram que os estudos incluíssem tarefas que permitissem avaliar a contribuição de diferentes variáveis para classes específicas de palavras.

Seguindo tais orientações, Guimarães *et al.* (2016) averiguaram se, após a retirada dos efeitos da consciência fonológica, inteligência verbal – e não verbal – e controle de idade, ainda haveria contribuição da CM para a leitura de palavras e para a compreensão de texto(s) escritos em português.

Após quatro análises de regressão hierárquica (duas para cada medida de leitura: precisão de palavras e compreensão de texto), tendo como variáveis de controle (idade, inteligência verbal e não verbal) e consciência fonológica, chegou-se à conclusão de que a consciência morfológica derivacional tem uma contribuição independente apenas para a medida de precisão de leitura, mas não para a compreensão de texto. A hipótese levantada é de que a consciência morfológica poderia ter um papel indireto, via leitura de palavra.

A morfologia flexional não demonstrou resultado significativo para nenhuma das duas medidas de leitura. Uma possível explicação fornecida pelos autores é a de que a derivação contém um componente semântico que está ausente na flexão.

As palavras derivadas possuem mudanças de significado, muitas vezes acompanhadas de mudança gramatical, o que pode incidir na precisão da leitura de palavras. (...) Isso pode indicar que as mudanças flexionais sejam mais previsíveis do que as derivacionais. (...). Nesse caso, a nossa hipótese é de que consciência morfológica derivacional, pelo seu papel semântico, talvez seja uma habilidade mais importante para o desenvolvimento da leitura (GUIMARÃES *et al.*, 2016, p. 246).

Os autores recomendaram maior número de pesquisas na área, dada a complexidade de avaliação de constructos como a leitura de palavras, compreensão de texto e habilidades metalinguísticas. Também foi sinalizada a importância de mais investigações no âmbito das implicações pedagógicas dos resultados encontrados.

Um estudo de intervenção que averiguou o impacto do ensino de regras morfológicas na escrita foi realizado por Barbosa *et al.* (2015). Foram avaliadas 111 (cento e onze) crianças do 4º ano do Ensino Fundamental que passaram por etapas de intervenção contendo pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, foram utilizadas tarefas de escrita e teste de vocabulário.

Posteriormente foram realizadas provas de consciência morfológica (derivação; decomposição; flexão; e analogia gramatical). Os alunos foram divididos em quatro grupos, de acordo com o desempenho nas tarefas, sendo um deles o grupo controle. Em seguida, deu-se início à ação de instrução. Após a intervenção, os alunos foram submetidos aos pós-testes para verificar o efeito do programa de intervenção sobre seus desempenhos ortográficos.

Em relação ao conhecimento lexical, os grupos não apresentaram diferenças significativas em nenhum momento dos testes. O objetivo em controlar tal variável foi o de isolar os saberes trabalhados, sem que o fator vocabulário interferisse nos resultados. Quanto à consciência fonêmica, também não foram encontradas diferenças significativas.

Após o período de intervenção, constatou-se que a média do grupo experimental aumentou de forma significativa em relação àquela do grupo controle, sustentando a viabilidade do ensino de regras morfológicas. Os resultados apresentados no estudo mostraram-se compatíveis com aqueles que vêm sendo propostos em outros estudos, como em: Junior e Mota (2015); Kraut (2015); Carlisle (2010); Akbuluta (2017); Dixon, Thomstone e Fricke (2020); e Peralta *et al.* (2021), os quais abordam a importância do ensino explícito de morfemas para o aperfeiçoamento da escrita.

Santos *et al.* (2018) examinaram as relações entre a compreensão de leitura e habilidades metalinguísticas – consciência morfológica e consciência metatextual em um estudo realizado com 71 (setenta e um) alunos matriculados do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola situada em São Paulo. Foram utilizados dois textos em tarefa *Cloze*, que é uma atividade de leitura elaborada a partir da omissão de vocábulos de um texto, tarefas de consciência morfológica e um questionário de avaliação de consciência metatextual. No que tange à consciência morfológica, utilizou-se uma tarefa de analogia derivacional e uma de analogia flexional para aferir a correlação entre leitura e consciência morfológica. Constatou-se que a consciência morfológica e a consciência metatextual contribuem para o domínio progressivo

da compreensão leitora e foi ressaltada a necessidade de instrução formal para o desenvolvimento destas habilidades.

Para os autores, o impacto da consciência morfológica e metatextual ocorre tanto na leitura como na escrita, por serem habilidades que se correlacionam. A hipótese é que tal contribuição advenha “dos aspectos semânticos, em especial a compreensão de palavras (atribuição de sentido) e sintáticos, caracterizado pela noção de organização das sentenças, ou seja, a estrutura do texto” (SANTOS *et al.*, 2018, p. 307).

Manolitsis *et al.* (2019) reconheceram a importância da consciência morfológica na predição do desempenho da alfabetização e buscaram elucidar questões que envolviam as relações entre consciência morfológica, fluência na leitura de palavras, ortografia e compreensão de leitura em duas escritas alfabéticas que variavam em consistência ortográfica: o inglês e o grego.

O estudo realizado pelos autores contou com uma amostra de 383 (trezentas e oitenta e três) crianças, sendo 159 (cento e cinquenta e nove) delas estudantes canadenses, de escolas públicas de Ensino Fundamental, e 224 (duzentas e vinte e quatro) crianças gregas, de instituições públicas de escolas primárias na Grécia. Os participantes realizaram testes de: inteligência; vocabulário; consciência fonológica; fluência de leitura de palavras. Também fizeram um ditado e tarefas de consciência morfológica. Os objetivos do estudo foram examinar as relações entre consciência morfológica e habilidades de alfabetização, no grego e no inglês, e verificar se a força dessas relações é semelhante nos dois idiomas.

Chegou-se à conclusão de que a consciência morfológica e a fluência na leitura de palavras se relacionam de forma recíproca no inglês. No grego, a relação foi unidirecional, com CM com forte previsibilidade para a ortografia. Uma hipótese para tal resultado é a de que as exigências cognitivas que cada idioma impõe aos leitores iniciantes são diferentes. No inglês, existe uma demanda morfofonêmica mais ampla que no grego, assim, o leitor depende tanto de

informações fonológicas como morfológicas para a decomposição das palavras, o que é diferente do grego, que é uma língua mais transparente, ou seja, apresenta menor complexidade nas relações entre os sons da fala e os grafemas.

A consciência morfológica e a leitura se relacionaram recíproca e igualmente nas duas línguas, com a justificativa de que os morfemas revelam informações semânticas e sintáticas em ambos os idiomas. Para Manolitsis *et al.* (2019), o vínculo entre CM e alfabetização permite que as crianças ativem seus conhecimentos sobre morfemas de maneira diferente nos primeiros três anos de escolaridade, guiadas pelas características morfológicas de cada idioma e pelas peculiaridades morfofonêmicas de cada ortografia.

O papel da consciência morfológica também tem sido investigado no ensino de segunda língua, como ocorre em: Kraut (2015); Akbuluta (2017); Dixon; Thomson; Fricke (2020); e Peralta *et al.* (2021), abordados a seguir.

Kraut (2015) pesquisou sobre a relação entre consciência morfológica e o processo automático de decomposição morfológica em aprendizes do inglês como L2. Algumas perguntas nortearam o experimento: 1. os aprendizes de inglês como segunda língua decompõem morfológicamente as palavras em seus constituintes morfológicos de maneira automática como os falantes nativos?; 2. Na proporção em que a proficiência na língua aumenta, há evolução no desenvolvimento da habilidade de CM?; 3. o aumento da consciência morfológica da L2 ao longo do tempo é correspondente àquele das habilidades automáticas de decomposição morfológica?

No experimento I, participaram 43 (quarenta e três) estudantes nativos de língua inglesa, com idade média de 20 anos. Compuseram o experimento II, 32 (trinta e dois) estudantes falantes não nativos de inglês cursando um programa intensivo de inglês nas proximidades dos Estados Unidos, com idade média de 21 anos. Os dois grupos foram submetidos a duas medidas

experimentais: um paradigma de *priming* mascarado¹¹, recurso metodológico que permite fazer distinções entre palavras que se assemelham ortográfica e fonologicamente, ou que não se relacionam em nenhum destes aspectos, com uma tarefa de decisão lexical; e um teste de consciência morfológica. Para detalhes do estudo, ver Kraut (2015).

Os estudos demonstraram que os alunos de L2 obtiveram ganho significativo na capacidade de uso explícito do conhecimento morfológico, uma vez que progrediam de níveis de proficiência na língua inglesa, e que a CM se correlacionou com a leitura e a ortografia. Entretanto, esses alunos não desenvolveram a mesma capacidade de decomposição morfológica de uma palavra em seus constituintes para reconhecimento automático, como os falantes nativos de inglês o fizeram.

De acordo com Kraut (2015), as palavras são armazenadas no léxico mental de forma distinta em falantes nativos e não nativos. Os falantes nativos utilizam um sistema de dupla rota que os permite armazenar palavras com flexão irregular de forma inteira e uma rota que envolve a decomposição morfológica para reconhecer palavras flexionadas regularmente. Já os falantes não nativos só atingem a habilidade de decomposição de palavras com a mesma fluidez que os falantes nativos após alcançarem um nível superior de proficiência.

Por exemplo, um par de palavras nessa condição foi *contract-CONTRACTOR*. Os tempos de reação sugeriram que, para reconhecer a palavra *CONTRACTOR*, os falantes nativos de inglês quebram essa palavra em sua raiz, *CONTRACT* e seu sufixo *-OR*. Esse processo de decomposição morfológica permite um armazenamento lexical mais eficiente entre os falantes nativos, porque *CONTRACT* e *CONTRACTOR* não são necessariamente armazenados como dois itens lexicais separados¹² (KRAUT, 2015, p. 879) (*Tradução nossa*).

¹¹ O *Masked Prime* é uma técnica desenvolvida por Forster e Davis (1984), pela qual um estímulo (o *prime*) é apresentado por uma duração muito curta e imediatamente é seguido pela apresentação do estímulo-alvo, gerando um mascaramento retroativo do *prime*.

¹² Do original: “For example, one prime-target pair in this condition was *contract-CONTRACTOR*. The reaction times suggest that to recognize *CONTRACTOR*, native English speakers break this word into its root, *CONTRACT*, and its suffix, *-OR*. This process of morphological decomposition allows for more efficient lexical storage among native speakers because *CONTRACT* and *CONTRACTOR* are not necessarily stored as two separate lexical items”.

Tais resultados sugeriram o uso de abordagens de ensino explícito para os aprendizes de inglês como L2, mesmo em níveis mais avançados, para que tais aprendizes possam se beneficiar da estratégia e desenvolvam a capacidade de ler de forma rápida e eficiente em inglês (KRAUT, 2015).

Akbuluta (2017); Dixon, Thomson e Fricke (2020) e Peralta *et al* (2021) também recomendam a adoção de instruções explícitas no ensino de L2, com base no ensino de morfemas, a fim de promover o conhecimento e o reconhecimento de palavras.

Akbuluta (2017) conduziu um experimento com o intuito de averiguar se o aumento da consciência morfológica de alunos de uma segunda língua promovia maior conhecimento do vocabulário. Participaram da pesquisa 52 (cinquenta e dois) alunos turcos, aprendizes da língua inglesa de nível intermediário. Eles foram divididos em dois grupos: um experimental, que recebeu ensino de vocabulário baseado na morfologia, com instruções explícitas sobre uso de raízes, prefixos, sufixos e análise morfológica de palavras; e um grupo controle, cuja abordagem de ensino baseou-se no ensino tradicional de vocabulário, com práticas de memorização.

Os participantes realizaram pré-teste de vocabulário e consciência morfológica, e, após doze semanas de instruções, refizeram os mesmos testes. Os resultados mostraram que o grupo experimental, que recebeu instrução explícita de morfologia, obteve desempenho significativamente melhor na medida da consciência morfológica, além de uma correlação positiva entre tamanho de vocabulário e consciência morfológica. Já os alunos do grupo de controle não apresentaram diferenças significativas após a intervenção.

Diante destes resultados, Akbuluta (2017) enfatizou a importância de instruções morfológicas explícitas no ensino de vocabulário de segunda língua, com a alegação de que os alunos podem utilizar do conhecimento morfológico para que eles analisem a estrutura morfológica de uma palavra e apliquem tal conhecimento a outros itens lexicais.

Dixon, Thomson e Fricke (2020) defendem que estudantes de segunda língua, com baixos níveis de vocabulário, podem ter menor probabilidade de adquirir vocabulário com sucesso por meio de ensino implícito, o que justifica a ênfase na instrução explícita. Para sustentar tal argumentação, realizaram um experimento para projetar, implantar e avaliar um programa de treinamento de vocabulário explícito, de curto prazo, para aprendizes de inglês como língua adicional, entre oito e nove anos, do Ensino Fundamental. A intervenção consistiu em dez sessões semanais individuais cujo objetivo era transmitir e aprofundar em conhecimentos de vocabulário, por meio de atividades nas quais os alunos pudessem participar ativamente.

As atividades sugeridas foram: a) jogo de palavras: foram criados cinco jogos de palavras para motivar e envolver os alunos na tarefa, direcionando a atenção dos participantes de forma consciente para o vocabulário trabalhado; b) leitura de passagens: os alunos liam pequenos textos que continham as palavras trabalhadas anteriormente, para ilustrar o uso da palavra-alvo de forma contextualizada; c) julgamento e conclusão de sentenças: nas tarefas de julgamento, os alunos deveriam opinar se o uso de determinada palavra-alvo estava correto ou incorreto. Já na tarefa de conclusão de sentenças, eles deveriam preencher a palavra que faltava em um quadro com frases; d) mapa semântico: as crianças preenchiam uma folha que continha a palavra-alvo no centro da página, com expressões idiomáticas, sinônimos, antônimos, conceitos e experiências pessoais, para representar e explorar as relações entre conceitos e ideias; escrita de frases: solicitava-se que as crianças escrevessem suas próprias frases usando a palavra-alvo; e) *flashcards* e definições para crianças: ao final de cada sessão, os coordenadores forneciam aos alunos *flashcards* com imagens e pequenas definições das palavras-alvo trabalhadas, com intuito de consolidar a aprendizagem das crianças.

Concluído o programa de intervenção, observou-se um ganho significativo no conhecimento de vocabulário e na capacidade em dar definições, assim como no uso de

palavras-alvo dentro das frases. Este conhecimento foi apresentado imediatamente após o ensino e foi amplamente retido seis meses depois, apontando evidências de que a instrução explícita possa auxiliar na aquisição de vocabulário.

Um estudo recente conduzido por Peralta *et al.* (2021) com estudantes brasileiros que frequentavam um curso em língua inglesa, como língua adicional, teve o objetivo de avaliar de que modo a consciência morfológica, aprofundada através do uso de jogos, poderia contribuir para a ampliação do vocabulário em inglês. Os alunos realizaram pré-teste para avaliar o vocabulário na língua inglesa e o desempenho em relação à consciência morfológica. Posteriormente, participaram de uma intervenção pedagógica durante dez semanas, na qual foram utilizados quatorze jogos e atividades que tinham como meta o trabalho explícito com a consciência morfológica.

As atividades implementadas ao longo da intervenção foram apresentadas na íntegra em Peralta (2019). A fim de exemplificação, apresentamos brevemente a atividade denominada *whatiscompound*: Na *whatiscompound*, a professora faz perguntas aos alunos para averiguar o nível de conhecimento que eles possuem sobre composição de palavras. Em seguida, escreve no quadro algumas palavras, tais como “*pop, class, door, back, corn, room, bell e pack*” para que os estudantes tentem unir duas bases e criar novas palavras. Havendo dificuldade na realização da tarefa, a professora faz perguntas em português para esclarecer a definição do termo, como “o que pode ser *pop* em português” e, persistindo as dúvidas, o dicionário pode ser consultado.

Após comparação entre os pré-testes e o pós-testes realizados ao final da intervenção, verificou-se melhoria nas medidas de consciência morfológica e vocabulário, reforçando os resultados de estudos anteriores que demonstram uma ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas, com vistas ao desenvolvimento da consciência morfológica.

Até o momento, discutimos sobre o papel das habilidades metalinguísticas em sujeitos ouvintes, na próxima seção, proporemos uma reflexão sobre os aprendizes surdos.

1.7 Consciência morfológica na surdez

A estreita relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita em um sistema alfabético tem conduzido ao seguinte questionamento: como bons leitores surdos desenvolvem a habilidade de consciência fonológica? É possível ter bom desempenho em leitura e escrita sem que haja a manipulação de códigos fonológicos? Como desenvolver a habilidade de relacionar os códigos sonoros aos códigos escritos em aprendizes surdos?

É fato conhecido na ciência da leitura que a consciência fonológica é uma habilidade preditora de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (CATTS *et al.*, 1999). A compreensão de que as letras nas palavras escritas representam unidades fonológicas (os sons da fala) -, auxilia no processo de decodificação fonológica pelas crianças, que por sua vez está relacionado ao uso eficiente das correspondências grafema-fonema no reconhecimento de palavras. Entretanto, para os aprendizes surdos, que possuem uma limitação auditiva, tal habilidade parece não ser essencial para garantir bons desempenhos na alfabetização, como aponta os estudos de Bélanger *et al.* (2012); Glezer *et al.* (2018) e Lederberg *et al.* (2019), que corroboram a ideia de que o surdo pode se tornar um leitor hábil por meio de estratégias que não envolvam a ativação de códigos fonológicos no processamento de palavras.

Bélanger e colaboradores (2012) conduziram um estudo experimental para investigar em adultos com surdez leve a profunda-, classificados como leitores habilidosos e menos habilidosos, o uso automático de códigos ortográficos e fonológicos durante o reconhecimento visual de palavras e memorização de listas de palavras. Posteriormente, os resultados foram comparados com os de leitores ouvintes. Foi utilizado um recurso metodológico, denominado *masked priming paradigm* durante a leitura para investigar os efeitos e a contribuição dos

códigos ortográfico e fonológicos durante o processamento das palavras. Os resultados sugeriram que tanto leitores surdos como ouvintes processaram as informações por meio da ativação de códigos ortográficos, entretanto, a utilização de códigos fonológicos no processamento das palavras mostrou-se relevante apenas para os leitores ouvintes.

Para Lederberg *et al.* (2019), crianças surdas, assim como as ouvintes, necessitam de habilidades de linguagem e processamento fonológico para aprender a ler, entretanto, a modalidade, os níveis e as relações entre essas habilidades é que se diferenciam. Os pesquisadores conduziram um estudo com trezentas e trinta e seis crianças, que foram divididas em três grupos, de acordo com a modalidade de linguagem: **(1)** grupo de crianças unimodais, que utilizavam apenas a língua de sinais; **(2)** grupo de crianças unimodais, que utilizavam apenas a língua falada; e **(3)** grupo de crianças bimodais, que utilizavam a língua falada e a língua de sinais. Foi investigado se crianças surdas que diferem em sua modalidade de linguagem aprendem a ler por meio de processos qualitativamente diferentes.

Foram utilizadas medidas para aferir a percepção e articulação da fala, vocabulário, teste de inteligência não-verbal, de leitura, de habilidade de consciência fonológica com uso da língua falada e da soletração manual¹³ da língua de sinais (forma de representar, por meio das mãos, as letras dos alfabetos das línguas orais escritas).

Observou-se que a habilidade de manipular as estruturas sublexicais da palavra são necessárias no aprendizado da leitura para todas as crianças. Entretanto, para crianças usuárias da língua oral (com ou sem sinais), o aprendizado da língua alfabética depende da habilidade de manipulação das estruturas da palavra falada, revelando a importância de uma instrução focada no desenvolvimento de habilidades fonológicas. Para crianças que não tem acesso à língua oral, a manipulação de palavras faladas não demonstrou ser relevante. Menos de 5% dos

¹³ A soletração manual ou datilologia é um sistema utilizado nas línguas de sinais para representar, por meio das mãos, as letras dos alfabetos das línguas orais escritas (FERREIRA-BRITO, 1997).

participantes que utilizam apenas a língua de sinais parece desenvolver essa habilidade, embora apresentassem níveis de alfabetização similares aos outros dois grupos.

Constatou-se uma forte relação entre processamento fonológico e soletração manual, indicando uma via alternativa para o aluno manipular as estruturas das palavras escritas e, conseqüentemente, aprender a ler. Para Lederberg *et al.* (2019), a soletração manual pode ser utilizada como um sistema fonológico visual para apoiar a leitura. Uma vez que essa soletração representa as letras dos alfabetos das línguas orais, quando produzidas fluentemente, podem fornecer uma representação “fonológica manual-visual” das palavras.

Lederberg *et al.* (2019) explicam que, embora o termo “fonologia” faça referência à língua falada, na língua de sinais, o termo é utilizado de forma mais ampla, como em Brentari (1998, s/n, apud Lederberg *et al.*, 2019, p. 410) (*Tradução nossa*) que “define a fonologia como a estrutura sublexical que é sistematicamente organizada e restrita¹⁴”.

Os autores concluíram que de uma forma geral, todas as crianças necessitam das mesmas habilidades de linguagem e processamento fonológico para aprender a ler, entretanto, a modalidade, os níveis e as relações entre essas habilidades é que se diferem. Crianças com acesso restrito à língua falada precisam de práticas de ensino diferenciadas que as auxiliem na manipulação das palavras, como o uso da soletração manual. Ressaltam que, embora a habilidade de consciência fonológica seja importante, ela não substitui um ensino intensivo do idioma, conforme apontaram os resultados deste estudo, em que a leitura estava relacionada às habilidades de linguagem das crianças para todos os grupos.

Estudos da neurociência também têm contribuído para investigação sobre o processamento de leitura por surdos, buscando compreender de que forma o cérebro responde e se adapta, quando a entrada de informações fonológicas é limitada. O cérebro humano é organizado em sistemas neurais responsáveis por processar diferentes informações cognitivas,

¹⁴ Do original: defines phonology as the “sublexical structure that is systematically organized and constrained”.

dentre elas, a linguagem, evidenciando que existem regiões distintas especializadas no processamento ortográfico e fonológico de palavras (GLEZER *et al.*; 2018).

A fim de contribuir com pesquisas na área, Glezer *et al.* (2018) conduziram um estudo com o objetivo de examinar em leitores surdos a seletividade ortográfica e fonológica em regiões cerebrais envolvidas na leitura. Participaram treze adultos surdos pré-linguais¹⁵, com surdez severa, que adquiriram a língua de sinais antes dos 5 anos, e a utilizavam como principal idioma. Os pesquisadores utilizaram uma ressonância magnética funcional em adultos surdos que eram leitores habilidosos, para obter informações sobre o grau de especificidade neural em áreas distintas do cérebro, durante o processamento de leitura.

Os dados levantados indicaram que a fonologia não é uma habilidade necessária para garantir uma leitura habilidosa em pessoas surdas. Percebeu-se que a fonologia foi acessada em momentos que os leitores estavam envolvidos em uma tarefa fonológica, entretanto, em um nível bem menor do que para leitores ouvintes, apoiando a ideia de que os surdos podem realizar um mapeamento direto da ortografia à semântica. Glezer *et al.* (2018), no entanto, sugerem que estas questões sejam examinadas em leitores menos habilidosos para confirmação dessa hipótese.

Segundo Pinheiro *et al.* (2020), estudos que demonstram uma associação positiva entre habilidades fonológicas e compreensão de leitura em surdos profundos, como o de Wang, Silvestri e Jahromi (2018 apud Pinheiro *et al.* 2020), podem estar confundindo a habilidade de consciência fonológica com a “consciência dos movimentos articulatórios” - , habilidade que sujeitos surdos oralizados e/ou que realizam leitura labial podem desenvolver para o reconhecimento articulatório da palavra -, formas da boca durante a pronúncia de uma palavra (CAPOVILLA; GRATON-SANTOS, 2019; PINHEIRO; ROCHA-TOFFOLO; VILHENA,

¹⁵ Surdos pré-linguais são aqueles que ficaram surdos antes de ter contato com a língua oral de forma suficiente para aprender a ler, falar ou entender a fala.

2020). Para Pinheiro *et al.* (2020), o “movimento dos lábios durante a pronúncia de uma palavra, parece facilitar a memorização dos padrões ortográficos, uma vez que é como se o surdo visse a articulação das palavras que lê¹⁶” (PINHEIRO *et al.*, 2020, p. 9) (*Tradução nossa*).

Capovilla e Graton-Santos (2019) reforçam a importância de processos de leitura orofacial¹⁷ para a leitura alfabética e para a memorização da língua escrita. Durante a leitura orofacial, a articulação da boca é convertida em fonemas pelo receptor vidente da fala.

Nessa visualização da fala ouvida, ele converte na imaginação os fonemas que ouve nos correspondentes grafemas que visualiza; e, graças a essa cifragem fluente de fonemas em grafemas, experimenta a escrita interna como se estivesse realmente lendo mentalmente as palavras escritas à medida que as ouve (CAPOVILLA; GRATON-SANTOS, 2019, p. 25).

O fato de crianças com surdez profunda não se beneficiarem, como as crianças ouvintes, de metodologias de ensino cujo foco recai na relação fonema-grafema, motivou um grupo composto por surdos e ouvintes, pesquisadores, professores e demais colegas em defesa da educação dos surdos no Brasil, com apoio de docentes e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e do exterior, Instituições Federais (IFES) e Instituto Nacional de Educação de Surdos, a se manifestarem, no ano de 2019, veementemente contra a proposta de alfabetização de crianças surdas pelo método fônico, o qual foi defendido durante o fórum de políticas públicas para pessoas surdas e com deficiência auditiva realizado no dia 26 de setembro de 2019, por entenderem que:

(...) pela ciência e pela prática, que o Método Fônico viola os direitos de acessibilidade aos surdos a uma educação bilíngue, em que o português escrito seja o foco de ensino, desde a alfabetização. Tal proposta não garante o acesso à leitura e a escrita com base visual necessária às pessoas surdas, exatamente porque essas pessoas não têm a audição que os permita acessar essa via de informação (ANPOLL-GT LIBRAS, 2019, s/n).

¹⁶ Do original: *The movement of the lips during the pronunciation of a word, which seems to facilitate the memorization of the spelling patterns, since it is as if the deaf individuals could see the words being spoken as they read.*

¹⁷ Leitura orofacial ou leitura labial é a habilidade de compreensão da fala por meio de pistas visíveis que acompanham a articulação da fala na face do emissor (CAPOVILLA, 2008).

O grupo de surdos e ouvintes, representados pelos membros do GT Libras, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL, 2019), enviaram uma carta ao Ministério da Educação, à Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação, à Secretaria de Alfabetização, à Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e à Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, solicitando a estes órgãos a instituição de um grupo de trabalho para discutir e sistematizar princípios metodológicos de alfabetização de estudantes surdos,

com propostas coesas, coerentes, adequadas e baseadas em evidências científicas, bem como planejar a sua implementação com formação dos professores de língua de sinais, professores bilíngues (com fluência em libras) para a educação básica e professores de língua portuguesa como segunda língua para surdos, para implementar o previsto no relatório supracitado, apoiado pela diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos (ANPOLL-GT LIBRAS, 2019, s/n).

Os argumentos para a rejeição do método de ensino fônico na alfabetização de surdos foram de que: **(1)** o método fônico tem como principal pilar o uso da consciência fonológica para o estabelecimento de relações entre a fala e a escrita, não sendo possível para o aprendiz surdo, com perda auditiva total, estabelecer essa relação de forma natural; **(2)** o fracasso de métodos orais tradicionais que não sustentam um desenvolvimento linguístico em idade apropriada e, **(3)** o argumento de que a alfabetização de surdos deve ser embasada na língua de sinais.

Diante de evidências científicas de que a habilidade de consciência fonológica não está associada à boa habilidade de leitura em sujeitos surdos, somadas às reivindicações da comunidade surda brasileira em prol do desenvolvimento de metodologias de ensino da LP à surdos, que não sejam baseadas na oralidade, torna-se necessário propostas que considerem o ensino para crianças surdas que se adequem à especificidade linguística desses sujeitos.

Neste caminho, alguns pesquisadores têm apontado os benefícios de investimentos em propostas que priorizem o desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica, para um melhor desempenho na leitura e escrita de alunos surdos, como podemos ver nos estudos de Nielsen, Luetk e Stryker (2011), Nunes *et al.* (2010), Koppenhaver e Wollak (2014), e Trussell e Easterbrooks (2017).

Nielsen *et al.* (2011) realizaram uma revisão da literatura sobre o papel da morfologia na leitura de alunos surdos e ouvintes. Os estudos analisados sustentaram a hipótese de que tanto os leitores ouvintes como os surdos podem se beneficiar da instrução morfológica, aplicando o conhecimento morfológico de palavras conhecidas para desvendar o significado de outras palavras, e, conseqüentemente, expandir seu vocabulário e sua compreensão textual.

Os autores revisaram também a literatura empírica sobre *Signing Exact English* (SEE), um sistema de sinalização do inglês que propõe uma representação visual de morfemas flexionais e derivacionais da língua inglesa por meio de sinais que são criados para representar as raízes das palavras e seus afixos. Krause e Hague (2020, p. 199) definem o SEE como:

sistema de sinais inventados para fornecer acesso visual à morfologia do inglês por meio de uma combinação de sinais da Língua de Sinais Americana (ASL), sinais inventados e representações sinalizadas de afixos em inglês. O objetivo do SEE é representar o vocabulário e a sintaxe do inglês de maneira mais literal possível, estabelecendo um mapeamento individual entre sinais e palavras em inglês. Representações sinalizadas de afixos em inglês são usadas para criar palavras em inglês relacionadas ao mesmo conceito (por exemplo, *electric, electrical, electrician, electricity, and nonelectrical*)¹⁸. (Tradução nossa).

Para ilustrar o uso desse sistema na língua portuguesa, podemos pensar no seguinte exemplo:

- Frase em Português: Eu estudo todos os dias;

¹⁸ Do original: “*invented sign system that provides visual access to English morphology through a combination of American Sign Language (ASL) signs, invented signs, and signed representations of English affixes. The goal of SEE is to represent English vocabulary and syntax as literally as possible by establishing a one-to-one mapping between signs and English words. Signed representations of English affixes are used to make English words relating to the same concept (for example, electric, electrical, electrician, electricity, and nonelectrical)*”.

- Frase em Libras¹⁹: EU – ESTUDAR - TODOS OS DIAS;
- SEE: EU **ESTUD** + **O** TODOS OS DIAS (neste caso, há a criação de um sinal para o radical “ESTUD” e a desinência “O”).

Nielsen *et al.* (2011) propõem que o SEE seja utilizado como ponte para o desenvolvimento da consciência morfológica da língua inglesa, dada a possibilidade de representar através do SEE, palavras que não existem na língua de sinais americana, como o artigo *the*, e diferenciar sinônimos no inglês que são sinalizados da mesma forma na língua de sinais, aprimorando, assim, a leitura dos alunos.

Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) fazem uma crítica em relação a este modelo, embora reconheçam a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto. Para os autores, poucas crianças surdas tornam-se proficientes em sistemas de sinais não naturais. Uma das maiores desvantagens seria o fato de a sinalização não ser tão rápida quanto a fala. Logo, ao sinalizar cada morfema da língua oral, além de uma sequência longa de sinais, haveria a sobrecarga no processamento de palavras, diferente das línguas de sinais em que seja possível sinalizar vários morfemas com apenas um sinal.

Nunes *et al.* (2010) desenvolveram um programa com crianças surdas, com idade entre 6 a 12 anos, objetivando aumentar a consciência em relação aos morfemas do inglês escrito. Primeiro, foi avaliada a consciência das crianças sobre os morfemas, tendo como base a maneira como elas usavam os sufixos na ortografia. Em etapa posterior, foram desenvolvidos materiais para a promoção da consciência morfêmica e para a averiguação do impacto em habilidades de compreensão e escrita.

¹⁹ Para a representação escrita dos sinais, será utilizado um sistema de notação de palavras proposto por Ferreira (2010) em que as palavras da língua oral são utilizadas para representar aproximadamente os sinais. Para transcrever os sinais da Libras, utiliza-se os itens lexicais da língua portuguesa em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA. No caso de sinais traduzidos por duas ou mais palavras no português, elas serão separadas hífen, como em “AINDA-NÃO”. Outras convenções serão apresentadas à medida que se fizerem necessárias.

O programa de intervenção foi implementado em sala de aula pelos professores, os quais participaram de um treinamento com os pesquisadores. As atividades foram desenvolvidas com apoio de recursos tecnológicos (computadores e projetores) e com a criação de jogos, atividades e histórias cujo objetivo foi o de expor aquelas crianças ao vocabulário da língua escrita, de forma contextualizada.

Os primeiros exercícios focaram a morfologia flexional, iniciando com o uso da terminação “s” para terceira pessoa do singular. Os alunos produziam frases sobre aquilo que o(s) colega(s) estava(m) fazendo, por exemplo, “Tom reads”. Eles também praticaram frases com verbos regulares no passado para enfatizar o uso da terminação “ed”. Em outra atividade, os alunos viam uma frase projetada na tela, por exemplo: “Ele limpa as janelas”, associada a uma imagem de um homem limpando janelas, e, na parte inferior da tela, aparecia a frase: “Ontem ele _____ as janelas” para ser completada corretamente com o verbo “limpar” no passado.

Foram explorados também morfemas derivacionais, como em uma atividade em que havia uma história de uma pessoa que conheceu vários personagens, como um *footballer* (jogador de futebol) e um *swimmer* (nadador), posteriormente, em uma tarefa de conclusão de sentença, os alunos eram convidados a identificar os pares de palavras que se encaixavam em determinada descrição, por exemplo: “_____ dances; ___ is a dancer”.

Compararam-se os resultados do grupo que recebeu treinamento por um período aproximado de sete meses com aqueles de um grupo controle cujas crianças não receberam instruções sobre o uso de morfemas, o grupo instruído obteve significativamente mais progresso que o grupo de comparação, no uso de sufixos, na ortografia, na compreensão de leitura e nas habilidades de escrita.

Neste mesmo caminho, Koppenhaver e Wollak (2014) iniciaram um projeto de exploração de morfemas derivacionais, com instruções de decodificação as quais serviram

como meio de promover o crescimento da identificação de palavras em estudantes surdos. Os alunos participantes da pesquisa receberam, no intervalo de dez semanas, instruções em língua de sinais de como manipular os morfemas concomitantemente com a aprendizagem da leitura e da utilização destes de forma genérica. Foram ensinados um conjunto de morfemas de alta frequência para que os estudantes pudessem identificar unidades de significado em palavras mais longas e para que pudessem se utilizar de um método para comparar e contrastar o que eles estavam aprendendo com novas palavras contendo tais morfemas.

Foram trabalhadas duas a três palavras por semana, onde se discutiam sobre os possíveis significados de prefixos, sufixos e raiz, por exemplo, a palavra *encouragement* que foi dividida nos morfemas “*courage*” e “*ment*”. Neste exemplo, os alunos conversaram sobre a raiz “*courage*” e tentavam fazer conexões com a palavra-alvo. Os participantes falaram sobre a coragem do leão no filme “O mágico de Oz”, sobre a “coragem” em usar o aparelho auditivo em público, além de terem discutido sobre palavras que continham esta raiz, como “*courageous*” e “*encourage*”. A discussão era projetada por um *software* que exibia cada palavra e seus morfemas à proporção que estes eram discutidos pelo grupo, como ilustrado na figura presente a seguir.

Figura 13 - Esquema da palavra “*encouragement*” projetado para os alunos



Ao final da atividade, os alunos recebiam fichas com os morfemas trabalhados no encontro e eram solicitados a que combinassem as partes das palavras para que se criasse o maior número de palavras possível. Na sessão em que foram trabalhadas as palavras “*encouragement, composer, e discovery*”, os participantes criaram as palavras “*dispose, encourage, e discouragement*”. À medida que novos morfemas eram incorporados, e os alunos ganhavam experiências, as listas tornavam-se mais elaboradas.

Koppenhaver e Wollak (2014) recomendam o uso de instruções de decodificação morfêmica para alunos surdos, tendo como referência os resultados satisfatórios do experimento realizado, o qual demonstrou mudanças positivas nas habilidades de decodificação e ortografia dos alunos. Entretanto, alertam para as limitações do estudo, dentre elas, a falta de um desenho de intervenção formal e a ausência de medidas padronizadas de decodificação e ortografia, circunstâncias que poderiam comprometer a confiabilidade do estudo. Assim, os autores sugerem que educadores empreguem avaliações periódicas ou medidas pré e pós-teste de identificação de palavras, ortografia, geração de vocabulário e compreensão de leitura silenciosa, examinando os efeitos de diferentes métodos ou programas por meio de instruções morfológicas.

Trussell e Easterbrooks (2017) alegam que o atraso no conhecimento morfológico da população surda pode ser reduzido por meio da instrução morfológica explícita. Os autores conduziram uma revisão de literatura sobre esta temática, levantando treze publicações do período de 1970 a 2015. Em todos os estudos, houve a recomendação de que estudantes surdos recebessem instruções morfológicas para a melhoria do desempenho de leitura. Dentre as justificativas dadas, foi destacado o fato de o conhecimento morfológico contribuir de forma significativa para a compreensão da leitura, indiretamente por meio do vocabulário, além do fato de tal conhecimento possibilitar o uso de uma estratégia de decodificação que forneça pistas sobre o significado da palavra.

As dificuldades apresentadas por alunos surdos no aprendizado da língua portuguesa abriram um leque de investigações sobre a temática, uma vez que a surdez dificulta a sensibilidade fonêmica, assim, atenção especial deve ser dada à consciência morfológica.

Acreditamos que o aluno surdo pode se beneficiar de estratégias de ensino que explorem as unidades que compõem a palavra, levando-o a refletir sobre as relações morfológicas que ele não teve oportunidade de acessar pela via oral. Neste trabalho, utilizamos a morfologia verbal como recorte metodológico, entretanto, a relação morfológica pode ser trabalhada em outras classes de palavras e não apenas na classe verbal.

Favorecer o acesso às informações sobre os elementos que compõem um verbo, apresentando, de forma explícita, os padrões que podem ser aplicados a outros verbos com características semelhantes, é possibilitar aos alunos que reflitam sobre tais elementos, o que pode auxiliá-los na aplicação desses padrões em novos itens lexicais. Uma vez que ampliemos a consciência morfológica, contribuímos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, com impacto na inserção social do aluno surdo e em seu letramento, que é definido por Soares (2005, p. 50) como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

1.8 Aquisição da morfologia da língua portuguesa por ouvintes como primeira língua

As teorias de aquisição da linguagem buscam explicar de que modo o ser humano adquire um sistema linguístico complexo, sem a necessidade de um ensino formal. Segundo Shaffer e Kipp (2012, p. 434), “perto dos 5 anos as crianças já sabem e usam a maior parte das estruturas sintáticas de sua língua, mesmo que ainda não tenham tido a primeira aula formal de gramática”. Não há um consenso entre as teorias sobre o ponto inicial e aquele final do processo de aquisição linguística, o que ocorre devido

à duplicidade de objetos a que o termo linguagem pode remeter – língua e forma de expressão verbal, o que dá margem a diferentes modos de se conceber o problema de aquisição. Por outro lado, as divergências decorrem do confronto de diferentes tradições ou posturas epistemológicas no tratamento de um problema interdisciplinar (CORREA, 1999, p. 340).

A perspectiva interacionista aqui adotada atribui à interação social um papel fundamental para o desenvolvimento linguístico. Sendo assim, a capacidade de aquisição de uma língua está atrelada a uma série de capacidades perceptuais e cognitivas da criança que “resulta da interação entre o amadurecimento biológico, o desenvolvimento cognitivo e um ambiente linguístico em constante transformação” (SHAFFER; KIPP, 2012, p. 440).

A partir da exposição a uma língua, as crianças vão adquirindo morfemas que são menos complexos, no aspecto semântico e sintático, e vão progredindo para os mais complexos. Shaffer e Kipp (2012, p. 462) explicam que

uma vez que as crianças jovens tenham adquirido um novo morfema gramatical, elas aplicam essa regra igualmente em contextos novos e em contextos conhecidos. Elas fazem isso, por exemplo, ao perceberem que podem utilizar o acréscimo do “s” para pluralizar um substantivo e o utilizam em outros contextos.

Silva, T. e Guimarães, D. (2013) explicam que a produtividade de determinados padrões reflete o uso da língua, sendo essencial experiênciá-la por meio de interações linguísticas.

Quanto mais itens são associados a um esquema, maior será a possibilidade de expansão do padrão para novos itens lexicais. Isto é, ao mesmo tempo em que a criança armazena e organiza seu conhecimento linguístico através da experiência, ela constrói diferentes hipóteses sobre o funcionamento da língua em seus diferentes componentes: fonológico, sintático, semântico, morfológico e pragmático; via mecanismos complexos e dinâmicos (SILVA, T.; GUIMARÃES, D., 2013, P. 318).

Um experimento que abordou a relevância da exposição linguística para a aquisição e a abstração da gramática da língua foi conduzido por Goulart e Matzenauer (2018) que investigaram a produção escrita de verbos irregulares por crianças de 6 a 8 anos de idade, falantes nativas da língua portuguesa. Os dados levantados evidenciaram a relevância da frequência de uso dos verbos na língua como fator condicionante para sua aquisição. Logo,

“quanto mais frequente for o uso de um verbo irregular, mais facilmente sua estrutura vai ser adquirida” (GOULART; MATZENAUER, 2018, p.189).

1.9 O aprendizado²⁰ da morfologia verbal da língua portuguesa como segunda língua

A morfologia verbal é um dos grandes desafios do aprendizado da segunda língua (L2) por “conter uma complexa variedade sintática, semântica e morfofonológica, que é codificada de formas distintas em diferentes línguas” (OLIVEIRA, 2020, p. 216-217), dificultando o processo de mapeamento dos morfemas e sua interpretação. Oliveira, C. (2020) cita como exemplo o uso do morfema {~s}, que apresenta diferentes significados gramaticais, como marcação de tempo e pessoa em verbos, como também a marcação de número em substantivos.

O argumento de que a morfologia demanda maior esforço cognitivo para seu aprendizado é defendido na “Hipótese do Gargalo”, de Slabakova (2013, apud Oliveira, C. 2020), que considera tal estrutura um obstáculo (ou um gargalo) para a aquisição de L2, devido à “relação com o processo complexo de mapear as formas para a interpretação correta, expandir ou subtrair partes desse mapeamento e identificar os contextos de ocorrência do morfema” (OLIVEIRA,C., 2020, p. 217).

Dentre as classes de palavras estudadas na morfologia, os verbos são considerados morfologicamente complexos, por se tratarem de uma “classe que remete a um importante subsistema linguístico paradigmático que exhibe propriedades fundamentais da linguagem” (JUSTINO, 2018, p. 23). Ademais,

formam uma classe rica em possibilidades flexionais, pois as oposições entre tempos e modos referem-se a, pelo menos, treze tempos verbais, distribuídos nos modos indicativo e subjuntivo e formas nominais, e, entre categorias de número e pessoa,

²⁰ O termo “aprendizado” será utilizado em contraste ao termo “aquisição”, distinção normalmente adotada por estudiosos da linguística aplicada na área de ensino de línguas estrangeiras. Enquanto o “aprendizado” designa um processo que ocorre por meio de estudo formal, normalmente em sala de aula, a “aquisição” é caracterizada por ser um processo natural, que se desenvolve mediante a interação com falantes nativos da língua. Para detalhes, ver: Eckert; Frosi (2015).

referem-se a três pessoas no singular e três pessoas no plural (MARGOTTI; FERREIRA MARGOTTI, 2011, p. 87).

Além das dificuldades apontadas como sendo inerentes ao aprendizado da morfologia de uma língua como L2, para os surdos, há ainda algumas peculiaridades que devem ser destacadas, como: a influência²¹ da Libras na escrita do português; a diferença de modalidade entre a Libras e o português; a falta de uma base linguística consolidada em L1; o pouco ou nenhum conhecimento da língua oral; a forma como o surdo percebe e processa a escrita da LP, sendo predominantemente visual; a ausência de materiais didáticos; e, à carência de formação dos professores.

Uma vez que o domínio da morfologia de uma língua aumenta conforme a interação e a exposição da criança ao sistema linguístico, é de se esperar que a criança surda apresente maiores dificuldades no aprendizado desta língua, o qual ocorrerá sem que ela domine as dimensões estruturais e pragmático-discursivas da língua oral, o que, segundo Miranda e Matzenauer (2010, p. 366), “proporciona as condições necessárias, não apenas linguísticas, mas também cognitivas, para interagir com a escrita, um objeto de conhecimento”.

O aprendiz ouvinte, em um momento inicial de aprendizado da escrita, tende a se apoiar na estrutura sonora da fala para se apropriar da escrita. Além disso, a criança ouvinte, antes de aprender a escrita, apresenta produção de verbos flexionados na fala, uma vez que é sensível ao efeito da frequência dos verbos produzidos no contexto em que está inserida, contribuindo para formação dos primeiros esquemas morfossintáticos (SOUZA; CARDOSO-MARTINS, 2010).

O aprendiz surdo não possui um léxico mental sonoro no qual possa se apoiar para escrever, tendo que recorrer às imagens dos objetos e aos sinais correspondentes na língua de

²¹ Vários autores na área de ensino aprendizagem de L2 por surdos utilizam o termo “interferência” para designar processos nos quais as construções gramaticais da língua de sinais como primeira língua, podem interferir no aprendizado de uma L2, como Streiechen e Krause-Lemke (2014), Santos e Lessa-de-Oliveira (2019) e Almeida (2007). Neste estudo, utilizaremos o termo “influência”, para evitar uma interpretação negativa de que a L1 possa ser um obstáculo ou problema no aprendizado de uma L2.

sinais. Entretanto, como aponta Streiechen e Krause-Lemke (2014), muitas vezes essas imagens não serão suficientes, pois não possuem semelhança com a escrita da palavra. Ademais, boa parte das imagens de que se lembrar “não mais saberá como escrevê-las, visto que o seu contato com aquela palavra pode não ter sido suficiente para registrá-la em sua mente (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 963).

Conforme Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 962), essa transcodificação associativa palavra-som-significado não existe na mente da pessoa surda. Assim, como não há comunicação por meio da oralidade com os surdos, mas por meio de sinais visuais, ao sinalizar uma palavra que ele não está acostumado a usar e pedir para que a escreva, ele terá muita dificuldade (como erros de grafia) ou poderá não saber escrevê-la.

Para compreendermos a complexidade do processo de aprendizagem da escrita por surdos, sugerimos o seguinte exemplo para reflexão: o verbo “falar” pode assumir diferentes formas na escrita de acordo com a pessoa do verbo, o tempo e modo verbal. Alguns exemplos destas variações são: falo; fala; falamos; falam; falei; falou; falamos; falaram; falarei; falará; falaremos; falarão; falava; falávamos; falavam; falaria; falaríamos; falando; falar.

Nós ouvintes, processamos essas variações de forma automática, em virtude da experiência adquirida na fala. O surdo que não tem contato com a língua oral, necessita de estratégias visuais que lhes auxiliem na compreensão e apreensão da morfologia flexional da língua portuguesa, o que é uma tarefa complexa, uma vez que, de acordo com Margotti e Margotti Ferreria (2011), há, pelo menos, treze tempos verbais, além das categorias de número e pessoa que variam de acordo com as três pessoas do singular e três pessoas do plural.

Se nos concentrarmos apenas nos exemplos do verbo “falar”, e, alterarmos a fonte para simular um outro tipo de ortografia, poderíamos ter uma ideia do que é aprender uma escrita baseada apenas na visualidade, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5- Simulação de ortografia utilizando fonte Symbol do word

Fonte Times New Roman	Fonte Symbol
Falo	Φαλο
Fala	Φαλα
Falamos	Φαλαμοσ
Falam	Φαλαμ
Falei	Φαλει
Falou	Φαλου
Falamos	Φαλαμοσ
Falaram	Φαλαραμ
Falarei	Φαλαρει
Falará	Φαλαρά
Falaremos	Φαλαρεμοσ
falarão	φαλαρ©ο
Falávamos	Φαλάπαμοσ
Falavam	Φαλαπαμ
Falaria	Φαλαρια
Falaríamos	Φαλαρ ^ι αμοσ
Falando	Φαλανδο
falar	φαλαρ

Fonte: elaborado pela autora

A diferença de modalidade entre a língua de sinais e a língua portuguesa é outro fator que influencia no aprendizado da escrita do português por surdos, pois, o aprendizado da escrita pressupõe o aprendizado de uma outra língua, o português, que não representa sua primeira língua, a Libras, o que implica lidar com as diferenças gramaticais e estruturais das duas línguas em jogo.

Embora todas as línguas sejam regidas por princípios linguísticos universais, a organização gramatical das línguas de sinais difere-se das línguas orais, com estruturas e modo

de funcionamento próprios (FERREIRA, 2010). Segundo Fernandes (1998), a diferença estrutural entre as duas línguas faz com que haja elementos que apareçam de forma diferente na língua de sinais e que podem interferir no aprendizado do português, como o uso inadequado ou omissões de elementos conectivos como as conjunções, pronomes e preposições. Na LP, os conectivos são indicados com palavras, já na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

No que diz respeito à conjugação verbal da língua portuguesa, é frequente encontrarmos, em produções escritas de estudantes surdos, marcas que evidenciam uma forma particular de aprendizado da língua. Para Lodi (2011, p. 97), “a produção escrita dos alunos surdos sempre será a de um “estrangeiro” usuário da língua portuguesa. Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos”.

A transferência de valores paramétricos da língua de sinais para a língua portuguesa, é um fenômeno comum que ocorre com os aprendizes de uma segunda língua, levando à produção de um sistema de interlíngua.²² Segundo Quadros e Schmiedt (2006), durante o processo de aquisição do português escrito por surdos, é possível observar vários estágios de interlíngua, em que pode ser percebido um sistema que não mais representa a L1, composto por regras próprias, que vai em direção a L2. Embora não se configure como primeira, nem segunda língua, “a interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Autores como Fernandes (1998); Almeida (2007); Crato; Cárnio (2009); Streiechen; Krause-Lemke (2014); Santos; Lessa-de-Oliveira (2019) e Velasco (2019), apontam em seus estudos, particularidades relacionadas à língua de sinais que incidem na estrutura sintática da

²² A interlíngua diz respeito a interferência de um idioma no aprendizado de outro. Funciona como um sistema independente do sistema da L1 e da língua em aprendizado (LEITE; WEISSHEIMER, 2013).

língua portuguesa, tais como: omissões de elementos conectivos da língua portuguesa; uso de marcadores de tempo utilizados na Libras na produção de frases no português; ausência de flexão verbal; trocas nas categorias “nome” e “verbo” e omissão de sujeitos.

Outro aspecto abordado, em estudos nacionais e internacionais, diz respeito à relação entre idade de aquisição da língua de sinais (L1) e desempenho na língua escrita (L2). Autores como Mayberry (2007), Crato e Cárnio (2009), Quadros e Cruz (2011) e Finau (2014) afirmam que a idade de aquisição da L1 é fator determinante no bom desempenho da L2, no que diz respeito à transferência de habilidades linguísticas da L1 para a L2, mesmo em modalidades diferentes. Segundo Mayberry (2007),

A estrutura linguística, sua aquisição, processamento e representação neurocortical transcendem a modalidade sensório-motora. A estrutura e o processamento da linguagem são propriedades da mente humana à medida que ela se comunica com outras mentes. As propriedades dos sistemas sensoriais e motores fornecem claramente as matérias-primas a partir das quais a linguagem constrói sua arquitetura, mas eles não determinam sua forma, função e aquisição ou uso social e neurocortical²³. (p. 538) (*Tradução nossa*).

No Brasil, mais de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que geralmente desconhecem a língua de sinais, assim, é comum a criança surda adquirir sua primeira língua tardiamente, muitas vezes, após a infância (QUADROS; CRUZ, 2011). A aquisição tardia da L1 vai interferir diretamente no aprendizado da L2, devido à ausência de uma base linguística consolidada, capaz de garantir o desenvolvimento linguístico da criança surda e favorecer no aprendizado da língua portuguesa.

Devido à complexidade de fatores que interferem no aprendizado da língua portuguesa, o tema tem ganhado espaço nas investigações da área, sobretudo no que se refere às dificuldades na flexão verbal da língua portuguesa (ALMEIDA, 2007; SALLES, 2002; CRATO; CÁRNIO,

²³ Do original: *Linguistic structure, its acquisition, processing, and neurocortical representation transcend sensory-motor modality. The structure and processing of language are properties of the human mind as it communicates with other minds. The properties of the sensory and motor systems clearly provide the raw materials from which language builds its architecture, but they do not determine its form, function and acquisition, or social and neurocortical use.*

2010; FINAU, 2014; STREIECHEN; LIMA; NAVES, 2014; KRAUSE-LEMKE, 2014; WELTER; VIDOR; CRUZ, 2015; SANTOS; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019; VELASCO, 2019). A seguir, apresentamos alguns estudos desenvolvidos.

Crato e Cárnio (2010) mencionam estudos que apontam a flexão verbal como um dos aspectos mais difíceis no aprendizado da LP por surdos. “Embora os verbos possam se apresentar lexicalmente corretos na escrita dos sujeitos, não há domínio das flexões de tempo no processo de construção frasal” (CRATO; CÁRNIO, 2010, p. 164).

Os autores analisaram o uso da flexão verbal na escrita de surdos usuários da Libras e averiguaram a relação entre o desempenho apresentado na escrita e o grau de escolaridade, assim como o uso de marcadores de tempo na produção de frases em Libras e no português escrito. Dezoito surdos, com idades entre 15 e 23 anos, cursando da 3ª a 6ª série do Ensino Fundamental, foram avaliados quanto ao conhecimento de nove verbos de ação da Libras e, posteriormente, orientados a produzirem frases em português, nos tempos passado, presente e futuro.

Após a análise dos dados, constatou-se que, durante a escrita de frases no passado, os verbos que foram flexionados corretamente estavam no pretérito perfeito do indicativo com o uso do adjunto adverbial “passado”, e os demais verbos foram escritos no presente do indicativo. Nenhum dos participantes escreveu corretamente frases no futuro, sendo que 15,5% flexionaram o verbo no presente e 1,2%, no pretérito perfeito do modo indicativo.

Quanto ao uso de marcadores de tempo na produção das frases, foi utilizado o advérbio *antes* e o adjunto adverbial “passado” em frases construídas no passado. No presente, o advérbio “hoje”, e, no futuro, o advérbio “depois” e o adjunto adverbial “futuro”. O uso destes marcadores demonstra a influência da Libras na escrita da LP, “para suprir a ausência ou dificuldade no emprego da flexão verbal de tempo” (CRATO; CÁRNIO, 2010, p. 166).

As dificuldades no uso de marcadores de tempo apareceram somente na escrita do português; nas produções em Libras, os marcadores foram utilizados corretamente. Por fim, conclui-se que quanto maior o nível de escolaridade, melhor o desempenho dos sujeitos no uso da flexão verbal.

Streiechen e Krause-Lemke (2014) analisaram textos de alunos surdos e demonstraram que particularidades relacionadas à língua de sinais podem incidir na estrutura sintática da língua portuguesa, como a ausência da flexão verbal, um dos elementos analisados nas produções. As autoras elaboraram o quadro a seguir (Figura 14), com a produção de um aluno de dez anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, para exemplificar a possível interferência da língua de sinais. O texto foi escrito em sala de aula após uma discussão a respeito dos sonhos dos alunos para o futuro.

Figura 14 - Produção escrita de um aluno surdo

<p style="text-align: center;"><u>Trabalho</u></p> <p>Eu idade 17 trabalhar mecanica. Eu trabalhar muito ganhar dinheiro. Eu ter cor carro cinza. Eu gosto muito menina bonita namorar. Eu feliz ver banco praça sentar cansado. Eu gosto muito beijar! Ter filho um menina. Ter casa cor branca grande Estados Unidos. Eu familia praia linda grande mar azul.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho 2. Eu idade 17 trabalhar mecanico. 3. Eu trabalhar muito ganhar dinheiro. 4. Eu ter cor carro cinza. 5. Eu gosto muito menina bonita namorar. 6. Eu feliz ver banco praça sentar cansado. 7. Eu gosto muito beijar! Ter filho um menina 8. Ter casa cor branca grande Estados Unidos. 9. Eu familia praia linda grande mar azul.
--	--

Fonte: Streiechen e Krause-lemke (2014, p. 971)

Em estudo recente, Santos e Lessa-de-Oliveira (2019) investigaram as trocas nas categorias “nome” e “verbo” do português escrito que aparecem com frequência na escrita dos surdos, baseando-se na hipótese de que haja interferência da primeira língua (L1) na aquisição da segunda língua (L2).

Por se tratar de um processo de aquisição de L2 e em modalidade escrita, o surdo toma como base sua L1, a Libras, registrando-se, em sua produção escrita do PB, grande volume de indistinção de marca morfológica categorial, devido à ausência

morfofonológica de tais marcas nas categorias nome e verbo em Libras (SANTOS; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 1119).

Os dados coletados de onze surdos não oralizados e usuários da Libras confirmaram a hipótese da presença de interlíngua, “isto é, apresentam-se como um sistema linguístico intermediário entre a Libras e o português, devido às circunstâncias de aquisição que envolvem os surdos” (SANTOS; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 1122). Os autores apresentam algumas trocas realizadas pelos sujeitos como: “COMEÇAR e COMEÇO”; “OUVIR e OUVINTE”; e, “ENSINAR e ENSINO”. Nesses casos, o sinal correspondente na língua de sinais é o mesmo para nome e verbo, dependendo do contexto para a compreensão do enunciado.

Almeida (2007) realizou análise das produções escritas de aprendizes surdos, usuários da Libras, do Ensino Fundamental, em diferentes estágios de desenvolvimento de segunda língua. Buscou-se compreender os erros cometidos na escrita, com foco nas formas e usos dos verbos, relacionando-os com uma possível interferência da Libras. As formas verbais encontradas nas produções foram divididas em: formas básicas, com uso do infinitivo, presente habitual, pretérito perfeito e futuro composto; e formas avançadas, que além das formas básicas, continham o pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio, conforme exemplificado abaixo:

- Forma básica com uso do verbo no infinitivo. Ex.: “A Mayrla e Rosa brincar vou pessiar”;
- Forma básica com uso do verbo no pretérito perfeito. Ex.: “Ontem eu ficou na minha casa”;
- Forma verbal de estágio mais avançado no pretérito imperfeito do indicativo. Ex.: “A festa estava boa”;
- Forma verbal de estágio mais avançado no futuro do pretérito. Ex.: “Eu escolheria o cinema”.

Quanto aos recursos linguísticos utilizados para indicar o tempo verbal nas produções escritas, observou-se a presença de expressões adverbiais e itens lexicais que denotam tempo, como o uso da expressão “já” e “passado”, sem flexão verbal de passado, como na frase: “A Rosa passado já bicicleta”.

Segundo Almeida (2007), este uso pode ser atribuído à interferência da Libras, uma vez que o sinal “já” indica marcação de passado recorrente na Libras, além de revelar que este sujeito não conhece plenamente o sistema verbal do português. A expressão “já” apareceu também com o verbo flexionado, como na frase: “O Jonas já viu o televisão”, demonstrando que o aluno conhece a forma verbal do pretérito, mas ainda há a interferência de sua L1 na escrita.

Na escrita de pequenos textos, perceberam-se dificuldades na flexão verbal, com a ausência de uma relação harmoniosa entre as formas verbais, a exemplo de: “A Mônica assusto chegou o rato depois chora porque tem medo. Depois fuigr porque ela mais muito grito. Depois de novo chegou o rato. Ela de novo medo porque chegou para rato”. De acordo com Almeida (2007), é comum que aprendizes surdos não flexionem verbos adequadamente por desconhecimento das formas verbais.

Quanto à concordância de número, foi identificado o acréscimo do sufixo “m” e “s” para marcação de plural. As frases foram categorizadas em três tipos, conforme a concordância, sendo: **(1)** concordância do verbo com o sujeito plural (Ex.: “As amigas gostam bicicleta”); **(2)** concordância do verbo com o sujeito plural (Ex.: “Eu fazem o bolo e fazem pulseiras colar e brinco o todo vender”); e **(3)** marcações cujos referentes não foram identificados (Ex.: “O Roger gosto com cinema gostos futuro”). Para Almeida (2007), trata-se de marcas de indicação de plural próprias de interlínguas no processo de aquisição de segunda língua.

Em relação à marcação de pessoa, houve predominância de verbos na 3ª pessoa do singular, com a justificativa de interferência da segunda língua, uma vez que na Libras o verbo

não recebe essa marcação (Ex.: “Eu gosta vou seu onde casa”). Houve também o uso do nome próprio em substituição ao pronome “eu”, como na sentença “O Jack muito gosta clube”, com a explicação de que, além da influência da L1, que utiliza a apontação para o enunciador numa conversa, é provável que este uso seja reforçado por práticas de ensino, principalmente, nas primeiras séries, que ratificam o uso do nome próprio nas estruturas de frases.

Foram registradas também ocorrências de: **(1)** omissão de verbos. (Ex.: “Rosângela fim escola muito legal”); **(2)** omissão de sujeitos. (Ex.: “Ir ao clube todo dia tudo bem”); **(3)** formas cristalizadas, como a ocorrência de “vamos” (Ex.: “As amigas vamos porque passear muita bom”); e **(4)** troca de nomes por verbos (Ex.: “O Jonas natação o sexta-feira no mamãe”).

As ocorrências de omissão foram consideradas estratégias comunicativas, denominadas “estratégias de evitação”, que são utilizadas em interlínguas, em momentos nos quais o aprendiz desconhece algum termo ou regra, e, para evitá-lo, substitui por outro termo, que embora inadequado, pode dar pistas sobre o que o enunciador deseja transmitir.

As formas cristalizadas constituem fórmulas adquiridas pelo aprendiz, como no caso do uso “vamos” que, “embora não tenha função exortativa, nesses exemplos é calcado no uso frequente do português com essa função” (ALMEIDA, 2007, p. 86). Já a troca de nome por verbo pode ocorrer em função de na Libras, um mesmo sinal poder representar sujeito e verbo sem alterações morfológicas, como nos sinais utilizados para as palavras “natação” e “nadar”.

Os verbos “ser, estar, ter e ficar” foram utilizados com as seguintes funções: **(1)** verbo “ser”: função adjetiva (Ex.: “Paulo e Maria vê é nervoso”) e para renomear (Ex.: “Lucas prédio já sober é Batmam”); **(2)** verbo “estar”: usado para indicar estados transitórios (Ex.: “A Mônica está viu medo rato”) e para indicar localização (Ex.: “Lucas está sofá senta televisão no sorrir”); **(3)** verbo “ter”: utilizado para expressar posse (Ex.: “Roger compar tem muito”); e **(4)** verbo “ficar” como locativo (Ex.: “Eu só fica em casa mesmo”) e estado (Ex.: “[...] a menina ficou bravo”).

Após análises, Almeida (2007) argumenta que as habilidades de uso das flexões verbais do português não são enfocadas o suficiente para levar à assimilação das formas verbais e que, “para os falantes nativos os usos dos tempos verbais já estão internalizados, eles só precisam assimilar as flexões. Mas, para o aprendiz de segunda língua, é necessária uma metodologia que leve à prática dos vários contextos da língua-alvo” (ALMEIDA, 2007, P. 102).

Lima e Naves (2014) investigaram se a aquisição precoce ou tardia da língua de sinais pelos surdos influenciava na aquisição da estrutura sintática do português escrito, com enfoque na ordem dos constituintes sujeito-verbo-objeto (SVO) e na marcação morfológica da concordância verbal. Participaram da pesquisa vinte alunos surdos, de 12 a 18 anos, cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em instituições de ensino públicas com classes inclusivas. Os participantes foram distribuídos em três grupos, sendo: o grupo 1 composto por filhos de pais surdos; o grupo 2, por filhos de pais ouvintes usuários da Libras; e o grupo 3, com filhos de pais ouvintes não-usuários da Libras. Os alunos responderam a questionários elaborados para a identificação dos participantes; e os pais, alunos e professores, participaram de entrevistas conversacionais em Libras. Por fim, houve a coleta da produção textual dos surdos.

Em relação ao desempenho dos alunos na produção escrita, o grupo 1, composto por filhos de pais surdos, apresentaram uma escrita muito próxima à do português padrão, com preferência de uso pela estrutura sujeito-verbo-objeto e uso adequado da concordância verbal. Já o grupo 2, apresentou maiores diferenças em relação à escrita padrão da língua portuguesa. Os surdos, filhos de pais ouvintes não-usuários da Libras, do grupo 3, foram os que mais se distanciaram das estruturas da LP, com grande ausência de marcação adequada de concordância verbal e da ordem dos constituintes da oração.

Segundo Lima e Naves (2014), as principais características evidenciadas na escrita dos alunos surdos refletem um processo de interlíngua em que a estruturação das sentenças em LP

relaciona-se com a sintaxe e à morfologia da língua de sinais, em níveis maiores para a concordância que para a ordem dos constituintes nos três grupos.

Quanto ao melhor desempenho apresentado pelo grupo 1, em comparação com os grupos 2 e 3, confirmou-se a hipótese de que a Libras, como primeira língua dos surdos, interfere na aquisição do português escrito como L2, e que o desempenho na L2 é influenciado tanto pela forma em que a língua é adquirida (seja natural ou não) quanto pelo período de aquisição da L1, sendo que, quanto mais cedo a criança adquire a sua língua materna, melhor é seu processo de aquisição da segunda língua.

Mediante tais constatações, Lima e Naves (2014) argumentam que a escola tem papel fundamental no rompimento de estigmas e preconceitos em relação à surdez e ao uso da Libras. Também a escola possui papel decisivo no processo de ensino e de aprendizagem do português como segunda língua para surdos. Assim, deve promover atividades significativas com a leitura e a escrita, levando em consideração a situação bilíngue do aluno surdo, que deve ser mediada pela Libras atentando-se para os diferentes estágios de interlíngua.

No estudo realizado por Alves e Lessa-de-Oliveira (2019), também foi constatada a interferência da Libras na escrita da língua portuguesa, em relação à categoria temporal. Foram coletados textos de sete alunos surdos, de diferentes escolaridades, onde foram observadas tanto características da LP (com o uso de morfemas flexionais acrescentados aos radicais verbais) como características da Libras, que foram categorizadas em “nível de interlíngua 1 e 2”, seguindo o os estágios de interlíngua em crianças surdas apresentado por Brochado (2003).

No nível I, observou-se o emprego de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), como: uso de verbos no infinitivo; baixa frequência de verbos de ligação; pouca ou nenhuma flexão verbal; uso de operadores de tempo semelhante a Libras, na marcação temporal dos verbos; uso do auxiliar ‘vai’, semelhante ao ‘V-A-I’, que é soletrado manualmente na Libras, para indicação de futuro.

No nível de interlíngua II, observou-se “uma mescla de duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo” (ALVES; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 2254).

Os autores discorreram sobre a importância de se compreender a perspectiva do desenvolvimento cognitivo na aquisição de L2 que, embora tenha suas especificidades, é semelhante ao processo de aquisição da primeira língua e que, no caso dos aprendizes surdos, deve-se levar em consideração a impossibilidade de acesso à gramática da língua oral, por falta de um *input* auditivo.

Por fim, no estudo de Velasco (2019), objetivou-se compreender a ocorrência de marcação temporal de verbos na língua de sinais brasileira e refletir sobre os aspectos contrastivos da língua portuguesa, a fim de identificar marcas estruturais correspondentes nas línguas orais, as quais pudessem auxiliar na elaboração de metodologias de ensino da LP para surdos.

Velasco (2019) menciona que, ao contrário da LP, em que a marcação de tempo está ancorada em quesitos morfológicos indexados ao verbo, na Libras é necessário o uso da sinalização de advérbios, da movimentação do corpo e/ou utilização de classificadores²⁴, que darão a impressão temporal à sentença. Em virtude destas diferenças, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino de verbos a surdos. Posto isto, é sugerido o ensino explícito das temporalidades encontradas na LP, assim como o uso de estratégias contrastivas, que possibilitem aos alunos surdos relacionar os modos verbais da língua portuguesa com os modos verbais da Libras.

O contexto apresentado é desafiador não só para o aluno surdo mas também para o professor que, muitas vezes, não tem conhecimentos sobre o campo da surdez e sobre a

²⁴ Classificadores são configurações de mãos que podem se afixar a um verbo (FERREIRA, 2010).

aprendizagem dos surdos, o que pode, inclusive, levar ao uso de metodologias de ensino equivocadas por falta de subsídios teóricos e práticos. Silva, G. e Guimarães, A. (2016) afirmam que a maioria dos professores que trabalha com surdos não tem formação específica na área da surdez. Ademais, a carência de materiais didáticos que possam apoiar o professor em sala de aula é outro desafio para este profissional:

É importante que o professor e o material didático possam viabilizar essas interações em sala de aula, com dinâmicas diversas e também explorando as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, buscando construir não só atividades que o preparem para o uso do português fora da sala de aula, como também usos reais em sala de aula (SILVA, G.; GUIMARÃES, A.; 2016, p. 85).

Nota-se que a dificuldade dos surdos em relação à língua portuguesa advém de diferentes fatores que envolvem questões linguísticas, socioculturais, educacionais e políticas. Posto isso, é fundamental existirem metodologias de diferentes âmbitos, focadas na melhoria do processo educacional do aluno surdo, que contemplem ações, tais como: desenvolvimento de políticas públicas para formação de professores e para o ensino de Libras aos surdos (o mais precocemente possível); investimento em estudos sobre o ensino e o aprendizado do português por surdos; elaboração de materiais didáticos e de práticas didáticas apropriadas.

CAPÍTULO II

2.1 Apropriação da escrita por surdos: revisão da literatura

Investigações e/ou estudos analisados(as) por meio de uma revisão bibliográfica sobre a apropriação da escrita por surdos refletem preocupação com os atrasos que as crianças com perdas auditivas significativas comumente têm apresentado no desenvolvimento de competências de escrita (BOWERS *et al.*; 2016). Willians e Mayer (2015) apresentaram resultados em que a média de leitura de um aluno surdo de 18 anos de idade foi semelhante ao de um leitor no 4º ano do Ensino Fundamental e seu padrão de escrita podia ser comparado àquele de um aluno ouvinte entre 8 e 10 anos de idade. Segundo Daigle *et al.* (2020), o atraso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita justifica-se principalmente pelo fato de os surdos terem que aprender um código ortográfico que não se baseia na língua de sinais e pela limitação de acesso fonológico.

Visando identificar artigos científicos na área, verificamos estudos sobre a aquisição da escrita de segunda língua por crianças surdas utilizando como descritores os termos *writing* (escrita) e *spelling* (ortografia) associados ao termo *deaf* (surdos). Os dados foram coletados nas bases de dados do portal de periódicos da CAPES e SciELO. Os resumos foram lidos, tendo sido excluídos aqueles trabalhos: cuja publicação excedesse cinco anos; em que os participantes surdos fossem usuários de implante coclear ou disléxicos; cujos objetivos/metodologia não privilegiassem a escrita de surdos.

Trinta e nove artigos foram selecionados sendo treze deles em língua portuguesa e vinte e seis em língua inglesa. Do número total, dezenove atenderam aos critérios de inclusão. Nos Quadros 6 e 7, há a descrição dos artigos selecionados em língua portuguesa e língua inglesa, respectivamente, com ano de publicação, título, autor ou autores, objetivos e resultados.

Quadro 6 - Revisão Bibliográfica de artigos em língua portuguesa sobre apropriação da escrita por surdos, publicados entre os anos de 2015 e 2020

	Ano	Título	Autor (es)	Objetivos	Resultados
1	2015	O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual	Pedro Ladeira Barros	Propor atividade pedagógica com gêneros textuais.	O conhecimento do processo de construção dos gêneros pode ajudar os alunos surdos a melhorar o seu desempenho na língua escrita.
2	2015	Intervenções e metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos: revisão de literatura	Gabriela Welter Deisi Cristina G. M. Vidor Carina Rebello Cruz	Revisar a bibliografia sobre intervenções/metodologias aplicadas no processo de aprendizagem da escrita por indivíduos surdos.	Os resultados indicaram que a maioria dos estudos acreditam na língua de sinais sendo a língua materna do surdo, e que esta será utilizada como base para a escrita dos sujeitos surdos Foram apontadas estratégias facilitadoras na aquisição da escrita, como: utilização de métodos visuais (textos escritos, imagens, dramatizações etc.); conversas, de forma a proporcionar o uso social da escrita; utilização de assuntos de interesse do surdo; adequação espacial da sala de aula pelo professor, tornando-a mais favorável a situações de comunicação.
3	2015	Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso	Ana Cristina Guarinello Giselle Massi Ana Paula Berberian Rita Tonocchi Sandra Silva Lustosa	Analisar produções escritas de um sujeito surdo em processo de apropriação da escrita após trabalho de intervenção fonoaudiológica.	O trabalho fonoaudiológico em uma clínica bilíngue, por meio do qual os surdos podem ter acesso precoce à língua de sinais, pode possibilitar o desenvolvimento da modalidade escrita da língua portuguesa.
4	2016	A escrita da língua portuguesa como segunda língua por surdos nas redes sociais	Manuela Maria Cyrino Viana Veraluce Silva Lima	Analisar a produção escrita em língua portuguesa como segunda língua de surdos usuários da língua brasileira de sinais, nas redes sociais.	Os “erros” encontrados na escrita dos surdos nas redes sociais revelam a tentativa de comunicação em uma língua em aprendizagem – o português – seguida de uma conhecida – a de sinais – que nas redes sociais se revela com acertos e erros próprios de um processo de aprendizagem nesta relação de interlíngua.

	Ano	Título	Autor (es)	Objetivos	Resultados
5	2017	Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do Ensino Fundamental	Daiana Steyer Josiane M. C. de A. Fronza	Refletir sobre atividades que visam à aprendizagem do português escrito de crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.	Observou-se um ensino voltado ao vocabulário e a aspectos gramaticais, diminuindo seu potencial de contribuição para o conhecimento e o uso da língua em foco.
6	2018	Ensino de escrita de orações para alunos surdos por discriminações condicionais	Stefan Bovolon Feliciano Melania Moroz	Ensinar a escrita de orações, por meio de discriminações condicionais, para alunos surdos.	Conclui-se que o procedimento de ensino possibilitou a alunos surdos aperfeiçoar o repertório de escrita de orações.
7	2019a	Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva	Djair Lázaro de Almeida Cristina B. F. de Lacerda	Descrever e analisar o processo de reescrita coletiva de surdos em oficinas.	Observou-se a evolução dos participantes surdos na organização da escrita.
8	2019b	A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria	Djair Lázaro de Almeida Cristina B. F. de Lacerda	Rastrear indícios de autoria em textos escritos e produzidos por sujeitos surdos em oficinas.	A reescrita apoiada em um texto já lido, na qual os surdos narram em Libras, para que outros surdos registrem em português escrito, proporcionou aos participantes a oportunidade de colocar em jogo os conhecimentos construídos a partir da leitura, comparando, contrastando, transformando e experimentando novos modos de construção que singularizaram sua escrita.
9	2019	Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do português brasileiro por surdos	Wasley de Jesus Santos Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira	Descrever e analisar o processo de aquisição tardia das categorias nome e verbo em português Brasileiro (PB).	Comprovou-se a hipótese de que os surdos se guiam por aspectos sintáticos da língua portuguesa do Brasil -L2, ignorando aspectos morfológicos das categorias nome e verbo, e que transferem para a escrita a mesma indistinção categorial típica de sua L1 – a Libras.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7- Revisão Bibliográfica de artigos em língua inglesa sobre apropriação da escrita por surdos, publicados entre os anos de 2015 e 2020

	Ano	Título	Autor(es)	Objetivos	Resultados
1	2015	<i>Writing in young deaf children</i>	Cheri Williams Connie Mayer	Revisar a bibliografia sobre o desenvolvimento, a instrução ea avaliação da escrita de crianças surdas, publicadas entre 1990 e 2012.	Foram identificados 17 estudos. A maior parte dos estudos focaram na ortografia e, quando foram examinados o desenvolvimento da escrita, as análises se limitaram ao nível da palavra. As pesquisadoras sugerem estudos longitudinais que examinem o uso da gramática e sintaxe do inglês por crianças surdas conectadas no discurso.
2	2015	<i>The writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction</i>	Kimberly A. Wolbers Hannah M. Dostal Steve Graham David Cihak Jennifer R. Kilpatrick Rachel Saulsbury	Examinar os efeitos de instruções de escrita estratégica e interativa. (<i>Strategic and Interactive Writing Instruction - SIWI</i>) na escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental.	A exposição contínua dos alunos surdos à Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI) possibilitou melhor desempenho nas habilidades de escrita.
3	2016	<i>An analysis of deaf students' spelling skills during a year-long instructional writing approach</i>	Lisa M. Bowers Hannah DostalMcCarthy Ilsa Schwarz Kimberly Wolbers	Analisar erros de escrita de estudantes surdos visando compreender aspectos fonológicos, morfológicos semânticos e visuais da escrita.	Os resultados indicam a importância de um ensino explícito da ortografia para os alunos surdos, assim como o uso de informações visuais e da língua de sinais no ensino da língua escrita.
4	2017	<i>The effect of word processing applications for improving deaf children's spelling ability in elementary school</i>	Rifnurrohma AQ Mohammad Efendib Henry Praherdhionoc	Determinar o efeito do uso de um aplicativo utilizado para escrever no computador na aprendizagem da habilidade ortográfica de uma criança surda na escola primária.	Observou-se influência significativa do uso do aplicativo de processamento de texto na habilidade ortográfica do aluno surdo.

	Ano	Título	Autor(es)	Objetivos	Resultados
5	2017	<i>Thinking-for-writing”: a prolegomenon on writing signed languages</i>	Russell S. Rosen Maria C. Hartman Ye Wang	Revisar a literatura sobre as dificuldades de crianças surdas na escrita da língua inglesa e discutir sobre a adoção de uma escrita de sinais.	Sugerem que as crianças surdas devam continuar aprendendo a língua inglesa escrita, assim como existirem maiores investimentos em pesquisas que foquem no ensino deste sistema de escrita, até que seja demonstrada a eficácia do uso da língua de sinais escrita.
6	2017	<i>Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: a case study</i>	Bridget Scott-Weicha David B. Yaden Jr.	Investigar o papel da <i>scaffolded writing</i> na escrita de alunos surdos.	Instruções explícitas baseadas no <i>scaffolded writing</i> possibilitaram que os alunos com perda auditiva obtivessem grandes ganhos no desenvolvimento da escrita.
7	2018	<i>Superordinate precision: an examination of academic writing among bilingual deaf and hard of hearing students</i>	Jessica A. Scott Robert J. Hoffmeister	Investigar a proficiência de alunos surdos no inglês acadêmico e sua relação com proficiência em língua de sinais e leitura.	Os resultados indicam que maiores níveis de inglês acadêmico, correlaciona-se positivamente com a proficiência em língua de sinais e leitura.
8	2020	<i>Written language outcomes of deaf elementary students engaged in authentic writing</i>	Kimberly A. Wolbers Hannah M. Dostal David Cihak Leala Holcomb	Examinar as habilidades de linguagem escrita de alunos surdos que receberam instruções de escrita estratégica e interativa (<i>Strategic and Interactive Writing Instruction - SIWI</i>).	Para a maioria das competências analisadas, houve melhorias no nível médio de desempenho com a implementação do SIWI, bem como respostas mais consistentes e tendências positivas nos dados.

	Ano	Título	Autor(es)	Objetivos	Resultados
9	2019	<i>Spelling in deaf, hard of hearing and hearing children with sign language knowledge</i>	Moa Gärdenfors Victoria Johansson Krister Schönström	Examinar o impacto de diferentes variáveis, como grau de surdez, conhecimento da língua de sinais e bilinguismo podem afetar nas estratégias de ortografia de crianças na língua de sinais sueca.	As crianças surdas apresentaram poucos erros ortográficos em comparação com estudos anteriores, que podem derivar de sua exposição precoce a língua de sinais; as crianças surdas mostraram uma tendência a confiar em uma estratégia visual durante a ortografia; as crianças com deficiência auditiva (que apresentam algum grau de audição) juntamente com crianças ouvintes, filhas de pais surdos, ambas com conhecimento em língua de sinais, utilizavam uma estratégia sonora, ao invés de uma estratégia visual.
10	2020	<i>What do spelling errors tell us about deaf learners of french?</i>	Daniel Daigle Rachel Berthiaume Agnès Costerg Anne Plisson	Descrever as habilidades ortográficas de 19 alunos surdos e comparar seus erros com os de 20 alunos ouvintes da mesma idade, e 17 alunos ouvintes mais jovens no mesmo nível de leitura.	Os resultados indicam que os alunos surdos não são quantitativamente diferentes dos alunos ouvintes, mas seus erros são qualitativamente diferentes daqueles dos alunos ouvintes.

Fonte: elaborado pela autora

As publicações foram classificadas em três eixos: **(1)** pesquisas que focaram na análise de produções escritas de surdos, visando compreender o processo de aquisição da escrita por estes sujeitos, como também as variáveis que interferiam no processo (GUARINELLO *et al.*, 2015; BOWERS *et al.*, 2016; VIANA; LIMA, 2016; DAIGLE *et al.*; 2020, SANTOS; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019; GÄRDENFORS; JOHANSSON; SCHÖNSTRÖM, 2019); **(2)** estudos de intervenções metodológicas, visando melhoria da ortografia por pessoas surdas (BARROS, 2015; WOLBERS *et al.*; 2015; AQ; EFENDI, PRAHERDHIONO, 2017; STEYER *et al.*; 2017; SCOTT-WEICHA; JR, 2017; ROSEN; HARTMAN; WANG, 2017; FELICIANO; MOROZ, 2018; SCOTT; HOFFMEISTER, 2017; ALMEIDA; LACERDA, 2019a, 2020b); WOLBERS *et al.*; 2020); e **(3)** estudos de revisão bibliográfica (WELDER; VIDOR; CRUZ, 2015; WILLIAMS; MAYER, 2015).

Um ponto em comum, na maioria dos artigos, que também foi ressaltado na revisão de literatura de Welder; Vido; Cruz (2015), diz respeito ao reconhecimento da língua de sinais como língua natural, capaz de propiciar o desenvolvimento pleno do sujeito surdo, e o papel da LS como meio para o desenvolvimento da L2 (BARROS, 2015; GUARINELLO *et al.*; 2015, BOWERS *et al.*, 2016; VIANA; LIMA, 2016; ROSEN *et al.*; 2017; SCOTT; HOFFMEISTER, 2017; STEYER *et al.*; 2017, ALMEIDA; LACERDA, 2019a, 2019b; GÄRDENFORS *et al.*; 2019). De acordo com Almeida e Lacerda (2019b, p. 900),

Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e conseqüente correção de inadequações. A aquisição da escrita, imersa no processo de aquisição da linguagem, tem para o surdo um caminho diverso do ouvinte: enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais.

Como justificativas para as dificuldades de escrita dos surdos, destacaram-se: a diferença de modalidades entre a língua de sinais (L1) e a língua escrita (L2); habilidades

limitadas de consciência fonológica; e a falta de estratégias adequadas que normalmente são estruturadas para o ensino de crianças ouvintes.

A seguir apresentamos dois estudos brasileiros de intervenção, os quais foram realizados por Barros (2015) e Almeida e Lacerda (2019b), e a pesquisa de Bowers *et al.* (2016) que focou na análise de erros ortográficos de alunos surdos. Os resultados apresentados por tais investigações reforçam a necessidade de reflexão sobre práticas de ensino que levem em consideração a especificidade linguística dos alunos surdos, assim como a necessidade de compreensão dos erros de escrita destes sujeitos, ou seja, torna-se imprescindível que haja uma reflexão feita mais amíúde, pautada na ideia de que os erros fornecem pistas sobre representações e construções dos alunos e que, a partir das informações coletadas, podemos extrair conhecimentos para embasar novas propostas de ensino (MIRANDA; MATZENAUER, 2010).

Barros (2015) propôs uma atividade pedagógica baseada em um modelo de intervenção educacional pelo qual o professor transmite aos alunos conhecimentos explícitos de regras de construção de um texto. Escolheu-se um texto narrativo e, a partir da história selecionada, foram apresentadas atividades para trabalhar este gênero textual.

A atividade iniciou-se com uma “preparação para a leitura”, onde foi trabalhada a compreensão de palavras julgadas essenciais para o entendimento do texto, como o conceito de “bruxa”, “fada” e de ideias abstratas, tais como “dúvida”, “bem” ou “mal”. Barros (2015), em seu trabalho investigativo, alerta para o fato de que, muitas vezes, o aluno surdo desconhece o conceito de uma palavra na LP, uma vez que possui acesso mais limitado aos contextos sociais de uso da língua: “Conceitos, como, por exemplo, o de o que é uma floresta, podem, à primeira vista, parecer relativamente simples e comuns, mas pode ser o caso que o aluno surdo apenas tenha o conceito de árvore” (BARROS, 2015, p. 94).

Posteriormente o professor apresentou um resumo das etapas que compunham o gênero (como o texto se estruturava, as/os personagens, enredo, etc.). Ao se realizar tal atividade, o autor aponta que pode-se considerar, caso seja julgado necessário, a utilização de recursos visuais como imagens e fotografias. Em seguida, o texto foi lido em língua de sinais até o fim, pelo professor e alunos, visando à compreensão da história narrada.

Na segunda fase, foram selecionadas passagens do texto para que os alunos identificassem palavras ou grupos de palavras dentro das orações e as frases que compunham o texto. O autor ressalta que várias estratégias podem ser utilizadas neste momento, tais como: fazer questionamentos que chamem a atenção para determinado grupo de palavras; realizar traduções diretas, por meio da língua de sinais, atentando-se ao contexto de uso; e/ou utilizar pronomes interrogativos como forma de guiar o aluno através de questões como “Quem?”/“Como?”/“Onde?”.

Na etapa denominada “reescrita conjunta”, foi sugerido solicitar para os alunos que reescrevessem a história alterando alguns significados que foram pré-definidos anteriormente no grupo. É possível que o professor projete uma passagem do texto, contendo lacunas, para que os alunos, em conjunto, preencham com novas informações ou com as mesmas palavras, exercitando a memorização e a familiarização das palavras trabalhadas anteriormente. A reescrita conjunta auxilia na correção de “eventuais problemas ou falhas ao nível gramatical, de ortografia ou de pontuação” (BARROS, 2015, p. 98), impactando na reescrita individual.

Após esta fase, foi realizada a “construção conjunta e individual” do texto inteiro, seguindo a mesma lógica da etapa anterior, entretanto, ao invés de substituições de elementos específicos dentro de frases e orações, iniciou-se com substituições dentro das etapas do texto, primeiro, coletivamente e, depois, de forma individual.

Barros (2015) cita algumas estratégias que podem ser realizadas pelo professor, tais como:

- Construção de frases: escrever, em cartolinas ou folhas grandes, uma ou mais frases que foram analisadas na fase de leitura detalhada. As frases podem ser cortadas em grupos de palavras ou mesmo de morfemas. Os recortes podem ser misturados e reorganizados, ou utilizados para praticar a ortografia na fase seguinte;
- Ortografia: Sugere-se que os alunos segmentem as palavras, de acordo com seus padrões morfológicos e ortográficos, por exemplo, os verbos que possuem o morfema “va”, referente à marcação de uma forma verbal, como em “andava, trabalhava e sentava”. “Essa estratégia (...) permite aos alunos surdos escrever através do reconhecimento de padrões ortográficos, em vez da relação fonema-morfema (BARROS, 2015, p. 100);
- Escrita de frases: Os alunos voltam a escrever frases do texto que foram memorizadas, com a justificativa de que “(...) os processos de memorização e de escrita continuam a estar apoiados nos significados que os alunos aprenderam anteriormente, o que pode ser um fator facilitador da memorização” (BARROS, 2015, p. 101).

A atividade pedagógica apresentada objetiva trabalhar a escrita dos alunos surdos, a partir da categorização de um texto, conduzindo à compreensão de frases, orações e palavras. Embora não tenham sido apresentados resultados da aplicação da proposta, é esperado que os alunos se beneficiem da atividade, por meio do reconhecimento de padrões de formação de um texto, a partir do trabalho com um gênero textual específico, e possam produzir seu próprio texto, sempre visando à função comunicativa da língua.

Outro estudo foi realizado por Almeida e Lacerda (2019b) que descreveram e analisaram o processo de escrita em língua portuguesa por participantes surdos. Foram desenvolvidas oficinas com sete alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e do ensino médio.

Desenvolveu-se um material didático com um vídeo em Libras referente à uma história de aventura que seria trabalhada pelos participantes, priorizando o conhecimento do gênero discursivo, primeiro em língua de sinais. Após a compreensão e a interação com o texto em LS, procedeu-se à leitura do texto escrito.

O texto foi projetado em um *datashow*, lido e discutido no grupo, esclarecendo os aspectos que se fizeram necessários. Posteriormente, alguns surdos sinalizaram o texto enquanto outros surdos o registraram. Para a transposição e apresentação dos dados, foi criado um quadro onde se registraram as seguintes informações: quem sinaliza; tradução; para quem sinaliza; e texto escrito produzido pelos participantes surdos.

A partir da análise das informações do quadro, foi possível acompanhar as sequências interlocutivas que nortearam a reescrita dos participantes surdos. Os autores avaliaram aspectos referentes à coesão e à coerência, os aspectos verbais e o uso de preposição e de adjetivo.

Como exemplo, apresentamos o quadro elaborado por Almeida e Lacerda (2019b), referente à uma cena em que os participantes discutiam aspectos verbais que deveriam ser empregados. Tratava-se de um episódio em que “após ancorarem em uma ilha, os tripulantes do navio acendiam o fogo para cozinhar” (p. 908).

Quadro 8 - Registro de informações de uma das cenas observadas

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos
P1	Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?	P2	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois as pessoas desembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
-----	-----	-----	-----

Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Texto escrito produzido pelos participantes surdos
P2	A pessoa, não, espera, foi o homem que acendeu o fogo? Quem foi?	P6	
P6	S-I-M-B-I-A... Não... S-I-M-B-I-D	P2 (E3 sugere que se coloque o ponto final após “desembarcar ilha”. P2 decide apagar o restante da frase para reescrevê-la).	Dono de navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas desembarcar ilha.
P2	O H-O-M-E-M	P6	
P2	Fogo... O A-C-E-N-D-E-U	P6	O homem acendeu o fogo.

Fonte: Almeida e Lacerda (2019, p. 908-909)

A produção inicial dos participantes “trazia a ideia de que as pessoas que desembarcaram na ilha fizeram fogo”. Após interação e discussão entre os participantes, eles perceberam a adequação verbal necessária: “O homem acendeu o fogo”. Segundo Almeida e Lacerda (2019 b, p. 915), “(...) a qualidade das interações propiciou a ressignificação de aspectos gramaticais, uma vez que os aprendizes surdos puderam refletir sobre a língua portuguesa escrita, tomando, aos poucos, a consciência de sua sistematização e funcionalismo”.

Concluiu-se que o trabalho de produção textual de escrita coletiva, tendo a língua de sinais como mediadora das discussões entre os sujeitos, possibilitou que os participantes refletissem sobre a escrita da língua portuguesa, impactando positivamente nas suas produções.

Um estudo voltado para análise de erros em produções escritas de surdos foi realizado por Bowers *et al.* (2016) que, inicialmente, abordaram a relevância da consciência fonológica, ortográfica, morfológica, semântica e das representações grafêmicas mentais (em inglês, *mental graphemic representations* – MGRs) como base linguística para o bom desempenho de habilidades ortográficas.

Os pesquisadores ressaltaram que, em aprendizes surdos, a limitação em relação ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, provavelmente, seja uma das razões pelas quais estes aprendizes utilizam estratégias de escrita que diferem de seus pares ouvintes, contribuindo para que a consciência ortográfica seja mais relevante na escrita destes sujeitos no que diz respeito ao conhecimento e ao reconhecimento de padrões ortográficos da escrita.

Argumentam que, à medida que as crianças adquirem conhecimentos de regras e padrões ortográficos, desenvolvem também conhecimentos sobre as imagens mentais das palavras, permitindo que as recupere posteriormente.

O desenvolvimento das representações grafêmicas mentais é importante, pois essa habilidade facilita na soletração de palavras que não seguem as regras ortográficas regulares (por exemplo, *yacht*). Estudos com indivíduos surdos ou deficientes auditivos indicam que, ao tentar soletrar palavras que não seguem padrões ortográficos regulares (ex. MGRs), os alunos ainda usarão tentativas ortograficamente aceitáveis, mesmo se a tentativa for errada²⁵ (Hanson, Shankweiler, & Fischer, 1983) (BOWERS *et al.*; 2016, p. 161).

Quanto ao papel da consciência morfológica, os autores salientam que a ortografia é facilitada pelo conhecimento de regras morfológicas, permitindo ao escritor manipular a grafia de uma palavra raiz conhecida pela adição de prefixo ou sufixo, criando uma nova palavra. Bowers *et al.* (2016) fazem menção ao estudo de Breadmore, Olson e Krott (2012) pelo qual estes autores apontam o uso de conhecimentos morfológicos por surdos, ao invés de conhecimentos fonológicos, devido às restrições no desenvolvimento da consciência fonológica, indicando que a morfologia pode ser ensinada, visando às melhorias de habilidades gerais da ortografia.

Em relação ao conhecimento semântico, foram apresentados estudos que demonstram uma correlação significativa com a habilidade ortográfica em crianças ouvintes, entretanto, com

²⁵ No original: “Developing MGRs is important, as this skill facilitates the ability to spell words that do not follow regular orthographic rules (e.g., *yacht*). Studies with individuals who are d/hh indicate that when attempting to spell words that do not follow regular spelling patterns (i.e., MGRs), students will still use orthographically acceptable attempts even if their attempt is wrong (Hanson, Shankweiler, & Fischer, 1983)”.

a população surda, salientam a necessidade de pesquisas na área. Para analisar erros ortográficos produzidos por 29 alunos do Ensino Fundamental II, foram coletadas três amostras de produções escritas durante o ano. Cada palavra identificada com uma grafia incorreta foi analisada na tentativa de reconhecer um padrão específico de erro. Os erros foram classificados em seis tipos²⁶:

- Erros de consciência fonológica (ECF): referentes à omissão ou adição de fonemas que não estão na palavra, como *timfe* ou *ti* para *time*;
- Erros de reconhecimento de padrões ortográficos em palavras regulares (ERPO): relacionados às trocas consonantais (*d/t*; *n/m*; *s/tch*), à combinação de letras (*kry* para *cry*; *jrum* para *drum*), à posição das letras nas palavras (*ckow* para *cow*) e a erros de padrões que orientam a ortografia (*run* para *rain*; *lader* para *ladder*);
- Erros de representação grafêmica mental (ERGM): relacionam-se às palavras irregulares, em que é necessário a memorização da grafia, uma vez que não há correspondência entre grafema e fonema. Neste caso, o aluno escreve a palavra com influência de uma possível transcrição fonética, sendo que, na ortografia original, essa transcrição não existe. Ex.: “*cidy* para *city*”. Foram apontados também o uso de vogais incorretas precedendo “ng, r, l” (*reng* para *rang*; *whil* para *wheel*); ortografia incorreta em tentativas distintas (*stopd*, *stopt*, *stoppd*);
- Erros de consciência morfológica (ECM): referem-se ao uso incorreto de morfemas (prefixos, sufixos e mudança de tempo), como *walk* para *walked*;
- Erros de consciência semântica (ECS): envolvem alterações de significados, como a modificação de sufixo que passa a representar outra palavra (*fry* para *fried*; *drive* para

²⁶ As siglas de cada tipo de erro sofreram alterações de terminologia do texto original em inglês para a melhor compreensão e a associação com a palavra traduzida em língua portuguesa.

drivers), palavra usada erroneamente (**dog** para *car*); e a apresentação de uma palavra composta como sendo duas palavras separadas²⁷;

- Imagens Visuais (IV): referem-se ao uso de informações visuais ou influência da língua de sinais, à inversão de palavras (**cake cup** para *cupcake*), ao uso incorreto de letras com sons diferentes, mas visualmente semelhantes (**diat dilke** para *dirt bike*), ao uso de letras maiúsculas para demonstrar emoção (**HAPPY, DONE, HAPPENED NEXT**), ao uso de abreviações (**B-day** para *birthday*, **Wed** para *Wednesday*), à inserção de imagens (desenhos) no lugar de uma palavra em inglês.

Os resultados indicaram erros em todas as categorias analisadas, nos três textos coletados durante o ano, com poucas alterações entre eles. A prevalência foi de erros de consciência fonológica, com 31% de ocorrência nas produções iniciais, 29% na segunda produção e 40% nos textos finais, situação que, segundo os autores, pode refletir o fato de as crianças tentarem escrever mais que no início do ano, logo, houve mais tentativas de grafar novas palavras, ocasionando outros/novos erros.

A baixa porcentagem de erros de representação grafêmica mental (ERGM) pode indicar pouco uso de palavras irregulares, o que vai ao encontro da literatura na área. Baixo índice de erros de reconhecimento de padrões ortográficos em palavras regulares (ERPO) (3%, 8% e 3%, respectivamente), em contraste com os erros de consciência fonológica (ECF) (31%, 29% e 40%, respectivamente), sugeriram que as crianças usaram melhores estratégias de reconhecimento ortográfico a estratégias fonológicas.

Na categoria de Imagens Visuais (IM), houve uso de imagens no lugar de palavra (s), possivelmente, na tentativa de expressar uma ideia ou pensamento que elas, as crianças, não sabiam escrever, mas que achavam importante incluir no texto, e a escrita de palavras que eram

²⁷ No original, não houve a apresentação de exemplo.

visualmente parecidas aos sinais da língua de sinais americana (ASL), como *vorival* no lugar de *funeral*. Em ASL, a palavra funeral é sinalizada com as duas mãos em “V”, além da imagem visual (comprimento e forma) da palavra serem semelhantes, o que torna o erro compreensível. A porcentagem de erros ortográficos nesta categoria (16%, 15% e 11%, respectivamente) pode ser interpretada como tentativa do aluno surdo em escrever uma palavra em inglês, buscando seu acesso na língua de sinais.

Para compreender os altos índices de palavras escritas corretamente, Bowers *et al.* (2016) analisaram as palavras que representaram os acertos na escrita. Constatou-se que as palavras responsáveis por tais porcentagens foram de alta frequência, como “*kitty e mom*” que, possivelmente, seriam escritas com precisão por crianças ouvintes muito mais novas.

Diante dos resultados apresentados, foi proposto um ensino direcionado da ortografia, com ampla variedade de exemplos, com auxílio de pistas visuais no reconhecimento de padrões ortográficos; com o uso explícito da língua de sinais em conjunto com abordagens de ensino de escrita; com o uso da soletração manual da palavra; e, avaliação do impacto do uso da leitura labial no desempenho ortográfico de surdos, para melhoria de habilidades de escrita.

Quanto à revisão de literatura realizada por Welter *et al.* (2015), foram analisados 18 artigos publicados entre os anos de 2003 e 2013. Destacou-se, nestes estudos, o reconhecimento da língua de sinais como responsável pelo desenvolvimento linguístico e social dos surdos e como base para o aprendizado da língua escrita.

Dentre as estratégias de ensino de L2 apresentadas, os métodos visuais tiveram destaque sendo proposto que, a partir da exploração de materiais visuais, como desenhos, imagens, pinturas, vídeos e fotos, fosse desenvolvida a escrita. O uso de um *software* chamado “Surdo aprendendo em silêncio” é citado como exemplo de metodologia visual. O mesmo foi desenvolvido para alunos surdos em processo de aquisição de leitura e escrita do português como segunda língua. O programa conta com recursos visuais, imagens, filmes e atividades

com vídeos explicativos em Libras. Foi relatado que, após o uso do *software*, houve menos erros ortográficos e morfológicos na escrita, justificado pela exploração de informações visuais.

O trabalho com diferentes gêneros textuais, práticas contextualizadas com assuntos de interesse do aluno e a importância da fluência do professor em língua de sinais, como forma de garantir uma comunicação efetiva, também foram sugeridas nos estudos.

Já na revisão de Williams e Mayer (2015), que avaliaram artigos publicados no período de 1990 a 2012 sobre o desenvolvimento, a avaliação e a instrução da escrita, verificou-se que, nas primeiras fases de alfabetização, as crianças surdas, assim como as ouvintes, adquirem conceitos básicos sobre a escrita e suas convenções, demonstrando conhecimentos sobre a função da linguagem escrita. Sendo assim, os autores aconselham que atenção especial seja direcionada para fases posteriores de desenvolvimento da ortografia e leitura.

Em relação às estratégias de leitura e escrita, foi indicado o uso de recursos visuais e ortográficos, como exploração de imagens, pistas fornecidas pela língua de sinais e o aprendizado de regularidades do sistema de escrita baseadas em estratégias de reconhecimento visual da palavra.

O *Cued Speech* foi citado como estratégia de aprendizado baseado na fonologia. Trata-se de um sistema que utiliza formas e posicionamentos das mãos em combinação com os movimentos da boca e da fala para representar os fonemas da língua oral. Entretanto, não fica claro a forma como os alunos podem adquirir o princípio alfabético da escrita. Recomenda-se investigações sobre a aquisição do sistema alfabético por surdos e das abordagens pedagógicas que suportam tal aquisição.

Dos estudos revisados por Williams e Mayer (2015), apenas um apresentou correlações positivas entre a proficiência em língua de sinais e a aquisição da escrita. Os demais estudos demonstraram que, mesmo as crianças filhas de pais surdos, proficientes em LS, não atingem os mesmos níveis de desempenho de seus pares ouvintes. Para William e Mayer (2015), embora

a proficiência do idioma nativo em língua de sinais possa ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita em inglês, ela não é suficiente.

Vale ressaltar que, apesar da proficiência em língua de sinais não ser a única responsável pelo bom desempenho em leitura e da escrita da L2 por surdos, uma vez que que o aprendizado de uma língua exige diferentes competências, ela tem sido apresentada na literatura como um fator preditor na aquisição da L2, como preconizado por pesquisadores renomados na área, a exemplo de Mayberry (2007) e Quadros (2011), além das pesquisas referenciadas nesta revisão.

Em relação às pesquisas sobre instruções de escritas para alunos surdos, William e Mayer (2015) demonstram preocupação com o fato de apenas três estudos terem sido levantados no decorrer de 22 anos, período em que foi realizada a revisão bibliográfica. Além disto, mostrou-se igualmente preocupante o fato de tais estudos serem baseados em adaptações de abordagens de ensino utilizadas com alunos ouvintes. Os autores argumentam que os métodos utilizados deveriam ser modificados de forma a permitir que as crianças surdas pudessem adquirir o princípio alfabético da escrita, uma vez que consideram esta aquisição a base para os sujeitos surdos se tornarem leitores proficientes.

Por fim, os autores fazem uma crítica em relação ao foco da maioria das pesquisas sobre alfabetização de surdos que recaí sobre o ensino da ortografia (de vocabulário), ao invés da leitura de texto, não havendo uma conexão entre leitura e escrita.

Os estudos analisados nesta revisão bibliográfica demonstraram a inquietação dos pesquisadores em relação à aquisição da escrita por aprendizes surdos. Resultados insatisfatórios no desempenho da escrita dos alunos surdos têm motivado pesquisas sobre intervenções metodológicas direcionadas para o ensino de uma segunda língua, em sua modalidade escrita, que estejam em consonância com a singularidade linguística do surdo.

Concordamos com Bowers *et al.* (2016) de que seja necessária a compreensão dos processos envolvidos na aquisição de escrita por aprendizes surdos e que os educadores devem

estar atentos aos tipos de erros envolvidos na ortografia destes alunos, a fim de refletir sobre propostas de ensino que se voltem às especificidades destes sujeitos.

CAPÍTULO III

3.1 Perspectivas Teóricas

Neste capítulo, apresentamos as perspectivas teóricas adotadas nesta tese: o Letramento Visual e a Teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP).

3.2 Letramento Visual

Considerando que o aluno surdo demanda um ensino baseado na experiência visual, tem sido proposta a adoção de práticas de ensino que levem em consideração o “letramento visual”, em que a concepção de texto não é focada na noção de escrita como representativa da oralidade, mas em seu aspecto visual, mediado pela língua de sinais (GESUELI; MOURA, 2006; TAVEIRA; LEBEDEFF, 2010; ROSADO, 2013; FARIA-NASCIMENTO, *et al.*, 2021).

Soares (2016, p. 39) define o termo “letramento” como sendo “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Pensando no sujeito surdo, devemos levar em consideração que a língua de sinais é uma língua ágrafa, que não possui oficialmente, “uma escrita que represente o pensamento visual dos surdos à sua maneira de decodificar a linguagem de seu pensamento” (SILVA, 2012, p, 200). Embora tais pessoas tenham a língua de sinais como primeira língua, elas estão inseridas em uma sociedade cuja língua majoritária do país, neste caso, o Brasil, é a língua portuguesa, de materialidade oral e escrita.

Uma vez que grande parte dos saberes da humanidade está registrada de maneira escrita (PRADO; COSTA, 2018), faz-se necessária a aquisição do português escrito por surdos, que é uma língua divergente da sua língua natural. Este contexto, segundo Silva (2012, p. 200) “gera um grande conflito linguístico entre compreender, expressar e produzir uma língua.”. Sendo assim, as práticas de letramento para estes sujeitos devem privilegiar a utilização da língua de

sinais e de recursos visuais de ensino, configurando um “letramento visual”, tal qual aquele que é definido por Pennings (2002, s/n apud Langer, 2013, p. 1261), como:

(...) uma área emergente de estudo que lida com o que pode ser visto e como interpretamos o que é visto. É abordado a partir de uma série de disciplinas que: 1) estudam os processos físicos envolvidos na percepção visual. 2) que usam a tecnologia para representar imagens visuais e 3) que desenvolvem estratégias intelectuais usadas para interpretar e entender o que é visto²⁸ (...) (*tradução nossa*).

Devido ao impedimento sensorial para abstração de aspectos sonoros da língua oral por surdos profundos, os textos não devem ser trabalhados com base na lógica da oralidade. A recomendação é de que a palavra seja tratada como “imagem” e que sua compreensão se dê pela apropriação de habilidades e técnicas de leitura que, segundo Santaella (2012), significa desmembrar, decodificar e interpretar uma imagem.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Neste caminho, Campello, Silveira e Rodrigues (2018) propõem o uso de uma “Pedagogia Visual”, com práticas de ensino que sejam calcadas em recursos visuais, nas quais o signo visual torne-se o maior aliado no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos.

Para os pesquisadores:

A Pedagogia Visual nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda-Muda baseada nos próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística, de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são

²⁸ Do original: “(...) is an emerging area of study which deals with what can be seen and how we interpret what is seen. It is approached from a range of disciplines that: 1) study the physical processes involved in visual perception. 2) use technology to represent visual imagery, and 3) develop intellectual strategies used to interpret and understand what is seen (...)”.

precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais é constituído e produzido o resultado visual (CAMPELLO *et al*; 2018, p. 115).

Visando instrumentalizar os educadores de surdos brasileiros, para o ensino de português escrito como L2 para surdos, especialistas surdos e ouvintes elaboraram, recentemente, a “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos” (FARIA-NASCIMENTO, *et al.*, 2021). O objetivo principal do documento foi a apresentação de uma proposta curricular visual para o ensino de português à surdos.

A visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual (FARIA-NASCIMENTO *et al*; 2021, p. 21).

Quanto ao uso de imagens como recurso visual, Oliveira (2006) chama a atenção para o fato de que, embora os alunos estejam permeados de imagens fora do contexto escolar, como em jogos eletrônicos e entretenimentos, para fins educacionais, este uso ainda é incipiente. Percebe-se o uso de imagens como representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno, ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto” (Oliveira, 2006. P. 20).

Na educação de surdos não é diferente, uma vez que a imagem tem estado cada vez mais presente no processo de ensino e de aprendizagem da criança surda. Conforme ressaltado por Moreira (2017), não basta tê-la presente, é necessário saber explorá-la para a extração de significados que contribuam no aprendizado de uma segunda língua, “intervindo sempre mediante sua primeira língua, fazendo as relações necessárias, ampliando seus recursos visuais e sua capacidade de interferência na constituição dessa imagem” (MOREIRA, 2017, p. 120).

Os alunos surdos apresentam uma potencialidade para o aprendizado visual, porém, tal aprendizado não ocorre de forma espontânea, é necessário uma didática específica, capaz de sistematizar o conhecimento de maneira visual (PRADO; COSTA, 2018). Logo, “o professor precisa conhecer a estrutura da língua de sinais e pensar sua aula, imaginando cada etapa a ser ensinada, considerando o uso dessa língua” (PRADO; COSTA, 2017, p. 14). Ademais, ressalta-se que o letramento visual não considera apenas o uso de imagens, mas estas podem e devem ser utilizadas. Deve-se considerar, entretanto, que o ensino deve ser estruturado com base em técnicas específicas, como estratégias de reconhecimento de palavras em sua totalidade, semelhante à leitura de imagens (TAVEIRA; ROSADO, 2013), pois, em sujeitos surdos, as palavras são processadas e reconhecidas visualmente por seu desenho, ou seja, por sua forma ortográfica. Assim, é importante viabilizar um ensino que foque na compreensão do arranjo das letras nas palavras e no uso contextualizado deste vocabulário (FERNANDES, 2006).

Taveira e Rosado (2013) recomendam práticas pedagógicas guiadas, que se iniciem com pequenos textos ou imagens complementadas por palavras, nas quais o aluno consiga estabelecer uma conexão entre imagem e palavra. As autoras fazem menção ao ensino de língua de modo instrumental, realizado por estrangeiros, que pode favorecer o letramento visual, e “onde nem sempre se recorre à fonética, ao som, mas que necessita da compreensão de formação das palavras: radicais, prefixos, sufixos” (TAVEIRA; ROSADO, 2013, p. 40).

A seguir, destacamos algumas estratégias que podem auxiliar os alunos a lerem criticamente um texto visual, as quais são apresentadas por Oliveira (2006, p. 18-19), e que podem ser exploradas por surdos aprendizes:

- qualidades lexicais (ex. cores; saturação; nitidez);
- qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas; padrões; tamanhos; e formas);
- qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados);

- qualidades pragmáticas (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função).

Oliveira (2006, p. 32-33) aponta algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto visual em sala de aula:

Sem dúvida, é desencadeador e fortalecedor de motivação, comunica ludicamente, atrai a atenção do aluno, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social, e funciona como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis.

O uso da soletração manual também tem sido apontado como uma estratégia de letramento visual, na qual o aluno pode manipular a estrutura da palavra escrita, funcionando como um sistema fonológico visual (EMMOREY; PETRICH, 2011; BOWERS *et al.*, 2016; GEER; KEANE, 2017; e LEDERBERG *et al.*; 2019).

Como a soletração manual representa, por meio das mãos, as letras dos alfabetos das línguas orais escritas, quando produzidas fluentemente, como sequências suaves e coarticuladas, podem fornecer uma representação visual das palavras, pois apresentam um movimento semelhante à um sinal. Lederberg *et al.* (2019) cita como exemplo a soletração de encontros consonantais (*bl, sl, cl, str*) e de afixos (*-tion, -ness, pre-*), que podem ser reconhecidos como uma sequência possível de combinação de letras, ao invés de letras distintas, uma vez que, os surdos não lêem letra por letra durante a soletração manual, mas parecem ser sensíveis à forma da palavra.

Gee e Keane (2017) conduziram um estudo no qual um grupo de alunos surdos recebeu um treinamento de ensino explícito de ortografia, baseado na soletração manual. Primeiro foi realizada uma abordagem sobre o funcionamento e estrutura da soletração manual, visando aguçar a percepção dos alunos para as informações que são transmitidas durante a soletração, como a possibilidade de se prever as letras subsequentes em uma palavra, o que torna o reconhecimento lexical mais rápido.

Na segunda parte do treinamento, trabalhou-se a descrição de possíveis variações fonéticas na ortografia, que podem ocorrer durante a soletração. Por exemplo, na palavra “s-o-u-r-c-e”, o bigrama “ur” pode ser soletrado com uma alteração no movimento, representando a combinação dos dois grafemas, e não o “u” ou “r” isoladamente. Na língua de sinais brasileira, podemos citar o exemplo de Diniz (2020), que observou uma variação da letra manual “e”, durante o processo de soletração manual.

Na soletração da palavra “cesta” da língua portuguesa, por exemplo, a letra “E” aparece entre as letras manuais ‘C’ e ‘S’, que podem, do ponto de vista de sua configuração, ser descritas, respectivamente, como ‘aberta’ e ‘fechada’. Durante a soletração dessa palavra pode ocorrer assimilação, processo fonológico em que um segmento adquire características de segmentos adjacentes. Se o anterior, temos assimilação progressiva. Se o seguinte, temos assimilação regressiva. Sendo assim, no caso em discussão, é possível que na soletração dessa palavra há dois alofones da letra manual ‘E (...)’ (DINIZ, 2020, p. 456).

Segundo Diniz (2020), assim como os fonemas nas línguas orais podem apresentar alofones diferentes, gerando pronúncias diferentes, na língua de sinais, o mesmo fenômeno vai gerar sinalizações diferentes.

Uma vez que a instrução fonética explícita no estudo de Gee e Keane (2017), melhorou significativamente a capacidade dos participantes na compreensão da ortografia, foi recomendada a inclusão deste tipo de instrução no currículo de ensino de L2 escrita para os surdos.

Lebedeff (2006), analisou o uso de estratégias e recursos “surdos²⁹” para ensino da língua portuguesa escrita, por uma professora surda, e, percebeu que a soletração manual é um recurso usado com frequência, para enfatizar ou chamar a atenção para uma palavra nova ou, ainda, para demonstrar equivalências entre a língua oral e a língua de sinais. Observou-se o uso de duas estratégias envolvendo a soletração manual: a “estratégia de encadeamento”, em que a professora realizava o sinal, posteriormente a palavra escrita e, por último, a soletração em

²⁹ Termo utilizado pela autora para referir-se à estratégias visuais de ensino, voltadas à população surda.

alfabeto manual; e a “estratégia sanduíche”, onde há a inserção da soletração manual entre a realização de um sinal, repetido duas vezes (sinal – soletração – sinal).

Algumas estratégias visuais de ensino para alunos surdos, foram descritas nos estudos de Gesuelli e Moura (2006), Lebedeff (2006, 2010) e Welter *et al.* (2015), apresentadas a seguir.

Gesuelli e Moura (2006) analisaram atividades de crianças e adolescentes surdos realizadas com intermédio de um *software* que dispõe de recursos visuais (escrita; balões; cenários; personagens) e sonoros (onomatopéias; vozes), com a intenção de motivar os alunos na produção de um texto escrito. As atividades ocorreram em sala de aula com a interação entre os alunos, professor e pesquisador.

A pesquisadora ressalta que os alunos demonstraram grande interesse pela atividade, devido ao uso de recursos digitais que possibilita a exploração do aspecto visual para produção textual, sendo um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua por surdos, além da possibilidade de exploração do gênero textual histórias em quadrinhos (HQs). Apresentaremos, a seguir, a descrição de uma atividade realizada por um aluno do Ensino Fundamental, com idade entre 5 e 7 anos, que se propôs a construir uma história baseada em uma HQ produzida anteriormente por ele e colegas. O enredo da história desenvolveu-se a partir da narrativa de uma girafa que foi atropelada por um carro, conforme descrição abaixo:

Inicialmente disse que o carro bateria na girafa, mas colocou a girafa na estrada e foi para o quadro seguinte. No segundo quadro, novamente colocou a estrada e o carro, em seguida um cavalo com as pernas para cima (pediu auxílio para fazê-lo). Pediu para acrescentar um som, colocando a onomatopéia que representa o som de água (a qual também se apresenta de forma visual). Depois de terminar os quadros, disse que precisava tirar o cavalo da estrada (sinalizando uma pá ou algo que facilitasse a remoção do cavalo), pois este já estava morto. Buscou no software um objeto para tal e acabou selecionando a cesta de frutas. No terceiro quadro, colocou apenas o cenário e nada acrescentou, nem explicou. No quadro 4, novamente a estrada e o carro, que, desta vez, atropela um menino. Por causa do atropelamento, o motorista é caçado com uma rede por um policial (presente somente na narrativa). A criança acrescentou ainda um som à cena, uma campainha. Na figura do quadro 5, selecionou um novo personagem e fez o sinal de boi, pedindo ajuda para escrever a palavra. Finalmente, no último quadro selecionou um leão, pintou-o com recurso do software, pedindo auxílio para tal procedimento e também para escrever a palavra Leão. Depois disso tudo, escreveu seu nome e colocou-o entre os quadros 1 e 3 (GESUELLI; MOURA, 2006, p. 115-116).

Após observação e análise da produção do aluno, foram pontuados os seguintes aspectos:

- Houve vasta utilização de imagens, como personagens, objetos e cenários, demonstrando a importância das estratégias visuais;
- Nota-se uma organização de imagens ainda fora de uma sequência temporal, entretanto, percebe-se que a criança tentou se basear na história em quadrinhos construída anteriormente;
- O aluno solicitou ajuda para utilização de onomatopeias, explicando em língua de sinais o porquê do uso;
- Considerou-se que o aluno estava em um processo de letramento em que o uso de imagens é predominante na produção do texto, com indícios de aprendizagem da LP, com escrita de palavras que são do domínio da criança, como o nome próprio.

Gesuelli e Moura (2006, p. 117) destacam que a exploração de um *software* com recursos visuais é uma estratégia potente de letramento visual. “São imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos”. As autoras reforçam a importância do aspecto visual no processo de aquisição do português escrito, argumentando que “não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo” (GESUELLI; MOURA, 2006, p. 120).

Lebedeff (2010) propôs oficinas de letramento visual para o ensino de estratégias visuais a professores surdos, onde foram problematizadas práticas pedagógicas voltadas para a “concepção de que uma imagem pode ser lida e interpretada como um texto, e, para além disto, em como é possível utilizar recursos visuais para melhor compreender um texto” (LEBEDEFF, 2010, p. 182). A pesquisadora argumenta que, embora vários estudos advoguem em prol da

experiência visual da surdez, na sala de aula, os professores continuam reproduzindo práticas de ensino de língua escrita pautadas na oralidade, sendo necessário investimento na formação dos professores para que possam lançar mão de estratégias que vão ao encontro da experiência visual de seus alunos.

Foram desenvolvidas cinco oficinas com docentes surdos, nas quais foram discutidas diferentes estratégias de letramento visual, com os temas: gráfico em árvore, gráfico em teia; tabela; mapa de história; e história em quadrinhos.

A título de conhecimento, apresentaremos a oficina “História em quadrinhos - HQs”. O trabalho com esse gênero textual foi justificado pelo fato de conseguir unir texto e desenho, tornando alguns conceitos mais claros do que se atrelados unicamente à palavra. Primeiro foram explorados os elementos que compõem as HQs, como os balões, onomatopeias e metáforas visuais. Surgiram dúvidas como, por exemplo, a diferença entre as risadas: “hahaha, hehehe e hihihi”.

Na oficina seguinte, quatro exemplares de HQ foram discutidos, sendo: a primeira história com três quadrinhos e nenhuma fala; a segunda com cinco quadrinhos e nenhuma fala; a terceira história com seis quadrinhos e pouca fala; por fim, a quarta, com seis quadrinhos e um diálogo complexo. As histórias foram analisadas quadro a quadro, envolvendo a semântica da própria da HQ e o conteúdo da história. Houve discussões sobre o uso de tirinhas e sobre quais públicos liam as HQs.

Lebedeff (2010) relatou preocupação com o fato de os próprios professores surdos não conhecerem estratégias de letramento visual e se surpreenderem com o potencial de leitura e compreensão das histórias em quadrinhos. As oficinas foram consideradas pela proponente como um “tímido exemplo” do que possa ser feito na prática pedagógica com crianças surdas e ressaltada a relevância de maiores investimentos na área.

Por fim, apresentamos um recorte de uma revisão bibliográfica realizada por Welter *et al.* (2015) que objetivou verificar na literatura disponível intervenções e metodologias aplicadas no processo de aprendizagem da escrita por indivíduos surdos. Dos 18 artigos analisados, 15 apontaram o uso de métodos visuais para subsidiar a aquisição da escrita dos surdos. Os seguintes argumentos foram apresentados:

- Os recursos visuais despertam mais a atenção e a curiosidade dos alunos surdos, que fazem mais apontamentos para as figuras do texto, e gestos quando estão lendo, facilitando sua aprendizagem;
- Os alunos desenvolvem melhor a escrita após explorarem materiais visuais e utilizarem a língua de sinais como base para acessar a linguagem, e, posteriormente, produzir um texto escrito;
- Recursos visuais, tais como textos escritos, desenhos, pintura, jornais, gibis, imagens, fotos, vídeos, até dramatizações podem alavancar a aprendizagem da língua escrita, promovendo um diálogo e trocas de ideias, “propiciando momentos de fazer referência a experiências prévias e surgimento de novos pensamentos, o que facilitará o processo de conceituação e ampliação do léxico do indivíduo” (WELTER *et al.*, 2015, p. 464);
- As tecnologias digitais podem auxiliar os alunos surdos no processo de aquisição de leitura e escrita do português como segunda língua, por meio de *softwares* com recursos visuais, filmes, imagens e atividades com explicações em Libras que motivem os alunos.

Em suma, tem-se defendido a adoção de um letramento visual para o surdo, com métodos de ensino que respeitem sua experiência linguística e visual. Trata-se de uma perspectiva de educação bilíngue que evoca a língua de sinais como mediadora do processo de aprendizagem da língua portuguesa, mobilizando hipóteses sobre a constituição de sentidos do texto.

3.3 Teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP)

A teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP) (TREIMAN, 2018), concebe a ortografia como um fenômeno de base probabilística, uma vez que existem possíveis combinações de padrões para formar as diversas unidades morfofonológicas. O termo “estatística”, neste contexto, refere-se a frequências. “Um padrão ou uma regularidade estatística existe quando um grupo de eventos ocorre mais do que seria esperado pelo acaso” (POLLO *et al.*; 2015, p. 454).

De acordo com a perspectiva de aprendizagem estatística, uma vez imersas em ambientes letrados, as crianças percebem, mesmo que implicitamente, padrões da linguagem escrita, como características gráficas em textos escritos em embalagens, brinquedos e livros, mesmo antes do processo formal de alfabetização (TREIMAN, 2018). Assim, ao serem expostas a esses materiais, as crianças adquirem conhecimentos que posteriormente se farão refletidos em suas escritas iniciais.

O desenvolvimento da ortografia vai além da relação grafema-fonema, sendo essencial o conhecimento dos padrões grafotáticos da escrita, que dizem respeito aos princípios sobre restrições quanto à ordem e à organização das letras, “a exemplo da norma que veda a presença de “rr” ou “ss” no início das palavras” (POLLO *et al.*; 2015, p. 451). Assim, tem-se que o ensino sobre o aspecto visual da palavra contribui na percepção e na aplicação de padrões da escrita.

Ademais, na aprendizagem estatística, há a redução do esforço cognitivo que é despendido na percepção desses padrões, já que as sequências de informação são tratadas como blocos, reduzindo, assim, o esforço que deve ser empregado para tal percepção.

Uma faceta importante da perspectiva da aprendizagem estatística é que o mesmo mecanismo de aprendizagem é responsável pela aquisição da escrita. Espera-se, nessa perspectiva, que as crianças aprendam uma gama de informações simultaneamente, contrastando com a ideia de estágios diferentes (POLLO *et al.*; 2015, p. 454).

A abordagem de aprendizagem estatística é embasada no modelo conexionista de aprendizagem que “apresenta um padrão simples, porém preciso, para explicar como as pessoas aprendem regularidades estatísticas, descrevendo a cognição em termos de redes de unidades simples” (POLLO *et al.*; 2015, p. 454).

No conexionismo, parte-se do princípio de que a aprendizagem é baseada nos mesmos mecanismos da cognição humana, no qual o cérebro humano processa informações por meio de redes de neurônios (processadores simples), que são células nervosas que se interligam e se comunicam através da transmissão de impulsos elétricos, os axônios, interconectados em uma rede complexa.

Para os conexionistas, a aprendizagem resulta de associações que são reforçadas ou enfraquecidas, na experiência dos sujeitos que oferecem o *input* para tal processamento, e este processamento é possibilitado pela plasticidade do córtex cerebral. “Ao estimular certos subconjuntos de neurônios com mais frequência do que outros, as experiências de mundo dos indivíduos vão reforçando certas sinapses e tornando alguns padrões de atividades elétricas mais fortemente impressos do que outros” (ZIMMER; ALVES, 2006, p. 104). Finger (2008) aponta:

É com base, portanto, no pressuposto de que o processamento cognitivo ocorre de forma semelhante à interconexão dos neurônios no cérebro que os conexionistas modelam fenômenos comportamentais ou mentais através de técnicas de simulação computacional, as chamadas redes neuronais, ou redes conexionistas, que nada mais são do que uma técnica de modelagem computacional baseada em uma analogia a neurônios. (FINGER, 2008, p. 71).

Nesta abordagem, a aquisição da linguagem “se dá através da extração de regularidades a partir de fatores estatísticos e probabilísticos presentes no *input* a que os aprendizes estão sendo expostos” (ZILMER; ALVES, 2006, p. 108). Assim, a rede de conexões pode ser treinada e fortalecida por meio da exposição dos sujeitos a determinados aspectos estatísticos e

probabilísticos da linguagem que se deseja focar. Contextos semelhantes de aprendizagem geram padrões semelhantes de ativação de redes, levando à generalização da informação.

Segundo Zimmer (2010, p. 216), os efeitos da frequência e da consistência na leitura partem das palavras como insumo principal, sinalizando “uma atribuição maior de importância ao léxico na aprendizagem da linguagem em geral e da leitura em particular”. Sendo a frequência referente ao uso das palavras de uma língua, refletindo o grau de experiência do aprendiz com determinada palavra, e a consistência expressa pelo grau de semelhança com outras palavras do léxico, ou seja, está relacionado aos vizinhos ortográficos e fonológicos das palavras.

Em relação ao ensino de ortografia, Treiman e Kessler (2014) argumentam que o ambiente pode ser estruturado para propiciar o aprendizado da ortografia tendo como base as propriedades estatísticas da linguagem escrita, por meio de um ensino explícito, que auxilie as crianças a detectarem padrões no texto. Assim, práticas de exposição à estrutura que se deseja focar podem ser benéficas, pois os aprendizes direcionam a atenção para o *input* almejado.

As autoras reconhecem a relevância de práticas de ensino implícito como oportunidade para a descoberta da aprendizagem, em que as crianças descubrem suas próprias respostas ao invés de receberem passivamente a informação. Entretanto, ressaltam que este tipo de ensino, principalmente em domínios mais complexos, pode não ser suficiente:

Em geral, pesquisas mostram que as pessoas que são confrontadas com novos materiais complexos se beneficiam de uma orientação explícita sobre o que fazer e como fazer (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Mayer, 2004). O ensino informal e o *ad hoc* podem não ser suficientes, e as pessoas podem não transferir o que aprenderam sobre um item ou problema para outro³⁰ (TREIMAN; KELLER, 2014, p.78) (*Tradução nossa*).

³⁰ Do original: “In general, research shows that people who are confronted with complex new material benefit from explicit guidance about what to do and how to do it (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Mayer, 2004). Informal and *ad hoc* teaching may not suffice, and people may not transfer what they have learned about one item or problem to another”.

O ensino explícito é caracterizado por ser formal e estruturado, com o uso de recursos atencionais, cuja função é auxiliar o aluno na manipulação da língua de forma consciente para que este possa adquirir maior precisão na identificação de regularidades e irregularidades da língua, as quais muitas vezes não são aprendidas de forma implícita (GOMBERT, 2003; ALVES; ZIMMER, 2005). Segundo Gombert (2003), o conhecimento explícito adquirido, possibilita ao aprendiz fazer generalizações de regras ortográficas e também verificação da ortografia.

O ensino explícito encontra sua fundamentação na psicologia cognitiva. De acordo com essa perspectiva, “a aprendizagem está intrinsecamente ligada à função de memória em geral, responsável pela construção, organização, codificação e recuperação do conhecimento” (GAUTHIER, 2014, p. 4).

Na teoria cognitiva, o aprendizado envolve um conjunto de processos para a aquisição de novos conhecimentos ou para a transformação do conhecimento existente. A estrutura do sistema de processamento de informações denomina-se “arquitetura cognitiva”, na qual fazem parte a memória de trabalho e a memória de longo prazo (GAUTHIER, 2014).

A memória de trabalho é responsável pela aquisição de novos conhecimentos e a memória de longo prazo é responsável pela retenção dos conhecimentos aprendidos, tendo capacidade ilimitada de armazenamento de informações. Gauthier (2014) explica que existem duas limitações na memória de trabalho: o prazo de disponibilização da informação, que varia de 5 a 20 segundos; e o número de unidades que ela pode conter, sendo que “uma unidade de informação pode ser uma sílaba, uma palavra, um parágrafo, uma regra, um conceito ou uma rede de conceitos” (GAUTHIER, 2014, p. 4).

A aquisição de padrões e sua automação são processos importantes para se evitar uma sobrecarga cognitiva da memória de trabalho. A automação gradual desses padrões possibilita ao indivíduo executar tarefas complexas, sem sobrecarregar a memória de trabalho, “uma vez

que os padrões adquiridos podem processar uma grande quantidade de informações, como se fosse uma única unidade significativa ou um bloco ou um pedaço (GAUTHIER, 2014, p. 6).

O papel do ensino explícito é utilizar estratégias que simplifiquem a aprendizagem dos alunos, apresentando o conteúdo em etapas, de forma a evitar uma sobrecarga cognitiva. Neste caso, cabe ao professor

explicitar para os alunos as intenções e os objetivos da lição. Dizer, também, no sentido de tornar o conhecimento prévio explícito e disponível para os alunos que precisam. Mostrar, no sentido de explicitar a realização de uma tarefa executando-a na frente dos alunos e explicitando o raciocínio em voz alta. Guiar, no sentido de levar o aluno a explicitar o seu raciocínio implícito em situações de prática. Guiar, também no sentido de lhes fornecer uma retroação apropriada para que eles construam conhecimentos adequados antes de os erros se cristalizarem em suas mentes (GAUTHIER, 2014, p. 7).

Gombert (2003) concebe um modelo de aquisição da escrita em que há interação e complementação dos mecanismos de aprendizagem implícita e explícita. Segundo o autor, desde cedo, as crianças extraem regularidades da língua, através de padrões visuais, sonoros, semânticos e pragmáticos da linguagem, os quais geram processos de aprendizagem implícitas. Entretanto, para o aprendizado da escrita, é necessário um ensino explícito que complemente e atualize a aprendizagem implícita, uma vez que alguns aspectos da língua necessitam de um ensino formal, direcionado para determinadas regularidades e irregularidades, para que o aluno possa captar determinados padrões e estruturas da língua, de forma consciente, contribuindo no processo de aquisição da escrita.

Em relação à aquisição de segunda língua (L2), Alves e Zimmer (2005) argumentam sobre a importância de o professor guiar um ensino explícito, com estímulos que chamem a atenção dos alunos para que estes possam notar a forma-alvo, já que apenas percebê-la não seja suficiente.

Dessa forma, perceber e notar são conceitos que precisam ser diferenciados. Notar, de fato, implica perceber, mas exige também um determinado nível de atenção e comprometimento cognitivo com o aspecto do *input* a ser processado. Perceber, por

outro lado, não exige tal grau de atenção, e não precisa ser considerado como um ato consciente; é apenas o registro visual ou acústico de um determinado estímulo, registro esse que não necessariamente será subseqüentemente processado (ALVEZ; ZIMMER, 2005, s/n).

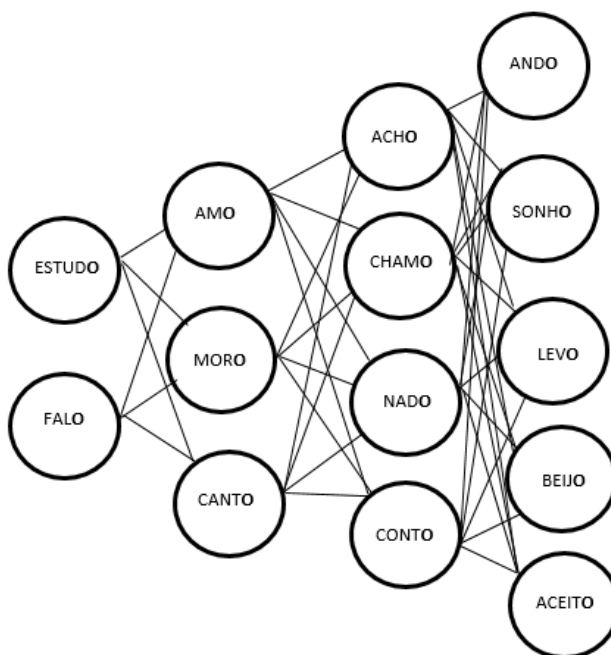
O ensino explícito auxilia o aprendiz de segunda língua a concentrar-se em diversos aspectos da língua em aprendizado, através de constante exposição ao *input* desejado, de forma a chamar a atenção do aluno para detalhes de formas linguísticas presentes na L2, tornando-o mais atento a tal *input*. Alves e Zimmer (2005) mencionam que os sistemas cognitivos do adulto aprendiz de uma segunda língua estão entrelaçados a sua L1, dificultando, no processamento pleno das propriedades presentes, no *input* da L2. Assim, “a instrução explícita facilita a questão do processamento do *input* da L2, de modo a desvinculá-lo do processamento do estímulo linguístico da língua materna” (ALVEZ; ZIMMER, 2005, s/n).

Em se tratando de aprendizes surdos, Salles (2002) argumenta que o aprendizado de uma segunda língua, depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto, pois, se o ato de produzir na língua materna exige a recepção de informações diversas por meio da leitura, na produção de uma segunda língua, esse processo é ainda mais importante, pois “quanto mais “insumos”, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado” (SALLES, 2002, p. 18).

Vale ressaltar que a abordagem de ensino adotada pelo professor não é suficiente para garantir o aprendizado do aluno, uma vez que os efeitos de uma instrução não dependem apenas do tipo de técnica empregada, mas das interações entre variáveis individuais e contextuais, tais como a idade do aprendiz, a capacidade de memória de trabalho, o grau de motivação para o aprendizado de uma L2 e condições pedagógicas de ensino (CARRILHO, 2015; ORTIZ-PREUSS, 2019). Assim sendo, concordamos com Ortiz-Preuss (2019, p. 305) de que “o produto da aquisição de L2 é o resultado da interação de ambas as variáveis e que é necessário compreender melhor como elas se inter-relacionam”.

Acreditamos que os alunos surdos podem se beneficiar de práticas de ensino explícito, que levem em consideração a aprendizagem estatística, por meio da extração de regularidades de padrões à que são expostos. No caso do ensino da morfologia verbal da língua portuguesa, podemos apresentar possíveis combinações de padrões, que formam diversas unidades morfofonológicas da língua, para que o aluno extraia regularidades que poderão ser aplicadas em contextos semelhantes de aprendizagem, levando à generalização da informação. O esquema apresentado na Figura 15 ilustra uma possível combinação de padrões que formam o verbo na primeira pessoa do presente do indicativo. O professor pode mostrar ao aluno que o radical do verbo não é alterado, e a desinência “o” é inserida, levando o aluno a aplicar estas regras em outros verbos com características semelhantes.

Figura 15 - Combinação de padrões para formação do verbo na 1ª pessoa do presente do Indicativo



Fonte: elaborado pela autora

Em se tratando dos verbos irregulares, a teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões – IMP, não descarta a importância da memorização, visto que a inconsistência da ortografia dessas palavras torna-as mais complexas de serem adquiridas.

Entretanto, ressaltam que o aprendizado da ortografia envolve muito mais do que a mera memória mecânica, apostando em uma possível regularidade das irregularidades, o que significa que: aumentando-se a frequência do contato com uma palavra irregular ela passa a ser regular, pois todo o conhecimento adquirido com a manipulação de uma palavra ou de um conjunto de palavras, pode vir a ser familiar para o aluno. Esta teoria, pode, portanto ser aplicada no ensino de verbos regulares e irregulares.

Considerando que a aquisição da escrita pressupõe um mapeamento entre as representações fonológicas e ortográficas e que os alunos surdos estão imersos em um ambiente de aprendizado de L2, somente na língua escrita, sem apoio da oralidade, é questionável se estes sujeitos podem se beneficiar das estratégias de aprendizado estatístico da mesma forma que os ouvintes.

Buscando responder a este questionamento, Giustolisi e Emmorey (2018) realizaram um experimento de aprendizagem estatística visual (em inglês: *visual statistical learning -VSL*), com estímulos apresentados sequencialmente, ao longo do tempo e do espaço, para avaliar a habilidade de aprendizagem estatística em 24 (vinte e quatro) participantes surdos e 24 (vinte e quatro) ouvintes. Foram controladas as variáveis: leitura; ortografia; língua de sinais; e habilidades cognitivas. Duas questões foram investigadas: a primeira dizia respeito à possibilidade de associação entre aprendizagem estatística e habilidade de leitura em indivíduos surdos, e se tal associação era sustentada por uma ligação com a língua de sinais. A segunda questão foi se os sujeitos surdos poderiam ter prejuízos no aprendizado e na produção de informações sequenciais, conforme pressuposto na hipótese do “andaime auditivo”, com o argumento de que o desenvolvimento destas habilidades seja sustentado pela experiência auditiva (BHARADWAJ; MEHTA (2016 apud GIUSTOLISI; EMMOREY, 2018).

Os resultados mostraram que os escores de compreensão de leitura foram um preditor significativo da precisão do VSL no grupo de ouvintes, mas não no grupo de surdos, quando

considerada a medida de habilidade de língua de sinais. Uma hipótese levantada foi a de que a apresentação dos estímulos de forma sequenciada atuou de forma menos saliente no mapeamento da ortografia por leitores surdos, em comparação a leitores ouvintes. Isto porque, embora a língua de sinais apresente informações simultâneas e sequenciais, o papel da codificação teria maior impacto na compreensão da linguagem. Além disso, os surdos tendem a adotar uma estratégia de leitura de palavras mais holística, devido à instabilidade dos códigos fonológicos e à natureza menos sequencial de processamento em língua de sinais.

Giustolisi e Emmorey (2018) acreditam que, se o padrão de apresentação dos estímulos fosse alterado, de sequencial para simultâneo, haveria correlação entre os escores da aprendizagem estatística com a habilidade de língua de sinais. Entretanto, para confirmação dessa hipótese, outras pesquisas fazem-se necessárias.

Quando a habilidade de compreensão de leitura foi avaliada, percebeu-se que os escores da aprendizagem estatística visual foram mais representativos no grupo de surdos que no grupo de ouvintes, mesmo os participantes surdos apresentando habilidades de leitura menos desenvolvidas que a dos ouvintes. Neste caso, é possível que o treinamento de habilidades de aprendizagem estatística tenha impactado nas habilidades de leitura, porém, os pesquisadores recomendam que a questão seja melhor investigada, avaliando as habilidades de aprendizagem estatística, antes e depois da ocorrência das instruções de alfabetização, para fornecer evidências para tal linha de raciocínio.

Em relação à hipótese do “andaime auditivo”, que propõe que a privação auditiva leva a déficits no aprendizado de sequência por surdos, Giustolisi e Emmorey (2018) refutaram a hipótese, demonstrando que os sujeitos surdos podem desenvolver habilidades de sequenciamento eficientes, mesmo na ausência de som, o que vai ao encontro dos resultados de Hall *et al.* (2017), que utilizaram uma tarefa de aprendizagem gramatical artificial e de tempo

de reação em série para avaliar a aprendizagem de sequência implícita em crianças surdas e ouvintes.

Hall *et al.* (2017) não encontraram evidências que sustentassem a hipótese do “andaime auditivo”, demonstrando que as crianças surdas, assim como as ouvintes, apresentam sensibilidade às regularidades estatísticas na tarefa de tempo de reação em série, mesmo na ausência de um *input* auditivo.

CAPÍTULO IV

4.1 Metodologia

A apresentação metodológica deste trabalho está dividida em quatro partes, a saber: 1ª) coleta de dados; 2ª) descrição da amostra; 3ª) proposta de análise dos textos e 4ª) passos para a formulação das propostas de atividades.

4.2 Coleta de dados

A princípio, o contato com as instituições de ensino seria realizado presencialmente. Entretanto, com a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a COVID-19, uma das medidas colocadas em prática foi a suspensão das aulas presenciais, nos anos de 2020 e 2021, com a concomitante implementação do ensino remoto emergencial. Algumas instituições passaram a utilizar o *WhatsApp* ou ferramentas da *Web* para o envio de videoaulas e das atividades, outras disponibilizaram material impresso para os alunos e aquelas com melhor infraestrutura tecnológica adotaram o ensino remoto emergencial com transmissão síncrona da aula.

A mudança repentina na modalidade de ensino gerou impactos em toda a comunidade escolar, com necessidade de adaptação à nova realidade. No campo da pesquisa, não foi diferente: práticas previstas para serem realizadas presencialmente tiveram que ser ajustadas ao novo contexto e serem realizadas de forma remota, ou com estratégias diversas que obedecessem às orientações sanitárias locais.

Um dos desafios enfrentados nesta pesquisa foi no processo de coleta de dados. Tentamos estabelecer contato via *e-mail* com diferentes instituições, uma vez que, presencialmente, ou por telefone institucional não fosse possível fazê-lo, devido ao fechamento das escolas. Entretanto, vale ressaltar que muitas mensagens não foram respondidas. Algumas instituições, ao ler o conteúdo do *e-mail*, nos direcionavam para outras instâncias, o que

demandava um tempo maior do que o inicialmente previsto para o contato inicial. Houve casos de total ausência de resposta pela instância superior acionada.

A participação das instituições e dos sujeitos foi condicionada à assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Anuência cujo(s) modelo(s) encontra(m)-se no: Apêndice A (direcionado aos estudantes surdos, menores de idades, sujeitos da pesquisa); Apêndice B (voltado para mães/pais ou responsáveis legais); Apêndice C (dirigido para os estudantes surdos maiores de idade); Apêndice D (próprio para as instituições de ensino envolvidas). A proposta desta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CAEE 27490919.7.0000.5149 – Parecer nº 4.808.104).

Após o aceite de participação na pesquisa pela escola, estabelecemos contato com o professor³¹ ou intérprete responsável pelos alunos, sujeitos da investigação, para que ele pudesse mediar o encontro a ser estabelecido de forma remota pelo aplicativo do *google meet*. Só foi possível a inclusão de escolas que estavam oferecendo a modalidade de ensino remoto emergencial e que estivessem obtendo algum sucesso no contato com os estudantes neste tempo de enfrentamento da pandemia, de forma que a pesquisadora pudesse realizar a entrevista e, posteriormente, a coleta dos textos.

Uma vez contatado o professor ou intérprete, o projeto era apresentado ao aluno e a sua família, para que assinassem o termo de consentimento para participação na pesquisa. Nesta fase, muitos alunos e/ou familiares não responderam às mensagens enviadas pela coordenação da escola, inviabilizando a participação.

Com o consentimento da escola, do aluno e de seu responsável legal, iniciamos o agendamento dos encontros, que foram enquadrados em horários em que era prevista a

³¹ Para fins de registro neste texto da tese, optamos pela flexão masculino para designar docentes e intérpretes, de quaisquer gêneros, participantes da investigação, tendo levado em conta a totalidade deste grupo.

participação do(s) aluno(s) em alguma atividade *online*. Contudo, devido à baixa frequência nas aulas, decorrentes de fatores como: dificuldade de acesso a dispositivos com *internet*; conexões com limite de dados, desestímulo ou desmotivação para participar das aulas, a participação dos alunos foi limitada.

Ainda que houvesse estes empecilhos, foram reunidos participantes em número suficiente para a realização da pesquisa. As três instituições de ensino que colaboraram com a investigação tinham cerca de 45 alunos surdos ao todo; destes, 21 aceitaram contribuir com o projeto, sendo 5 excluídos por não se encaixarem nos seguintes critérios de inclusão: **(a)** ser surdo, com perda auditiva severa ou profunda³²; **(b)** não ser usuário de implante coclear (IC); **(c)** estar matriculado no Ensino Fundamental II (5^a ao 9^o ano); e **(d)** não possuir comprometimentos cognitivos que pudessem interferir no desenvolvimento da atividade proposta.

Os critérios (a) e (b): possuir surdez severa ou profunda e não ser usuário de IC, foram estabelecidos como tentativa de se ter uma amostra mais homogênea no que se refere à audição, minimizando a possibilidade de interferência de diferentes resíduos auditivos no desempenho da tarefa de escrita.

As três instituições participantes pertencem a rede pública de ensino, e estão localizadas no estado de Minas Gerais. Por razões éticas, os municípios onde as escolas estão situadas não serão mencionados, para evitar que sejam identificadas, visto que, no estado de Minas Gerais, há poucas escolas voltadas para a educação bilíngue de surdos, e, a menção ao município de localização permitiria facilmente sua identificação. As instituições serão chamadas neste estudo de E1, E2 e E3. A escola E1 é uma instituição de ensino bilíngue para surdos (Libras como L1 e português escrito como L2) e conta com professores fluentes em Libras, os quais não necessitam de auxílio de um profissional intérprete. A E2 é uma escola regular inclusiva, com

³² Pessoas com perda auditiva superior a 70 decibéis, cuja percepção da fala é comprometida.

alunos surdos e ouvintes, em turmas separadas. As aulas são ministradas em português, com a mediação de um profissional intérprete de língua de sinais. A escola E3 também é uma escola regular inclusiva, mas com turmas mistas de surdos e ouvintes, sendo a maioria ouvinte.

Durante os encontros com os alunos, percebemos o quão desafiador tem sido o processo de ensino remoto tanto para o professor quanto para os estudantes. Embora tais questões extrapolem o foco da pesquisa, consideramos ser relevante relatá-las, pois trata-se de fatores que interferem diretamente na qualidade das aulas ministradas:

1º) A qualidade na transmissão do vídeo das plataformas *online*. Sabe-se que a língua de sinais é de modalidade viso-espacial, sendo assim, os sinalizadores precisam visualizar uns aos outros para a compreensão da mensagem. Nos encontros *online*, o processo ficava comprometido quando: **(a)** não havia uma boa velocidade de conexão com a *internet*, o que foi possível perceber em vários momentos, nos quais as imagens de vídeo ficavam congeladas e/ou a sinalização era cortada ou pausada; **(b)** a iluminação e o plano de fundo do ambiente não eram/estavam adequados; **(c)** o tipo de aparelho utilizado comprometia a transmissão: a maioria dos alunos acessava a sala virtual pelo celular que, em razão da tela pequena, dificultava a visualização dos colegas e do professor;

2º) A sobrecarga e o desvio de função do profissional intérprete. O papel do intérprete em sala de aula é o de mediar a comunicação entre o professor ouvinte e o aluno surdo realizando a interpretação em língua de sinais. Percebemos que, em algumas situações, o intérprete era o responsável por esta função, tendo que, também, em certa medida, responsabilizar-se por adaptar as aulas *online* para os estudantes surdos, pois estas eram preparadas pelos professores, com foco no aluno ouvinte: uma intérprete relatou a dificuldade de fazer tal adaptação citando, por exemplo, o uso de vídeos nas aulas síncronas. Os alunos não conseguiam acompanhar a exibição do vídeo e a interpretação ao mesmo tempo, pois, muitas vezes, não estavam

sincronizados, além das dificuldades operacionais, em razão do tamanho da tela do celular ser pequena para exibição;

3º) A dificuldade de comunicação entre o aluno surdo e seus familiares. Com o ensino remoto, a família passou a ser a responsável pelo suporte ao aluno durante as aulas *online*. Porém, para os alunos surdos, mesmo quando os pais estavam presentes, este suporte costumava ser falho, em virtude da dificuldade de comunicação com os filhos. Como a maioria dos responsáveis não dominavam a língua de sinais, também não conseguiam auxiliar os estudantes, fosse no acompanhamento das aulas, fosse na realização de tarefas em casa;

4º) Os prejuízos no desenvolvimento linguístico e social dos surdos. Para grande parte dos surdos, a interação em língua de sinais ocorre somente na escola. Sem o contato escolar presencial, os alunos surdos acabam sendo privados das interações comunicativas que são essenciais para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

4.2.1 Instrumentos para coleta de dados

Para realização da coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: um questionário de entrevista e uma proposta de produção escrita em formato de animação.

4.2.1.1 Entrevista

Foi elaborado um questionário (Apêndice E) para levantar informações sobre a escolaridade do aluno; idade; modo de comunicação; tipo de surdez; idade de aprendizado da Libras e da língua portuguesa; e se os pais eram surdos ou ouvintes, conforme descrição no quadro do Anexo 1.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, em língua de sinais (com a mediação do professor ou do intérprete dos alunos surdos) e registradas pela pesquisadora.

4.2.1.2 Proposta de produção escrita

Após a entrevista, os alunos assistiram a um vídeo com uma animação³³ desenvolvida com o objetivo de apresentar a proposta de produção escrita aos alunos. O formato de animação justificou-se pelo leque de possibilidades presentes neste recurso tanto quanto ao uso exploratório de cores, *gifs* e imagens, quanto ao fato de ele “dar vida” aos personagens, por meio de *softwares* destinados a este fim. Também foi considerado que ele poderia permitir a inserção de uma intérprete de Libras na narrativa.

No vídeo, legendado em português e interpretado em Libras, com duração de 3m40s, é apresentada a história de três personagens surdos (Figuras 16 e 17). A escolha do tema foi pensada a partir da possibilidade de o aluno sentir-se familiarizado com a temática, ao se identificar com algum(a) dos(as) personagens, os quais retratam as características comuns dos surdos brasileiros: o primeiro personagem é um adolescente surdo, filho de pais surdos, usuário da Libras e da língua portuguesa. A segunda personagem ficou surda aos 7 anos, é oralizada, faz leitura labial e utiliza a Libras. Por último, um menino de 10 anos é filho de pais ouvintes e não sabe Libras nem português.



33

Link e *QrCode* para acessar na íntegra a proposta de produção escrita.

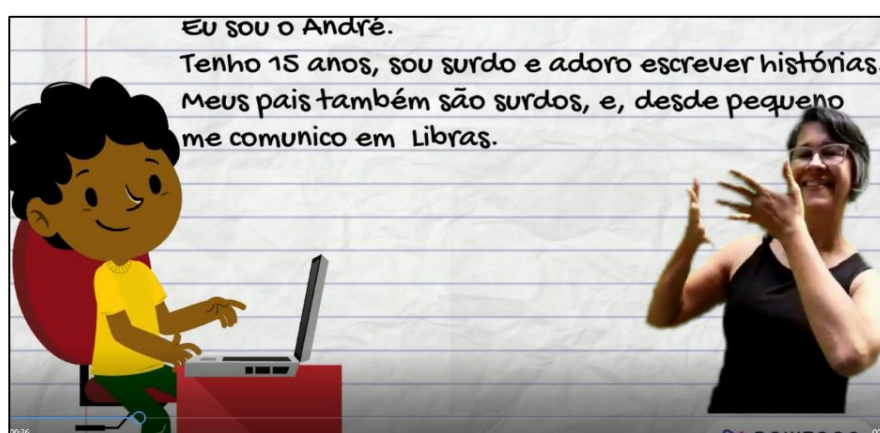
Link: <<https://youtu.be/T5PB EQ1OuMw>>

Figura 16 - *Print* da tela da animação contendo a proposta de produção escrita (8s)



Fonte: produção própria

Figura 17- *Print* da tela da animação contendo a proposta de produção escrita (32s)

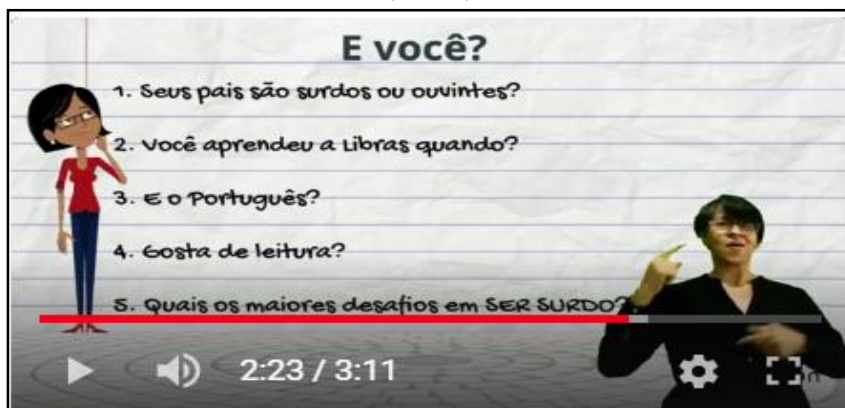


Fonte: produção própria

Ao final da narrativa, foi solicitado ao participante que escrevesse um pouco da sua própria história, conforme fizeram os personagens (Figura 18). Os alunos também tiveram a opção de escrever uma história fictícia ou aquela na qual poderiam optar por outros temas. O número de linhas para a escrita não foi determinado, ficando a critério do aluno tal delimitação. Todas as orientações estavam presentes na animação.

Para evitar o uso do corretor ortográfico, o qual poderia obscurecer as hipóteses de escrita dos alunos, o participante foi orientado a realizar sua produção de forma manuscrita, fotografá-la e encaminhá-la ao professor/intérprete ou diretamente à pesquisadora. Posteriormente, os textos coletados foram digitados em documento do *Word* para facilitar a visualização e a análise dos dados.

Figura 18 - Print da tela da animação contendo a proposta de produção escrita (2m23s)



Fonte: produção própria

4.3 Descrição da amostra

Dos 17 sujeitos que compuseram a amostra, 5 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idade entre 12 e 18 anos ($M = 14$). Destes alunos, apenas um é filho de pai surdo que, conforme informações fornecidas, desenvolveu a surdez já adulto. Os demais possuem pais e mães ouvintes, o que pode ser um dos fatores que expliquem o atraso linguístico da maioria, os quais estavam impossibilitados de aprender a língua dos pais como língua materna, devido à privação sensorial.

Não foi possível uma distribuição homogênea da amostra em relação ao sexo, idade, ano escolar e tipo de instituição, devido à dificuldade de acesso aos participantes, justificados pelos seguintes fatores: **(1)** carência de escolas bilíngues para surdos no estado de Minas Gerais; **(2)** falta de contato das escolas fora de Minas Gerais; **(3)** dificuldade de acesso aos alunos das escolas regulares inclusivas que estão matriculados em diferentes instituições distribuídas no estado; **(4)** a baixa frequência de participação dos alunos nos encontros *online*, e; **(5)** o contexto pandêmico que impossibilitou o contato presencial com as instituições.

Na Tabela 1, apresentamos os dados referentes à amostra deste estudo, organizados de acordo com a idade, sexo, ano escolar e instituição de ensino.

Tabela 1- Frequência da amostra, de acordo com a idade, sexo, ano escolar e instituição

<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>		<i>Ano escolar</i>					<i>Escola</i>			Total	
	<i>masculino</i>	<i>feminino</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>7º</i>	<i>8º</i>	<i>9º</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>		
12	2	3		4	1				3	1	1	5
13	3	1		1			3		1		3	4
14	1	1					2		1	1		2
15												0
16	2			1			1		1		1	2
17	2						2		2			2
18	2							2		2		2
Total	12	5	0	6	1	8	2	8	4	5		17

Fonte: Elaborado pela autora

4.4 Proposta de análise dos textos

Os textos dos participantes foram organizados em uma tabela, contendo um campo destinado à identificação de cada aluno (Anexo 1). Para preservar a identidade, os nomes foram substituídos pela letra “A”, a qual foi atribuída uma numeração em ordem crescente representando cada número um dos sujeitos da pesquisa (assim, A1 a A17). Também foram informadas a idade e a série escolar. Todas as informações presentes nos textos, que pudessem dar indícios sobre a identificação do aluno ou da instituição, foram substituídas por pseudônimos.

Os dados passaram por uma análise qualitativa, para levantamento dos tipos de erros³⁴ de escrita, e, a partir da identificação dos erros mais recorrentes, foram divididos em três categorias: **(A)** erros gerais; **(B)** erros de verbos; e **(C)** erros ortográficos. Houve, ainda, a análise quantitativa dos dados, para verificação do número de ocorrências em cada categoria de erro.

³⁴ Adotamos a nomenclatura “erros”, baseada na visão de erro como fonte de conhecimento, na qual é possível extrair pistas sobre representações e construções do aprendiz, conforme proposto por Miranda;Matzenauer (2010).

No Quadro 16 (Anexo 2), apresentamos a análise da produção textual de cada aluno. Para facilitá-la, os textos foram organizados em frases, sendo apresentada primeiro a forma produzida pelo aluno e, posteriormente, a forma-alvo.

Após análise dos dados, discutimos sobre os principais tipos de erros identificados no *corpus* e propomos atividades práticas de ensino explícito voltadas à escrita de verbos, relacionando morfologia e ortografia. A seguir, exploramos cada uma das categorias de erros, seguida de um quadro com o tipo de erro e respectivo exemplo.

4.4.1 (A) Erros gerais

Nesta categoria, enquadram-se três tipos: **(1)** erros referentes ao uso inadequado e/ou à ausência de conectivos (preposições; conjunções; pronomes relativos; e alguns advérbios), artigos, substantivos, pronomes, advérbios ou adjetivos. Configura-se como “uso inadequado”, a inserção de palavras não adequadas ao contexto, como o “uso do conectivo com” na frase “eu quero com você venha na minha casa”. **(2)** erros de concordância de gênero e número e; **(3)** inadequações de sintaxe, como ausência de coesão textual e erros na disposição das palavras nas frases, conforme exposto no Quadro 9. As inadequações relativas ao uso de letra maiúscula, minúscula e pontuação não foram consideradas na análise.

Quadro 9 - Tipos de erros gerais e exemplos

Tipo de erro		Exemplo
1. Conectivo	Ausência de conectivo	Eu (e) João vamos brincar de bola.
	Uso inadequado do conectivo	Aprendendo pra ler português.
2. Artigo	Ausência de artigo	Pegar (o) lixo.
	Uso inadequado de artigo	Você está o casa?
3. Substantivo	Ausência de substantivo	Eu tenho 13 (anos).
	Uso inadequado de substantivo	Eu tenho 4 amigos nome é
4. Pronome	Ausência de pronome	(Eles) brincam comigo.
	Uso inadequado de pronome	Mim comunico.

Tipo de erro		Exemplo
5. Advérbio	Ausência de advérbio	Na escola (não) ouvia nada.
	Uso inadequado de advérbio	História de escrever.
6. Adjetivo	Ausência de adjetivo	Não conheço as palavras (correspondentes) aos sinais em Libras.
	Uso inadequado de adjetivo	É difícil ser deficiência auditiva.
7. Gênero	Erro de concordância de gênero	Meu mãe.
8. Número	Erro de concordância de número	Com os surdo (s).
9. Ausência de coesão textual		Eu, a amiga com alegria. Só linda luz com céu.
10. Erro na ordem das palavras na frase		Um pouco ouvindo para ouvindo um pouco

Fonte: elaborado pela autora

Legenda:

Entre parênteses: palavra ausente;

Negrito: palavra com erro ou utilizada de forma inadequada.

4.4.2 (B) Erros de verbos

A categoria de erros referentes aos verbos foi organizada em quatro subcategorias (Quadro 10), sendo: **(1)** erros de flexão verbal, nos quais estão inclusos inadequações quanto à flexão de pessoa, modo e tempo; e erros de flexão envolvendo verbos no infinitivo e no gerúndio; **(2)** erros de locução verbal³⁵, em que foram averiguados erros na flexão das locuções e/ou inserção inadequada de dois ou mais verbos que não configuram uma locução verbal; **(3)** ausência de verbos, que foram registrados de acordo com o tipo de verbo ausente: de ligação ou principal; e, **(4)** uso inadequado do verbo, devido à inserção de um verbo não apropriado ao contexto.

³⁵ O termo “locução verbal” será utilizado para representar estruturas que apresentam um verbo auxiliar e um verbo principal; e estruturas que apresentam dois verbos principais (OTHERO, 2009).

Quadro 10 - Subcategorias de erros de verbos e exemplos

Tipo de erro		Exemplo
1. Flexão verbal	Flexão de pessoa	Eu é surdo.
	Flexão de modo	A professora <i>sabe ensinar</i> . [ensinar]
	Flexão de tempo	Joana ajuda . [ajudava]
	Infinitivo	Meu pai saber . [sabe]
	Gerúndio	(...) indo médico. [ia]
2. Locução Verbal	-	<i>Ficaram ir</i> para casa.
3. Ausência de Verbos	Verbos de ligação	Mônica (é) vampiro.
	Verbos significativos	Meu pai (tem) dinheiro.
4. Uso inadequado do verbo		Tem as vezes eu não entendo;

Fonte: elaborado pela autora

Legenda:

Entre parênteses: verbo ausente;

Entre colchetes: verbo adequado;

Negrito: palavra com erro ou utilizada de forma inadequada;

Itálico: expressão inadequada;

4.4.3 (C) Erros de ortografia

Os erros de ortografia, foram classificados em: (1) ausência de segmento; (2) inserção de segmento; (3) troca de segmento; (4) segmentação; e (5) palavra não identificada. Palavras abreviadas como “pq e tbm” no lugar de “porque e também”, não foram consideradas erros de ortografia. No Quadro 11, apresentamos os erros de ortografia com respectivos exemplos e o número de ocorrências na categoria de verbos e na de erros gerais.

Quadro 11- Subcategorias de erros ortográficos e exemplos

Tipo de erro	Exemplo
1. Ausência de segmento	Brncar para brincar

Tipo de erro	Exemplo
2. Inserção de segmento	<i>Canos</i> para anos
3. Troca de segmento	<i>Plonta</i> para pronta
4. Segmentação	<i>Enteras gir</i> para interagir
5. Palavra não identificada	<i>Sourba</i>

Fonte: elaborado pela autora

Legenda:

Negrito e itálico: forma com erro.

4.5 Passos para a formulação das propostas de atividades

Tendo em vista os resultados referentes ao uso de verbos por surdos, sugerimos práticas de ensino explícito para exploração dos morfemas flexionais. Para a construção dessas práticas, contamos com o suporte das tecnologias digitais³⁶, com o uso de técnicas de *noticing* (SCRIVENER, 2003, 2011), estratégias de letramento visual, e o embasamento da teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões – IMP, de Treiman (2018).

4.5.1 Estratégias utilizadas nas propostas de práticas de ensino

As propostas de práticas de ensino, foram criadas pela autora desta tese, com o suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC³⁷), que possibilitam o uso de ferramentas que contribuem para um ambiente de aprendizado mais interativo, lúdico e atrativo.

³⁶ Ribeiro (2014) define “Tecnologia digital” como “um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores.

³⁷ Os termos “Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC)” ou “Novas Tecnologias”, são utilizados para fazer referência às tecnologias digitais, tais como computador, *tablet*, *smartphone* e internet. Segundo Costa; Duquevi; Pedrosa (2015), o termo TDIC difere das “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)” que é comumente utilizado, mas que engloba tecnologias mais antigas como televisão ou mimeógrafo.

Frade *et al.* (2018) advogam sobre a importância de a escola se apropriar dessas tecnologias como mais um suporte de leitura e escrita, considerando que habilidades que se relacionam à aprendizagem da escrita podem ser exploradas pelas novas tecnologias. Uma vez que o aluno surdo demanda um ensino baseado na experiência visual, e no leque de possibilidades que podem advir das diversas tecnologias disponíveis, é imprescindível que a consideremos na educação de surdos.

Para o desenvolvimento dos vídeos, animações e atividades práticas de ensino, contamos com o suporte de *softwares*, os quais disponibilizavam recursos visuais, editores de imagens e vídeos, possibilitando o uso de recursos atencionais (cores, personagens animados, imagens) e a inserção de uma intérprete de Libras para a interpretação das informações em língua de sinais. Os vídeos foram produzidos no *Powtoon*³⁸ – que é uma plataforma de comunicação visual para a criação de vídeos personalizados – e, para a inclusão e edição da janela de interpretação em Libras, utilizamos o *Wondershare Filmora X*³⁹, que é um programa de edição de vídeo.

Visando chamar a atenção para a estrutura-alvo que desejávamos focar, foram utilizadas estratégias de *noticing*, que são técnicas para o aluno “notar” a língua, analisá-la e transformá-la em conhecimento linguístico. Scrivener (2003, 2011) argumenta que o aprendiz de uma segunda língua adquire com mais facilidade a língua-alvo quando lhe é apresentado um *input* que faça com que esta seja notada. Tais técnicas vão ao encontro da abordagem de ensino explícito, que propõe práticas de ensino formais e estruturadas, com a utilização de recursos atencionais para direcionar a atenção do aluno para a forma-alvo. Dentre as técnicas de *noticing* propostas por Scrivener (2003, 2011), destacamos:

³⁸ POWTOON. *Home*. Disponível em: <www.powtoon.com>. Acesso em: 25 fev. 2022.

³⁹ WONDERSHARE. *Home*. Disponível em: <www.filmora.wondershare.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2022.

- A técnica de imagens para ilustrar o contexto em que a língua está sendo utilizada, estabelecendo uma conexão entre a unidade lexical abordada e uma imagem, facilitando nos processos de assimilação, recuperação e utilização de novas unidades lexicais;
- A técnica do diário, que é utilizada para esclarecer alguns pontos gramaticais, por meio de registros que possam explicar determinado(s) aspecto(s) gramatical(ais). Por exemplo, podemos registrar a rotina de uma pessoa para explicar ações que ocorrem no presente, tais como: “ele acorda, escova os dentes, almoça, estuda, etc”. Posteriormente, os alunos podem registrar sua rotina, apresentar e comparar com aquela dos colegas;
- O uso de tabelas, que permite aos alunos registrarem e organizarem informações com o objetivo de explorar determinados aspectos linguísticos. Por exemplo, os tempos verbais podem ser explorados em uma tabela, a qual é organizada em campos para registro de atividades realizadas no “passado, presente e futuro”;
- Uso da língua materna, neste caso, a Libras, para auxiliar na compreensão do conteúdo pelo aluno surdo e possibilitar que se faça o contraste entre a língua em aprendizado e a língua materna, refletindo sobre itens gramaticais que se assemelham ou se diferenciam;
- A leitura de histórias que contenham exemplos da estrutura-alvo que se deseja explorar;
- Uso de questionários elaborados para os alunos entrevistarem uns aos outros, focando em determinado aspecto gramatical. Por exemplo, para trabalhar com verbos no passado, as seguintes perguntas podem ser feitas: “Você já estudou inglês? Você gostou da pizza?”;
- A técnica de figuras, com apresentação de uma sequência destas imagens, para incentivar os alunos na recriação de uma história utilizando determinado tempo verbal;
- A exploração de palavras-chave para auxiliar os alunos na compreensão de vocabulário e, posteriormente, pode-se trabalhar com atividades que foquem nas palavras estudadas;
- A elaboração de um jogo de *Quiz*, para explorar determinado modo/tempo verbal por meio de perguntas;

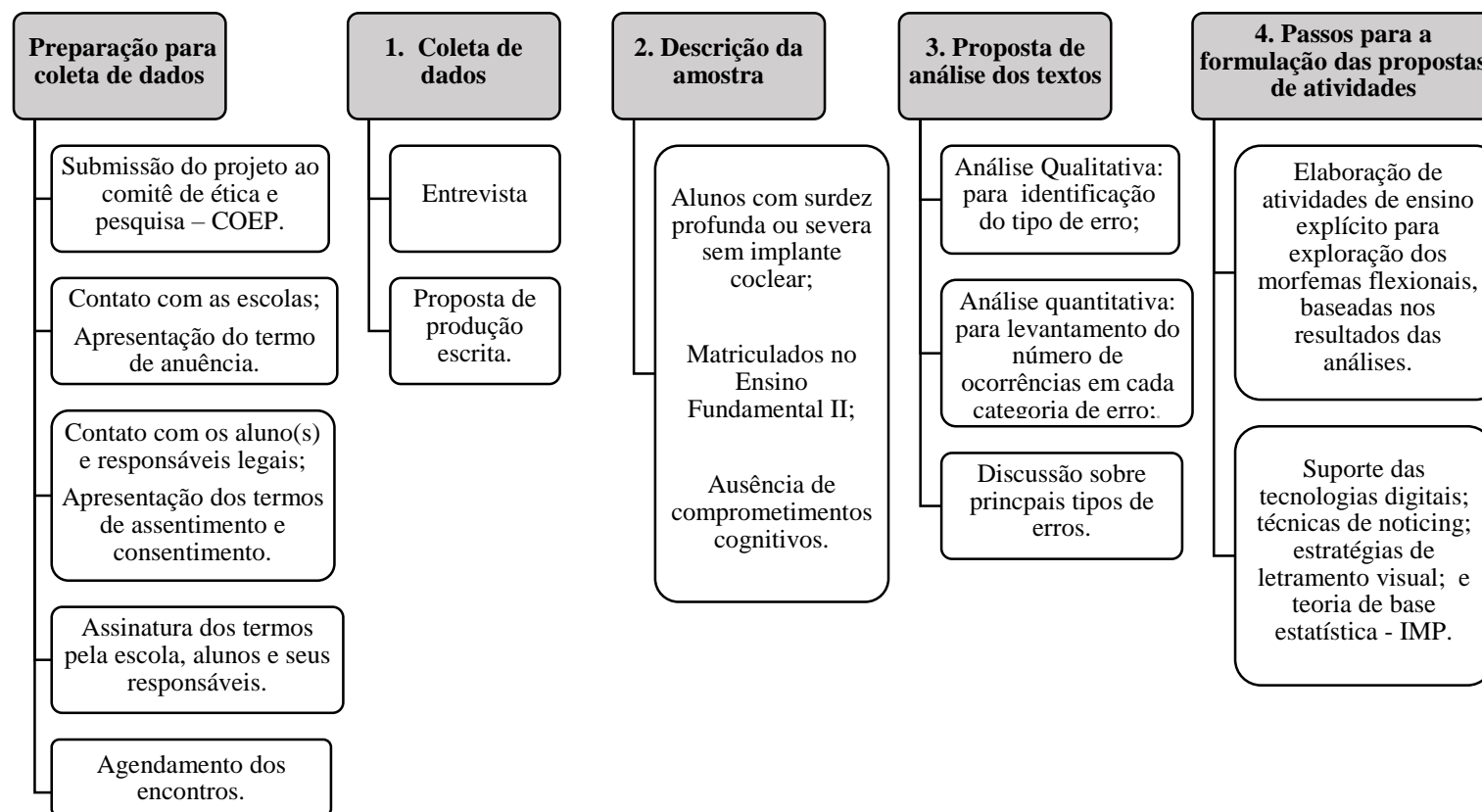
- A criação de perguntas conceituais, visando esclarecer o significado de determinada estrutura gramatical, de maneira simples, usando linguagem menos complexa que aquela da estrutura que está sendo trabalhada;
- Revisão de conteúdos trabalhados, utilizando quebra-cabeças, problemas e jogos de linguagem;
- Criação de linhas do tempo, para tornar os tempos verbais mais acessíveis visualmente para os alunos;
- Melhoria visual do *input*, que é uma estratégia visual que permite aumentar a saliência da estrutura-alvo para que ela possa ser notada. Podem ser utilizadas cores, negrito, sublinhados e alteração de fontes.

As tecnologias digitais e as técnicas de *noticing* contribuem no letramento visual do aprendiz surdo, à medida em que possibilitam maior exploração de recursos visuais no ensino da escrita, auxiliando na percepção e processamento visual da LP. Ademais, pautamos nossa proposta de atividades na teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões – IMP, de Treiman (2018), que defende que, quanto maior for a exposição dos alunos ao sistema de escrita de uma língua, maior a probabilidade de aprenderem e generalizarem as regularidades deste sistema. Assim, acreditamos que, quanto mais oportunidades o aluno surdo tiver de visualizar e manipular as formas verbais da LP, maiores as possibilidades deste aluno usá-las corretamente.

4.6 Síntese metodológica da Tese

Para uma visão geral das estratégias metodológicas adotadas nesta tese, elaboramos o esquema abaixo (Figura 19).

Figura 19 - Síntese metodológica da Tese



Fonte: elaborado pela autora

CAPÍTULO V ANÁLISES

Neste capítulo, apresentamos: **(A)** análise das entrevistas realizadas com os participantes, com foco na idade de aquisição da língua de sinais, na idade de aprendizado da língua portuguesa, e dos meios de comunicação utilizados pelos alunos; e **(B)** análise qualitativa e quantitativa dos dados. A análise qualitativa foi realizada para levantamento dos tipos de erros de escrita, os quais foram divididos em três categorias: **(a)** erros gerais; **(b)** erros de verbos; e **(c)** erros ortográficos. Já a análise quantitativa ocupou-se da verificação do número de ocorrências em cada categoria de erro. Esperamos com estas análises ter uma melhor visão da escrita do aluno surdo para, assim, no Capítulo VI, refletirmos sobre práticas pedagógicas.

5.1 Análise da entrevista

Dentre as questões abordadas durante a entrevista com os participantes, destacamos as implicações referentes à idade de aprendizado da Libras e da língua portuguesa, como também discutimos sobre a relação entre os meios de comunicação utilizados pelos alunos e o aprendizado do português. No anexo 1 apresentamos quadro com os dados coletados na entrevista, assim como a produção de cada participante.

No que diz respeito à idade em que os alunos tiveram contato com a língua de sinais, apenas 5 alunos (29%) disseram ter aprendido a Libras entre 1 e 3 anos de idade (Tabela 2), pois frequentaram uma escola bilíngue desde a educação infantil, o que propiciou o contato com colegas surdos e professores bilíngues. A maioria dos alunos, entretanto, relatou ter aprendido a Libras após os 6 anos de idade, representando 71% da amostra. Este é um dado preocupante, pois o desenvolvimento linguístico tardio pode restringir as interações comunicativas da criança impactando em seu desenvolvimento cognitivo e social, além de dificultar o aprendizado de conteúdos (escolares ou não), seja em língua de sinais, seja na língua portuguesa.

Tabela 2 - Idade de aquisição da Libras

Idade de Aquisição da Libras	nº de alunos	Porcentagem
Entre 1 e 3 anos	5	29%
Acima dos 6 anos	12	71%
Total	17	100%

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos que adquiriram a língua de sinais após os seis anos de idade (n = 12) relataram que começaram a compreender a língua portuguesa somente após a aquisição da Libras, o que propiciou o entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Sem a mediação da língua de sinais, estes aprendizes, muitas vezes, realizavam cópias, sem entender o significado do que estavam escrevendo. O início do processo de escolarização destes sujeitos foi em escolas regulares inclusivas, onde os professores ouvintes ministravam as aulas em português – como língua principal de instrução – com a mediação de um profissional intérprete de Libras. No entanto, a presença de um intérprete em sala de aula não significou garantia de que compreendessem o conteúdo apresentado em língua portuguesa, uma vez que, em ocasiões semelhantes, não raras vezes, os surdos são alunos que chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento tanto da Libras como da língua portuguesa.

Durante o processo de coleta de dados, um professor surdo, que mediou o contato com alguns alunos participantes desta pesquisa, escreveu o seguinte relato sobre o início do seu processo de aprendizado da língua portuguesa :

Num dia de aula de história, eu, no começo, me acostumava observar o professor e, logo em seguida, o intérprete, pois estava com sede de entender o verdadeiro significado (conceito) das palavras, pois eu tinha muita dificuldade em português: não sabia os seus significados, maior parte era decorar a ortografia, sem entender o seu significado (Surdo, 29 anos).

O depoimento reforça a importância da língua de sinais como base no processo de ensino-aprendizagem do português como L2 por surdos, pois, a partir da Libras como L1, o aprendiz irá elaborar reflexões e hipóteses que lhe permitirão significar a língua portuguesa.

Além disso, a informação que este depoimento nos traz sobre o ensino da LP, com o foco na memorização de palavras e de forma descontextualizada, nos faz refletir sobre a importância de um ensino voltado para as condições reais de uso da língua, em que a compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos. Segundo Pereira (2014, p.146), a ênfase no ensino de palavras, na educação de surdos, tendo a concepção de língua como código, “(...) resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto”.

Não se trata, entretanto, de banir o ensino de vocabulário, mas de alinhar o ensino do léxico aos usos sociais da língua. Sabe-se que o léxico é um elemento central na aprendizagem de um idioma, dada a riqueza de significados das palavras, que podem se encaixar em vários lugares do texto, uma vez que “conhecer essa riqueza faz parte do que significa conhecer uma língua” (LEFFA, 2000, p.24).

O encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso - o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras (LEFFA, 2000, p. 38).

Outro ponto abordado na entrevista diz respeito aos meios de comunicação utilizados pelos alunos. Oito alunos declararam utilizar somente a Libras, enquanto nove disseram ser

oralizados⁴⁰ e apontaram realizar leitura labial⁴¹ em complemento à Libras. A este respeito, é importante levantarmos a seguinte questão: a habilidade de oralização e/ou a leitura labial teria/teriam alguma relação com o desempenho em língua portuguesa?

Alguns estudos – como aqueles realizados por Capovilla, F. e Capovilla, A. (2002), Rocha-Toffolo *et al.* (2017) e Pinheiro *et al.* (2020) – apontam que habilidades de oralização e/ou leitura labial podem impactar positivamente no desempenho de leitura na língua portuguesa porque: **(1)** referem-se a habilidades que ampliam o arcabouço linguístico do sujeito, podendo lhe conferir maior flexibilidade cognitiva por processar a informação linguística de forma multissensorial; e **(2)** podem contribuir no reconhecimento articulatorio da palavra, por meio da visualização da fala, que auxilia na discriminação fina das articulações correspondentes aos grafemas da escrita e na memorização de padrões ortográficos.

Neste estudo, não foi possível traçar um paralelo entre o desempenho dos alunos na escrita da LP e o uso ou não da oralização e/ou da leitura labial, pois:

- Não foi utilizado nenhum instrumento com tarefas específicas de avaliação da escrita para a mensuração desta habilidade, devido à impossibilidade de aplicação de alguns testes de forma remota. O teste de nomeação de figuras por escolha/ TNF2.1 – Escolha (CAPOVILLA *et al.*, 2006), por exemplo, que é validado e normatizado para a população surda escolar, avalia a habilidade de escolher palavras escritas para nomear figuras. No TNF2.1-Escolha, os avaliados devem nomear 36 figuras por meio da escolha de suas respectivas palavras escritas. A escolha correta da palavra vale 1 ponto, podendo o aluno atingir o escore máximo de 36 pontos. Com o uso do TNF2.1-Escolha, seria

⁴⁰ “A oralidade diz respeito à habilidade da pessoa surda de se expressar oralmente, o que ocorre por meio do aprendizado da articulação das palavras e das distinções físicas entre os movimentos articulatorios labiais” (ROCHA-TOFFOLO *et al.*; 2017, p. 6).

⁴¹ “A leitura labial é a observação dos movimentos dos lábios e da boca do interlocutor na tentativa de decodificar a informação que está sendo transmitida” (ROCHA-TOFFOLO *et al.*; 2017, p. 5).

possível verificar se os estudantes que realizavam leitura labial e/ou são oralizados possuíam ou não melhor desempenho no teste de escrita.

- Além da não utilização de um teste específico para avaliar a escrita dos estudantes, muitos alunos pareceram ter uma interpretação equivocada do que fosse ser oralizado ou realizar leitura labial. Os professores ou intérpretes relataram em vários momentos que a habilidade de “oralizar” de alguns alunos se tratava da emissão de alguns sons que normalmente eram compreendidos somente no núcleo familiar. Portanto, seriam necessárias informações mais precisas sobre os níveis de oralização e leitura labial dos participantes, que normalmente são fornecidas pela escola (CAPOVILLA *et al.*; 2006), por meio de entrevista com o participante da pesquisa (GUARINELO *et al.*; 2017; ROCHA-TOFFOLO *et al.*; 2017), ou por testes específicos que avaliam a leitura labial e/ou oralização (BÉLANGER *et al.*; 2012). No Brasil, desconhecemos instrumentos que meçam essas habilidades.

5.2 Análise dos dados

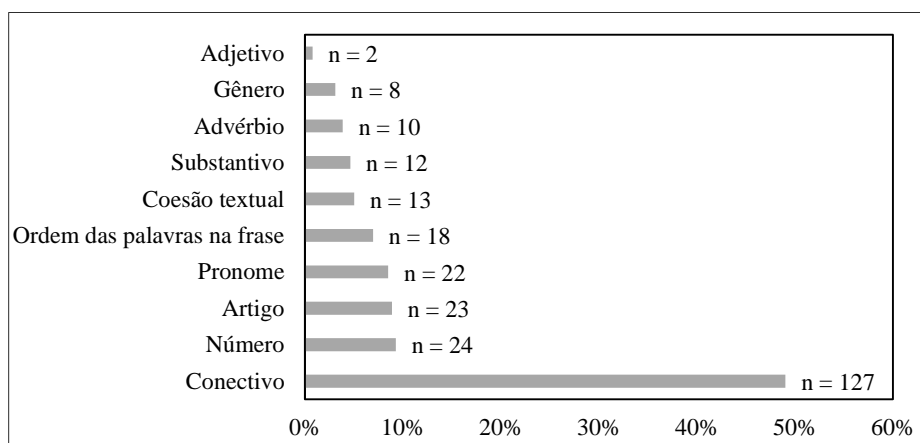
A seguir, apresentamos a análise dos dados, considerando: **(a)** as categorias de erros gerais; **(b)** erros de ortografia; e **(c)** erros de verbos.

5.2.1 Erros gerais

Em relação aos “erros gerais” na produção de texto dos alunos, foram contabilizados 259 erros, sendo a maior incidência de inadequações no uso de conectivos, com 127 ocorrências (49%), conforme Gráfico 1 a seguir. Os conectivos são palavras ou expressões que possibilitam a conexão de elementos da língua, como fazem as preposições, as conjunções, os pronomes relativos e alguns advérbios (CHAVES, 2012). A segunda subcategoria com maior índice de

erros foi a de concordância de número, com 24 registros (9%), seguida dos artigos, com 23 erros (9%), conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Ocorrência de erros gerais por subcategoria

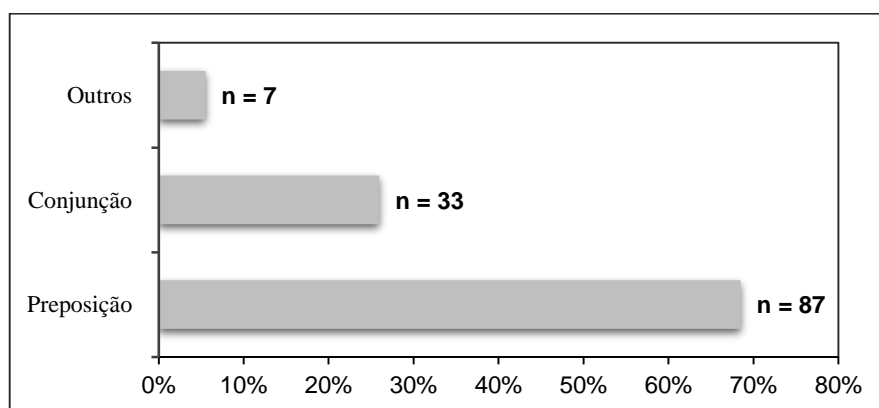


Fonte: elaborado pela autora

Passamos agora para a discussão das três categorias com mais ocorrências de inadequações: **1^a**) conectivos; **2^a**) concordância de número; e **3^a**) artigos.

A ausência e a inadequação no uso de conectivos, na escrita da língua portuguesa por surdos, foram abordadas por autores, tais como Fernandes (1998), Salles (2002), Quadros e Schmiedt (2006) e Almeida e Lacerda (2019). Segundo Brochado (2003), pode-se observar que, durante o processo de aprendizado da LP como L2, há vários estágios de interlíngua, em que os aprendizes surdos apresentam um sistema de escrita que não mais representa sua L1, mas que ainda não representa sua L2. “Estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua”. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34). A ausência ou o uso inadequado dos conectivos é uma das características apontadas em um dos estágios de interlíngua.

Dentre os erros relacionados ao uso dos conectivos, 87 foram referentes ao uso de preposições (69%), 33 de conjunções (26%) e 7 relacionados a outras classes de palavras (5%), como os pronomes relativos e alguns advérbios com função de conectivo (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Porcentagem de erros na subcategoria de conectivos

Fonte: elaborado pela autora

O uso de preposições na Libras, diferente da LP, possui um número reduzido de elementos, com predominância de mecanismos espaciais para representar as relações estabelecidas pelas preposições no português (SALLES, 2002). Além disso, trata-se de uma categoria de palavras desafiante para aprendizes de uma L2, devido ao seu caráter polissêmico como, por exemplo, em razão do uso da preposição “de”, a qual pode ser utilizada como causa, meio, finalidade, dentre outros, e em função de contextos em que a preposição não possui semântica transparente, como na frase “Gosta de chocolate”, na qual a preposição se encontra ancorada na categoria “verbo”, formando um todo semântico (SALLES, 2002).

Alguns exemplos extraídos do corpus desta pesquisa ilustram casos de omissão de preposição, como nas frases: “No ano [de] 2017”; “Meu pai dá dinheiro [para] comprar coca-cola”; “Eu quero ir [na] casa do meu amigo.

Salles (2002) recomenda que o ensino de preposições da LP como L2 seja baseado nos contextos de ocorrência e de polissemia, separando aqueles de maior ou menor transparência semântica. Já Almeida e Lacerda (2019), que também abordam questões relativas ao emprego de preposições na escrita de surdos, propõem que, a partir da reescrita coletiva de produções textuais, desenvolvam-se estratégias para que os alunos possam se despertar para o uso consciente desta classe de palavras.

Quanto ao uso de conjunções, percebemos a ausência principalmente do conectivo “e”, como em: “Eu [e] João vamos brincar de bola”; “Tenho 12 anos [e] sou surda”; “Eu falava [e] ouvia um pouco”. Fernandes (1998) atribui as dificuldades relacionadas ao uso de conectivos aos reflexos das diferenças entre as estruturas da língua de sinais e aquelas da língua portuguesa, uma vez que, no português, usamos elementos conectivos para associar ideias e para estabelecer ligações entre palavras e frases, como o fazemos com as conjunções e com as preposições. Já na Libras, a relação de soma entre as orações normalmente não é marcada pelo uso de conectivos, mas por elementos que são incorporados na sinalização em referentes espaciais, o que pode influenciar na escrita da língua portuguesa.

Um estudo realizado por C. Silva (2019, p.59) demonstrou que, na língua de sinais, “predomina a ocorrência de orações paralelas e independentes sintaticamente, sem o auxílio de conectivos” sendo mais comum o uso de processos de justaposição, que ocorrem quando há movimento de corpo ou expressões faciais com valor gramatical, sem o uso de um sinal lexical que represente a conjunção. C. Silva (2019) utiliza o exemplo a seguir, para demonstrar o uso do processo de justaposição na Libras, em contraste com a língua portuguesa. Na frase: “É normal o surdo conseguir se desenvolver, lutar, se formar na faculdade”; percebe-se a utilização do conectivo “se”, para indicar uma sequência de ideias. Na Libras, a sinalização desta sentença é dividida em quatro orações cuja interpretação aditiva entre elas é marcada por pequenas pausas na sinalização, indicando as fronteiras entre as orações: (1) SURDO DESENVOLVER CONSEGUIR, (2) LUTAR, (3) FORMAR FACULDADE e (4) NORMAL.

Os processos de coordenação na Libras ocorrem, com menor frequência, por meio de marcadores aditivos que desempenham o papel de conectivos na articulação de orações, na forma de coordenação aditiva. São eles: o sinal de “TAMBÉM”; o sinal de adição matemática “MAIS”; e o sinal que representa “ENUMERAÇÃO”⁴² (SILVA, C; 2019).

⁴² Para detalhes sobre a articulação das orações na Libras, ver estudo de Silva, C. (2019).

No que diz respeito à concordância nominal, uma regra geral na língua portuguesa é que artigos, pronomes, numerais e adjetivos devem concordar em gênero e número com o substantivo⁴³. Durante a “aquisição da linguagem, a criança infere dos dados a que é exposta as propriedades de estruturação do sintagma nominal” (SALLES, 2002, p. 122), o que vai auxiliá-la posteriormente na escrita. Entretanto, para a criança surda, que aprende a LP como L2, devemos considerar que não há uma exposição linguística oral que a possibilite realizar inferências sobre o funcionamento da língua portuguesa. Além disso, os mecanismos de concordância na LS são distintos daqueles existentes em língua portuguesa, o que dificulta ainda mais o aprendizado de determinadas propriedades desta língua.

Como vimos no Gráfico 1, a concordância de número foi a segunda subcategoria avaliada com maior número de erros, como nos exemplos: “Eu leio os *lábios*” para “Eu leio os lábios”; e, “Eu tenho 14 **ano**” para “Eu tenho 14 anos”. Na Libras, frequentemente, a marcação de número ocorre por meio da repetição de movimentos de um sinal, da duplicação no número de mãos ou do acréscimo do sinal de “muito”, não sendo possível estabelecer uma analogia com os processos de concordância da LP. Posto isso, Salles (2002) recomenda considerar a estrutura da língua de sinais, observando a forma como ocorre a concordância nesta língua e, a partir da primeira língua, propor estratégias de explicitação das propriedades do português a serem adquiridas.

Em nosso *corpus*, identificamos casos em que o aluno demonstrou dificuldade em estabelecer concordância de número adequada, como em: “Eu tenho 3 cachorro(s)”; “Meu(s) amigos são surdos”; e “Todos os dia(s) de manhã”. Nestes exemplos, houve ausência do “s” para marcação de plural. Na Libras, os sinais equivalentes às palavras “cachorro”, “meu” e

⁴³ Estudos que consideram a variação linguística, reconhecem a variação na concordância de número no português falado do Brasil, que não são previstos pela tradição gramatical brasileira, como em: “os menino” e “as blusa” (SCHERRE;NARO,1998).

“dia” não são alterados para marcação do plural. Na primeira frase, por exemplo, a informação de que existem três cachorros já deixa subentendido que se trata de plural.

Dada a diferença estrutural entre a língua de sinais e a língua portuguesa, torna-se relevante um ensino que contraste as duas línguas, onde o aprendiz possa perceber elementos que se aproximam e se distanciam da língua em aprendizado, a fim de construir hipóteses sobre o funcionamento da segunda língua. Seguindo tal linha de raciocínio, as próprias produções escritas dos alunos podem ser utilizadas com vistas a gerar reflexões a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Os erros referentes ao uso de artigos em textos escritos por surdos aparecem nos estudos de: Fernandes (1998); Quadros e Schmiedt (2006); Streiechen e Krause-Lemke (2014); Guarinello *et al.* (2015); e Viana e Lima (2016). As inadequações ou a ausência de artigos têm sido atribuídas a três fatores principais: (1º) a influência da Libras, posto que, nas línguas de sinais, não há artigos. Por exemplo, na frase em português “O gato preto morreu”, em Libras, é sinalizado: “GATO PRETO MORRER”; (2º) ao desconhecimento de gênero por parte do aprendiz, como em: “Precisa melhorar o Libras”, em que o aluno utilizou o artigo “o” em lugar de “a”. Na LS, não há marcação de gênero para o sinal “Libras”, sendo sinalizado: “PRECISA MELHORAR LIBRAS”; e (3º) como reflexo da complexidade do aprendizado de uma segunda língua.

Acrescentamos como justificativa a influência da forma como os surdos percebem e processam a língua portuguesa escrita. De forma distinta àquela dos ouvintes, em que o processamento da escrita concentra-se na palavra falada de uma mesma língua, para os surdos, não há uma compatibilidade entre a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa. Como a percepção da escrita por surdos é predominantemente visual, os mecanismos de percepção e processamento linguístico será também visual, podendo refletir na escrita da L2, conforme abordado no próximo tópico.

5.2.2 Erros ortográficos

Estudos com foco na classificação de erros ortográficos de alunos surdos ainda são escassos. Durante esta pesquisa, identificamos apenas três trabalhos sobre o assunto, sendo dois em língua portuguesa, de Capovilla e colaboradores (2006) e o de Barbosa *et al.* (no prelo); e um em língua inglesa, de Bowers *et al.* (2016).

Capovilla *et al.* (2006) validaram um teste de avaliação de escrita de surdos, no qual são propostas três categorias de erros, sendo: (1^a) erros de natureza quirêmica, que correspondem aos erros fonológicos das línguas orais; (2^a) erros ortográficos; e (3^a) erros semânticos, avaliados por um teste de nomeação de figuras. O primeiro erro ocorre quando o aluno escolhe determinada palavra para nomear a figura sem nenhuma relação semântica ou ortográfica, mas em virtude da semelhança entre os sinais das duas palavras. Por exemplo, a palavra “desculpa” é escolhida no lugar de “telefone”, devido à semelhança dos sinais correspondentes em Libras. No erro ortográfico, o aluno se deixa enganar por uma palavra ou pseudopalavra com forma ortográfica geral semelhante à forma ortográfica da palavra escrita correspondente à figura (ex.: “fé” em lugar de “pé”). Já os erros semânticos envolvem a escolha de palavras do mesmo campo semântico (ex.: “mão” em lugar de “pé”).

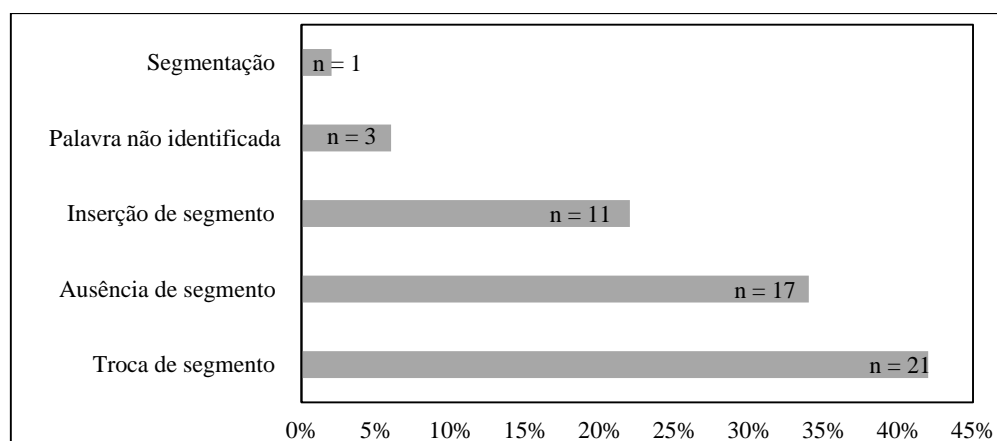
O segundo trabalho, de Barbosa *et al.* (no prelo), avaliou erros em produções escritas de surdos e classificou tais erros segundo os pressupostos de Capovilla *et al.* (2006). Os resultados indicaram maior número de erros ortográficos, com omissão e troca de letras, como em “*bejos*” para “beijos” e “*querra*” para “guerra”. Para as autoras, tais erros são justificados pela dificuldade do aluno surdo em estabelecer uma conexão entre a língua oral e a escrita, tendo que recorrer somente à imagem visual da palavra.

Por fim, o estudo de Bowers *et al.* (2016), descrito no Capítulo II desta tese, analisou erros em produções de surdos e os classificou em seis categorias: erros de consciência fonológica; erros de reconhecimento de padrões ortográficos em palavras regulares; erros de

representação grafêmica mental; erros de consciência morfológica; erros de consciência semântica e imagens visuais. Os resultados apontaram que o uso de estratégias de reconhecimento ortográfico prevalece em relação ao uso de estratégias fonológicas.

Neste estudo, identificamos: erros de ortografia envolvendo troca de segmentos, que representaram 42% dos erros ; ausência de segmentos (34%); e inserção de segmentos, com 22% dos erros. Houve apenas três ocorrências de palavras não identificadas e um erro referente à segmentação, conforme exposto no Gráfico 3. No Quadro 12, apresentamos as palavras com erros ortográficos de acordo com o tipo de erro.

Gráfico 3 - Porcentagem de erros ortográficos por subcategoria



Fonte: elaborado pela autora

Quadro 12 - Subcategoria de erros ortográficos

Troca de segmento	Ausência de segmento	Inserção de segmento	Palavra não identificada	Segmentação
censigo para consigo	cosa para coisa	canos para anos	Kano	enteras gir para interagir
deficuldade para dificuldade	brncar para brincar	comprare para comprar	Priessa	
fona para fono	Casl para Carlos	lar para lá	sourba	
ftf para FTS	come para comer	municipael para municipal		
histária para história	dinheiro para dinheiro	queiro para quero		
intendo para entendo	educa para educar	vivio para vivo		
joso para jogo	legue para league	conseguiu para consigo (+T)		
joso para jogo	legue para league	leituias para leitura (+T)		
lagends para legends	mai para minha	minlas para minha (+T)		
lagends para legends	melho para melhor	Outura para outra (+T)		
lebres para Libras	ounite para ouvinte	familha para família (+A)		
oe para oi	ouvine para ouvinte			
peessoar para pessoas	passar para passear			
quanto para quando	tá para está			
quanto para quando	vmos para vamos			

Troca de segmento	Ausência de segmento	Inserção de segmento	Palavra não identificada	Segmentação
tramalho por trabalho	bicicilte para bicicleta (+ T)			
bicicilte para bicicleta (+ A)	familha para família (+I)			
conseguiu para consigo (+I)				
leituias para leitura (+I)				
minlas para minha (+I)				
Outura para outra (+I)				

Fonte: elaborado pela autora

Legenda:

(+ A) Adicionar erro de ausência de segmento;

(+ I) Adicionar erro de inserção de segmento;

(+ T) Adicionar erro de troca de segmento.

Para Capovilla, F; Capovilla, A. (2002), os erros ortográficos dos surdos são motivados pela descontinuidade entre a escrita alfabética e a língua de sinais, já que, para as crianças surdas, o processamento da língua escrita não se relaciona com sua primeira língua (a língua de sinais), como no caso dos ouvintes, que estabelecem relações entre a pauta gráfica e sonora. Os aprendizes surdos pensam e se comunicam em uma língua de modalidade visual-espacial, mas devem escrever em segunda língua, a qual é de modalidade oral-auditiva.

Concordamos com Capovilla, F. e Capovilla, A. (2002) ao afirmarem que a descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita do português seja um obstáculo no aprendizado da LP por surdos, pela dificuldade em se estabelecer uma conexão entre a língua de sinais e a língua portuguesa. Como a LP possui uma escrita alfabética, a conexão com a linguagem oral auxilia na identificação das palavras escritas. Entretanto, vale refletir sobre a possibilidade do uso de estratégias alternativas para acionar as representações da escrita, sem necessariamente recorrer ao seu aspecto sonoro, como o uso da soletração manual, da oralização e da percepção de movimentos articulatorios durante a pronúncia da palavra, por meio da leitura labial, recursos estes abordados nesta tese. Mesmo que o aluno surdo não seja habilidoso na prática de leitura labial e na oralização, questionamos se os fragmentos orais percebidos por estes sujeitos refletiriam na escrita da LP. Pesquisas futuras poderão ajudar a responder tal questão.

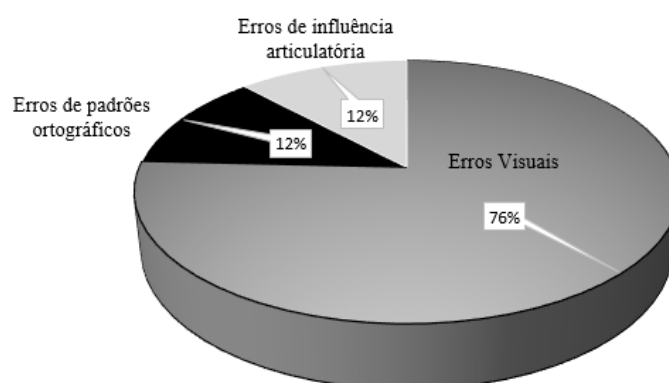
Além disso, estes sujeitos estão imersos em uma sociedade cuja língua majoritária é a língua portuguesa, e, mesmo que o português não seja a língua que os surdos aprendam de forma natural, eles estão expostos a ela desde o nascimento, ainda que privados do input auditivo. A televisão, a internet, as propagandas e, posteriormente, o acesso destes alunos a textos escritos em sala de aula transmitem informações visuais que podem ser captadas e utilizadas na escrita.

Reconhecemos o papel fundamental da relação existente entre a língua falada e a escrita alfabética, fato confirmado por inúmeras pesquisas que apontam a habilidade de consciência fonológica como boa preditora de sucesso na alfabetização (MORAIS, 1996). Entretanto, uma vez que a manipulação dos sons da fala não seja uma habilidade forte para o indivíduo surdo, e considerando que a escrita seja regida também pelo princípio semiográfico, o qual envolve a forma como as palavras são constituídas a partir dos morfemas, é de extrema relevância explorarmos as informações visuais da escrita tanto para compreensão de erros ortográficos quanto para a elaboração de propostas que enfatizem tais aspectos.

Em nossa análise consideramos a possibilidade de erros de escrita influenciados pelo reconhecimento articulatório da palavra, de erros visuais e erros de padrões ortográficos cujas porcentagens de ocorrências estão registradas no Gráfico 4. Estas três classificações foram estruturadas a partir dos dados analisados, e de estudos que discutem sobre a escrita de surdos, e não baseadas em uma classificação apresentada em um estudo específico.

Apenas um aluno, o A14, apresentou erros distintos daqueles dos demais colegas, posto isso, abordaremos este caso em uma seção específica, após a discussão sobre os erros ortográficos.

Gráfico 4 - Tipos de erros ortográficos



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o gráfico, observamos que os erros de ordem visual são, conforme o esperado, a maioria. Os erros de padrões ortográficos e de ordem articulatória mostraram o mesmo percentual: 12%. Vamos falar de cada erro a seguir.

5.2.2.1. Erros visuais

Consideramos como erros de natureza visual aqueles motivados pela falha durante o processo de resgate da forma ortográfica da palavra memorizada pelo aluno. Ao evocar a palavra memorizada visualmente, o aluno pode não se lembrar de todas as letras e escrever a palavra : com ausência de segmentos (ex.: *ouvine* para ouvinte); com a inserção de segmentos (ex.: *queiro* para quero); ou troca de segmentos (ex.: *consigo* para consigo). Os erros visuais podem ser motivados ainda pela associação com palavras parecidas, como em “*conseguiu* para consigo”, em que o aluno pode ter baseado sua escrita na palavra “conseguiu”.

Normalmente, a imagem da palavra escrita de forma incorreta se assemelha à imagem da palavra real, como em “*municipael* para municipal”. No Quadro 13, há exemplos de erros visuais extraídos do *corpus* desta pesquisa.

Quadro 13 - Exemplos de erros visuais

Forma produzida	Forma-alvo
<i>brncar</i>	brincar
<i>vmos</i>	vamos
<i>passar</i>	passar
<i>cosa</i>	coisa
<i>ounite</i>	ouvinte
<i>leituas</i>	leitura

Fonte: elaborado pela autora

5.2.2.2 Erros de influência articulatória

Os erros de influência articulatória são aqueles que podem ocorrer por influência do reconhecimento articulatório da palavra, via oralização ou leitura labial. Segundo Pinheiro *et al.* (2020), a “visualização da fala” parece facilitar a memorização dos padrões ortográficos, uma vez que é como se o surdo visse a articulação das palavras que lê. Nestes casos, os grafemas, que são articulados de forma semelhante, podem confundir o aprendiz e levá-lo à troca de letras na grafia da palavra, como em “**tramalho** para trabalho”, onde as consoantes /m/ e /b/ são bilabiais; “**quanto** para quando”, que são dentais, o que dificulta a discriminação articulatória entre elas. Nas trocas “**dinhero** para dinheiro” e “**familha** para família”, percebemos uma alteração fonética; no primeiro exemplo, com redução do ditongo “ei” à vogal “e”, fenômeno denominado monotongação; e, no segundo exemplo, devido ao fenômeno da palatização, em que o dígrafo “lh” sofre uma modificação, em razão do diferente uso da articulação bucal (SILVA, 2013).

Identificamos também palavras grafadas sem o “r” final, como em : “**educa** para educar”; “**melho** para melhor” e “**come** para comer”. Uma possível hipótese para o apagamento do “r” final, especialmente em verbos no infinitivo, é que “em todas as regiões do Brasil, o “r” pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido” (CARDOSO, 2009, p. 195-196). Logo, se o aprendiz surdo basear sua escrita na visualização da fala de palavras, em um momento no qual o “r” não seja realizado, o apagamento da letra pode refletir na escrita. Além disso, na maioria dialetos, este “r” quando ocorre tem articulação velar, ou seja, produzida na parte posterior próximo à garganta, o que torna difícil sua visualização.

5.2.2.3 - Erros de padrões ortográficos

Denominamos como erros de padrões ortográficos aqueles influenciados pela frequência com que as letras podem ocorrer em cada contexto. Os alunos surdos e ouvintes podem basear-se no conhecimento sobre: a frequência da posição das letras e da estrutura silábica das palavras, como na sequência de letras permitidas na língua – ex.: “*lh, pr, nh*” –; as restrições quanto à ordem e à organização das letras – ex.: presença de “*rr*” ou “*ss*” no início das palavras – (POLLO *et al.*; 2015; VELLUTINO *et al.*; 1994). A palavra “família”, escrita com “*lh*” – *familha*, pode ser um erro de influência articulatória, assim como pode ter sido motivado pela associação criada entre o “*l*” e o “*h*”, uma vez que, em alguns contextos, o “*l*” é seguido do “*h*”.

A troca do “*s*” pelo “*r*”, como em “*peessoar* para pessoas”, pode estar atrelado tanto ao visual quanto à frequência de padrões silábicos, já que, em coda⁴⁴ final, “*r*” e “*s*” são dois dos quatro fonemas consonantais em posição de final de sílaba: “*l*”, “*r*”, “*s*” e “*n*”.

Para auxiliar os aprendizes em questões que envolvem padrões ortográficos, Pollo *et al.* (2015) sugerem um ensino focado no aspecto visual da palavra como forma de contribuir com a percepção e com a aplicação de padrões da escrita.

5.2.2.4 – Caso do aluno A14

Durante a análise da produção do participante A14, à época com 13 anos, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental, percebemos que este aluno apresentou alguns erros que não se enquadravam nas categorias de erros ortográficos propostos e cujas motivações precisam ser melhor investigadas. Dentre os erros ortográficos levantados, destacamos:

⁴⁴ A coda compreende à posição pós-vocálica de uma sílaba que segue o núcleo.

- A hipersegmentação da palavra “interagir”, grafada como *enteras gir*, além da troca da vogal “i” por “e” ;
- Troca de vogais, como em: “*comenico*” para comunico; “*lebres* para Libras”; “*fona* para fono”; “*censigo* para consigo”; e, “*deficuldade* para dificuldade” ;
- Uso de “mim” ao invés de “me”, na frase: “Eu *mim* comunico em Libras”.

Este aluno comunicava-se em Libras, era oralizado, e fazia acompanhamento fonoaudiológico para desenvolver a oralidade; tinha uma irmã gêmea ouvinte que, segundo o participante, lhe auxiliava em momentos de dúvidas sobre a língua portuguesa.

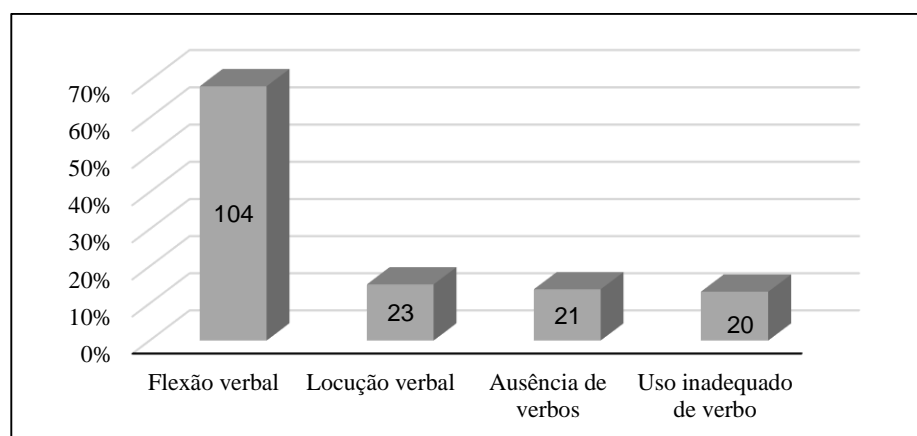
Possivelmente, a habilidade de oralização, somada ao acompanhamento fonoaudiológico que, normalmente, é pautado no treinamento de produção sonora, por meio de pistas táteis, cinestésicas e visuais, eram fatores que poderiam refletir na escrita deste aluno, indicando que os sons – não propriamente em sua forma acústica mas as pistas articulatórias adquiridas durante a oralização – influenciavam no processo de escrita. Ademais, o contato diário com uma irmã gêmea ouvinte – que fazia uso da LP escrita e falada, que frequentava a mesma sala de aula e que realizava as mesmas atividades que ele – poderia, de alguma forma, interferir no desempenho em escrita deste aluno. Esta hipótese, entretanto, deve ser investigada para melhor compreensão.

Este é um caso que ilustra bem a importância de se conhecer o contexto em que o aluno está inserido e de serem apontadas as diferentes variáveis que podem impactar no processo de escrita dos sujeitos surdos. Em adição, destacamos a relevância de estudos que busquem identificar e descrever os erros ortográficos cometidos por alunos surdos, a fim de auxiliar na compreensão dos processos empregados por estes sujeitos durante a produção escrita.

5.2.3 Erros referentes aos verbos

Foram registrados 168 erros relacionados ao uso de verbos, sendo a maior incidência na subcategoria de flexão verbal, com 104 erros (62%); seguida da locução verbal, com 23 erros (14%); da ausência de verbos, com 21 erros (13%); e, por último, com 20 erros (12%), do uso inadequado de verbo, conforme o Gráfico 5:

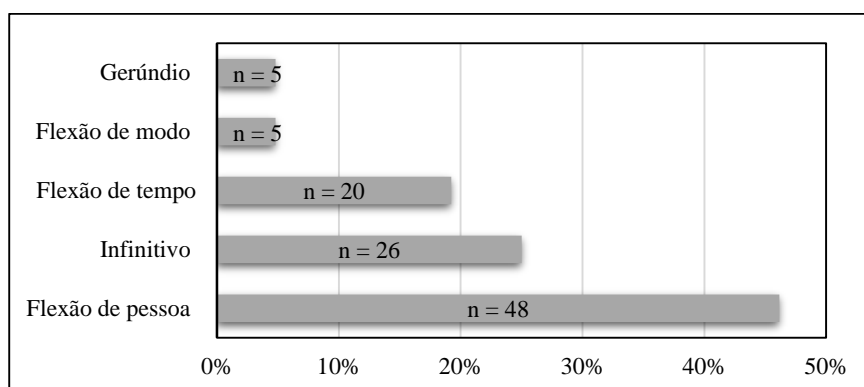
Gráfico 5 - Distribuição de erros de verbos



Fonte: elaborado pela autora

Dentre os erros de flexão verbal, o maior índice de ocorrências foi na subcategoria de flexão de pessoa, com 48 erros (46%), tendo sido esta seguida dos casos de uso de verbos no infinitivo, com 26 erros (25%) e daqueles da flexão de tempo, com 20 erros (19%), conforme segue:

Gráfico 6 - Subcategorias de erros de flexão verbal



Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 14, apresentamos as subcategorias que obtiveram mais registros de erros de verbos, com a apresentação da forma produzida pelo aluno, seguida da forma-alvo. Posteriormente, discutiremos sobre possíveis hipóteses que justificariam tais erros.

Quadro 14 - Principais erros de verbos

FLEXÃO VERBAL			LOCUÇÃO VERBAL	
Pessoa	Infinitivo	Tempo		
3ª pessoa singular presente para 1ª pessoa singular (indicativo)	Está para estou (7)	Ver para vi	Presente para Passado	Ajuda pega para ajuda a pegar
	Sabe para sei	Falar para falarem	Consegui para conseguia	Vai vivo joga para vivo jogando
	É para sou	Estuda para estudar - PI	Fala para falava - PT	Falar devagar para falarem devagar
	Gosta para gosto (2)	Falar para falava	Apaixona para apaixonou	Foi quero para quero ir
	Tem para tenho (5)	Ouvir para ouvia	Vai para ia – PT	Está fazendo (frase não apresenta coesão textual)
	Chega para chego	Escrever para escrita	Volta para voltei - PT	Consegui andar para conseguia andar
	Estuda para estudo	Perder para perdendo	Tem para tinha	Está falar para falava
3ª pessoa singular presente para verbo no infinitivo (Indicativo)	Estuda para estudar – PI	Ouvir para audição	Está para estava (7) – PT	Está aprendendo para estava aprendendo
	Pega para pegar	Amar para amava	Ajuda para ajudava	Está sabe para estava aprendendo (3)
3ª pessoa singular presente para 3ª pessoa singular passado (Indicativo)	Está para estava (8) – PT	Aprender para aprendendo	Pretérito perfeito para imperfeito	Está perder para estava perdendo
	Tem para tinha – PT	Estudar para estudos	Entendi para entendia (3)	Está saiu para saí
	Fala para falava – PT	Saber para sabem	Passado para presente	Está chegou para cheguei
3ª pessoa singular passado para 1ª pessoa singular passado (Indicativo)	Saiu para saí (2)	Usar para usando	Entendi para entendo	Está conseguindo para estava conseguindo
	Nasceu para nasci	Estudar para estudando	-	Está ensinando para estou ensinando
	Chegou para cheguei	Conhecer para conheço	-	Está conseguindo para estou conseguindo

FLEXÃO VERBAL				LOCUÇÃO VERBAL
Pessoa		Infinitivo	Tempo	
3ª pessoa singular presente para 1ª pessoa plural (indicativo)	Pode para podemos	Amor para amo	-	Ficaram ir para ficaram
3ª pessoa singular presente para 3ª pessoa plural (indicativo)	Está para estão	Ouvir para ouvia	-	Gosta dormir (frase não apresenta coesão textual)
	É para são	Amor para ama	-	Está amor para amo
3ª pessoa plural presente para 3ª pessoa singular (indicativo)	Sabem para sabe	Amor para ama	-	Amor está (frase não apresenta coesão textual)
3ª pessoa singular presente para 1ª pessoa singular passado (Indicativo)	Vai para ia – PT	Ensinar para ensinava	-	Está amor para ama
	Volta para voltei – PT	Aprender para aprendia	-	Ouvir falar para ouvia e falava
2ª pessoa singular presente para 3ª pessoa plural (imperativo)	Sabes para saberem – PM	Humilhar para humilharem	-	
3ª pessoa plural presente para 3ª singular (subjuntivo)	Vêm para venha – PM	Ver para via	-	

Fonte: elaborado pela autora.

Legenda: O número entre parênteses refere-se ao número de ocorrências de erros.

PT: erro de pessoa e tempo;

PM: erro de pessoa e modo;

PI: erro de pessoa e infinitivo.

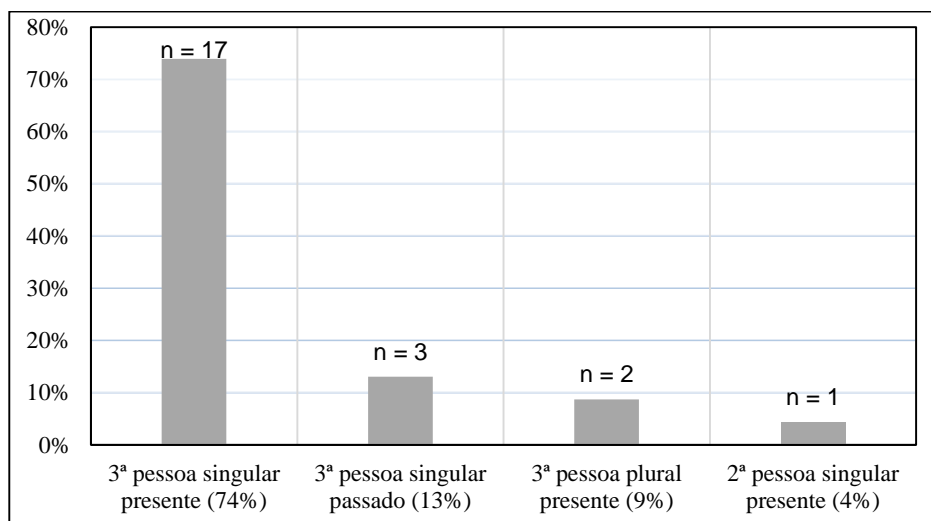
5.2.3.1 Erros de flexão verbal

Os erros relacionados à flexão verbal foram divididos em erros envolvendo a flexão de pessoa, tempo e modo, além das inadequações no uso de verbos no infinitivo e gerúndio. Trataremos das categorias com maior impacto de erros, a saber: flexão de pessoa; de tempo; e uso de verbos no infinitivo.

5.2.3.2 Erros de flexão de pessoa e tempo

Os alunos apresentaram dificuldades no estabelecimento correto das relações entre o verbo e a pessoa gramatical expressa pelo sujeito, com predomínio do uso do verbo na 3ª pessoa, sendo que 74% deles foram escritos na 3ª pessoa do singular, no tempo presente (Gráfico 7).

Gráfico 7- Uso dos verbos de acordo com a pessoa e tempo gramatical



Fonte: elaborado pela autora.

A produção de verbos na 3ª pessoa ocorreu em diferentes contextos, sendo mais frequente no uso da 3ª pessoa do singular, no tempo presente, em lugar da 1ª pessoa do singular, no presente, como em:

- “Eu *está* saudades” para “Eu *estou* com saudades”;

- “Eu não *gosta* do jogo” para “Eu não *gosto* do jogo”;
- “Eu *estuda* na escola” para “Eu *estudo* na escola”.

No estudo de Almeida (2007), foi apontada a predominância de verbos na 3ª pessoa do singular, a qual foi justificada como sendo reflexo de um processo de aquisição de segunda língua, em que o estudante tenta estruturar a L2 baseada na L1. Na língua de sinais, a maioria das flexões verbais é indicada pelo pronome e o verbo normalmente apresenta-se em forma única (o mesmo sinal).

Reconhecemos que a natural relação que o aluno estabelece com a Libras pode ser a causa de tais erros, entretanto, questionamos o porquê do predomínio do verbo na 3ª pessoa do presente (ex.: “Eu *gosta* muito do jogo”). Levantamos duas hipóteses para tal ocorrência: a primeira diz respeito ao fato de que o padrão de escrita dos verbos na 3ª pessoa se aproxima mais do padrão de escrita dos verbos no infinitivo que aquele do padrão de escrita dos verbos flexionados em outras pessoas, conforme exemplificado na Figura 20. E, como veremos, na seção sobre “verbos no infinitivo”, o uso desta forma nominal é frequente na escrita dos alunos surdos. A segunda hipótese é que a forma dos verbos na 3ª pessoa pode ser mais próxima a uma forma regular e recorrente nos textos escritos, os quais os alunos têm contato. Nos dois casos, o aluno escreve na forma que lhe seja mais familiar. Trata-se entretanto, de uma hipótese que precisa ser melhor investigada.

Figura 20 - Comparação de verbos conjugados na 1ª e 3ª pessoas do presente do indicativo

Verbo na 3ª pessoa	Verbo no infinitivo	Verbo na 1ª pessoa
ESTÁ	ESTAR	ESTOU
ESTUDA	ESTUDAR	ESTUDO
TEM	TER	TENHO
SABE	SABER	SEI

Fonte: elaborado pela autora

A alteração na escrita dos verbos mencionados na Figura 20, na 3ª pessoa para o infinitivo, diferencia-se pelo acréscimo da letra “r”, como em “está para estar”; diferente dos verbos na 1ª pessoa em que há o apagamento de letras do verbo, em sua forma no infinitivo para a inclusão de novas letras, como em “estar para estou”.

Em relação aos erros envolvendo a macarcação de tempo, predominou-se o verbo no tempo presente do indicativo em lugar do verbo no passado, como em:

- “Joana *ajuda* Libras” para “Joana ajudava com Libras”;
- “Um vampiro se *apaixona* pela Mônica” para “Um vampiro se apaixonou pela Mônica”.

Alguns erros envolveram a inadequação referente tanto ao uso do tempo quanto de pessoa, com prevalência de uso da 3ª pessoa mais evidente:

- “Eu *vai* para a escola” para “Eu ia para a escola”;
- “Eu *volta* para a escola” para “Eu voltei para a escola”.

A dificuldade na marcação de tempo pode estar relacionada: à tendência de uso dos verbos na 3ª pessoa do presente, conforme discutido anteriormente; ao desconhecimento dos mecanismos de flexão verbal da LP; e à influência da Libras, que apresenta mecanismos de conjugação verbal distintos daqueles da língua portuguesa.

Vários autores apontam o fenômeno da interlíngua como um dos principais fatores nas dificuldades quanto à flexão verbal da LP, tais como: Salles (2002); Almeida (2007); Crato e Cárnio (2010); Finau (2014); Stiechen e Krause-Lemke (2014); Welter, Vidor e Cruz (2015); e Santos e Lessa-de-Oliveira (2019). O argumento é que seja comum, em um processo de aprendizado de segunda língua, a transferência de conhecimentos da L1 para a L2. Para embasar esta afirmação, retomaremos a discussão sobre alguns aspectos gramaticais da língua portuguesa e da língua de sinais, com vistas a compreender melhor os processos que podem justificar a influência da L1 na L2.

Na Libras, predomina-se os “verbos simples ou sem concordância” (aqueles que não se flexionam em pessoa e número) e os verbos com concordância (aqueles que se flexionam em pessoa, número e aspecto, apresentando alteração na direção e orientação do sinal). Para exemplificar e contrastar o uso destes verbos na Libras e na língua portuguesa, apresentamos os seguintes exemplos extraídos do nosso *corpus*: (a) “Eu **gosta** muito do jogo”, em lugar de “Eu **gosto** muito do jogo”; (b) “Minha mãe não **sabem** Libras”, em lugar de “Minha mãe não **sabe** Libras”; (c) “A professora **ensinar** Libras”, em lugar de “A professora **ensinava** Libras”; (d) “Joana **ajuda** Libras”, em lugar de “Joana **ajudava** na Libras”.

Nas frases (a) e (b), os verbos “gostar e saber”, na língua de sinais, pertencem à categoria de verbos simples, pois não se flexionam em pessoa e número, sendo sinalizados: (a) EU **GOSTAR**⁴⁵ muito⁴⁶ JOGO; (b) MINHA MÃE LIBRAS NÃO **SABER**.

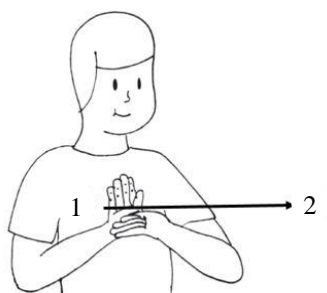
Ainda que o sujeito da frase seja alterado, a sinalização do verbo não sofre modificação: (a) VOCÊ **GOSTAR** muito JOGO; ELES **GOSTAR** muito JOGO; NÓS **GOSTAR** muito JOGO; (b) VOCÊ LIBRAS NÃO **SABER**; ELES LIBRAS NÃO **SABER**; NÓS LIBRAS NÃO **SABER**.

Nas frases (c) e (d), os verbos “ensinar” e “ajudar” possuem concordância número-pessoal, que é marcada em pontos estabelecidos no espaço, por meio do movimento direcional entre o sujeito e o verbo. Nas Figuras 21 e 22, representamos o sinal do verbo “ajudar” para exemplificar o uso de um verbo que apresente concordância entre o sujeito e o objeto.

⁴⁵ Seguindo o sistema de notação de palavras proposto por Brito (1997), apresentaremos os verbos no infinitivo.

⁴⁶ A representação de alguns advérbios e intensificadores da Libras serão apresentados em subscrito, conforme sistema de notação de Brito (1997).

Figura 21 - Sinal de “ajudar” em Libras (sujeito 1 – objeto 2)

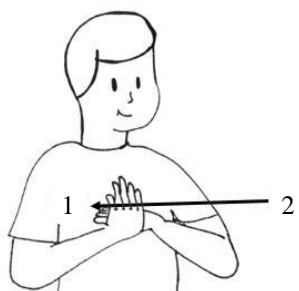


Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Na Figura 21, o movimento do sinal “ajudar” inicia-se próximo ao corpo do sinalizante (posição 1), que representa o sujeito da oração, e avança em direção ao objeto (posição 2), transmitindo o sentido de que o “1 ajuda 2”.

Já na Figura 22, o movimento do sinal “ajudar” inicia-se próximo ao ponto estabelecido para ocupar a posição do sujeito (posição 2) e movimenta-se em direção ao objeto (posição 1). Neste caso, a ideia transmitida é a de que “2 ajuda 1”. Outros pontos podem ser definidos no espaço para a marcação de outras relações, como “eles me ajudam” e “ela ajuda ele”.

Figura 22 - Sinal de “ajudar” em Libras (sujeito (2) – objeto (1))



Fonte: elaborado por Angélica Chagas Rocha (2021)

Em relação às pessoas do verbo, na Libras, a apontação é utilizada como recurso para indicar a pessoa do discurso. O pronome “eu” é indicado pela apontação com o indicador voltado para o próprio peito (Figura 23). Para “você”, deve-se apontar para a pessoa com quem

se está falando. E para “ele/ela” aponta-se para uma pessoa que não esteja na conversa ou para um lugar convencionado para uma terceira pessoa que esteja sendo mencionada.

Figura 23 - Sinal de “eu” em Libras



Fonte: elaborado Angélica Chagas Rocha (2021)

No plural, a configuração de mão varia, de acordo com a quantidade de pessoas, por meio dos sinais que indicam “dual”, “trial” e “várias”. A orientação do sinal é alterada de acordo com a localização das pessoas sobre quem o enunciador está se referindo. Para o pronome “nós”, é realizado um movimento circular na frente do peito do emissor.

Para indicar o tempo verbal na Libras, são utilizados sinais que funcionam como marcadores de tempo, como “HOJE”, “JÁ”, “TODOS OS DIAS”, “PASSADO”, “PRESENTE” e “FUTURO”, sendo que a ausência de um marcador temporal de passado ou futuro representa o tempo presente. Retomando o exemplo do verbo “ensinar” produzido na frase “A professora ensinava Libras”, na língua de sinais, é necessário que o sinalizador utilize um marcador de tempo que indique que a ação ocorreu no passado. Neste caso, o sinal de “passado” pode ser inserido no início da sinalização, para marcar o tempo de ocorrência do evento.

- LP: A professora ensinava Libras;
- LS: PASSADO, MULHER-PROFESSOR ENSINAR LIBRAS.

A partir do exemplo acima, verifica-se a distinção de mecanismos utilizados na flexão verbal da língua portuguesa e da língua de sinais. No português, para que haja flexão adequada do verbo “ensinar”, é necessário levar em consideração: que se trata de um verbo que pertence a 1ª conjugação (terminado em “AR”); que ele deve ser flexionado de acordo com a 3ª pessoa do discurso (ela = professora); e que ele indica uma ação do passado (pretérito imperfeito). Neste caso, é mantido o radical do verbo “ensin” e acrescenta-se a desinência “ava” para formar o verbo no passado.

Na Libras, é necessário o uso de um marcador temporal para indicar que seja uma ação que ocorreu no passado, seguido do sinal de “professora”, mais o sinal de “ensinar”, que, por ser um verbo que apresenta concordância, deve ser sinalizado do sujeito (professor) em direção ao espaço demarcado para o objeto (o aprendiz).

Como as duas línguas são regidas por mecanismos de flexão verbal diferentes, além da diferença de modalidades, é difícil o estabelecimento de uma analogia entre L1 e L2, a qual possa auxiliar na escrita do português. Assim, dependendo do nível de aprendizado da segunda língua pelo surdo, pode ocorrer transferência de valores paramétricos da L1 para a L2, até que haja estabilização dos conhecimentos da L2 (FINAU, 2014). Neste caso, baseado no conhecimento que o aluno tem da língua de sinais, ele pode pressupor que na língua portuguesa, utiliza-se um item lexical como marcador temporal para indicação do passado, como no exemplo citado por Almeida (2007), em que o aluno escreve : “A Rosa passado já bicicleta”, utilizando as expressões “já” e “passado”, para indicar uma ação ocorrida, sem flexionar o verbal no tempo passado. Vale ressaltar, que em nosso *corpus*, não percebemos o tipo de construção citado por Almeida (2007), com produção de advérbios de tempo para representação de passado no lugar da flexão verbal, que pudesse sugerir influência da Libras. Conforme mencionado, reconhecemos que a língua de sinais como L1 pode refletir no aprendizado da

escrita da LP como L2, mas precisamos estar atentos à outras variáveis que interferem neste processo.

5.2.3.4 Erros de infinitivo

As inadequações envolvendo o uso de verbos no infinitivo representaram 25% dos erros totais de verbos (ver Gráfico 5), corroborando a literatura na área que menciona o predomínio da escrita de verbos no infinitivo na produção de surdos (ALMEIDA, 2007; CRATO; CÁRNIO, 2009; ALVES; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019). Exemplos analisados neste estudo retratam a utilização de verbos no infinitivo na escrita do português: (a) “Eu já *ver*”; (b) “ Eu peço para eles *falar*”; (c) “Eu *amar* matemática”; (d) “Eu *ouvir* nada”.

Almeida (2007) investigou os usos das flexões verbais do português por surdos profundos, por estudantes do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, objetivando identificar erros decorrentes da interferência da Libras e aqueles cuja ocorrência se dava devido a processos desenvolvimentais. A forma verbal no infinitivo foi apontada como de uso frequente pelos surdos, com a hipótese de que, embora seja comum, este tipo de erro em aprendizes de uma segunda língua, no caso dos surdos, pode tal erro estar associado, em parte, ao fato de que, normalmente, os verbos na Libras são representados na língua portuguesa pela sua escrita no infinitivo, logo, os alunos recebem esse *input* visual com mais frequência e acabam assimilando esta forma.

De fato, percebemos que a exposição à forma verbal no infinitivo acaba sendo reforçada por algumas práticas, como no uso do sistema de transcrição da Libras, proposto por Ferreira (2010), que é amplamente utilizado. Neste sistema, os verbos são representados em letra maiúscula, sempre na forma infinitiva, como na sentença “HOMEM TRABALHAR MUITO”.

O tipo de ensino da língua portuguesa também influencia na escrita dos alunos surdos. Pereira (2014) discute as consequências de um ensino que se pauta na exposição de palavras

soltas, de forma descontextualizada, em que os alunos tendem a associar determinado sinal a uma palavra, limitando a possibilidade de compreensão de texto. A associação palavra-sinal, no caso dos verbos, ocorre com sua forma no infinitivo.

5.3 Locuções Verbais

A porcentagem de erros nesta categoria foi de 15% (ver Gráfico 5). Neste estudo, consideramos como locução verbal: 1) uma estrutura formada por um verbo principal que se manifesta em uma das formas nominais (particípio; gerúndio; infinitivo) e outro verbo, auxiliar, que é flexionado, como em: “João **está lendo** o jornal”; e, 2) Uma estrutura com dois verbos principais: “João **parece ler** o jornal” (OTHERO, 2009).

Um dado importante é que, dos 26 erros relacionados ao uso de locuções verbais, 18 foram de um único sujeito (A8). Este aluno realizou a produção mais extensa dentre os participantes da pesquisa, o que aumentou a probabilidade de erros. Essa informação nos alerta para a importância do olhar individualizado para a escrita dos alunos, ou seja, para que se considere cada sujeito em seu contexto e para que a análise de erros seja realizada como fonte de conhecimento, a qual pode fornecer pistas sobre as hipóteses elaboradas pelo aluno durante a escrita.

No caso do aluno A8, percebemos que a maioria dos erros envolvendo locuções verbais ocorreram com o uso do verbo “estar”, como em “Eu *está* conseguindo”; “Eu *está* sabe”; “Eu *está* falar”. O verbo “estar” – assim como o “ser” e “ficar” – é pouco utilizado na Libras, além de apresentar uso diferenciado daquele no português, e ser um verbo irregular. Os verbos “estar”, “ser” e “ficar” não são sinalizados para a indicação de um estado, ligando uma característica ao sujeito. Em situações que indicam características do sujeito, sinaliza-se apenas o sujeito e o predicativo (OLIVEIRA, L. 2020), como nos exemplos a seguir:

LP: Carlos está lindo.
LS: CARLOS LINDO.

LP: Eu sou feliz.
LS: EU FELIZ.

LP: Ela ficou com medo.
LS: ELA MEDO.

Os verbos “ficar” e “estar” são utilizados com função locativa (ALMEIDA, 2007), como em: “ELE PARQUE ESTAR” e “EU CASA FICAR”. Já o verbo “ser” não apresenta um item lexicalizado correspondente ao verbo “ser” no português. Almeida (2007) identificou a sinalização deste verbo, via soletração manual, como empréstimo da língua portuguesa, apresentado pela forma “é”.

A pouca familiaridade com os verbos “ser, estar e ficar” cuja ocorrência na língua de sinais, além de ser escassa, diferencia-se da LP e o desconhecimento das formas verbais da língua portuguesa, principalmente em se tratando de verbos irregulares, são fatores que dificultam a produção correta destes itens na escrita.

Verificamos erros que denotavam tentativas de escrita de locuções verbais associadas a erros de flexão ou ao uso inadequado de um dos verbos:

Exemplo 1:

Frase produzida: Eu *vai vivo joga* PS4.

Frase alvo: Eu vivo jogando PS4.

Exemplo 2:

Frase produzida: Eu *foi quero* casa amigo.

Frase alvo: Eu quero ir na casa do meu amigo.

As locuções verbais apresentam uma estrutura gramatical complexa exigindo do aprendiz de segunda língua conhecimentos sobre as formas nominais do verbo, sobre os verbos auxiliares, assim como acerca de possíveis combinações de verbos para a formação da locução verbal. Uma vez que os aprendizes surdos não adquirirem essa estrutura por meio de interações

linguísticas com falantes da língua, deve ser propiciado um ensino que os auxilie a identificar e aplicar estas locuções.

Além da influência da Libras na escrita da LP e das metodologias que reforçam o ensino isolado de vocabulário (sinal – verbo no infinitivo), apresentamos outras hipóteses que podem nos ajudar na compreensão das dificuldades relativas à morfologia na flexão do português: **(1)** a ausência de acesso à modalidade oral da LP para auxiliar no processo de escrita; **(2)** o desconhecimento ou pouco domínio dos processos envolvidos na flexão verbal da LP; e **(3)** vocabulário empobrecido.

O aluno ouvinte tende a se apoiar na oralidade para se apropriar da escrita tanto no início da alfabetização – momento em que são criadas hipóteses sobre a relação da fala com a escrita favorecendo a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons (SOARES, 2016; MORAIS, 2012) – quanto no conhecimento sobre o funcionamento da língua, adquirido na fala. Em relação à escrita de verbos, o aluno inicia este aprendizado depois de já produzir os verbos flexionados na fala, por estar exposto em uma comunidade falante da sua língua e ser sensível à frequência dos verbos produzidos no contexto em que ela está inserida (SOUZA; CARDOSO-MARTINS, 2010).

Para o aluno surdo, o conhecimento prévio da língua oral é inexistente ou limitado, o que vai impactar no ensino da LP escrita. Para Capovilla F. e Capovilla, A. (2006):

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre os três contextos comunicativos básicos: A comunicação transitória consigo mesma (o pensar) e com outrem na relação face a face (o falar), e a comunicação perene na relação remota e mediada (o escrever). Com isto todo o seu processamento linguístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: Para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para ela há uma compatibilidade entre os sistemas de representação linguística primária (língua falada) e secundária (língua escrita alfabética). Assim, ao escrever, ela pode fazer uso intuitivo das propriedades formais (sonoras) das palavras da mesma língua que usa para pensar e se comunicar (CAPOVILLA, F; CAPOVILLA, A; 2006, p. 144).

Sem o apoio da língua oral, a percepção e o processamento da LP escrita é basicamente visual, o que se apresenta como um desafio para o aprendizado de estruturas de uma língua na qual haja uma relação entre a oralidade e a escrita. Mesmo que o aluno consiga extrair pistas visuais que acompanham a articulação da fala na face do emissor, ou seja, realize leitura labial, habilidade que pode auxiliar no aprendizado da língua portuguesa (ROCHA-TOFFOLO *et al.*; 2017), ainda assim, é recomendado um ensino explícito da morfologia verbal da LP, pois o processo de decodificação da mensagem transmitida, via leitura labial, é extremamente complexo, que não depende apenas da habilidade visual: “Esse processo nunca é realizado isoladamente, pois é complementado pela observação de pistas, tais como as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura do falante” (ROCHA-TOFFOLO *et al.*; 2017, p. 5).

Quanto ao desconhecimento ou pouco domínio de aspectos da LP relacionados à flexão verbal, no Brasil, é comum que os alunos surdos iniciem o processo de escolarização sem uma língua adquirida, apenas com uma linguagem construída no meio familiar, uma vez que a maioria são filhos de pais ouvintes, que desconhecem a língua de sinais, e a ausência da audição não lhes permite a aquisição natural da língua oral (PEREIRA, 2014). Posto isso, estes alunos comumente iniciam o aprendizado da Libras nas escolas, seja na interação com colegas surdos, com intérpretes ou professores que dominam a língua de sinais, no mesmo momento em que também é ensinada a língua portuguesa. No entanto, para o aprendizado de uma L2, é pressuposta a existência de uma base linguística sólida em L1. Se estes alunos estão em processo de aquisição ou solidificação da língua de sinais, que corresponde à L1, é de se esperar que haja um *déficit* no aprendizado da L2, contando que a primeira língua, mesmo em modalidade distinta, seja essencial no bom desempenho da L2 (MAYBERRY, 2007).

O pouco domínio de vocabulário da língua portuguesa é outro fator que interfere diretamente na escrita do aluno. Para escrever, é fundamental que o aprendiz disponha de um vocabulário mínimo. Muitas vezes, o aprendiz surdo conhece o sinal da Libras referente à

palavra em português, mas desconhece a grafia desta palavra. Neste estudo, observamos que, quando os alunos produziam seus textos, era comum que perguntassem sobre a escrita de determinada palavra, após sinalizá-la. A resposta era fornecida pelo professor, intérprete ou pela pesquisadora, em datilologia (representação através das mãos do alfabeto da língua oral). Ainda assim, algumas vezes, o aluno escrevia a palavra de forma incorreta, devido a não memorização da sequência das letras sinalizadas ou porque a palavra foi fornecida fora de contexto. Por exemplo, o aluno fez o sinal de “ESTUDAR” e o professor escreveu em datilologia: “E-S-T-U-D-A-R”. O aluno então escreveu: “Eu estou *estudar* muito matemática”. Como nem o professor nem o aluno contextualizaram o uso da palavra, ela acabou sendo grafada da forma que lhe foi apresentada.

É importante destacar que um baixo domínio de vocabulário vai refletir tanto na escrita como na compreensão do texto pelo aluno, pois, como afirma Gombert (2003, p. 29): “o reconhecimento das palavras condiciona toda a atividade de leitura porque é um pré-requisito para a compreensão”. Assim, algumas inadequações de escrita, omissões e trocas de palavras, assim como produções extremamente curtas em aprendizes de L2, podem não ser reflexos da influência da primeira língua, mas consequência da carência de vocabulário, somada ao desconhecimento sobre o funcionamento da língua em aprendizado. Mediante o exposto, propomos uma reflexão a cerca do texto produzido pelo participante A11, aluno do 7º ano:

“Eu está amor cachorro.
Ela amor está Kano é Luiza.
Ele está amor Antônio.
Eliane amor ele Ítalo”.

Analisando o texto acima, percebemos uma produção extremamente curta, com ausência de elementos, o que compromete a coesão do texto. Do ponto de vista do aspecto verbal, observamos o uso inadequado e repetitivo do verbo “estar” e “amar”. Podemos concluir

que ausência de flexão verbal deve-se à influência da Libras? Por que o aluno utiliza o verbo “estar”, se na Libras, este verbo é quase inexistente? O aluno repetiu o verbo “amar” por desconhecer outras palavras da LP que pudessem substituí-la?

As indagações acima objetivam conduzir à uma reflexão acerca da complexidade de fatores que podem impactar na escrita de um sujeito, principalmente quando referente à segunda língua. As hipóteses construídas em relação aos erros identificados em produções de surdos são extremamente relevantes para tentarmos compreender o que esteja por trás da escrita, entretanto, devemos estar atentos aos múltiplos fatores que podem interferir no aprendizado e às peculiaridades referentes ao aprendizado da língua portuguesa por surdos.

Por fim, além das questões mencionadas, destacamos o desafio imposto pela existência de verbos regulares e irregulares na LP, que apresentam padrões distintos de flexão. Mesmo que os surdos assimilem o modelo padrão (paradigma) de flexão dos verbos regulares, é necessário o conhecimento da flexão dos verbos irregulares cujas conjugações se afastam do modelo padrão, como o verbo “ser”, que apresenta diversos radicais distintos, como em: “eu era, eu fui, eu serei”.

Segundo Goulart e Matzenauer (2018), uma vez que as crianças são expostas ao sistema linguístico da LP, elas vão adquirindo as formas verbais que são irregulares. Entretanto, tal exposição ocorre, principalmente, na modalidade falada, durante a infância, para as crianças ouvintes. Os aprendizes surdos terão este acesso tardiamente e, não raras vezes, apenas na modalidade escrita.

Nas produções dos alunos surdos, constatamos o uso inadequado de 28 verbos regulares e 17 verbos irregulares (Quadro 15). Mesmo que em número menor, os verbos irregulares possuem alta frequência no uso da língua, o que torna o aprendizado destes verbos, por aprendizes de segunda língua, indispensável.

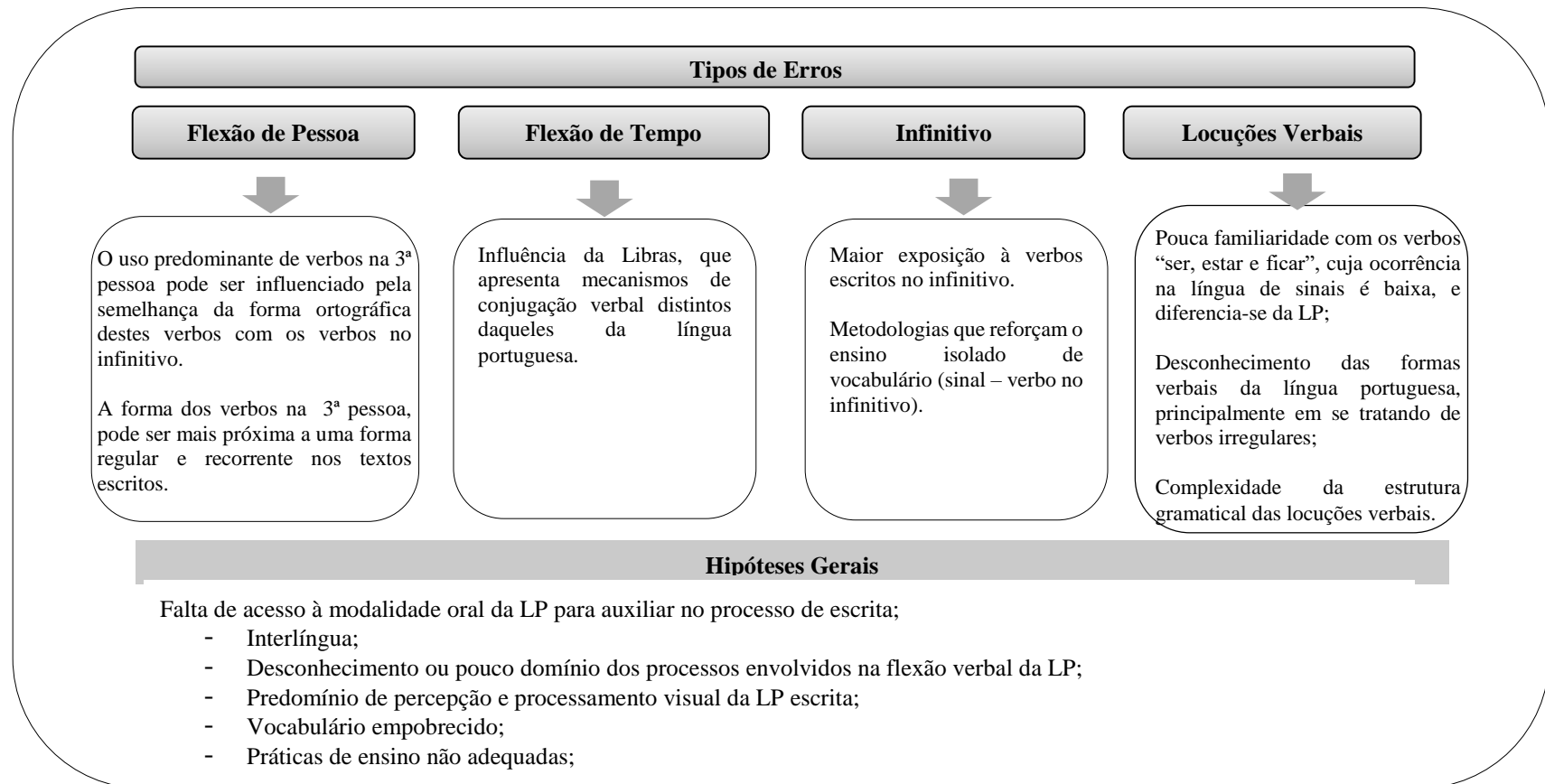
Quadro 15 - Verbos regulares e irregulares extraídos do *corpus*

Verbos regulares		Verbos irregulares	
1 Ajudar	15 Escrever	1 Conseguir	15 Ter
2 Amar	16 Estudar	2 Dar	16 Ver
3 Andar	17 Falar	3 Dormir	17 vir
4 Apaixonar	18 Gostar	4 Estar	
5 Aprender	19 Humilhar	5 Ficar	
6 arrumar	20 Jogar	6 Interagir	
7 Brincar	21 Nascer	7 Ir	
8 Chegar	22 Passar	8 Ouvir	
9 Comer	23 Passear	9 perder	
10 Comprar	24 Pegar	10 Poder	
11 Conhecer	25 Trabalhar	11 Querer	
12 Educar	26 Usar	12 Saber	
13 Ensinar	27 Viver	13 Sair	
14 Entender	28 Voltar	14 Ser	

Fonte: produzido pela autora

A fim de sintetizar as discussões sobre os erros de verbos identificados em nosso *corpus*, assim como as possíveis hipóteses levantadas para tais erros, elaboramos o esquema abaixo:

Figura 24 - Tipos de erros de verbos e hipóteses



Fonte: produzido pela autora

Com base nos resultados encontrados neste estudo, propomos práticas de ensino explícito para a exploração dos morfemas flexionais da língua portuguesa, pautadas no letramento visual e em estratégias que direcionem a atenção do aluno para detalhes de formas linguísticas presentes na L2, em especial, para aquelas que não foram adquiridas por falta de um *input* auditivo. No capítulo VI, apresentamos as propostas práticas.

CAPÍTULO VI - Propostas de práticas de ensino: Português Visual

A proposta de práticas de ensino, a qual chamaremos “Português Visual”, objetiva explorar aspectos relacionados à morfologia verbal da língua portuguesa por meio de atividades contextualizadas com a língua em uso, através de textos e dos gêneros nos quais eles se manifestam, como notícias, reportagens, tirinhas, receitas, piadas, curta-metragens, emails e mensagens de celular. As atividades foram desenvolvidas pela autora desta tese, com o suporte de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), contribuindo na exploração de recursos visuais, os quais são defendidos no letramento visual para sujeitos surdos.

Ressalta-se que, em função do objetivo, alguns pontos destacados pelas atividades priorizem a parte relativa à língua enquanto código e sua estrutura verbal, a fim de visualizar e organizar melhor o conhecimento para a apropriação do aluno. Este material é, portanto, parte de uma abordagem maior que deverá ser feita e adaptada em sala de aula pelo professor, com as devidas contextualizações, em função das necessidades dos alunos, podendo ser utilizada no trabalho com alunos de diferentes idades e ano escolar.

Espera-se que, por meio do ensino explícito, com o uso de recursos atencionais, focados no contexto de uso e no aspecto visual dos verbos da LP, o aluno possa refletir e manipular a língua de forma consciente, contribuindo na identificação de regularidades e irregularidades na ortografia de verbos, os quais muitas vezes são assimilados implicitamente por meio da língua oral. Acreditamos que à exposição aos padrões visuais da escrita, podem propiciar o aprendizado da ortografia, em especial, para os padrões que não foram adquiridos por falta de um *input* auditivo.

O Português Visual é composto por seis unidades temáticas, a saber: **(I)** pessoas do verbo e referência no discurso; **(II)** verbos no infinitivo; **(III)** verbos no presente; **(IV)** verbos no passado; **(V)** locuções verbais; e **(VI)** verbos irregulares. A escolha dos temas foi baseada nos resultados das análises dos textos dos surdos, sendo priorizadas as categorias

verbais nas quais os alunos demonstraram maior dificuldade, conforme evidenciado no *corpus* coletado e apresentado no capítulo V.

Em cada unidade há uma animação que aborda o tema proposto, em língua portuguesa e em língua de sinais. Posteriormente são apresentadas quatro sugestões de atividades para explorar o conteúdo trabalhado nas animações. Todo material está disponível em um canal do youtube, chamado “Português Visual”, podendo ser acessado gratuitamente, via *QRCode* ou *link* do Youtube, disponibilizados ao final de cada unidade.

6.1 Orientações sobre o Português Visual

Seguem as orientações sobre o Português Visual:

- Por se tratar de um material de apoio, é função do professor avaliar a demanda da turma ou do aluno e escolher as atividades que mais bem atendam ao perfil de ambos, podendo ser necessária a adequação ou a elaboração de novos materiais;
- Sugerimos que os textos apresentados no material sejam trabalhados com a mediação da língua de sinais, visando auxiliar o aluno na extração de significados que irão contribuir para a melhor compreensão do texto em língua portuguesa;
- A soletração manual do vocabulário trabalhado pode ser utilizada como apoio na escrita para o aluno surdo, de forma a fornecer a representação visual das palavras. Torna-se importante ressaltar que o uso da soletração manual implica na produção das sequências de letras do alfabeto manual, as quais apresentam um movimento semelhante a um sinal, e não no uso estático do alfabeto manual, como em atividades impressas;
- As imagens presentes nos materiais devem ser exploradas para que o aluno consiga estabelecer uma conexão entre a imagem e a unidade lexical abordada;

- O uso de cores, sublinhados e negritos são estratégias visuais que permitem aumentar a saliência da estrutura-alvo para que ela possa ser notada. O professor deve auxiliar o aluno na percepção dessas estratégias;
- As animações podem ser pausadas ou repetidas para reforçar determinado conteúdo ou para que se possa realizar as intervenções que se fizerem necessárias;
- Por se tratar do aprendizado de uma segunda língua, pressupõe-se que o(s) aprendiz(es) já domine(m) em parte ou totalmente sua primeira língua, a Libras. Sabemos, entretanto, que muitos surdos chegam nas escolas com pouco ou nenhum conhecimento da Libras. Nestes casos, primeiro deve ser propiciado um ambiente linguístico que favoreça a aquisição da língua de sinais para que o aluno adquira uma base linguística que o auxilie no aprendizado da L2;
- Embora este material tenha sido desenvolvido com foco no trabalho de morfologia verbal da LP, o professor pode explorá-lo para abordar outras estruturas linguísticas.

6.2 Unidades

6.2.1 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso

Situação inicial: observamos as dificuldades no uso correto das terminações verbais de acordo com a pessoa gramatical. Na maioria das vezes, o verbo foi escrito corretamente, mas sem concordância com o sujeito, como em:

- “Eu **está**” *para* “Eu **estou**”;
- “Eu **chegou**” *para* “Eu **Cheguei**”;
- “Eu **é**” *para* “Eu **sou**”;
- “Eu **nasceu**” *para* “Eu **nasci**”;
- “Ela **sabem**” *para* “ela **sabe**”;

Objetivo da proposta: mostrar ao aluno, de forma explícita, que, na língua portuguesa, os pronomes pessoais referem-se às pessoas do discurso que estão envolvidas no enunciado, podendo estar na 1ª, 2ª ou na 3ª pessoa do singular (eu; ele; ela; você); ou na 1ª, 2ª ou 3ª pessoa do plural (nós; eles; elas; vocês).

6.2.1.1 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso - Animação

Neste vídeo são apresentados os pronomes pessoais associados aos personagens animados para que o aluno possa identificar cada um dos pronomes (Figura 25). Em seguida, há uma sequência de cenas, nas quais há diferentes pessoas correndo, para ilustrar a flexão do verbo “correr”, de acordo com a pessoa do verbo (Figura 26). Por fim, é abordado o uso dos pronomes anafóricos, cuja função é estabelecer uma referência dependente com um termo antecedente (Figura 27).

Figura 25 - *Print* da tela da animação sobre pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m24s)



Fonte: produção própria

Figura 26 - *Print* da tela da animação sobre pessoas do verbo e referenciação no discurso (2m13s)



Fonte: produção própria

Figura 27- *Print* da tela da animação sobre pessoas do verbo e referenciação no discurso (2m13s)



Fonte: produção própria

6.2.1.2 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso - Atividade 1

Nesta atividade, o aluno deve assistir à animação em que é apresentado o personagem Paulo, seu animal de estimação e seus pais. Em determinados momentos, o aluno precisa identificar o pronome adequado para preencher a lacuna, conforme exemplificado nas figuras 28, 29 e 30.

Figura 28 - *Print* da tela da atividade 1 pessoas do verbo referenciação no discurso (23s)



Fonte: produção própria

Figura 29 - *Print* da tela da atividade 1 pessoas do verbo referenciação no discurso (35s)



Fonte: produção própria

Figura 30 - *Print* da tela da atividade 1 pessoas do verbo referenciação no discurso (47s)



Fonte: produção própria

Esta atividade envolve a identificação das pessoas do discurso bem como a reflexão sobre a anáfora e a flexão verbal que acompanha o sujeito.

6.2.1.3 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso - Atividade 2

Na atividade 2, é exibida uma cena com duas frases referentes a ela. O aluno deve indicar qual é a pessoa gramatical a quem o pronome mencionado se refere.

- Exemplo: Cena de um cachorro lambendo a vaca. (Figura 31);
- Texto: O cachorro está lambendo a vaca. Será que ela gostou? (Figura 32);
- Pergunta: O pronome “ela” refere-se a quem?

Figura 31 - Print da tela da atividade 2 pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m26s)



Fonte: produção própria

Figura 32 - Print da tela da atividade 2 pessoas do verbo referenciação no discurso (1m42s)

O cachorro está lambendo a vaca.
Será que **ela** gostou?

O pronome “ela” faz referência a quem?

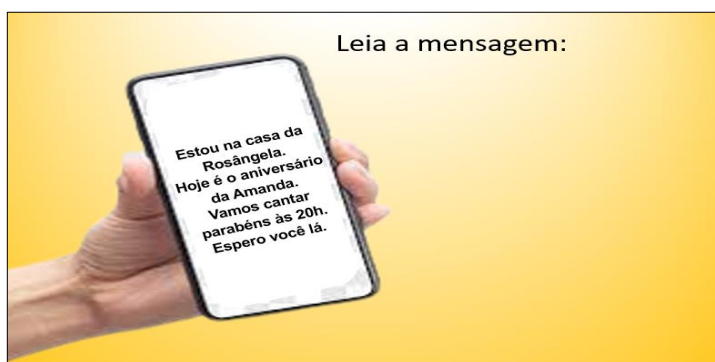
cachorro **vaca**

Fonte: produção própria

6.2.1.4 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso - Atividade 3

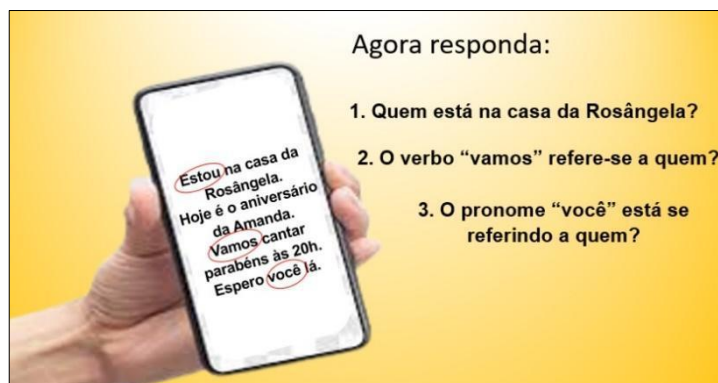
Na terceira atividade, são apresentadas duas situações. Na primeira, o personagem Tiago envia uma mensagem de celular para o amigo, avisando que ele, Tiago, está na casa da Rosângela e que o espera lá (Figura 33). Em seguida, o aluno deve responder perguntas relativas às pessoas que aparecem no texto da mensagem (Figura 34).

Figura 33 - Print da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (27s)



Fonte: produção própria

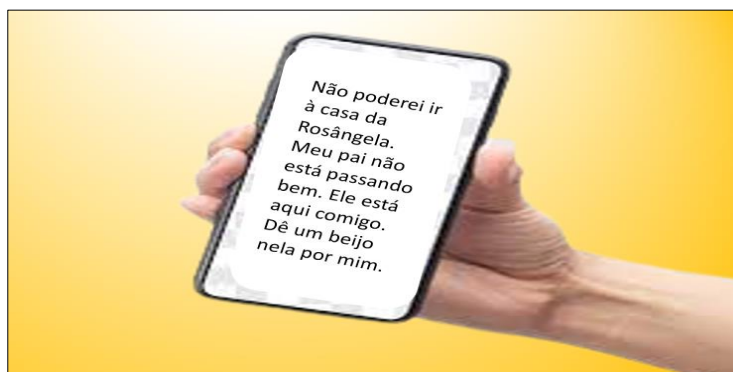
Figura 34- Print da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (42s)



Fonte: produção própria

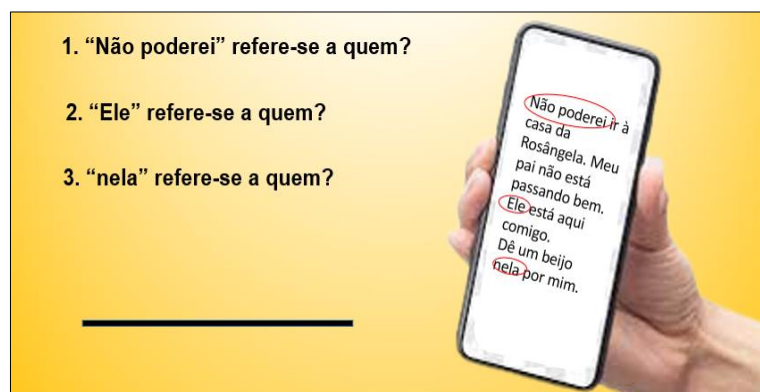
Posteriormente, é exibida a resposta do amigo ao Tiago (Figura 35), seguida de perguntas para o aluno responder (Figura 36).

Figura 35 - *Print* da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (55s)



Fonte: produção própria

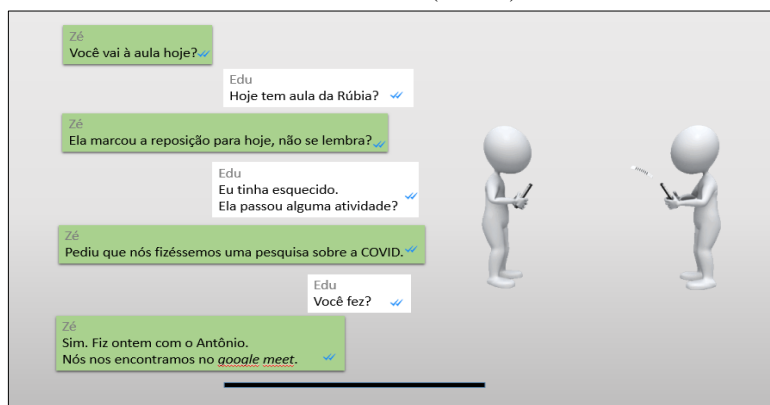
Figura 36 - *Print* da tela da atividade 3 pessoas do verbo referenciação no discurso (1m17s)



Fonte: produção própria

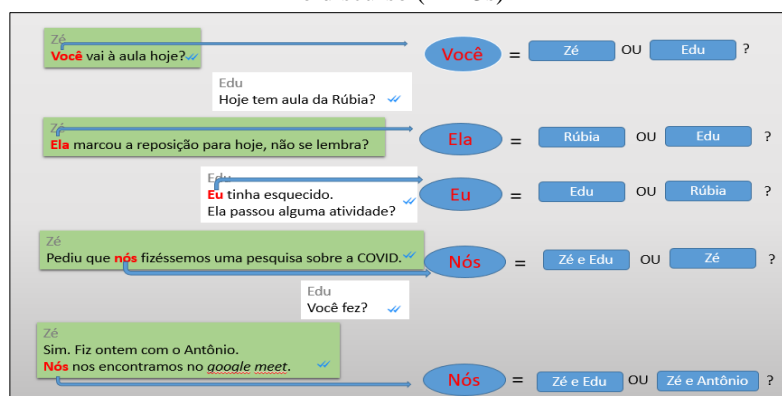
Na segunda situação, dois amigos estão conversando no *WhatsApp* (Figura 37). Após ler a conversa, os alunos devem identificar a quem os pronomes destacados fazem referência (Figura 38).

Figura 37- Print da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (1m48s)



Fonte: produção própria

Figura 38 - Print da tela da atividade 3 pessoas do verbo e referenciação no discurso (2m23s)



Fonte: produção própria

6.2.1.5 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referenciação no Discurso – Atividade 4

Na atividade 4 sobre pessoas do verbo, é apresentada uma reportagem em língua de sinais (Figura 39) e em língua portuguesa. Em seguida, são propostas as seguintes atividades: **1ª)** o aluno deve identificar as pessoas que são mencionadas na reportagem, primeiro em Libras, depois no texto em português; **2ª)** com o auxílio do professor, contrastar as duas línguas em uso, indicando quais as palavras/sinais são utilizadas(os) na reportagem para se fazer referência às pessoas envolvidas na notícia; **3ª)** realizar a reescrita da reportagem, alterando a flexão para o plural.

Figura 39 - Print da tela da atividade 4 pessoas do verbo e referência no discurso (1m25s)



Fonte: produção própria

6.2.1.6 Unidade I: Pessoas do Verbo e Referência no Discurso - *Link e QrCode*



Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ_-NeJQboL7TcEX75L0cSQZWz3ij>

6.2.2 Unidade II: Verbos no Infinitivo

Situação inicial: foi identificado, nas produções dos alunos, o uso da forma verbal no infinitivo em lugar do infinitivo flexionado ou do verbo em concordância com o sujeito, conforme exemplos: “Eu peço para eles **falar**”; “Eu **ouvir** nada”; “As pessoas me **humilhar**”; e, “Eu **ver** minha família”.

Objetivos da proposta: 1º) mostrar ao aluno que, na língua portuguesa, os verbos terminados em “ar, er e ir” são chamados de infinitivo, e, que normalmente, eles não são conjugados; 2º) apresentar situações de uso de verbos no infinitivo; 3º) apresentar casos mais recorrentes em que os verbos no infinitivo são utilizados de forma flexionada.

6.2.2.1 Unidade II: Verbos no Infinitivo - Animação

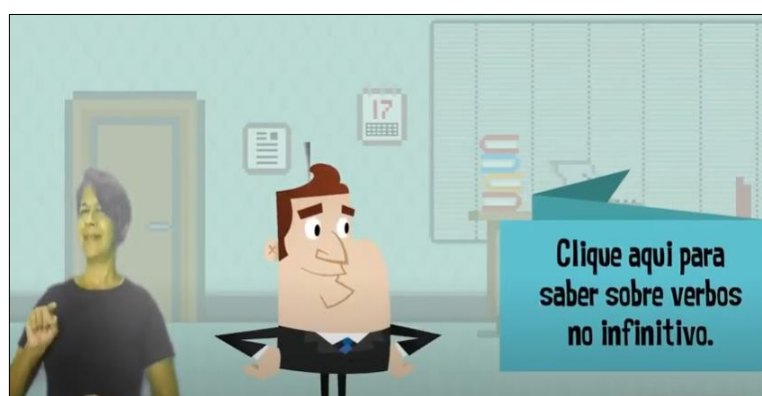
A animação produzida para esta unidade vai contar a história de Jane, uma aprendiz de português como segunda língua. A personagem relata dificuldades na conjugação de verbos da LP e não entende o porquê de não poder utilizar todos os verbos no infinitivo (Figura 40). Surge um professor para auxiliá-la, explicando o que são os verbos no infinitivo e em quais situações eles são utilizados (Figura 41).

Figura 40 - *Print* da tela da animação verbos no infinitivo (49s)



Fonte: produção própria

Figura 41- *Print* da tela da animação verbos no infinitivo (1m20s)



Fonte: produção própria

6.2.2.2 Unidade II: Verbos no Infinitivo - Atividade 1

Na atividade 1, é apresentada uma cena e nela uma frase referente ao acontecimento exibido. Nesta frase, há uma lacuna que deve ser preenchida com o verbo correto (Figuras 42 e 43).

Figura 42 - Print da tela da atividade 1 verbos no infinitivo (0,28s)



Fonte: produção própria

Figura 43 - Print da tela da atividade 1 verbos no infinitivo (0,37s)



Fonte: produção própria

Nesta atividade, foi priorizada a exibição de cenas reais, a fim de que o aluno compreenda o contexto em que a frase foi inserida. No exemplo ilustrado na Figura 42, duas crianças aparecem correndo de mãos dadas em um gramado, com a frase “Anne e Júlia gostam

de _____”. A lacuna deve ser preenchida com o verbo “correr”. O uso de verbo no infinitivo após preposição foi um dos aspectos abordados na animação sobre verbos no infinitivo.

6.2.2.3 Unidade II: Verbos no Infinitivo - Atividade 2

Na atividade 2, uma personagem apresenta uma lista de atividades que ela gosta de praticar (Figura 44). Em seguida, ela sugere ao aluno que também possa construir uma lista com atividades que ele/ela gosta de fazer e, caso a atividade seja realizada individualmente, cada aluno deve comparar sua lista com a lista dos pares (Figura 45).

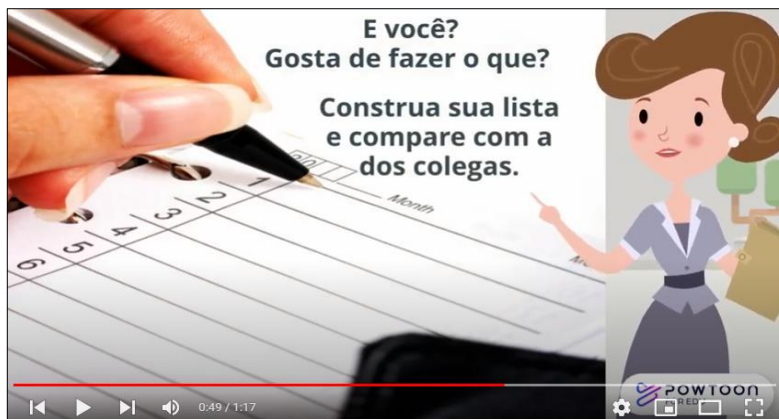
O objetivo desta proposta é mostrar situações em que o verbo no infinitivo pode ser utilizado. Espera-se que a partir do exemplo apresentado, o aluno consiga escrever sua própria lista de atividades, usando os verbos corretamente, e possa compartilhar esta experiência com os demais colegas.

Figura 44 - Print da tela da atividade 2 verbos no infinitivo (0,31s)



Fonte: produção própria

Figura 45 - Print da tela da atividade 2 verbos no infinitivo (0,49s)



Fonte: produção própria

6.2.2.4 Unidade II: Verbos no Infinitivo - Atividade 3

Na atividade 3 (Figura 46), trabalhamos com uma tirinha da turma da Mônica (SOUZA, 2021). Os alunos devem identificar os verbos no infinitivo presentes no texto. Por fim, devem discutir com os colegas e com o professor o porquê destes verbos estarem no infinitivo.

Na animação desta unidade, foram apresentadas quatro situações de uso de verbos no infinitivo. Em caso de dúvidas, o professor pode reproduzir o vídeo novamente para os alunos, fazendo as intervenções que forem necessárias.

Figura 46 - Tirinha da turma da Mônica



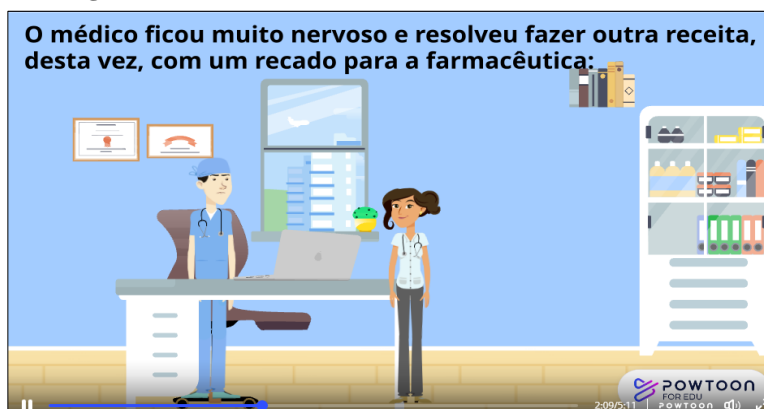
Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>

6.2.2.6 Unidade II: Verbos no Infinitivo - Atividade 4

Na atividade 4, apresentamos uma cena, baseada em uma reportagem veiculada pelo Globo Notícias – G1, Vale do Paraíba e região (FEREZIM; 2012), com o título “Médico utiliza receita para mandar recado a farmacêutico”. A reportagem relata o caso de um médico que enviou um recado para o farmacêutico pedindo que ele “parasse de perder tempo com picuinha”, após o farmacêutico solicitar uma nova receita sem rasuras. Após apresentar a situação (Figura 47 e 48), propomos as seguintes atividades:

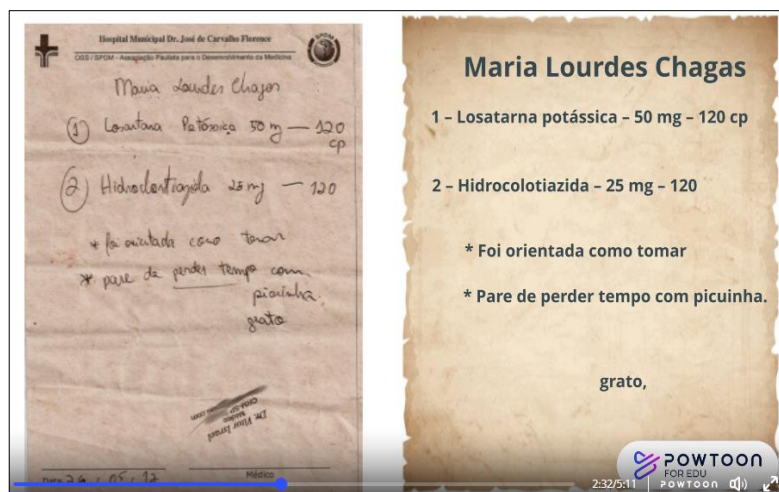
1. Discutir sobre o significado da frase escrita pelo médico “Foi orientada como tomar”.
2. Após exibição de diferentes frases com o verbo tomar, como: “tomar banho, tomar um ônibus, tomar suco...”; perguntamos como são realizadas essas expressões na Libras.
3. O aluno deve criar outras sentenças utilizando o verbo tomar, conforme exemplo: “Ele tomou um tapa na cara”. Por fim, discutir sobre o significado da expressão “perder tempo” na frase: “Pare de perder tempo com picuinhas”.
4. Por fim, apresentamos algumas expressões idiomáticas formadas por verbos no infinitivo, como “dar gargalhada”, “morrer de rir”, “rachar o bico”, “acertar na lata”, “acertar na mosca”, e, sugerimos ao aluno pesquisar outras expressões idiomáticas utilizadas na língua portuguesa.

Figura 47 - Print da tela da atividade 5 verbos no infinitivo (2m)



Fonte: produção própria

Figura 48 - Print da tela da atividade 5 verbos no infinitivo (2m29s)



Fonte: produção própria

O objetivo desta atividade é que o aluno se aproprie de construções que envolvam o uso de verbos no infinitivo; aguce sua curiosidade para o conhecimento de outras expressões semelhantes da LP, além de contrastar a língua portuguesa com a língua de sinais.

6.2.2.7 Unidade II: Verbos no Infinitivo - Link e QrCode



Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ_-NeJRfw3EnOzLCT2ISR8MmJUGN

6.2.3 Unidade III: Verbos no Presente

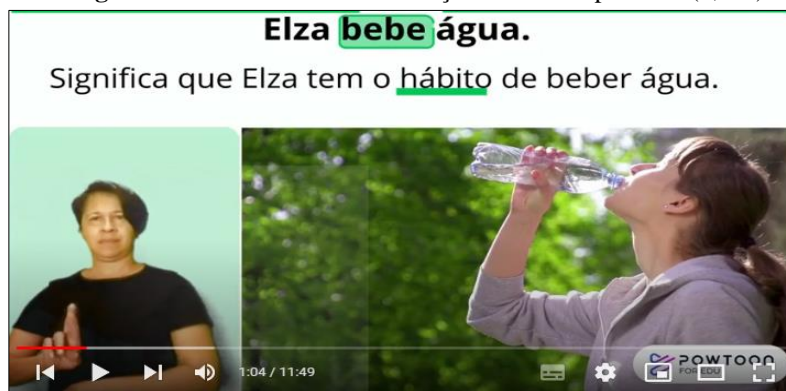
Situação inicial: os alunos apresentaram dificuldades no uso adequado da flexão verbal, com trocas entre os tempos verbais no presente e passado, como em: “apaixona”, em lugar de “apaixonou”; “ajuda”, em lugar de “ajudava”. Detectamos também erros envolvendo tempo e pessoa, como no uso da 3ª pessoa no tempo presente para 1ª pessoa no tempo passado (ex.: “volta para voltei”), e utilização da 3ª pessoa no tempo presente para 1ª pessoa no tempo pretérito imperfeito (ex.: “fala para falava”).

Objetivos da proposta: 1º) auxiliar o aluno na identificação do uso de verbos no tempo presente; 2º) apresentar, de forma explícita as desinências verbais utilizadas na conjugação dos verbos no presente do indicativo; 3º) mostrar contextos em que são utilizados verbos no presente do indicativo e no gerúndio para indicar o tempo presente; 4º) trabalhar situações de uso dos verbos no tempo presente.

6.2.3.1 Unidade III: Verbos no Presente - Animação

A animação inicia-se com uma breve explicação sobre os contextos de uso dos verbos no presente. Em seguida são apresentadas algumas cenas para exemplificar e contrastar os tipos de verbos empregados no presente, como os verbos no presente do indicativo (Figura 49) e verbos no gerúndio (Figura 50).

Figura 49 - Print da tela de animação verbos no presente (0,35s)



Fonte: produção própria

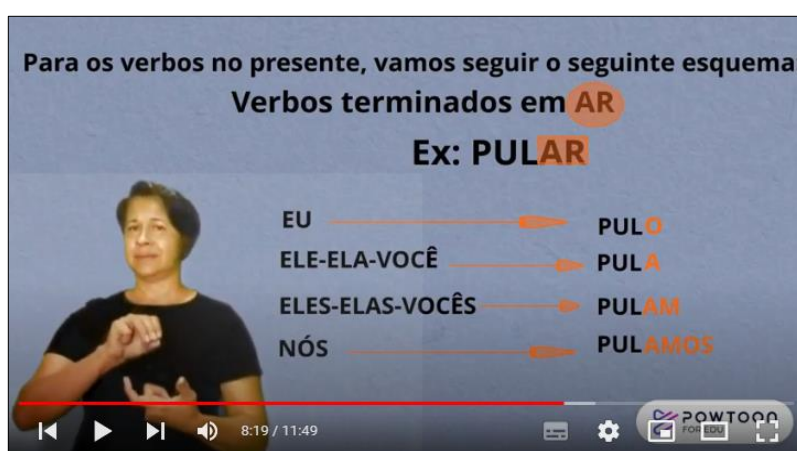
Figura 50 - Print da tela de animação verbos no presente (1m20s)



Fonte: produção própria

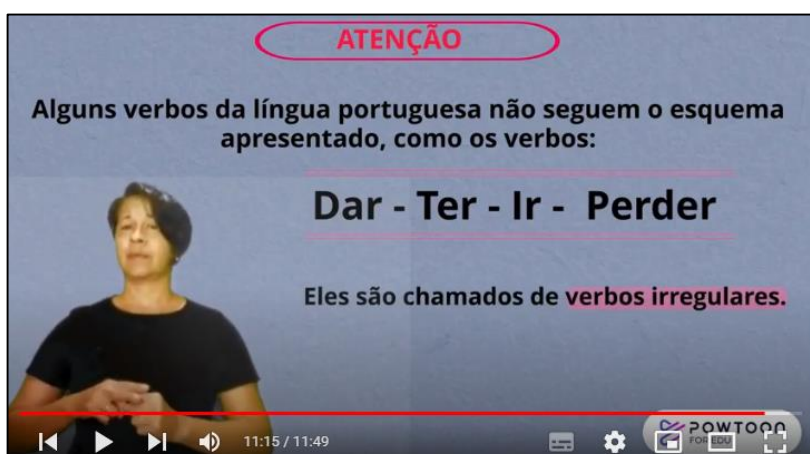
Posteriormente, é apresentado um esquema com as desinências verbais dos verbos regulares no presente do indicativo, de acordo com a terminação verbal (ar, er, ir) e pessoas do verbo (eu, ele-ela-você, eles-elas-vocês, nós) (Figura 51). Por fim, é feito um alerta sobre a existência de verbos irregulares, que não seguem o paradigma padrão de conjugação, com um aviso de que estes verbos serão abordados em uma unidade específica (Figura 52).

Figura 51 - Print da tela de animação verbos no presente (8m19s)



Fonte: produção própria

Figura 52 - Print da tela de animação verbos no presente (11m15s)



Fonte: produção própria

6.2.3.2 Unidade III: Verbos no Presente – Atividade 1

Na atividade 1 é apresentada a rotina do personagem Jack, com cenas que ilustram as atividades que Jack costuma realizar durante o dia (Figura 53 e 54).

Figura 53 - Print da tela da atividade 1 verbos no presente (0,25s)



Fonte: produção própria

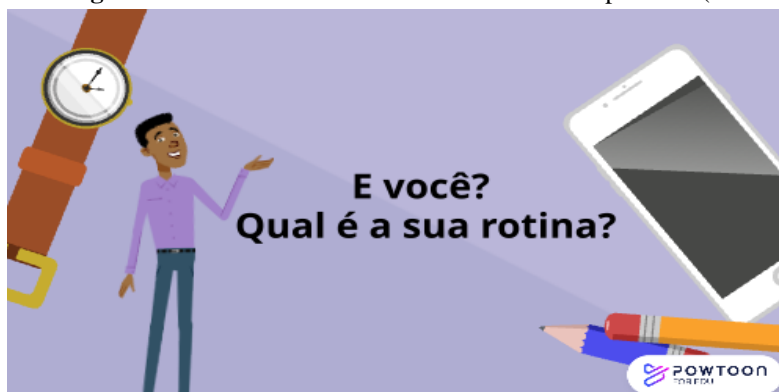
Figura 54 - Print da tela da atividade 1 verbos no presente (1m10s)



Fonte: produção própria

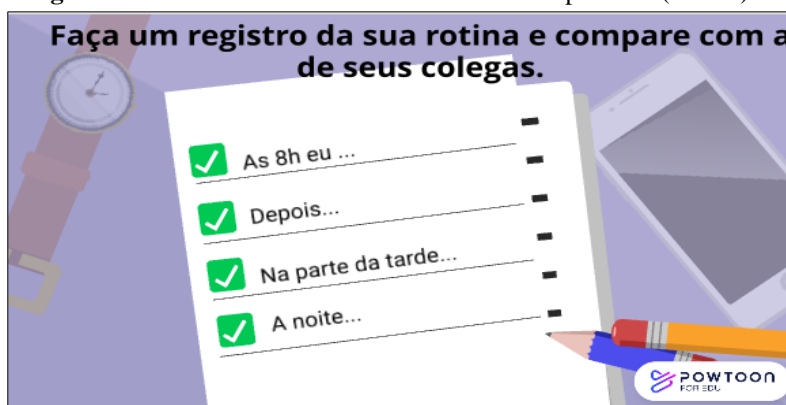
Em seguida, o aluno é convidado a escrever a sua rotina, e, posteriormente, comparar com a de seus colegas (Figura 55 e 56).

Figura 55 - Print da tela da atividade 1 verbos no presente (1m21s)



Fonte: produção própria

Figura 56 - Print da tela da atividade 1 verbos no presente (1m29s)

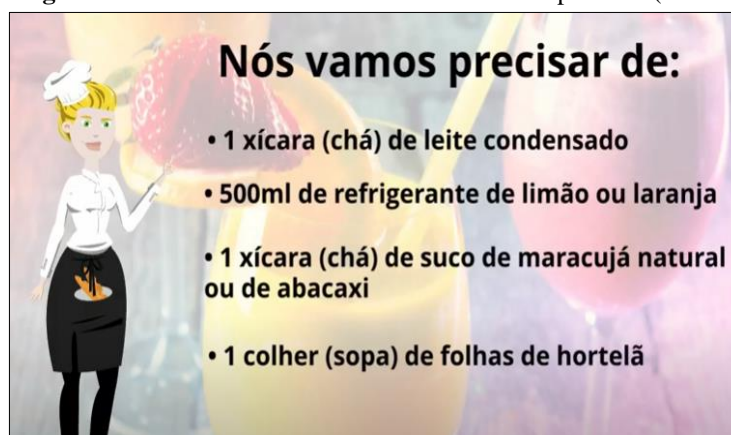


Fonte: produção própria

6.2.3.3 Unidade III: Verbos no Presente – Atividade 2

Na atividade 2, trabalhamos com o gênero textual receita. Inicialmente, a chefe de cozinha, Aline, ensina uma receita de coquetel sem álcool para os alunos (Figura 57).

Figura 57 - Print da tela da atividade 2 verbos no presente (1m09s)



Fonte: produção própria

Após ensinar a receita, é solicitado aos alunos que destaquem os verbos que aparecem no modo de preparo da receita, e discutam sobre o porquê do uso dos verbos no tempo presente⁴⁷ (Figura 58).

Figura 58 - Print da tela da atividade 2 verbos no presente (1m30s)

Atividade 1

1. Destaque os verbos que aparecem no modo de preparo da receita

1. Em um liquidificador bata todos os ingredientes
2. Coloque em copos com gelo
3. Decore com as folhas de hortelã.

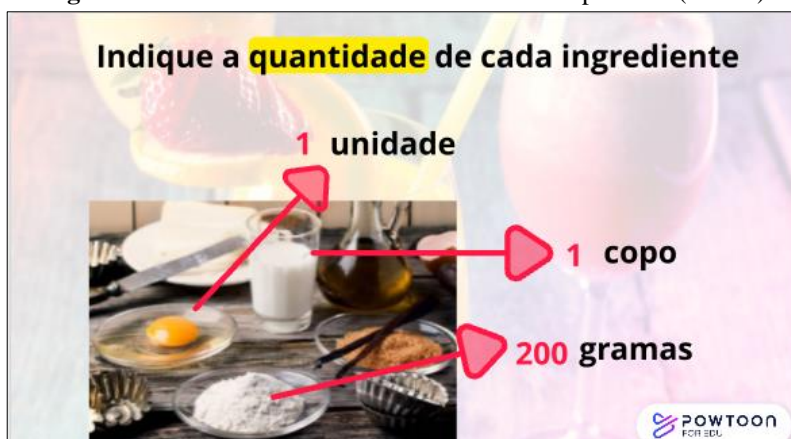
2. Porque os verbos foram utilizados no tempo presente?

Fonte: produção própria

Na segunda proposta de atividade, o aluno é convidado a escrever uma receita conhecida, ou pesquisar alguma receita do seu interesse, seguindo as orientações: **1)** descrever todos os ingredientes que serão utilizados na receita; **2)** mencionar o tipo de ingrediente: se é líquido, em pó, granulado; **3)** a medida utilizada: xícara, colher de sopa, colher de chá, lata, gramas, etc; **4)** a quantidade de cada ingrediente; **5)** descrever o passo a passo para o modo de preparo (Figura 59).

⁴⁷ Os verbos apresentados nesta proposta estão no modo imperativo, portanto, o professor deve trabalhar com os alunos o uso deste modo antes de propor a atividade.

Figura 59 - Print da tela da atividade 2 verbos no presente (2m23s)



Fonte: produção própria

6.2.3.4 Unidade III: Verbos no Presente – Atividade 3

Na atividade 3, trabalhamos com o uso do verbo no gerúndio. São apresentadas algumas cenas, com frases referentes ao contexto da cena apresentada. Nas frases há uma lacuna, que deve ser preenchida pelo aluno, com o verbo adequado. As Figuras 60 e 61 ilustram dois contextos apresentados: no primeiro, a personagem Elisa aparece dançando. O aluno deve preencher a frase com o verbo no gerúndio: “Elisa está **dançando**”. No segundo, a personagem Ana está **tossindo**.

Figura 60 - Print da tela da atividade 3 verbos no presente (1m24s)



Fonte: produção própria

Figura 61 - Print da tela da atividade 3 verbos no presente (2m21s)



Fonte: produção própria

6.2.3.5 Unidade III: Verbos no Presente – Atividade 4

Nesta atividade, apresentamos o professor de Libras e *youtuber* Léo Viturino, conhecido por publicar vídeos que falam sobre a Libras, comunidade surda e LGBTQI+, sigla utilizada para representar um movimento político e social de inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero (Figura 62).

Figura 62 - Print da tela da atividade 4 verbos no presente (40s)



Fonte: produção própria

Em seguida, é reproduzido o vídeo de abertura do canal no *youtube* de Léo Viturino. Após assistir o vídeo, o aluno é convidado a refletir sobre os contextos em que o *youtuber* utiliza os verbos no tempo presente; e, contrastar o uso destes verbos na Libras e na língua portuguesa.

6.2.3.6 Unidade II: Verbos no Presente - *Link e QrCode*



Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ -NeJT-WtWqsZ0CEL5P97zbXGRL>

6.2.4 Unidade IV: Verbos no Passado

Situação inicial: foram registrados usos indevidos de verbos no passado, com troca entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito, como na frase: “Eu não *consegui* andar”, para “Eu não conseguia andar”; e entre passado e presente: “Eu *entendi* português” para “Eu entendo português”.

Objetivos da proposta: 1º) auxiliar o aluno na identificação do uso de verbos no pretérito perfeito: que indicam ações que foram completamente finalizadas; e no pretérito imperfeito: que indica ações que foram realizadas por um período, transmitindo a ideia de continuidade/frequência, configurando, assim, um hábito; 2º) trabalhar o uso das desinências utilizadas na conjugação dos verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito; 3º) apresentar contextos de uso dos verbos no tempo passado.

6.2.4.1 Unidade IV: Verbos no Passado – Animação

A animação desta unidade inicia-se com cenas que transmitem a ideia de passado, presente e futuro, como as fases de desenvolvimento de uma planta; cenas que ilustram fases do desenvolvimento humano (bebê, criança e adulto) (Figura 63); e, atividades do dia a dia, que representam “ontem, hoje e amanhã”.

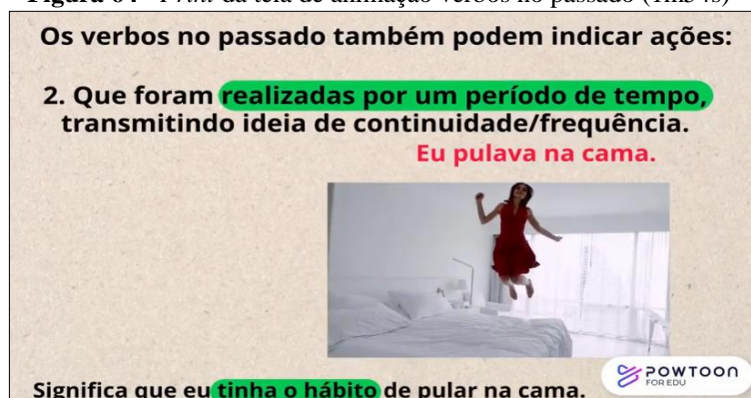
Figura 63 - Print da tela de animação verbos no passado (41s)



Fonte: produção própria

Em seguida, há explicações sobre os verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, com apresentação de cenas que contextualizam o uso destes tempos verbais (Figura 64).

Figura 64 - Print da tela de animação verbos no passado (1m54s)



Fonte: produção própria

Por fim, são exibidos esquemas de conjugação dos verbos regulares no pretérito perfeito e imperfeito, de acordo com a terminação verbal (ar, er, ir), como exemplificado na Figura 65.

Figura 65 - Print da tela de animação verbos no passado (6m)

PRETÉRITO PERFEITO	
Verbos terminados em AR	
Ex: FALAR	
EU	FALEI
ELE-ELA-VOCÊ	FALOU
ELES-ELAS-VOCÊS	FALARAM
NÓS	FALAMOS

Fonte: produção própria

6.2.4.2 Unidade IV: Verbos no Passado – Atividade 1

Inicialmente, o aluno é relembrado de contextos em que o verbo é utilizado no pretérito perfeito, por meio de exibição de cenas e frases que retratam o uso dos verbos no passado, como em: “Fernando dormiu no chão” (Figura 66).

Figura 66 - Print da tela da atividade 1 verbos no passado (26s)



Fonte: produção própria

Em seguida, o aluno deve assistir a uma cena e descrevê-la, utilizando o verbo no pretérito perfeito, conforme o exemplo fornecido, em que há uma moça correndo em uma mata, com a seguinte descrição: “Isa correu pela mata” (Figura 67).

Figura 67- Print da tela da atividade 1 verbos no passado (26s)



Fonte: produção própria

6.2.4.3 Unidade IV: Verbos no Passado – Atividade 2

A atividade 2 inicia com a exibição de cenas e frases que fazem referência ao contexto apresentado, em que o verbo utilizado está no pretérito imperfeito, como em “Gustavo transmitia a reunião ao vivo” (Figura 68).

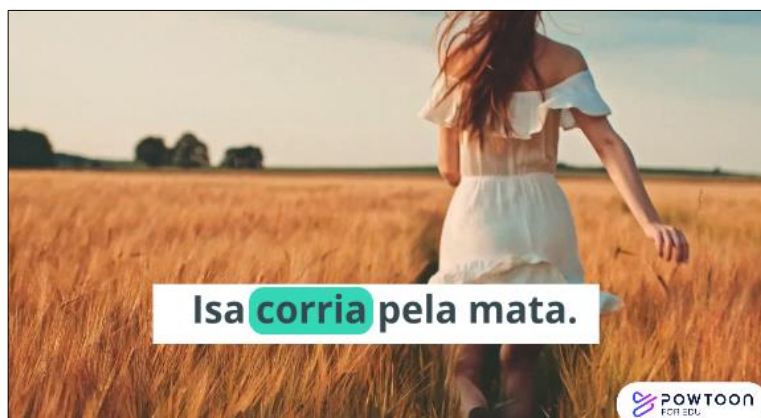
Figura 68 - Print da tela da atividade 2 verbos no passado (40s)



Fonte: produção própria

Posteriormente, são exibidas as mesmas cenas da atividade 1, mas, desta vez, o aluno é solicitado a descrever cada cena com verbos no pretérito imperfeito, conforme o exemplo na Figura 69. Para reforçar a diferença entre o verbo no pretérito perfeito e imperfeito, o professor pode explorar a atividade conduzindo uma reflexão sobre os diferentes usos dos dois tempos verbais no passado, e enriquecer com exemplos voltados ao dia a dia dos alunos. Por exemplo: “O professor Pedro levava os alunos ao laboratório”, neste caso, fazendo referência à um ex-professor dos alunos que tinha o hábito de levá-los ao laboratório. Ou, “Ano passado, o professor Anderson levou os alunos ao cinema”, referindo-se à um único passeio que foi realizado com a turma.

Figura 69- Print da tela da atividade 2 verbos no passado (1m04s)



Fonte: produção própria

6.2.4.4 Unidade IV: Verbos no Passado – Atividade 3

Na atividade 3, apresentamos a curta-metragem produzida por Jacob Frey, em 2014, chamada “The Present” (O Presente). O curta conta a história de um menino de doze anos que ganha da mãe um cachorrinho de três patas e inicialmente o rejeita. Logo o garoto é conquistado pelo filhote e, ao levantar do sofá para brincar com o novo amigo, é possível perceber que o menino tem uma das pernas amputadas.

Durante a exibição da curta-metragem, há algumas perguntas para o aluno responder, tais como: “O que o menino está fazendo”? (Figura 70); e frases com lacunas para o aluno preencher com verbos no tempo passado, por exemplo: “O cachorro correu e _____” (Figura 71). Nesta cena, aparece o cachorro correndo e caindo, logo, espera-se que o aluno preencha a frase com o verbo “caiu”.

Figura 70 - *Print* da tela da atividade 3 verbos no passado (22s)



Fonte: produção própria

Figura 71 - *Print* da tela da atividade 3 verbos no passado (1m53s)



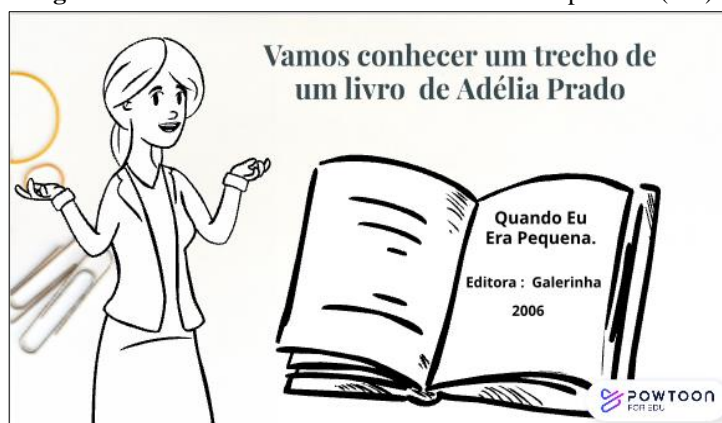
Fonte: produção própria

No final do vídeo, é solicitado que o aluno produza um resumo sobre o que foi compreendido da curta-metragem.

6.2.4.5 Unidade IV: Verbos no Passado – Atividade 4

Na atividade 4, apresentamos um trecho do livro de Adélia Prado (2006), em que a escritora narra acontecimentos da infância da personagem Carmela (Figura 72).

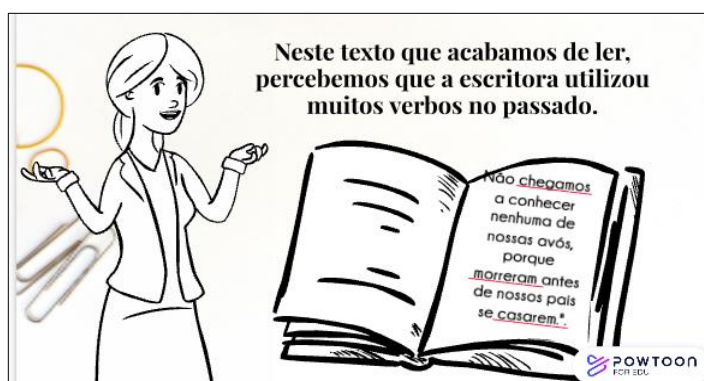
Figura 72 - Print da tela da atividade 4 verbos no passado (11s)



Fonte: produção própria

Após leitura do texto, o aluno é questionado sobre o porquê do uso de verbos no tempo passado (Figura 73).

Figura 73 - Print da tela da atividade 4 verbos no passado (3m39s)



Fonte: produção própria

Em uma passagem do texto, Adélia Prado utiliza verbos no presente. Aproveitamos a ocasião para refletir também sobre a inserção destes verbos. No final, propomos que o aluno produza um texto com o tema “Quando eu era pequena (o)”.

6.2.4.6 Unidade IV: Verbos no Passado - Link e QrCode



Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ_-NeJReEmFzWZwiuAPL6_bcUQvJ>

6.2.5 Unidade V: Locuções Verbais

Situação inicial: foram identificados erros que apontavam tentativas de escrita de locuções verbais, como em: “ajuda pega” para “ajuda a pegar”; “está perder” para “estava perdendo”, além da inserção inadequada de um dos verbos na locução, como em: “está falar” para “falava”; e “ficaram ir” para “ficaram”.

Objetivos da proposta: 1º) apresentar o que seja uma locução verbal e quando ela é utilizada; 2º) explicar o uso do verbo auxiliar e do verbo principal na construção da locução; 3º) demonstrar como ocorrem as flexões em uma locução verbal; 4º) contextualizar com exemplos mais utilizados na língua portuguesa.

6.2.5.1 Unidade V: Locuções Verbais – Animação

Iniciamos a animação conceituando o que são “locuções verbais” na língua portuguesa (Figura 74), e apresentamos as formas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio, que compõem as locuções verbais. Posteriormente, exibimos animações que contextualizam o uso das locuções verbais, como exemplificado nas Figuras 75 e 76. Para finalizar, esclarecemos que não há uma regra única para formação das locuções verbais, e que por isso, a prática de leitura e escrita é de suma importância.

Figura 74 - Print da tela da atividade 5 locuções verbais (11s)

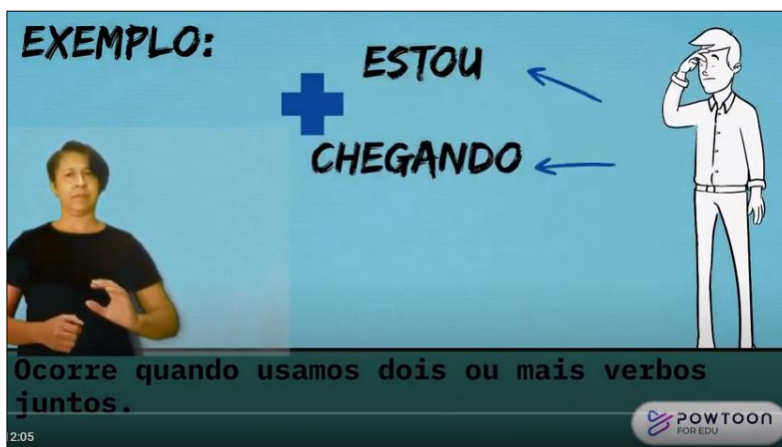
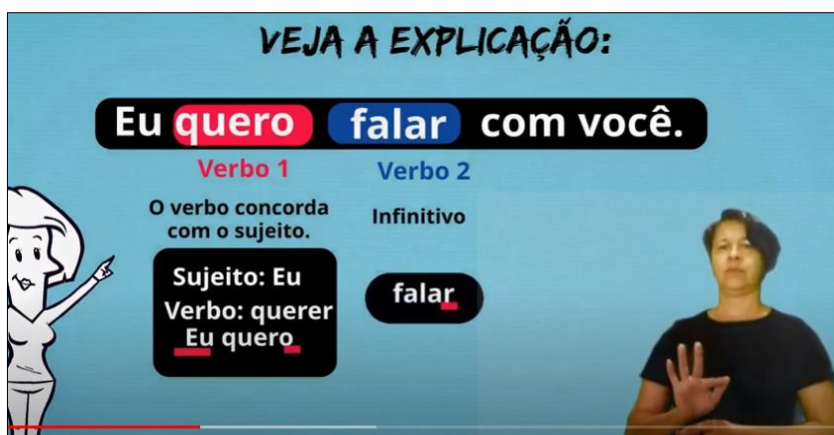


Figura 75 - Print da tela da atividade 5 locuções (3m58s)



Fonte: produção própria

Figura 76 - Print da tela da atividade 5 locuções verbais (4m15s)



Fonte: produção própria

6.2.5.2 Unidade V: Locuções Verbais – Atividade 1

Na primeira atividade, exibimos uma piada em Libras, publicada pelo Centro de Educação para Surdos Rio Branco (SÁ, 2021). Durante a passagem do vídeo são destacadas quatro locuções verbais: “estou preocupado”; “está acontecendo”; “estava cozinhando”; e, “continuou cozinhando” (Figura 77).

Figura 77 - Print da tela da atividade 1 locuções verbais (46s)



Fonte: produção própria

Ao término do vídeo, os alunos devem discutir sobre as seguintes questões:

- 1) Na frase: “Doutor, **estou preocupado**”.
 - a. Quem está preocupado?
 - b. O verbo preocupar está concordando com qual sujeito?
 - c. Na Libras, como a locução verbal “estou preocupado” é sinalizada?

- 2) Na frase: “**Está acontecendo** algo muito estranho com minha filha”.
 - a. A locução verbal “está acontecendo”, faz referência a que?
 - b. Qual o significado de “está acontecendo”?

- 3) Na frase: “A filha **estava cozinhando**”.
 - a. O que significa “estava cozinhando”?
 - b. Na Libras é utilizado um sinal para cada palavra desta locução? Estava (sinal 1); cozinhando (sinal 2)?

- 4) Na frase: “E ela, sem responder, **continuou cozinhando**”.
 - a. Quem continuou cozinhando?

b. Como a locução verbal “continuou cozinhando” é sinalizada?

Na última questão, é sugerido aos alunos criarem novas frases, alterando o segundo verbo da locução verbal, como no exemplo:

- A filha **estava cozinhando**.
- A filha **estava dormindo**.
- A filha **estava _____**.

6.2.5.3 Unidade V: Locuções Verbais – Atividade 2

Na atividade 2, iremos trabalhar com o capítulo 1, do livro “O Pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry (2016), traduzido em Libras e disponível para *download* gratuito no site da editora Arara Azul:

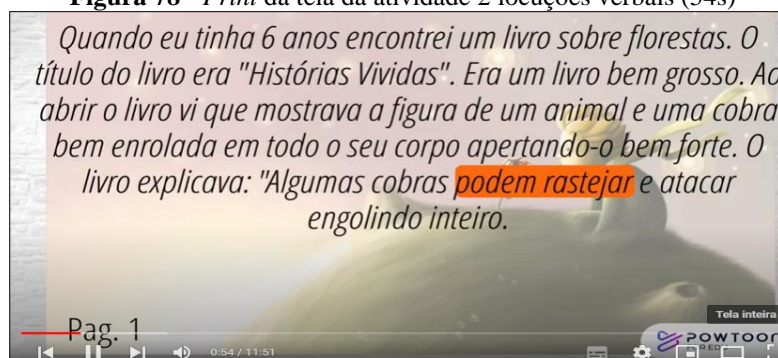
Para ter acesso ao material, é necessário seguir as orientações da editora:

Crie uma nova pasta em seu computador no local e nome que escolher. Após fazer o download, vá em EXTRAIR PARA e escolha a pasta criada. Depois basta dar dois cliques no arquivo IniciarCliqueAqui.html para conferir o material em seu navegador. Ou apenas cole o material na pasta criada, clique nele com o botão direito e depois em EXTRAIR AQUI. Depois basta dar dois cliques no arquivo IniciarCliqueAqui.html para conferir o material em seu navegador. Qualquer dúvida basta entrar em contato pelo e-mail: eaa@editora-arara-azul.com.br (EDITORA ARARA AZUL<<https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/8>>).

Após *download* do material, sugerimos a leitura do capítulo 1, primeiro em língua de sinais e, posteriormente, em língua portuguesa. Uma animação foi criada como sugestão de trabalho, com o texto do primeiro capítulo, que é composto por oito páginas. Em cada página, foi/foram selecionada(s) a(s) locução(ões) verbal(ais) presente(s) e trabalhado o conceito de cada locução, assim como outras possibilidades de uso, conforme demonstrado a seguir.

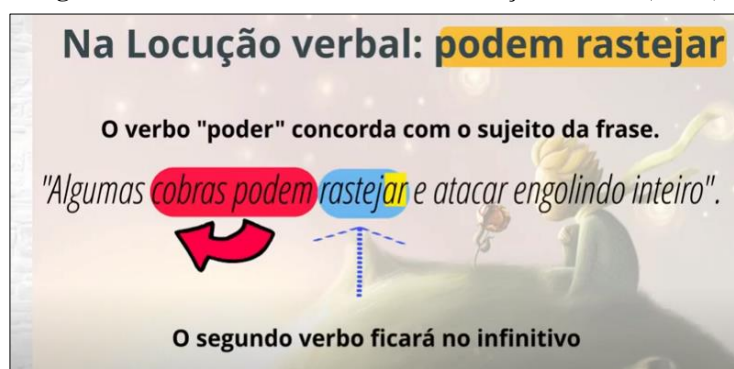
Na página 1 (Figura 78), há a exibição do seguinte texto:

Quando eu tinha 6 anos, encontrei um livro sobre florestas. O título do livro era "Histórias Vividas". Era um livro bem grosso. Ao abrir o livro, vi que mostrava a figura de um animal e uma cobra bem enrolada em todo o seu corpo apertando-o bem forte. O livro explicava: "Algumas cobras **podem rastejar** e atacar engolindo inteiro o que quiserem". Depois elas dormem 6 meses enquanto fazem a digestão.

Figura 78 - Print da tela da atividade 2 locuções verbais (54s)

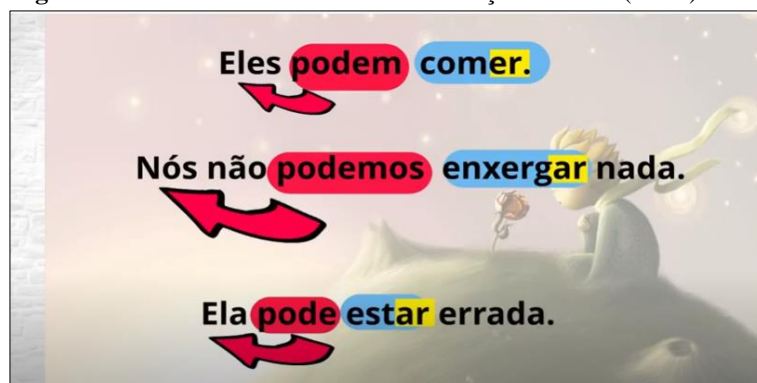
Fonte: produção própria

Nesta página, a locução verbal “podem rastejar” é destacada e propõe-se discutir o significado da frase com os alunos. Em seguida, mostramos que o verbo “podem” concorda com o sujeito da frase, “cobras”, e que o segundo verbo da locução, “rastejar”, deve ficar no infinitivo (Figura 79).

Figura 79 - Print da tela da atividade 2 locuções verbais (1m33)

Fonte: produção própria

Por último, mostramos frases com locuções verbais, em que o verbo “poder” está presente (Figura 80).

Figura 80 - Print da tela da atividade 2 locuções verbais (2m7s)

Fonte: produção própria

6.2.5.4 Unidade V: Locuções Verbais – Atividade 3

A atividade 3 foi elaborada em formato de *Quiz*: um jogo em que os alunos devem selecionar a opção correta para preencher a sentença, conforme ilustra a Figura 81.

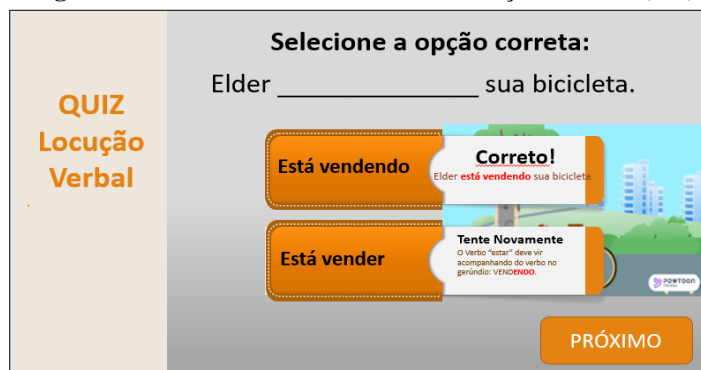
Figura 81 - Print da tela da atividade 3 locuções verbais (2m7s)



Fonte: produção própria

Neste exemplo, é apresentada a frase com uma lacuna, “Elder _____ sua bicicleta”, e uma animação que mostra o personagem e sua bicicleta. O aluno tem duas opções para selecionar: (1) “está vendendo”; e (2) “está vender”. Selecionando a opção correta, é exibida a mensagem “Correto!”, seguida da frase preenchida com a locução verbal: “Elder está vendendo sua bicicleta”. Caso o aluno selecione a opção errada, a mensagem “Incorreto!” aparece, junto com uma explicação sobre o porquê do erro: “O verbo **estar** deve ser seguido do verbo no gerúndio: **vendendo** (Figura 82).

Figura 82 - Print da tela da atividade 3 locuções verbais (15s)



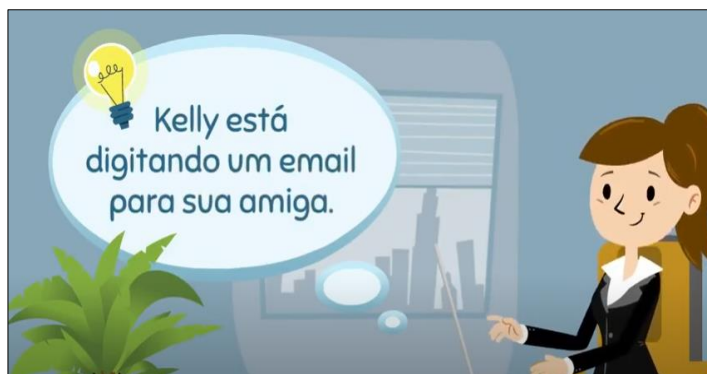
Fonte: produção própria

As locuções verbais trabalhadas nesta atividade são formadas pelo verbo “estar”: (1) Eles **estão doando** um cachorro; (2) As crianças **estão começando** a brigar; e, (3) Cláudia **está enviando** mensagens para Luís. Este jogo pode ser complementado com outros exemplos ou com outras locuções.

6.2.5.5 Unidade V: Locuções Verbais – Atividade 4

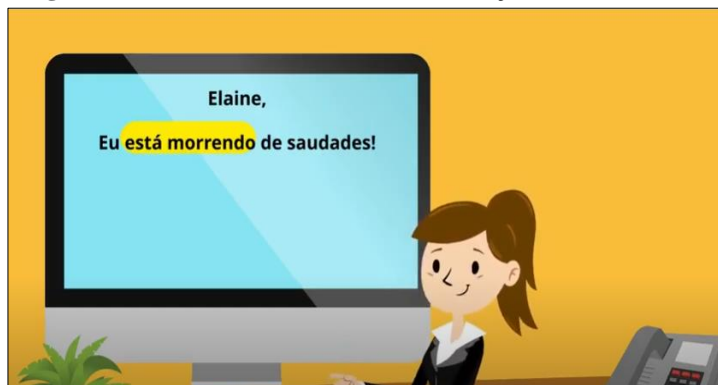
Nesta atividade, é exibida uma animação em que a personagem “Kelly” está digitando um email para sua amiga “Elaine” (Figura 83). No email, há algumas locuções verbais escritas de forma incorreta. Estas locuções foram grifadas e o aluno deve corrigi-las, como exemplificado na Figura 84 em que Kelly escreve: “Eu está morrendo de saudades!”

Figura 83 - Print da tela da atividade 4 locuções verbais (18s)



Fonte: produção própria

Figura 84 - Print da tela da atividade 4 locuções verbais (39s)



Fonte: produção própria

6.2.5.6 Unidade II: Locuções Verbais - *Link e QrCode*



Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ_-NeJQnKvN1SmzYaluWssWh3JfU>

6.2.6 Unidade VI: Verbos Irregulares

Situação inicial: dentre os 45 verbos identificados com erros na produção dos estudantes, 17 pertencem a classe de verbos irregulares, conforme foi apresentado no Quadro 15. As ocorrências de erros envolveram falhas de flexão verbal, como em “saber” para “sabem”; “tem” para “tinha”; e uso dos verbos irregulares de forma inadequada em locuções verbais, como em: “ouvir falar” para “ouvia e falava”; e, “está saiu” para “sair”.

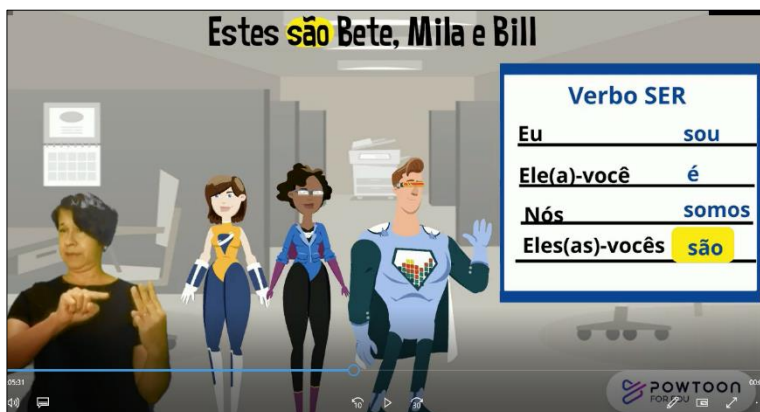
Objetivo da proposta: (1) conceituar o que são os verbos irregulares, mostrando que estes verbos apresentam conjugações diferentes da forma padrão esperada para a maioria dos verbos, tendo radical ou flexão modificados em uma ou mais conjugações; (2) propor atividades com considerável exposição dos verbos irregulares para auxiliar na assimilação das formas destes verbos; (3) apresentar contextos de uso destes verbos.

6.2.6.1 Unidade VI: Verbos Irregulares – Animação

A animação sobre verbos irregulares inicia-se com uma conversa entre dois amigos que, posteriormente, vão para uma biblioteca estudar. Os amigos assistem a uma aula em que a professora explica o que são verbos irregulares, diferencia estes verbos dos chamados verbos regulares e contextualiza com uma história sobre três super-heróis, os quais, segundo a professora, ela conheceu quando ainda era criança. Durante a história, os verbos irregulares são

destacados e, ao fim, é exibido um quadro com as conjugações do(s) verbo(s) em destaque, no tempo verbal em que foi/foram apresentado(s). Na Figura 85, mostramos um exemplo em que aparecem os super heróis com a frase: “Estes são Bete, Mila e Bill” e, ao lado, um quadro com a conjugação do verbo “ser”, no presente do Indicativo.

Figura 85 - Print da tela de animação dos verbos irregulares (5m16s)



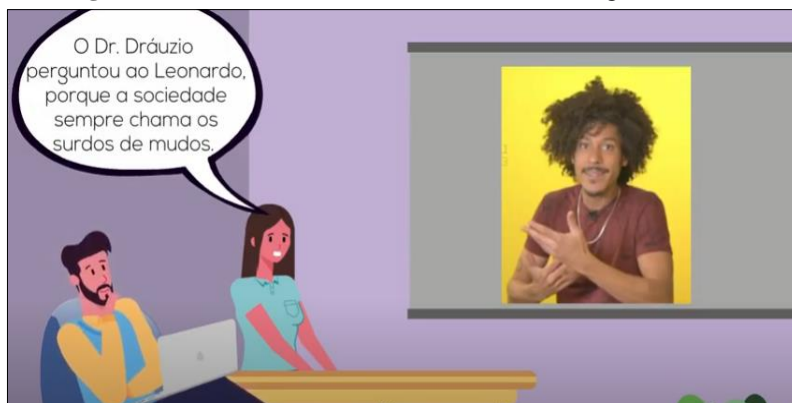
Fonte: produção própria

Ao final da história, a professora menciona sobre a importância da prática de leitura para que os alunos possam, progressivamente, assimilar os contextos de uso e as diferentes formas dos verbos irregulares.

6.2.6.2 Unidade VI: Verbos Irregulares – Atividade 1

Na primeira atividade, os alunos são convidados a assistir um vídeo de Leonardo Castilho, artista e dançarino surdo, que ficou conhecido após gravar um vídeo para o *blog* do Dr. Dráuzio Varella, intitulado “Os surdos têm voz” (CASTILHO, 2017) (Figura 86).

Figura 86 - Print da tela da atividade 1 verbos irregulares (49s)



Fonte: produção própria

Conforme o vídeo é exibido, alguns verbos irregulares são destacados na legenda, em português, e o sujeito da frase é substituído por outro. A aluno deve preencher a frase com o verbo adequado ao novo sujeito que foi inserido, como no exemplo a seguir:

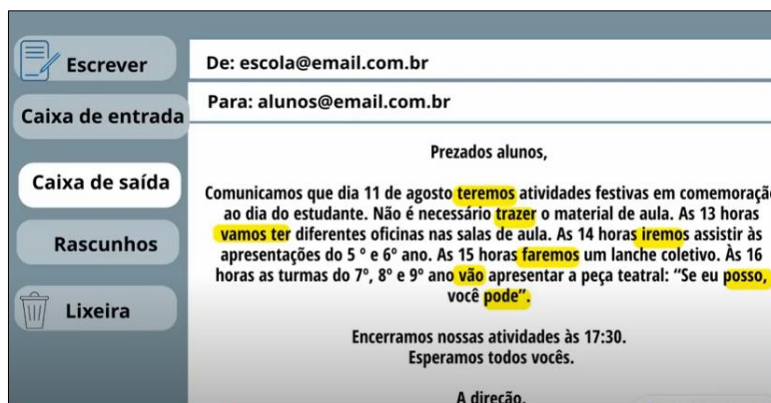
- Frase original: Eu sou Leonardo Castilho.
- Frase alterada: Ele ____ Leonardo Castilho.

Neste exemplo, o sujeito “Eu” foi substituído por “Ele”, e a lacuna deve ser preenchida com o verbo “é”.

6.2.6.3 Unidade VI: Verbos Irregulares – Atividade 2

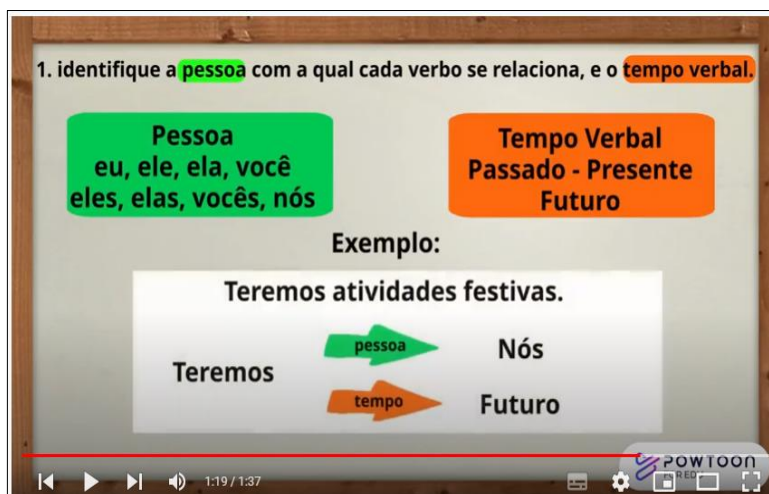
Na segunda atividade é apresentado um email que a direção de uma escola enviou aos seus alunos (Figura 87). No texto do email, foram selecionados os verbos “ter, trazer, ir, fazer e poder”. O aluno deve identificar em cada frase com o verbo destacado, a pessoa com a qual o verbo se relaciona e o tempo verbal utilizado, conforme o exemplo da Figura 88.

Figura 87 - Print da tela da atividade 2 verbos irregulares (17s)



Fonte: produção própria

Figura 88 - Print da tela da atividade 1 verbos irregulares (1m17s)



Fonte: produção própria

6.2.6.4 Unidade VI: Verbos Irregulares – Atividade 3

Na atividade 3, iniciamos uma reflexão sobre uma crônica de Rubem Alves: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (ALVES, 2001). A partir da frase apresentada, o professor pode explorar o uso do verbo “haver”. Posteriormente, são levantadas as seguintes questões: 1ª) o que Rubem Alves quis dizer quando escreveu que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”?; 2ª) qual escola você considera melhor? Escolas que são gaiolas ou escolas que são asas?

Em seguida, iniciamos a exploração de alguns verbos irregulares presentes na crônica. Para cada verbo selecionado, é proposta uma atividade. Por exemplo, para o verbo “ser”, apresentamos três frases em que o verbo “ser” está presente (Figura 89), e solicitamos ao aluno que ele reescreva as frases apresentadas, no singular, como na Figura 89, e no passado (Figura 90).

Figura 89 - Print da tela da atividade 3 verbos irregulares (1m58s)

SER
O verbo “ser” é utilizado em vários momentos no texto, como em:

Escolas que **são** gaiolas.
Pássaros engaiolados **são** pássaros sob controle.
Escolas que **são** asas.

As frases acima estão no plural. Reescreva-as no singular, como no exemplo:

Escolas que **são** gaiolas. → Escola que **é** gaiola.

Fonte: produção própria

Figura 90 - Print da tela da atividade 3 verbos irregulares (2m11s)

SER
Agora, vamos escrever estas frases no passado, conforme exemplo:

Escolas que **são** gaiolas. → Escolas que **eram** gaiolas.
Pássaros engaiolados **são** pássaros sob controle.
Escolas que **são** asas.

POWTOON FOR EDU

Fonte: produção própria

6.2.6.5 Unidade V: Verbos Irregulares – Atividade 4

Na atividade 4, trabalhamos com o verbo “fazer”. São exibidos vários contextos em que o verbo “fazer” é utilizado, como demonstrado nas Figuras 91 e 92, e levantadas as seguintes

questões: 1ª) qual o sentido da frase?; 2ª) qual o tempo verbal utilizado?; 3ª) o verbo “fazer” está se relacionando com qual pessoa?

Figura 91 - *Print* da tela da atividade 4 verbos irregulares (42s)



Fonte: produção própria

Figura 92 - *Print* da tela da atividade 4 verbos irregulares (1m30s)



Fonte: produção própria

6.2.6.6 Unidade II: Verbos Irregulares - *Links* e *QrCodes*



Disponível em: < https://youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ_-NeJSZuwpFrcUh8NWKbmoJkZxt>

CAPÍTULO VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos contribuir com resultados acerca da escrita de verbos por surdos, a fim de compreender os processos empregados por eles durante a escrita, e gerar recomendações sobre o ensino da língua portuguesa para esses sujeitos. O interesse pelo tema foi suscitado pelas recorrentes dificuldades encontradas nos textos de alunos surdos, os quais encontram-se em processo de aprendizado da língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2).

Consideramos, para esta investigação, as produções escritas por surdos profundos, matriculados no Ensino Fundamental II, com idades entre 12 e 18 anos. Os erros mais recorrentes foram divididos em categorias, a fim de que pudéssemos proceder com a análise. Os participantes responderam às perguntas do questionário da pesquisa, para que fizéssemos o levantamento de informações pessoais sobre a escolaridade, a idade, o modo de comunicação, o tipo de surdez, as idades de aprendizado da Libras e da língua portuguesa e sobre se os pais eram surdos ou ouvintes.

Em relação aos dados da entrevista, destacamos o aprendizado tardio tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa, sendo que 71% dos participantes tiveram contato com a Libras após os 6 anos de idade, como consequência, houve atraso no aprendizado do português. Salientamos o fato de apenas um participante ter pai surdo, cuja surdez foi adquirida já na fase adulta, e não faz uso da língua de sinais. Os demais adolescentes são filhos de pais ouvintes.

Quanto aos erros levantados nas produções dos alunos, identificamos maiores dificuldades no uso de conectivos, de artigos, na realização da concordância de número e erros ortográficos envolvendo troca, ausência e inserção de segmentos. Na escrita de verbos, a maior ocorrência foi na flexão de pessoa e tempo, no uso indevido do verbo no infinitivo e erros envolvendo locuções verbais.

Sabemos que o aprendizado de segunda língua é um processo complexo que envolve uma série de fatores, como a frequência com que o aprendiz é exposto a ela; os métodos utilizados no ensino; a influência da L1 na L2; e a motivação do aluno para o aprendizado desta nova língua. Para o estudante surdo, além dos fatores mencionados, devemos considerar outras questões que podem interferir no aprendizado da L2, tais como: **1ª)** o fato de ele ter como L1 a língua de sinais, de modalidade visual e espacial, que difere da língua em aprendizado, a língua portuguesa, que é oral e auditiva; **2ª)** a ausência de uma base linguística consolidada em L1, fator que interfere no bom desempenho da L2, ao possibilitar a transferência de habilidades linguísticas da L1 para a L2, mesmo em línguas de modalidades diferentes; **3ª)** a escassez de pesquisas sobre a aquisição ortográfica de alunos surdos e sobre a forma como estes aprendizes processam a língua escrita; **4ª)** a carência de materiais de apoio que deem suporte ao professor; e, **5ª)** a ausência de investimento na formação de professores que atuam com os sujeitos surdos. Somam-se a estes fatores as consequências advindas da privação auditiva dos surdos, que faz com que a percepção e o processamento da escrita da LP seja predominantemente visual, o que consideramos ser um dos maiores desafios no processo de aprendizagem destes sujeitos, por impactar em três aspectos: **o primeiro** refere-se à ausência de conhecimento das dimensões estruturais e daquelas pragmático-discursivas da língua oral, que o falante da língua adquire antes do aprendizado da escrita. Uma criança ouvinte faz uso proficiente de sua língua materna, sem a necessidade de um ensino formal, e este conhecimento vai auxiliá-la no momento do aprendizado da escrita, o que normalmente não acontece com as crianças surdas. **O segundo** aspecto diz respeito ao papel fundamental da língua falada na aquisição da escrita, pois é quando o aluno, ao apoiar-se na oralidade para escrever, cria hipóteses sobre a relação da fala com a escrita. **O terceiro** aspecto é o desafio do ensino e do aprendizado de uma língua baseada apenas em sua forma escrita. Em relação a ele, questionamos a possibilidade de o aprendiz

surdo acionar representações da escrita, por meio de recursos alternativos, como a oralização, a leitura labial e a soletração manual.

Como o foco deste estudo é na análise de verbos, levantamos algumas hipóteses que podem justificar os erros que foram mais recorrentes nesta categoria, como a predominância de verbos na 3ª pessoa, a qual pode ter sido influenciada pela semelhança da forma ortográfica destes verbos com os verbos no infinitivo, ou pode ser uma forma regular mais próxima e recorrente nos textos escritos. Os erros de flexão de tempo e uso da forma verbal no infinitivo podem indicar: desconhecimento ou pouco domínio dos processos envolvidos na flexão verbal da LP; influência de um sistema de interlíngua, com transferência de valores paramétricos da língua de sinais para a língua portuguesa; e ser esta uma ação decorrente de metodologias que reforçam o ensino isolado de vocabulário, associando o sinal do verbo em Libras à sua forma no infinitivo da língua portuguesa. Os erros envolvendo locuções verbais podem ser explicados pela complexidade da estrutura gramatical das locuções verbais, em razão da pouca familiaridade com os verbos “ser, estar e ficar” cuja ocorrência na língua de sinais é baixa e diferencia-se do uso que é feito na língua portuguesa.

Baseado nos aspectos que mais impactaram na escrita de verbos pelos alunos surdos, elaboramos propostas de atividades, denominadas “Português Visual”, com vistas ao desenvolvimento da consciência morfológica, as quais foram fundamentadas no letramento visual, priorizando o uso de recursos visuais e a recomendação de uso da língua de sinais como língua de instrução. Subsidiou também nossa proposta a teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP), a partir da qual formulamos atividades que exploram as regularidades e os padrões gráficos de verbos da LP. De acordo com esta teoria, a exposição a estruturas que se deseja focar em uma língua, direcionando a atenção do aluno para o *input* almejado, principalmente para aquelas que não foram adquiridos por falta de uma entrada auditiva, contribui para um aprendizado mais produtivo.

Reiteramos a importância do olhar individualizado para o aluno, respeitando as particularidades de cada um e ratificamos que os erros apresentados por cada aprendiz possam ser fonte de conhecimento do professor, fornecendo uma visão de hipóteses que estão sendo criadas sobre a escrita, as quais possibilitarão criar estratégias que auxiliem num processo de aprendizado mais efetivo.

Confiamos que as práticas de ensino, contextualizadas e pautadas no letramento visual, nas quais os alunos possam se envolver e se sentirem motivados a produzir textos, podem ser grandes diferenciais no processo educacional dos alunos surdos. Para isso, é necessário romper com práticas de ensino focadas puramente na oralidade e olhar para o surdo como um aprendiz de segunda língua, com potencial para o aprendizado visual, que deve ser valorizado. Além disso, reiteramos que as atividades apresentadas são apenas um norte e que novas e diversificadas propostas podem ser feitas e compartilhadas com os professores.

Em virtude da pandemia, não foi possível aplicar as atividades propostas e monitorar os resultados, para averiguar se o material colabora para um maior conhecimento acerca da língua. Logo, esperamos que pesquisas futuras possam testar a viabilidade e o impacto destas atividades na escrita de sujeitos surdos.

Por fim, consideramos ser essencial que sejam dadas aos professores, além das diretrizes teórico-metodológicas, as condições para que desenvolvam suas capacidades profissionais, em um contexto bilíngue e com suporte de recursos didáticos apropriados para a população surda. Esperamos que as reflexões e propostas de atividades apresentadas possam auxiliar o professor em sala de aula e incentivar novos estudos na área, visto que o campo de pesquisas é amplo e o atual cenário de educação dos surdos carece de pesquisas que gerem recomendações de ensino para a população surda.

REFERÊNCIAS

- AKBULUTA, F. D. **Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge.** *Journal of Language and Linguistic Studies*, v. 13(1), 2017, p. 10-26.
- ALBARES, R. S. S.; BENASSI, C. A. **Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais.** *Diálogos: linguagens em movimento*, ano III, n. I, 2015.
- ALFIERI, L., BROOKS, P. J., ALDRICH, N. J., TENENBAUM, H. R. **Does discovery-based instruction enhance learning?** *Journal of Educational Psychology*, n. 103, 2011, p. 1–18.
- ALMEIDA, J. A. de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. de. **A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria.** *Pro-Posições*, v. 30, 2019a.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. de. **Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva.** *Trabalho de Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, 2019b.
- ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. **O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas.** *Revista Reflexão e Ação*, v. 23, n. 3, 2015, p. 30-57.
- ALVES, M. M.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Os níveis de interlíngua na aquisição da escrita do PB por surdos.** XIII Colóquio Nacional e VI Internacional do museu pedagógico – UESB. E. Santana, 2019.
- ALVES, U. K.; ZIMMER, M.C. **A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista.** *Nonada: Letras em Revista*, n. 8, 2005, p. 221-232.
- APEL, K.; DIEHM, E. APEL, L. **Using multiple measures of morphological awareness to assess its relation to reading.** *Top Lang Disorders*, v. 33, n. 1, 2013, p. 42–56.
- AQ, R; EFENDIB, M; PRAHERDHIONOC, M. **The effect of word processing applications for improving deaf children’s spelling ability in elementary school.** *Journal of ICSAR*; v. 1, n. 1, 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGUÍSTICA. **Manifestação fundamental: os professores e pesquisadores de Libras divulgamos uma carta de GT Libras da ANPOLL contra o método fônico para educação de surdos, de 7 de outubro de 2019.** Rio de Janeiro: ANPOLL-GT Libras, 2019. Disponível em: <<https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2019/10/2019-Carta-ANPOLL-colaboradoresfinal.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- BARBOSA, E. dos R. A; Rocha-Toffolo, A. C. R; BERNARDINO, E. L. de A. **Escrita de alunos surdos: Principais erros e suas possíveis motivações.** In: *Tecendo em Libras: pesquisas em educação, linguística, literatura e tradução. Série E, classe subsérie acessibilidade.* Uberlândia: EDUFU, *no prelo.*

BARBOSA, J. B. **O uso dos verbos no desenvolvimento da linguagem.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL), v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_o_uso_dos_verbos_no_desenvolvimento_da_linguagem.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

BARBOSA, V. do R.; GUIMARÃES, S. R. K.; ROSA, J. **O impacto do ensino de regras morfológicas na escrita.** Psico-USF, v. 20, n. 2, 2015, p. 309-321.

BARROS, P. L. **O ensino de uma língua escrita a alunos surdos:** exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. Revista Espaço, n. 44, 2015.

BÉLANGER, N. N.; BAUM, S. R.; MAYBERRY, R. I. **Reading difficulties in adult deaf readers of french:** phonological codes, not guilty! Scientific studies of reading, 16:3, 2012, p. 263-285.

BERNSTEIN, S. E.; FLIPSE, J. L.; JIN, Y. **Word and sentence level tests of morphological awareness in reading.** Reading and Writing, v. 33, 2020, p. 1591–1616.

BHARADWAJ, S. V., MEHTA, J. A. **An exploratory study of visual sequential processing in children with cochlear implants.** International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, n. 85, 2016, p. 158–165.

BOWERS, L. M; MCCARTHY, D. H; SCHWARZ, I; WOLBERS, K. **An analysis of deaf students' spelling skills during a year-long instructional writing approach.** Communication disorders quarterly, v. 1, 37(3), 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto 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, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.> Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao Primeiro Ano:** Contemplando as especificidades dos alunos surdos. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

BRENTARI, D. **A prosodic model of sign language phonology.** Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. do. A. **Ensino de Língua Portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 256, 2019, p. 578-593.

CÂMARA, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis: Vozes, ed. 18, 1988.

CAMPELLO, A. R.; SILVEIRA, L. C. S.; RODRIGUES, L. R. **Uso dos recursos visuais e didáticos nas salas inclusivas em três cidades do estado do Rio de Janeiro.** Revista Espaço, n. 50, 2018.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas.** Perspectiva, v. 24, n. Especial, 2006, p. 153-175.

CAPOVILLA, F. C. **Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos.** In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J.M. (Orgs.) Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008.

CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A. G. S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética.** Rev. Bras. Ed. Esp. v.8, n.2, 2002, p.127-156.

CAPOVILLA, F. C.; GRATON-SANTOS, E. **Alfabetização, leitura orofacial, consciência fonológica análise computadorizada de vocabulário de leitura orofacial vocabulário por leitura orofacial: análise computadorizada de desenvolvimento dos 6 aos 8 anos e relação com alfabetização e consciência fonológica.** Alfabetização, leitura orofacial, consciência fonológica. Neurociências e Psicologia, 15(1), 2019, p. 11-33.

CARDOSO, D. P. **Fonologia da língua portuguesa.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARLISLE, J. F. **Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review.** Reading Research Quarterly, 45(4), 2010, pp. 464-487.

CARRILHO, A. R. de S. A. de. **Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira.** Tese (Doutorado em Letras), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

CASTILHO, L. **Os surdos têm voz.** In: VARELLA, D. Cabine#11. Disponível em <<https://drauziovarella.uol.com.br/videos/cabine/os-surdos-tem-voz-leonardo-castilho/>>. Acesso em 27 dez 2021.

CATTS, H.; HOGAN, T.; ADOLF, S. **Developmental changes in reading and reading disabilities.** In: CATTS, H.; KAMHI, A. (Editors). Connections between language and reading disabilities. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 25-40.

CHAVES, C. C. **As funcionalidades dos conectivos em português: um estudo sintático-semântico.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

CLEEREMANS, A. **Neural network modeling and connectionism**. Mechanisms of implicit learning: *Connectionist models of sequence processing*. The MIT Press, 1993.

CORREA, L. M. S. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos**. DELTA, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999, p. 339-383.

CRATO A. N, CÁRNIO M. S. **Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores**. Revista Brasileira de Educação Especial, 15 (2), 2009, p. 233-50.

CRATO, A. N.; CÁRNIO, M. S. **Marcação de tempo por surdos sinalizadores brasileiros**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3 ed., 2001.

DAIGLE, D; BERTHIAUME, R; COSTERG, A; PLISSON, A. **What do spelling errors tell us about deaf learners of french?** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 25, n. 3, 2020.

DEISI; G. W; VIDOR, C. G. M. CRUZ, C. R. **Intervenções e metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos: revisão de literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 21, n. 3, 2015.

DESROCHERS, A; MANOLITSIS, G; GAUDREAU, P; GEORGIU, G. **Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency**. Read Write, v. 31, 2018, p.1695–1719.

DIXON, C.; THOMSON, J.; FRICKE, S. **Evaluation of an explicit vocabulary teaching intervention for children learning English as an additional language in primary school**. Child Language Teaching and Therapy, v. 36 (2), 2020, p. 91–108.

DIZEU, L. C. T. de B; CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., v.26, n. 91, 2005. p. 583-597.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave**. Domínios de Lingu@gem, v. 9, n. 1, 2015, p. 198-216.

EMMOREY, K.; PETRICH, J. A. F. **Processing Orthographic Structure: Associations Between *Print* and Fingerspelling**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 17, n. 2, 2011.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Livro eletrônico: caderno introdutório. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS-SEMESP-MEC. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf>. Acesso em: 5 de julho de 2021.

FELICIANO, S. B; MOROZ, M. **Ensino de escrita de orações para alunos surdos por discriminações condicionais**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; 70 (3), 2018.

FEREZIM, R. **Médico utiliza receita para mandar recado a farmacêutico**. G1 Vale do Paraíba e Região. 2012. Disponível em <<http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2012/08/medico-usa-receita-para-mandar-recado-farmaceutico.html>>. Acesso em 21 dez 2021.

FERNANDES, S. F. Surdez e Linguagens: **É possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação (Pós-graduação em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. SEED, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. In: FERREIRA-BRITO, L. *et al.* (org.). Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental/ VIII: Língua Brasileira de Sinais. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FINAU, R. **Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 4, 2014, p. 935-956.

FINGER, I. **A abordagem conexionista de aquisição da linguagem**. In: QUADROS, R., M.; FINGER, I. Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FORSTER, K. I., DAVIS, C. **Repetition priming and frequency attenuation in lexical access**. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 10, 1984, p. 680-698.

FRADE, I. C. A. S.; GLÓRIA, J. S.; BICALHO, D. C.; ARAÚJO, M. D. V.; GARCIA, F. C. G. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). Ministério da Educação. Ceale. FAE/UFMG, 2018. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/tecnologias-digitais-na-alfabetizacao.html>>. Acesso em 27 jul. 2020.

FREY, J. KRANZLER, M. **The Present**. 2014. Curta-metragem. Walt Disney Animation Studios, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=07_9EJCtD4A>. Acesso em: 16 dez. 2021.

GÄRDENFORS, M; JOHANSSON, V; SCHÖNSTRÖM, K. **Spelling in deaf, hard of hearing and hearing children with sign language knowledge**. Frontiers in Psychology. v. 10, 2019.

GAUTHIER, C. **O ensino explícito, aspectos teóricos e práticos**. **Simpósio: A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Brasil XVII ENDIPE, livro 4, EdUECE, 2014.

GEER, L. C.; KEANE, J. **Improving ASL fingerspelling comprehension in L2 learners with explicit phonetic instruction.** *Language Teaching Research*, v. 22, n. 4, 2018. P. 439-457.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. **Letramento e surdez: a visualização das palavras.** *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, 2006. p.110-122.

GILBERT, J.K.; GOODWIN, A.P.; COMPTON, D.L.; KEARNS, D.M. **Multisyllabic word reading as a moderator of morphological awareness and reading comprehension.** *J Learn Disabil.* 47(1), 2014, p. 34-43.

GIUSTOLISI, B.; EMMOREY, K. **Visual Statistical Learning With Stimuli Presented Sequentially Across Space and Time in Deaf and Hearing Adults.** *Cognitive Science*, 42, 2018.

GLEZER, L. S. *et al.* **Orthographic and phonological selectivity across the reading system in deaf skilled readers.** *Neuropsychologia*, v. 117, 2018, p. 500–512.

GOMBERT, J. **Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura.** *In: MALUF, M. R. (Org.), Metalinguagem e Aquisição da escrita.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, J. **Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia.** *Current psychology letters*, n. 10, vol. 1, 2003.

GOULART, T. P. D.; MATZENAUER, C. L. B. **A conjugação de verbos irregulares por crianças falantes nativas de português brasileiro: um estudo sob o viés da fonologia e morfologia lexical.** *Alfa*, v. 62, n. 1, 2018, p. 173-193.

GUARINELLO, A. C. *et al.*; **Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso.** *CoDAS*, 27(5), 2015.

GUIMARÃES, S. B; PERUZZI, M. M; MOTA, E. da. **Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português?** *Estudos de Psicologia*, 21(3), 2016, p. 239-248.

HALL, M. L.; EIGSTI, I.; BORTFELD, H.; LILLO-MARTIN, D. **Auditory access, language access, and implicit sequence learning in deaf children.** John Wiley & Sons Ltd, 2017.

HARISSON, K. M. P. **Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características.** *In: GÓES, A. M. et al.; Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução.* Coleção UAB–UFSCar, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pe_libras.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

HOFFMEISTER, R. J. CALDWELL-HARRIS, C. L. **Acquiring English as a second language via *Print*: the task for deaf children.** *Cognition*, 132, 2014, p. 229–242.

JUNIOR, F. V. D. V; MOTA, M. M. P. E. D. **So, Morphological Awareness Contributes to Reading in Brazilian Portuguese?** *Psico-USF*, 20 (3), 2015, p. 471-480.

JUSTI, C. N. G., ROAZZI, A. **A Contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (3), 2012, p. 605-614.

JUSTINO, J. S. **Processamento da morfologia flexional verbal do português brasileiro como língua materna: um estudo com rastreamento ocular.** Dissertação (Pós-graduação em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KIRSCHNER, P. A., SWELLER, J., CLARK, R. E. **Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching.** *Educational Psychologist*, n. 41, 2006, p. 75–86.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The Signs of Language.** [S.l: s.n.], 1979.

KRAUT, R. **The relationship between morphological awareness and morphological decomposition among English language learners.** *Read Write*, 28, 2015, p. 873–890.

KOPPENHAVER, D. A.; WOLLAK, B. A. **Morphemic decoding instruction for students who are deaf or hard of hearing.** *American Reading Forum Annual Yearbook [Online]*, v. 34, 2014.

KRAUSE, J. C.; HAGUE, A. K. **Signing exact English transliteration: effects of accuracy and lag time on message intelligibility.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2020, p. 199–211.

LEBEDEFF, T. B. **Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, 2006, p. 139-152.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”:** relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, v. 36, 2010. p. 175-195.

LEDERBERG, A. R. *et al.* **Modality and Interrelations Among Language, Reading, Spoken Phonological Awareness, and Fingerspelling.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 1, n. 16, 2019.

LEFFA, V. J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.* Pelotas, v. 1, 2000, p. 15-44.

LEITE, L.; WEISSHEIMER, J. **O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue.** *Revista do GELNE*, v. 15, n. 1/2, 2013, p. 417-439.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language.** New York: John Wiley, 1967.

LIMA, M. D.; NAVES, R. R. **Aquisição do português escrito por surdos: uma investigação da relação com a de aquisição de língua de sinais brasileira.** In: PERNA, C. L.; SCHERER, L. C. (Orgs). *Anais do I Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem – ISIAL.* EDIPUCRS Porto Alegre, 2014.

LODI, A. C. B. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica.** In: GÓES, A. M. *et al.*; Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução. Coleção UAB–UFSCar, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pe_libras.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

LOPES, C. R. dos. S. **O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino.** Matraga, v.19, n.30, 2012.

LUCENA, R. N. de.; SPINILLO, A. G. **Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70 (3), 2018, p. 51-65.

MANOLITSIS, G; G. GEORGIOU; INOUE, T; PARRILA, R. **Are morphological awareness and literacy skills reciprocally related?** Evidence from a cross-linguistic study. Journal of Educational Psychology, v. 111, n. 8, 2019, p. 1362–1381.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. **A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura.** In: MALUF, M. R. (org.). Psicologia Educacional: Questões Contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 105-121.

MARGOTTI, F. W.; MARGOTTI, R. de C. M. F. **Morfologia do Português.** UFSC, UAB.— Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em:

<https://www.academia.edu/40346922/Morfologia_do_Portugu%C3%AAs_Fel%C3%ADcio_Wessling_Margotti>. Acesso em 25 fev 2021.

MAYBERRY, R. I. **When timing is everything:** Age of first-language acquisition effects on second-language learning. Applied Psycholinguistics, v. 28, n. 3, 2007.

MEIRELES, E. de S.; CORREA, J. **Aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 21, n. 1, 2005. p. 077-084.

MIRANDA, A. R. M., MATZENAUER, C. L. B. **Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia.** Cadernos de Educação, v. 35, 2010, p. 359-405.

MIRANDA, N. S. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor Ceale/FaE/UFMG,** Coleção Alfabetização e Letramento, 2006.

MORAIS, A. G. **Ortografia: Ensinar e aprender.** Ática, 1998.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. **A arte de ler.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

MOREIRA, A. B. M. B. **Hipóteses de letramento visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos.** Revista Polyphonia, 28 (1), 2017, p. 113-130.

MOTA, M. M. P. E., LIMA, L. A., LIMA, S. **A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português?** Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(2), 2008. p. 311-318.

NADER, J. M. V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2011.

NIELSEN, D. C.; LUETK, B.; STRYKER, D. S. **The importance of morphemic awareness to reading achievement and the potential of signing morphemes to supporting reading development.** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, n. 16, v. 3, 2011.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. **The effects of learning to spell on children's awareness of morphology.** Reading and Writing, 19, 2006, pp.767-787.

NUNES, T., BURMAN, D., EVANS, D., & BELL, D. **Writing a language that you can't hear.** In: BRUNSWICK, N; MCDUGALL, S; DAVIES, P. de M. (Eds.), Reading and dyslexia in different orthographies, Psychology Press, 2010. p. 109-126.

NUNES, T.; BRYANT, P. Tradução de: NICKEL, V. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos.** Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, C. S. F. **Estruturas linguísticas cognitivamente desafiadoras no processo de aquisição de segunda língua.** In: OLIVEIRA, C. S. F.; SÁ, T. M. M. (orgs.) *Psicolinguística em Minas Gerais*, CEFET-MG, 2020, p. 207-223.

OLIVEIRA, L. A. B. **Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo.** HOLOS, ano 34, v. 07, 2018.

OLIVEIRA, L. M de. **A categoria sintática predicativo na Língua Brasileira de Sinais: um estudo descritivo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2020.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido.** Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, 2006, p. 15-39.

ORTIZ-PREUSS, E. **Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas.** Ilha do Desterro, v. 72, n 3, 2019, p. 291-309.

OTHERO, G. De. Á. **Um breve estudo sintático-formal sobre a estrutura básica da frase em português.** Letrônica. v. 2, n. 1, 2009, p. 194 – 211.

PEIXOTO, R. C. **Entre palavras e sinais: algumas considerações sobre a alfabetização em Língua Portuguesa de alunos surdos.** In: LEURQUIN, E. V. L. F.; LEITÃO, V. M. (orgs.). *Ensino e educação especial.* Campinas: Editora Mercado de Letras, 2019. p. 37-58.

PERALTA, C. da. L. **Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino de línguas). Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, 2019, 125p.

PERALTA, C, da L.; SIMIONI, T.; DIAS, F. L. **Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa em um curso de extensão.** Domínios de Lingu@gem, v. 15, n. 3, 2021.

PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Educar em Revista, n. 2, 2014. p. 143-157.

PINHEIRO, Â. M. V.; ROCHA-TOFFOLO, A. C.; VILHENA, D. de A. **Reading strategies for the profoundly deaf Libras users: Benefits of speech and lip reading for strengthening linguistic skills.** Estudos de Psicologia. (Campinas), v. 37, 2020.

POLLO, T. TREIMAN, R.; KESSLER, B. **Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita.** Estudos de Psicologia, I. 32(3), 2015, p. 449-459.

PRADO, A. Quando eu era pequena. Galerinha Record, ed. 18, Rio de Janeiro, 2006. 32p.

PRADO, R., COSTA, M. da G. S. da. **Alfabetização e letramento de alunos surdos.** In: LIMA, N. R. W.; PERDIGÃO, L. T.; DELOU, C. M. C. (orgs). Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão, v. 4, Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), Niterói, RJ, 2017, p. 11-16.

QUADROS, R. M. **Aquisição de L1 E L2: O contexto da pessoa surda.** In: Anais do Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M. **A gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe.** Revista da ANPOLL. São Paulo. v. 1. n.16, 2004.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** ArtMed. Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M.; QUER, J. **Revertendo os verbos reversos e seguindo em frente: sobre concordância, auxiliares e classes verbais em línguas de sinais.** In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. (org.). Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais. Petrópolis – RJ: Editora Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais - instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, 2011.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia digital.** In: FRADE, I. C. A. da Silva; COSTA VAL, M da G.; BREGUNCI, M. das G. de Castro; (org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 317-318. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em 10 out. 2017.

ROSEN, R. S; HARTMAN, M. C; WANG, Y. **Thinking-for-writing: A prolegomenon on writing signed languages.** American Annals of the Deaf, v. 161, n. 5, 2017.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. BERNARDINO, E. L., VILHENA, D. A. PINHEIRO, A. M. V. **Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 2017.

SÁ, F. de. **Piadas em Libras**. Centro de Educação para Surdos Rio Branco. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LLKg_gWQvBo>. Acesso em 21 dez 2021.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno príncipe**. Tradução: Janine Oliveira, Marcos Marquoto. Editora Arara-Azul, 2016. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/8>>. Acesso em 26 dez 2021.

SALLES *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. V. 1 e 2. Brasília: MEC/SEESP (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2002.

SANDALO, M. F. S. **Morfologia**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 181-206.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A. S.; RUEDA, F., J. M. **Relações entre a compreensão de leitura e as habilidades metalinguísticas**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 2, 2018. p. 301-309.

SANTOS, W. de. J. LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do português brasileiro por surdos**. Domínios de Lingu@gem, v. 13, n. 3, 2019.

SCHERRE, M. M. P. NARO, A. J. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In: RUFFINO, G (org.) Dialettologia, geolinguística, sociolinguística.(Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, 1998, p. 509-523.

SCOTT, J. A; HOFFMEISTER, R. J. **Superordinate precision**: an examination of academic writing among bilingual deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2017, p. 173–182.

SCOTT-WEICHA, B.; JR, D. B. Y. **Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf**: a case study. Early Child Development and Care, 187:3-4, 2017.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. J. Pediatr. [online], v. 80, n. 2, 2004.

SCRIVENER, J. **Teaching grammar**. Oxford: Basic, 2003.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. Oxford: MacMillan, 2011.

SHAFFER, D. R., KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento**: Infância e adolescência. 2. ed., São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

SILVA, A. A. M.; MARTINS-REIS, V. de O. **Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita**: uma revisão sistemática de literatura. CoDAS [online], v. 29, 2017.

SILVA, C. C. da. **Coordenação aditiva e adversativa em libras**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, F. I. da. **Ler em Signwriting**: Possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In: PERLIN, G.; STUMPF, M.; (orgs). Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas, CVR, Curitiba, 2012, p. 199-210.

SILVA, G. M. da. **Aquisição da língua escrita como segunda língua por crianças surdas: um olhar sob a perspectiva da psicolinguística**. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. (orgs) Educação para Surdos: Possibilidades e Desafios. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2019.

SILVA, G. M. da. GUIMARÃES, A. B. C. **Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos**: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L (Org.). Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas. Roosevelt, New Jersey: AOTP, American Organization of Teachers of Portuguese, Boavista Press, 2016, p. 79-96.

SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. O. **A aquisição da linguagem falada e escrita**: o papel da consciência linguística. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, 2013, p. 316-323.

SIMIONI, T; GOMIDE, A. R; SARATE, K. P. **A variação na realização do futuro do presente em artigos acadêmicos**. Antares, v. 12, n. 25, 2020.

SLABAKOVA, R. **What is easy and what is hard to acquire in a second language**: a generative perspective. Contemporary approaches to second language acquisition, v. 9, n. 5, 2013, p. 528.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Ceale/FaE/UFMG, coleção alfabetização e letramento, 2005.

SOARES, M. Alfabetização: **A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, A. L. E.; CARDOSO-MARTINS, C. **A Aquisição da Morfologia de Verbos Regulares no Português Brasileiro**: Uma Abordagem da Linguística Cognitiva. Psicologia: Reflexão e Crítica [online], v. 23, n.1, 2010, pp.131-140.

SOUZA, M. de. **Importância dos Meninos**. Maurício de Souza Produções, 2021. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

STEYER, D.; MAQUIEIRA, J.; FRONZA, J. C. M. de A. **Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Espaço, n. 48, 2017.

STREIECHEN, E. M. KRAUSE-LEMKE, C. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue**: implicações para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Linguística, v. 14, n. 4, 2014, p. 957-986.

TAVEIRA, C. C. ROSADO, L. A. da S. **Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes:** articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Espaço*, n. 39, 2013.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. **How children learn to write words.** New York: Oxford University Press, 2014.

TREIMAN, R. **Statistical Learning and Spelling. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.** v. 49, 2018, P. 644–652.

TRUSSELL, J. W.; EASTERBROOKS, S. R. **Morphological knowledge and students who are deaf or hard-of-hearing:** A review of the literature. *Communication Disorders Quarterly*, v. 38(2), 2017. p. 67–77.

VELASCO, B. M. De. **Contrastividade das temporalidades verbais: Libras e Português escrito como segunda língua.** VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Porto de Galinhas, Pernambuco, 2019.

VIANA, M. M. C. V; LIMA, V. S. **A escrita da língua portuguesa como segunda língua por surdos nas redes sociais.** *Revista de Letras*, n. 35, v. 1, 2016.

WANG, Y., SILVESTRI, J. A. JAHROMI, L. B. **Selected factors in reading comprehension for deaf and hearing adults:** Phonological skills and metacognition. *American Annals of the Deaf*, 162(5), 2018, p. 45-462.

WELTER, G; VIDOR, D. C. G. M.; CRUZ, C. R. **Intervenções e Metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos:** revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, 2015, p. 459-470.

WILLIAMS, C.; MAYER, C. **Writing in young deaf children.** *Review of Educational Research*, v. 85, n. 4, 2015. p. 630–666.

WOLBERS, K. A., DOSTAL, H. M; CIHAK, D; HOLCOMB, L. **The writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 20, n. 4, 2015.

WOLBERS, K. A; DOSTAL, H. M; CIHAK, D; HOLCOMB, L. **Written Language Outcomes of Deaf Elementary Students Engaged in Authentic Writing.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 25, n. 2, 2020.

ZIMMER, M. C. **A leitura em língua estrangeira e os efeitos da frequência e da consistência do insumo lexical em L2.** *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 1, 2010, p. 111-131.

ZIMMER, M. C., ALVES, U. K. **A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua:** instrução explícita e conexionalismo. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, 2006.

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Prezado (a) aluno (a),

Este é um documento sobre uma pesquisa realizada pela professora e pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e sua orientanda Andreia Chagas Rocha Toffolo, da UFMG, sobre o ensino e aprendizado de verbos da língua portuguesa para alunos surdos, chamada: **Consciência morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual.**

O objetivo principal desta pesquisa é mapear as dificuldades referentes à escrita de verbos, em produções escritas de surdos, e propor práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da consciência morfológica com vistas à promoção de melhorias na ortografia de verbos, a partir de propostas baseadas na perspectiva do Letramento Visual. Esperamos contribuir com resultados acerca da escrita de verbos por surdos, a fim de compreender os processos empregados por eles durante a escrita, para que possamos gerar recomendações sobre o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos. Sendo assim, os participantes voluntários desta pesquisa têm papel primordial no desenvolvimento desta pesquisa.

Para a condução deste trabalho será necessária a coleta de textos escritos por alunos surdos, e o preenchimento de questões relativas à escolaridade, idade, grau de surdez e experiência com a Libras e a Língua Portuguesa, organizadas neste formulário. A coleta de dados ocorrerá a partir do mês de maio de 2021.

Dessa forma, lhe convidamos para participar da referida pesquisa. Após ler o documento você poderá fazer perguntas e tirar todas as suas dúvidas. Se você aceitar participar da pesquisa, você deverá selecionar a opção “SIM” ao final deste termo. Se não quiser ou não puder participar, não há nenhum problema, basta selecionar a opção “NÃO”. Uma cópia deste termo será disponibilizada ao participante e outra ficará com a pesquisadora.

Seus pais e a escola também devem autorizar sua participação na pesquisa, mas você participará somente se quiser. Não há nenhum problema se você não quiser participar, ou

mesmo, se mudar de ideia, você pode querer sair do projeto em qualquer momento. A sua decisão é a mais importante.

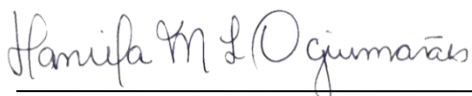
Informamos que:

1. Não haverá remuneração para participação na pesquisa, assim como nenhum tipo de despesa por parte dos alunos, responsáveis e/ou escola.
2. Serão mantidos em sigilo tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos. Contudo, **em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.**
3. O participante tem o direito a buscar ressarcimento e indenização em caso de qualquer prejuízo decorrente da participação no estudo.
4. O participante pode a qualquer momento, interromper sua participação na pesquisa.
5. Os riscos dessa pesquisa são mínimos e consistem na possível exposição e/ou constrangimento do participante. Entretanto, para evitar esses riscos, serão mantidos em sigilo, tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos, e a produção escrita irá compor um banco de dados que será disponibilizado para demais pesquisadores. Contudo, em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.
6. Este documento será armazenado no gabinete da pesquisadora, na UFMG, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, que está previsto para fevereiro de 2022. Após este prazo os documentos serão apagados.

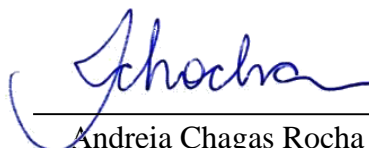
7. Uma cópia deste termo será disponibilizada ao participante e outra ficará com a pesquisadora.

Se tiver alguma dúvida, você poderá conversar com a pesquisadora assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo, pelo e-mail andreirocha@ufop.br ou por telefone/whatsapp (31) 98604-3916, com a professora pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, pelo email danielamlog@letras.ufmg.br ou telefone/whatsapp (31) 9195-7801, ou mesmo entrar em contato com o COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG – Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone (31) 34094592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Agradecemos,



Prof. Daniela Mara Lima Oliveira



Andreia Chagas Rocha Toffolo

Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Termo de Assentimento

Eu _____, fui informado (a) sobre os objetivos e funcionamento da pesquisa: **O Papel da Consciência Morfológica no desempenho ortográfico de aprendizes surdos**, e aceito participar da mesma.

_____, ____/____/____.

Local

Data

Assinatura do Aluno

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação de estudantes em pesquisa

Prezados Pais ou Responsáveis,

A Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e a Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, estão conduzindo uma pesquisa intitulada: **Consciência morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual.**

O objetivo principal desta pesquisa é mapear as dificuldades referentes à escrita de verbos, em produções escritas de surdos, e propor práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da consciência morfológica com vistas à promoção de melhorias na ortografia de verbos, a partir de propostas baseadas na perspectiva do Letramento Visual. Esperamos contribuir com resultados acerca da escrita de verbos por surdos, a fim de compreender os processos empregados por eles durante a escrita, para que possamos gerar recomendações sobre o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos. Sendo assim, os participantes voluntários desta pesquisa têm papel primordial no desenvolvimento desta pesquisa.

Para a condução desta pesquisa será necessária a coleta de textos escritos por alunos surdos, e o preenchimento de questões relativas à escolaridade, idade, grau de surdez e experiência com a Libras e a Língua Portuguesa, organizadas em um formulário do *Google*.

Dessa forma, solicitamos seu consentimento para a participação do seu filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) para participação na referida pesquisa. Será enviado para o contato do aluno -, **disponibilizado pelos pais/responsáveis ou pela escola; um link com o formulário da pesquisa.** A coleta de dados ocorrerá a partir do mês de maio de 2021.

O formulário está dividido em três partes: na primeira parte, há o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que o aluno deverá aceitar para participar da pesquisa. Caso o aluno concorde em auxiliar na pesquisa, ele deve selecionar a opção “sim” e

avançar para a próxima etapa, caso contrário, o formulário é encerrado.

Na segunda parte do formulário, há um questionário com perguntas fechadas referentes à idade, à escolaridade, à surdez e à comunicação. Na última parte, consta a proposta de produção escrita.

A participação dos alunos também estará condicionada, ao consentimento dos mesmos quanto ao aceite do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e da autorização da escola por meio do Termo de Anuência para participação de instituição de ensino em pesquisa.

Informamos que:

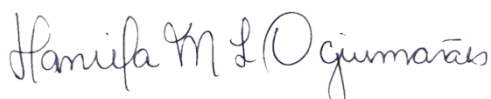
1. Não haverá remuneração para participação na pesquisa, assim como nenhum tipo de despesa por parte dos alunos, responsáveis e/ou escola.
2. Os riscos dessa pesquisa são mínimos e consistem na possível exposição e/ou constrangimento do participante. Entretanto, para evitar esses riscos, serão mantidos em sigilo, tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos, e a produção escrita irá compor um banco de dados que será disponibilizado para demais pesquisadores. Contudo, em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.
3. É garantido o direito de não participação, por parte da coordenação da escola, dos pais/responsáveis ou pelos adolescentes, se assim o desejarem, sem que isso lhes acarrete prejuízo de qualquer natureza.
4. O participante e/ou seus responsáveis, têm o direito a buscar ressarcimento e indenização caso ocorra qualquer prejuízo decorrente da participação no estudo.
5. O participante pode a qualquer momento, interromper sua participação na pesquisa.

6. Os pais/responsáveis podem retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.
7. Este documento será armazenado no gabinete da pesquisadora, na UFMG, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, que está previsto para fevereiro de 2022. Após este prazo os documentos serão apagados.

Caso concorde em participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de selecionar a opção “SIM” abaixo. Uma cópia deste termo será disponibilizada ao participante e outra ficará com a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas em relação a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo - telefone (31) 98604-3916, e-mail andriarocha@ufop.br ou pela Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e-mail danielamlog@letras.ufmg.br, telefone (31) 9195-7801. Em caso de dúvidas éticas, o COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG poderá ser contatado pelo telefone (31) 34094592, por e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

Contando com a sua colaboração e agradecendo-lhes pela atenção,



Prof. Daniela Mara Lima Oliveira



Andreia Chagas Rocha Toffolo

Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Eu _____, responsável pelo (a)
_____, aluno(a) da Instituição de Ensino
_____ declaro que fui
devidamente informado (a) acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa **Consciência
morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual**, e livremente
autorizo meu filho(a) a participar da mesma.

_____, ____/____/____.

Local

Data

Assinatura do Responsável

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação em pesquisa

Prezado (a) aluno (a),

A Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e a Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, estão conduzindo uma pesquisa intitulada: **Consciência morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual**. O objetivo principal desta pesquisa é mapear as dificuldades referentes à escrita de verbos, em produções escritas de surdos, e propor práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da consciência morfológica com vistas à promoção de melhorias na ortografia de verbos, a partir de propostas baseadas na perspectiva do Letramento Visual. Esperamos contribuir com resultados acerca da escrita de verbos por surdos, a fim de compreender os processos empregados por eles durante a escrita, para que possamos gerar recomendações sobre o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos. Sendo assim, os participantes voluntários desta pesquisa têm papel primordial no desenvolvimento desta pesquisa.

Para a condução desta pesquisa será necessária a coleta de textos escritos por alunos surdos, e o preenchimento de questões relativas à escolaridade, idade, grau de surdez e experiência com a Libras e a Língua Portuguesa, organizadas neste formulário. A coleta de dados ocorrerá a partir do mês de maio de 2021.

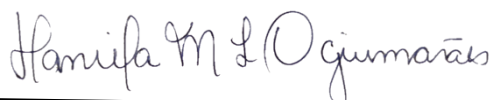
Dessa forma, lhe convidamos para participar da referida pesquisa. Após ler o documento você poderá fazer perguntas e tirar todas as suas dúvidas. Se você aceitar participar da pesquisa, você deverá selecionar a opção “SIM” ao final deste termo. Se não quiser ou não puder participar, não há nenhum problema, basta selecionar a opção “NÃO”. Uma cópia deste termo será disponibilizada ao participante e outra ficará com a pesquisadora.

Informamos que:


1. Não haverá remuneração para participação na pesquisa, assim como nenhum tipo de despesa por parte dos alunos, responsáveis e/ou escola.
2. Serão mantidos em sigilo tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos. Contudo, em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.
3. Os riscos dessa pesquisa são mínimos e consistem na possível exposição e/ou constrangimento do participante. Entretanto, para evitar esses riscos, serão mantidos em sigilo, tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos, e a produção escrita irá compor um banco de dados que será disponibilizado para demais pesquisadores. Contudo, em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.
4. O participante tem o direito a buscar ressarcimento e indenização em caso de qualquer prejuízo decorrente da participação no estudo.
5. O participante pode a qualquer momento, interromper sua participação na pesquisa;
6. Este documento será armazenado no gabinete da pesquisadora, na UFMG, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, que está previsto para fevereiro de 2022. Após este prazo os documentos serão apagados.
7. Uma cópia deste termo será disponibilizada ao participante e outra ficará com a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas em relação a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo - telefone (31) 98604-3916, e-mail andreiarocha@ufop.br ou pela Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e-mail danielamlog@letras.ufmg.br, telefone (31) 9195-7801. Em caso de dúvidas éticas, o COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG poderá ser contatado pelo telefone (31) 34094592, por e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

Contando com a sua colaboração e agradecendo-lhes pela atenção,



Prof. Daniela Mara Lima Oliveira



Andreia Chagas Rocha Toffolo

Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Eu _____, declaro que fui devidamente informado (a) acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa **Consciência morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual**, e livremente me disponho a participar da mesma.

_____, ____/____/____.

Local

Data

Assinatura do participante

APÊNDICE D - Termo de Anuência para participação de instituição de ensino em pesquisa

Prezados Coordenador (a) / Diretor (a),

A Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e a Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, estão conduzindo uma pesquisa intitulada: **Consciência morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual.**

O objetivo principal desta pesquisa é mapear as dificuldades referentes à escrita de verbos, em produções escritas de surdos, e propor práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da consciência morfológica com vistas à promoção de melhorias na ortografia de verbos, a partir de propostas baseadas na perspectiva do Letramento Visual. Esperamos contribuir com resultados acerca da escrita de verbos por surdos, a fim de compreender os processos empregados por eles durante a escrita, para que possamos gerar recomendações sobre o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos. Sendo assim, os participantes voluntários desta pesquisa têm papel primordial no desenvolvimento desta pesquisa.

Para a condução desta pesquisa será necessária a coleta de textos escritos por alunos surdos, e o preenchimento de questões relativas à escolaridade, idade, grau de surdez e experiência com a Libras e a Língua Portuguesa, organizadas em um formulário do Google. O *link* para acesso ao formulário será encaminhado por *e-mail* ou *WhatsApp* do participante, fornecido (s) pelos pais/responsáveis, e/ou pela escola, após terem ciência da pesquisa, e concordado em participar da mesma, mediante assinatura do Termo de Anuência, - para a instituição, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis.

Dessa forma, solicitamos seu consentimento para a participação da instituição nesta

pesquisa. Caso concorde em contribuir com o estudo, solicitamos a gentileza de selecionar a opção “SIM” ao final deste documento. Uma cópia deste termo será disponibilizada à instituição e outra ficará com a pesquisadora.

Salientamos que a participação dos alunos também estará condicionada, ao consentimento dos mesmos, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para alunos menores de idade, quanto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus pais ou responsáveis.

Para os alunos maiores de idade a participação estará condicionada à assinatura deste termo pela escola e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo aluno.

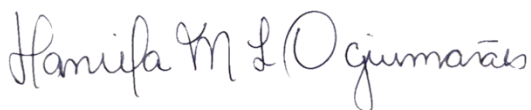
Informamos que:

1. Os riscos dessa pesquisa são mínimos e consistem na possível exposição e/ou possível constrangimento do participante. Entretanto, para evitar esses riscos, serão mantidos em sigilo tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos, e a produção escrita irá compor um banco de dados que será disponibilizado para demais pesquisadores. Contudo, em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.
2. Garantimos o direito de não participação, por parte da coordenação da escola, dos pais/responsáveis ou pelos próprios alunos, se assim o desejarem, sem que isso lhes acarrete prejuízo de qualquer natureza. Não será cobrada nenhuma taxa ou qualquer outro valor às escolas, pais/responsáveis e alunos que se dispuserem a participar no presente trabalho, assim como não haverá nenhuma remuneração.

3. Este documento será armazenado no gabinete da pesquisadora, na UFMG, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, que está previsto para fevereiro de 2022. Após este prazo os documentos serão apagados.

Quaisquer dúvidas em relação a pesquisa poderão ser esclarecidas pela Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo - Telefone (31) 98604-3916, e-mail andreiarocha@ufop.br ou pela Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e-mail danielamlog@letras.ufmg.br, telefone (31) 9195-7801. Em caso de dúvidas éticas, o COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG poderá ser contatado pelo telefone (31) 34094592, ou por e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

Contando com a sua colaboração e agradecendo-lhes pela atenção,



Prof. Daniela Mara Lima Oliveira



Andreia Chagas Rocha Toffolo

Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Pesquisadora Assistente Andreia Chagas Rocha Toffolo

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

Termo de Anuência

Eu _____, responsável pela
instituição de ensino _____, declaro que fui
devidamente informada (o) acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa **Consciência
morfológica para surdos: Uma proposta a partir do letramento visual**, e livremente
autorizo a participação dos alunos.

_____, ____/____/____.

Local

Data

Assinatura e Carimbo do Responsável pela Instituição

APÊNDICE E – Questionário para Entrevista

Informações Pessoais	
1. Nome:	
2. Idade:	
3. Telefone:	

Escolaridade					
4. Escola:					
5. Escolaridade:	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

6. Grau de Surdez	
a) Leve	
b) Moderada	
c) Severa (profunda)	

7. Família	
a) Pai e mãe ouvintes	
b) Pai surdo e mãe ouvinte	
c) Pai ouvinte e mãe surda	
d) Pai e mãe surdos	

8. Comunicação	
a) Comunica-se apenas em Libras.	
b) Comunica-se em Libras, é oralizado e realiza leitura labial.	
c) Comunico-se em Libras, é oralizado e não realiza leitura labial.	
d) Comunico-se em Libras, não é oralizado e realiza leitura labial.	
e) Comunico-se em Libras, não é oralizado e realiza leitura labial.	

9. Idade de aprendizado da Libras

- a) Desde o nascimento.
- b) Entre 1 e 3 anos de idade.
- c) Entre 3 e 5 anos de idade.
- d) Entre 6 e 8 anos de idade.
- e) Entre 10 e 14 anos de idade.
- f) Após 15 anos de idade.

10. Idade de aprendizado do português

- a) Infância
- b) Adolescência
- c) Adulto

11. Domínio da Libras

- a) Razoável
- b) Mediano
- c) Fluente

12. Domínio do Português

- a) Razoável
- b) Mediano
- c) Fluente

ANEXO I – Quadro com identificação dos alunos, dados coletados na entrevista e produções escritas

Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A1	18	9°	x	x	x	x			
Produção									
<p>Eu João vamos brincar de bola E meu irmão vamos no parque Eu amo muito minha família o céu está Lindo eu gosto muito de estudar Eu vou passar de carro</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A2	17	8°	x	x	x	x			
Produção									
<p>Minha família vai arrumar coisa melhor. Minha mãe ajuda a pegar lixo vai tudo plantar. Meu pai dinheiro comprar coca-cola. Eu vou jogar PS4. Minha WhatsApp covisou Leo um ponto.</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A3	12	6°	x	x	x	x			

Produção									
Dente, medo sim, Eu fui dentista hora 15:00 Eu está menino: Júnia									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A4	16	8°	x			x			
Produção									
Eu anos 2017 Juiz de Fora MG já ver. Linda pernambuco. Bom é Escola ESMG amigo é									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A5	14	8°	x						x
Produção									
<p>Eu me chamo Ruan Tenho 14 ano sou surdo Uso oralizado para falar minha família, e os surdo uso sinais queria tanto na minha família soubesse falar libras é meio complicado mas me acostumei tem as vezes eu não intendo minha família fala, eu peço eles falar devagar porém eu leio os lábio né minha irmã sabe libras um pouco eu amo minha família</p>									

Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A6	12	6°							
Produção									
<p>eu a bonito a você esta o casa? Eu foi queiro a casa na amigo Eu, a amiga com alegria Só linda luz com céu</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A7	12	6°	x					x	
Produção									
<p>Meu nome é Maria Clara tenho 12 anos sou surda desde bebe, meu pai irma mãe irmão ouvem. Aprendi libras com 9 ano. Gosto muito estuda libras. Monica um vampiro se apaixonou pela mônica virou uma vampira. Eu tenho 3 cachorro 2 gato 2 calopsita.</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A8	17	7°	x					x	

Produção

“ História de escrever o sou surdos.”

Passando em 2005, eu está um pouco ouvindo que esta fazendo pra Escola ESMG. Meu corpo é muito difícil pra problema porque não consegui andar, mão escrever. Eu está falar um pouco ouvir pra minha mãe. 2008 eu está Aprendendo pra ler português e ouvir fala um pouco. Eu está sabe português mas não entendi palavras escrever. 2010 eu está perder ouvir fala não entendi. Eu está saiu escola ESMG. Eu está chegou nova escola ESMG2. Bem vindo eu sou surdos que não entendi libras. Professora Maria sabe que libras ensinarem pra alunos crianças. Eu está sozinho pq não tem amigos. 2012 eu está conseguindo libras tbm andar meu corpo bom pra brincar com alunos crianças. Eu está sabe um pouco pra palavras português lingua de libras. Porque eu está muito aprendendo libras tbm português. 2013 em eu está muito inteligente te amar matemática. Minha mãe está sabe que aprender um pouco libras precisa melhorar o Libras . Meu amigos é surdos que brincando com nome é Leandro, Cauã, Patrícia, Isabela, Pedro, Oitavo, Amanda, Carlos José, Matheus, Dayane. Eu está feliz pra surdos que melhor libras. Eu está ensinando libras pra meu mãe, meu irmão, irmã e pai saber um pouco Libras. Eu está conseguindo prova pra matemática. Porque eu estou muito estudar matemática. Eu está lar aprendendo pra português. Normal ata entendi português mas não conhecer palavras sinal libras. Em 2020 que está tristeza não pode escola ESMG2 porque pessoa está doentes e muito difícil pra coronavirus. Eu está saudades pra voltar escola ESMG2. Ficaram ir pra casa usar internet meet aulas.

Boa estudar Edu

Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A9	14	8º							

Produção

Eu sou surda
Eu quero com você vêm na muito gosta dormir (Juila)

Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A10	12	6°	x	x	x			x	
Produção									
<p>Eu nasci 8/9/2003, Eu é surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte. Eu gosta muito joso legue of lagends, Eu tem dois irmão Rayane e Victor, Eu tem dois cão, Eu tem casa cavalo bicilte, Rayane gosta jogo é overwatch também legue of lagends, Eu tem 4 amigo nome é casl e e Agnaldo e João Luiz Eu tem um pc, Pai gosta jogo ftf, Eu gosta não joso é overwatch</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A11	13	6°							
Produção									
<p>Eu está amor cachorro. Ela amor está Kano é Luiza. Ele está amor Antônio. Eliane amor ele Ítalo.</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A12	12	7°	x	x	x		x		

Produção									
<p>Minha Historia Família</p> <p>Meu nome é Pietro Ferreira da Silva mai idade 12 ano. Nasceu 12/01/2009. ela minha mãe não sabem Libras. Escola 3, 4 e 5 anos ouvir nada mão tem Libras. Outura ESMG Joana ajuda Libras, AEE ensinar Libras professora Eduarda. 6 anos aprender Libras muito 7, 8, 9 e 10 anos. ESMG 1° ate 5°.</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A13	16	8°	x	x	x			x	
Produção									
<p>Aluno: minha vida muito boa Pesquisadora: Que bom! Aluno: gosto [de] dormir tambem come tambem passear tambem jogar jogos Pesquisadora: Qual jogo você gosta? Aluno: free fire tambem gta 5 online tambem call of duty tambem pes2021 tambem Tom Clancy's Rainbow Six Siege</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A14	13	8°	x	x	x				X

Produção									
<p>Meu nome é Pablo tenho 13 anos sou deficiente auditivo mim comenico através de lebres Tenho uma irmã gêmea ela chama Leandra, ela mim ajuda quando tenho deficultdade Faço fona faço aula de libras desde meus 10 canos. Priessa eu censigo enteras gir com as pessoas, mas tem pessoas que não conseguiu por não sabes libras. Ainda eu não consigo fazer leituias labial, essa é um pouco da minlas história. Pablo Leandro Almeida Estuda na escola municipael ESMG.</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A15	13	8°	x	x	x				x
Produção									
<p>Oe meu nome é Viviane eu tenho 13. Minha mãe e meus irmãos são ouvintes, porém meu pai ficou surdo quanto cresceu. Eu nasci com deficiência auditiva aprendi língua sinais com uma amiga minha eu tinha 8 aninho aprendi português quanto era criança não gosto muito na minha opinião mais difícil ser deficiência auditiva é as pessoar me humilhar me chamando de surda e de burra</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A16	18	9°	x	x	x			x	

Produção									
<p>História</p> <p>Eu sou Ramon nasci surdo criança sozinho ver minha famílias boca leitura labial não entendi nada indo medico nasci problema surdo ou ouvinte vai escola educa leitura labial tempo todos dia manha dor boca quero não de porque direitos surdo libras gosto pedir sábado manha vou Campo Grande ano tempo.</p>									
Identificação	Idade	Ano escolar	Tipo de comunicação			Idade de aprendizado da Libras			
			Libras	Oralização	Leitura Labial	Entre 1 e 3 anos	Entre 3 e 5 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 10 e 14anos
A17	13	8°	x			x			
Produção									
<p>Olá tudo bem eu sou Rodrigo tenho 13</p> <p>Eu sou surdo série 8°. Eu tenho um história vida</p> <p>Dia 03 mês junho ano 2008. Eu nasci surdo moro em Ponte Nova perto escola começar meu turma é ouvinte depois dois dia semana eu volta escola tarde e minha mãe junto eu chega a casa meu pai está tramalho é casa então até ano 2011 série 4° muda escola lá onde e Sagrada Família nova escola ESMG. Meu turma é surdo meu professora é ouvinte já sabe então serie 8° sempre muda nada escola ESMG so fica, eu ta fncndo lá casa meu familia.</p>									

Fonte: elaborado pela autora

ANEXO II- Quadro com produções e identificação dos erros dos participantes

Quadro 16 - Produções e identificações dos erros dos participantes

Produção do aluno: A1 – 18 A - 9º ano				
<p>Eu João vamos brncar de bola E meu irmão vmos no parque Eu amo muito minha família o ceu esta Lindo eu gosto muito de estudar Eu vou passar de carro</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Eu João vamos brncar de bola	1. Eu e João vamos brincar de bola.	- Ausência de conectivo: e;	-	- Ausência de segmento: brncar para brincar.
2. E meu irmão vmos no parque	2. Eu e meu irmão vamos no parque.	- Ausência de pronome: Eu; - Ausência de conectivo: e;	-	- Ausência de segmento: vmos para vamos.
3. Eu amo muito minha família o ceu esta Lindo eu gosto muito de estudar	3. Eu amo muito minha família. O céu está lindo. Eu gosto muito de estudar.	-	-	-
4. Eu vou passar de carro	4. Eu vou passear de carro.	-	-	- Ausência de segmento: passar para passear.
Produção do aluno: A2 – 17 A - 8º ano				
<p>Minha família vai arruem cosa melho. Minha mãe ajuda pega lixo vai todo plonta. Meu pai dinheiro comprare coco-cola. Eu vai vivio joga PS4. Minha whatpapp covisou Leo um ponto</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. minha família vai arruem cosa melho.	1. Minha família vai arrumar coisa melhor.	-	-	- Ausência de segmento em: cosa para coisa; melho para melhor; - Troca e ausência de segmento: arruem para arrumar;

2. Minha mãe ajuda pega lixo vai todo plonta.	2. Minha mãe ajuda a pegar o lixo.	- Ausência de preposição: a; - Ausência de artigo: o; - Ausência de coesão textual: vai todo plonta (vai toda pronta). Há a possibilidade de que a escrita desejada fosse: Minha mãe, quando vai ajudar a pegar o lixo, vai toda arrumada.	- Locução verbal: ajuda pega; - Flexão de pessoa: 3ª para infinitivo (pega-pegar).	-
3. meu pai dinheiro comprare cococola.	3. Meu pai tem/dá dinheiro para comprar coca-cola.	- Ausência de preposição: para;	Ausência de verbo (significativos): ter/dar;	- Ausência de segmento: dinheiro para dinheiro; - Inserção de segmento: comprare para comprar;
4. Eu vai vivo joga PS4.	4. Eu vivo jogando PS4.	-	-Locução verbal: vai vivo; -Flexão verbal: gerúndio (joga para jogando);	- Inserção de segmento: vivo para vivo;
5. Minha whatpapp covisou Leo um ponto.	Minha whatpapp covisou Leo um ponto. Há a probabilidade da tentativa de escrita do verbo conversar ou convidar (covisou). Fica explícito o conteúdo sobre um diálogo via aplicativo WhatsApp.	- Ausência de coesão textual	-	-
Produção do aluno: A3 – 12 A – 6º ano				
Dente, medo sim, Eu fui dentista hora 15:00 Eu está menino: Júnia				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Dente, medo sim,	1. Medo de dentista;	- Uso inadequado de substantivo: dente para dentista; - Ausência de preposição: de; - Uso inadequado de advérbio: sim. Há a	-	-

		probabilidade da seguinte tentativa de escrita: tenho medo de dentista, sim.		
2. Eu fui dentista hora 15:00	2. Eu fui ao dentista às 15:00 horas.	- Ausência de preposição: ao; às; - Erro de concordância de número: hora para horas;	-	-
3. Eu está menino: Júnia	3. Eu estou com o menino.	- Ausência de conectivo: com; - Ausência de artigo: o;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (está-estou);	
Produção do aluno: A4 – 16 A – 8º ano				
Eu anos 2017 Juiz de Fora MG já ver. Linda pernambuco. Bom é Escola ESMG amigo é				
1. Eu anos 2017 Juiz de Fora MG já ver.	1. No ano de 2017, em Juiz de Fora, MG, eu vi.	- Erro na ordem das palavras na frase: “Eu anos 2017 Juiz de Fora MG já ver” para “No ano de 2017, em Juiz de Fora, MG, eu vi.” - Ausência de preposição: no; em; de; - Erro de concordância de número: anos para ano. - Uso inadequado de advérbio (conectivo): já.	- Erro de flexão: infinitivo para passado (ver-vi);	-
2. linda pernambuco	2. Pernambuco é linda.	- Erro na ordem das palavras na frase: Linda Pernambuco para Pernambuco é linda.	- Ausência de verbo (ligação): é;	-
3. Bom é Escola ESMG	3. A escola ESMG é boa	- Erro na ordem das palavras na frase: “Bom é escola ESMG” para “A escola ESMG é boa”; - Ausência de artigo: a; - Erro de concordância de gênero: bom para boa.	-	-

4. Sourba amigo é	4. -	- Ausência de coesão textual: Sourba amigo é;	-	-Palavra não identificada: sourba;
Produção do aluno: A5 – 14 A – 8º ano				
<p>Eu me chamo Ruan Tenho 14 ano sou surdo Uso oralizado para falar minha família, e os surdo uso sinais queria tanto na minha família soubesse falar libras é meio complicado mas me acostumei tem as vezes eu não intendo minha família fala, eu peço eles falar devagar porém eu leio os lábio né minha irmã sabe libras um pouco eu amo minha família</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Eu me chamo Ruan	1. Eu me chamo Ruan	-	-	-
2. Tenho 14 ano sou surdo	2. Tenho 14 anos e sou surdo;	-Erro de concordância de número: ano para anos; -Ausência de conectivo: e;	-	-
3. Uso oralizado para falar minha família, e os surdo uso sinais	3. Uso a oralização para falar com minha família, e com os surdos, uso sinais.	-Ausência de artigo: a; -Ausência de conectivo: com (minha família); com (os surdos); -Erro de concordância de número: surdo para surdos; -Uso inadequado de substantivo: oralizado para oralização	-	-
4. queria tanto na minha família soubesse falar libras	4. Queria tanto que minha família soubesse falar Libras;	-Ausência de conectivo: que; -Uso inadequado de preposição: na;	-	-
5. é meio complicado mas me acostumei	5. É meio complicado, mas já me acostumei.	-ausência de advérbio (conectivo): já;	-	-

6. tem as vezes eu não entendo minha família fala,	6. Às vezes eu não entendo o que minha família fala.	-Ausência de conectivo: o que;	- Uso inadequado de verbo: tem;	- Troca de segmento: intendo para entendo;
7. eu peço eles falar devagar	7. Eu peço para eles falarem devagar.	-Ausência de preposição: para;	- Locução verbal: falar devagar; - Erro de flexão: infinitivo para subjuntivo (falar-falarem);	-
8. porém eu leio os lábio, né	8. Porém, eu leio os lábios, né?	-Erro de concordância de número: lábio para lábios;	-	-
9. minha irmã sabe libras um pouco. Eu amo minha família	9. Minha irmã sabe um pouco de libras. Eu amo minha família.	-Ausência de preposição: de;	-	-

Produção do aluno: A6 – 12 A – 6º ano

eu a bonito a você esta o casa?
Eu foi queiro a casa na amigo
Eu, a amiga com alegria
Só linda luz com céu

Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. eu a bonito a você esta o casa?	1. Eu sou bonito. Você está em casa?	-Uso inadequado de artigo: a bonito, a você; o; -Ausência de preposição: em;	- Ausência de verbo (ligação): sou.	-
2. Eu foi queiro a casa na amigo	2. Eu quero ir na casa do meu amigo.	-Uso inadequado de preposição: a; -Ausência de preposição: do; -Ausência de pronome: meu;	- Locução verbal: foi queiro; - Ausência de verbo (significativos): ir.	- Inserção de segmento: queiro para quero.
3. Eu, a amiga com alegria Só linda luz com céu	3. ---	- Ausência de coesão textual: Eu, a amiga com alegria Só linda luz com céu	-	-

Produção do aluno: A7 – 12 A – 6º ano

Meu nome é Maria Clara tenho 12 anos sou surda desde bebe, meu pai irma mãe irmão ouvem. Aprendi libras com 9 ano. Gosto muito estuda libras.
Monica um vampiro se apaixonou pela mônica virou uma vampira.
Eu tenho 3 cachorro 2 gato 2 calopsita.

Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Meu nome é Maria Clara tenho 12 anos sou surda desde bebe	1. Meu nome é Maria Clara. Tenho 12 anos e sou surda desde bebê.	- Ausência de conectivo: e;	-	-
2. meu pai irma mãe irmão ouvem.	2. Meu pai, minha irmã, minha mãe e meu irmão ouvem.	- Ausência de pronome: minha; meu;	-	-
3. Aprendi libras com 9 ano.	3. Aprendi Libras com 9 anos.	- Erro de concordância de número: ano para anos;	-	-
4. Gosto muito estuda libras.	4. Gosto muito de estudar Libras.	- Ausência de preposição: de;	- Flexão de pessoa: 3ª pessoa para infinitivo (estuda-estudar);	-
5. Monica um vampiro se apaixonou pela mônica virou uma vampira.	5. Um vampiro se apaixonou pela Mônica. A Mônica virou uma vampira.	- Erro na ordem das palavras na frase: "Monica um vampiro se apaixonou" para "Um vampiro se apaixonou pela Mônica". - Ausência de artigo: a;	-Flexão de tempo: presente para passado (apaixona-apaixonou).	-
6. Eu tenho 3 cachorro 2 gato 2 calopsita.	6. Eu tenho 3 cachorros, 2 gatos e 2 calopsitas.	- Erro de concordância de número: cachorro para cachorros; gato para gatos; calopsita para calopsitas;	-	-

Produção do aluno: A8 – 17 A – 7º ano

“ História de escrever o sou surdos.”

Passando em 2005, eu está um pouco ouvindo que esta fazendo pra Escola ESMG. Meu corpo é muito difícil pra problema porque não consegui andar, mão escrever. Eu está falar um pouco ouvir pra minha mãe. 2008 eu está Aprendendo pra ler português e ouvir fala um pouco. Eu está sabe português mas não entendi palavras escrever. 2010 eu está perder ouvir fala não entendi. Eu está saiu escola ESMG. Eu está chegou nova escola ESMG2. Bem vindo eu sou surdos que não entendi libras. Professora Maria sabe que libras ensinarem pra alunos crianças. Eu está sozinho pq não tem amigos. 2012 eu está conseguindo libras tbm andar meu corpo bom pra brincar com alunos crianças. Eu está sabe um pouco pra palavras português lingua de libras. Porque eu está muito aprendendo libras tbm português. 2013 em eu está muito inteligente te amar matemática. Minha mãe está sabe que aprender um pouco libras precisa melhorar o Libras . Meu amigos é surdos que brincando com nome é Leandro, Cauã, Patrícia, Isabela, Pedro, Oitavo, Amanda, Carlos José, Matheus, Dayane. Eu está feliz pra surdos que melhor libras. Eu está ensinando libras pra meu mãe, meu irmão, irmã e pai saber um pouco Libras. Eu está conseguindo prova pra matemática. Porque eu estou muito estudar matemática. Eu está lar aprendendo pra português. Normal ata entendi português mas não conhecer palavras sinal libras. Em 2020 que está tristeza não pode escola ESMG2 porque pessoa está doentes e muito difícil pra coronavirus. Eu está saudades pra voltar escola ESMG2. Ficaram ir pra casa usar internet meet aulas.

Boa estudar Edu

Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. História de escrever o sou surdos.	1. História sobre a escrita de surdos	-Uso inadequado de preposição: “de”; -Uso inadequado de artigo: “o”; -Ausência de preposição: sobre; -Ausência de artigo: a;	- Uso inadequado de verbo (infinitivo): escrever para escrita; - Uso inadequado de verbo “sou”.	-
2. Passando em 2005(...)	2. No ano de 2005 (...).	- Uso inadequado de preposição: em; - Ausência de preposição: no; de; - Ausência de substantivo: ano.	- Uso inadequado de verbo: (gerúndio) “passar”.	-
3. (...) eu está um pouco ouvindo	3. Eu estava ouvindo um pouco (...)	- Erro na ordem das palavras na frase: um pouco ouvindo” para “ouvindo um pouco”.	- Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa do presente para 1ª pessoa do passado (está-estava).	-
4. que esta fazendo pra Escola ESMG.	4. Ausência de coesão textual	-	- Locução verbal: está fazendo.	-
5. Meu corpo é muito difícil pra problema porque não consegui andar, não escrever.	5. Meu corpo é muito difícil, devido ao meu problema, porque não conseguia andar nem escrever.	-Ausência de preposição (locução prepositiva): devido ao; -Ausência de pronome: meu; -Uso inadequado de substantivo: mão; -Ausência de conectivo: nem;	- Locução verbal: consegui andar; - Flexão de tempo: pretérito perfeito para pretérito imperfeito (consegui-consequia).	-
6. Eu está falar um pouco ouvir pra minha mãe.	6. Eu falava e ouvia um pouco minha mãe	- Ausência de conectivo: e; - Uso inadequado de preposição: pra;	- Locução verbal: está falar; - Erro de flexão: infinitivo para passado (falar para falava); - Erro de flexão: infinitivo para passado (ouvir para ouvia).	-
7. 2008 eu está aprendendo pra ler português e ouvir fala um pouco.	7. Em 2008 eu estava aprendendo a ler; ouvia e falava um pouco.	- Ausência de preposição: a; em; - Uso inadequado de preposição: pra; - Ausência de conectivo: e;	- Locução verbal: está aprendendo; - Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa do presente para 1ª	-

			<p>peessoa do pretérito imperfeito (está-estava);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: ouvir fala; - Erro de flexão: infinitivo para passado (ouvir – ouvia) - Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa do presente para 1ª pessoa do pretérito imperfeito (fala-falava); 	
8. Eu está sabe português mas não entendi palavras escrever.	8. Eu estava aprendendo português, mas não entendia as palavras escritas.	- Ausência de artigo: as;	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está sabe; - Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa do presente para 1ª pessoa do passado (está-estava); - Flexão de pessoa: 3ª para 1ª: sabe para sei; - Ausência de verbo (significativos): aprendendo; - Flexão de tempo (pretérito perfeito para imperfeito – entendi-entendia) - Uso inadequado de verbo no infinitivo: (escrever para escritas). 	-
9. 2010 eu está perder ouvir fala não entendi.	9. Em 2010 eu estava perdendo a audição e não entendia a fala.	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: em; - Ausência de conectivo: e; - Ausência de artigo: a; 	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está perder; - Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa no presente para 1ª pessoa no passado (está-estava); - Erro de flexão: infinitivo para gerúndio (perder-perdendo); - Uso de verbo no infinitivo (ouvir) em lugar do substantivo (audição); - Flexão de tempo: pretérito perfeito para imperfeito (entendi-entendia). 	-
10. Eu está saiu escola ESMG.	10. Eu saí da escola ESMG.	- Ausência de preposição: da;	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está saiu; - Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (saiu-saí). 	-

11. Eu está chegou nova escola ESMG2.	11. Eu cheguei na escola nova ESMG2.	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: na; - Erro na ordem das palavras na frase: “nova escola” para “escola nova”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está chegou; - Flexão de pessoa (3ª para 1ª: chegou-cheguei) 	-
12. Professora Maria sabe que libras ensinarem pra alunos crianças.	12. Professora Maria sabe ensinar Libras para as crianças que são suas alunas.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso inadequado de conectivo: que; - Ausência de preposição: para; - Ausência de artigo: as; - Ausência de pronome: suas; - Erro na ordem das palavras na frase: “sabe que libras ensinarem pra alunos crianças” no lugar de “sabe ensinar Libras para as crianças que são suas alunas”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de modo: subjuntivo para infinitivo (ensinarem-ensinar); - Ausência de verbo (ligação): são; 	-
13. Eu está sozinho pq não tem amigos.	13. Eu estava sozinho porque não tinha amigos.	<ul style="list-style-type: none"> - Erro de concordância de número: sozinho para sozinho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de tempo e pessoa: 3ª pessoa no presente para 1ª pessoa no passado (está-estava); - Flexão de tempo e pessoa: 3ª pessoa no presente para 1ª pessoa no passado (tem-tinha). 	-
14. 2012 eu está conseguindo libras tbm andar meu corpo bom pra brincar com alunos crianças.	14. Em 2012 eu estava conseguindo aprender Libras e a andar. Meu corpo estava bom para brincar com as crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: em; a; - Ausência de artigo: as; - Uso inadequado de substantivo: alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está conseguindo; - Flexão de tempo e pessoa: 3ª pessoa do presente para 1ª pessoa do passado (está-estava); - Ausência de verbo (significativos): aprender; - Ausência de verbo (ligação) estava. 	-
15. Eu está sabe um pouco(...)	15. Eu estava aprendendo um pouco (...)	-	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está sabe; 	-

			<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de tempo e pessoa: 3ª pessoa no presente para 1ª pessoa no passado (está-estava); - Ausência de verbo (significativos): aprendendo. 	
16. Porque eu está muito aprendendo libras tbm português.	16. Porque eu estava aprendendo muito Libras e Português.	<ul style="list-style-type: none"> - Erro na ordem das palavras na frase: “estava muito aprendendo” para “estava aprendendo muito”; - Ausência de conectivo: e; 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de tempo e pessoa: 3ª pessoa no presente para 1ª pessoa no passado (está-estava); 	-
17. 2013 em eu está muito inteligente te amar matemática.	17. Em 2013 eu estava muito inteligente e amava matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - Erro na ordem das palavras na frase: “2013 em” para “em 2013”; - Uso inadequado de pronome: te; - Ausência de conectivo: e; 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de tempo e pessoa: 3ª pessoa no presente para 1ª pessoa no passado (está-estava); - Erro de flexão: infinitivo para passado (amar-amava); 	-
18. Minha mãe está sabe que aprender um pouco libras precisa melhorar o Libras.	18. Minha mãe está aprendendo um pouco de Libras, mas precisa melhorar.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso inadequado de conectivo: que; - Ausência de preposição: de; - Ausência de conectivo: mas; - Uso inadequado de artigo: o; 	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: está sabe; - Erro de flexão: infinitivo para gerúndio (aprender-aprendendo). 	-
19. Meu amigos é surdos que brincando com nome é Leandro, Cauã (...)	19. Meus amigos que brincam comigo são surdos. Os nomes deles são: Leandro, Cauã (...)	<ul style="list-style-type: none"> - Erro de concordância de número: Meu para meus; - Erro na ordem das palavras na frase: “Meu amigos é surdos que brincando com (...)” para “Meus amigos que brincam comigo são surdos”. - Ausência de pronome: comigo; deles; - Ausência de artigo: o; - Flexão de número: (o-os; nome-nomes;) 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de pessoa: (1ª singular para 3ª plural): é para são. - Erro de flexão: gerúndio para 3ª pessoa no presente (brincando-brincam); - Ausência de verbo (ligação): são; 	-

20. Eu está feliz (...)	20. Eu estou feliz.	-	- Flexão de pessoa: (3ª para 1ª): está-estou.	-
21. Eu está ensinando libras pra meu mãe, meu irmão, irmã e pai saber um pouco Libras.	21. Eu estou ensinando Libras para minha mãe; meu irmão, irmã e meu pai sabem um pouco de Libras.	- Erro de concordância de gênero: meu para minha; - Ausência de pronome: meu; - Ausência de preposição: de;	- Locução verbal: está ensinando; - Flexão de pessoa: (3ª para 1ª): está-estou. - Erro de flexão: infinitivo para presente (saber-sabem);	-
22. Eu está conseguindo prova pra matemática.	22. Eu estou conseguindo fazer a prova de matemática.	- Uso inadequado de preposição: pra; - Ausência de artigo: a; - Ausência de preposição: de;	- Locução verbal: está conseguindo; - Flexão de pessoa: (3ª para 1ª): está-estou. - Ausência de verbo (significativos): fazer.	-
23. Porque eu estou muito estudar matemática.	23. Porque eu estou estudando muito matemática.	- Erro na ordem das palavras na frase: “estou muito estudar” para “estou estudando muito”. - Ausência de advérbio: muito;	- Erro de flexão: infinitivo para gerúndio (estudar-estudando);	-
24. Eu está lar aprendendo pra português.	24. Eu estou lá aprendendo português.	- Uso inadequado de preposição: pra.	- Flexão de pessoa (3ª para 1ª): está-estou;	- Inserção de segmento: lar para lá;
25. Normal ata entendi português mas não conhecer palavras sinal libras.	25. (Normal ata). Eu entendo português, mas não conheço as palavras correspondentes aos sinais em Libras.	- Ausência de pronome: Eu; - Ausência de artigo: as; - Ausência de adjetivo: correspondente; - Ausência de preposição: aos; em; - Erro de concordância de número: sinal para sinais;	- Flexão de tempo: passado para presente (entendi-entendo); - Erro de flexão: infinitivo para presente (conhecer-conheço)	-
26. Em 2020 que está tristeza não pode escola ESMG2 porque pessoa está doentes e muito difícil pra coronavirus.	26. 2020 está triste porque não podemos ir à escola ESMG2. As pessoas estão doentes e isto é muito difícil por causa do coronavírus.	- Ausência de preposição: em; à; - Uso inadequado de conectivo: que;	- Flexão de pessoa: 1ª singular para 3ª plural (pode-podemos); - Ausência de verbo (significativos): ir; - Flexão de pessoa: 3ª singular para 3ª plural (está-estão)	-

		<ul style="list-style-type: none"> - Uso inadequado de substantivo: tristeza para triste; - Erro na ordem das palavras na frase: “não pode escola ESMG2 porque” para “porque não podemos ir à escola ESMG2”; - Ausência de conectivo: e isto; 		
27. Eu está saudades pra voltar escola ESMG2.	27. Eu estou com saudades de voltar para a escola ESMG2.	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de conectivo: com; - Ausência de preposição: de; para; - Ausência de artigo: a. 	- Flexão de pessoa (3ª para 1ª): está-estou;	-
28. Ficaram ir pra casa usar internet meet aulas.	28. Ficaram em casa usando a internet (Meet) nas aulas.	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: em; nas; - Uso inadequado de preposição: pra; - Ausência de artigo: a; 	<ul style="list-style-type: none"> - Locução verbal: Ficaram ir; - Erro de flexão: infinitivo para gerúndio (usar-usando). 	-
29. 30. Boa estudar.	29. Bons estudos.	- Erro de concordância de gênero e número: boa para bons.	- Uso inadequado de verbo no infinitivo: estudar para estudos;	-
Produção do aluno: A9 – 14 A – 8º ano				
Eu sou surda Eu quero com você vêm na muito gosta dormir (Juila)				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Eu sou surda	1. Eu sou surda.	-	-	-
2. Eu quero com você vêm na muito gosta dormir (Juila)	2. Eu quero que você venha na minha casa para dormir. Eu gosto muito. Júlia.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso inadequado de conectivo: com; - Ausência de preposição: que; para; - Ausência de pronome: minha; Eu; 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de modo e pessoa (3ª pessoa do plural no presente do indicativo para 3ª pessoa do singular no presente do subjuntivo): vêm-venha. - Locução verbal: gosta dormir; 	-

		- Ausência de substantivo: casa; - Ausência de pronome: minha;	- Flexão de pessoa (3ª para 1ª) – gosta-gosto.	
Produção do aluno: A10 – 12 A – 6º ano				
<p>Eu nasci 8/9/2003, Eu é surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte. Eu gosta muito joso legue of lagends, Eu tem dois irmão Rayane e Victor, Eu tem dois cão, Eu tem casa cavalo bicilte, Rayane gosta jogo é overwatch também legue of lagends, Eu tem 4 amigo nome é casl e e Agnaldo e João Luiz Eu tem um pc, Pai gosta jogo ftf, Eu gosta não joso é overwatch</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Eu nasci (em) 8/9/2003,	1. Eu nasci em 8/9/2003.	- Ausência de preposição: em;	-	-
2. Eu é surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte.	2. Eu sou surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte.	-	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (é-sou).	-
3. Eu gosta muito joso legue of lagends,	3. Eu gosto muito do jogo <i>League of Legends</i> .	- Ausência de preposição: do;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (gosta-gosto);	- Troca de segmento: joso para jogo; - Troca de segmento: lagends para legends; - Ausência de segmento: legue para league.
4. Eu tem dois irmão Rayane e Victor,	4. Eu tenho dois irmãos: Rayane e Victor.	- Erro de concordância de número: irmão para irmãos;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho);	-
5. Eu tem dois cão	5. Eu tenho dois cães.	- Erro de concordância de número: cão para cães;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho);	
6. Eu tem casa cavalo bicilte,	6. Eu tenho casa, cavalo e bicicleta.	- Ausência de conectivo: e;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho).	- Ausência e troca de segmento: bicilte para bicicleta.
7. Rayane gosta jogo é overwatch também legue of lagends,	7. Rayane gosta do jogo overwatch e do league of legends.	- Ausência de preposição: do; - Ausência de conectivo: e.	- Uso inadequado de verbo: é.	- Ausência de segmento: legue para league;

				- (d) Troca de segmento: legends para legends.
8. Eu tem 4 amigo nome é casl e Agnaldo e João Luiz	8. Eu tenho 4 amigos chamados Carlos, Agnaldo e João Luiz.	- Erro de concordância de número: amigo para amigos; - Uso inadequado de substantivo: nome; - Ausência de: chamados.	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho); - b) Uso inadequado de verbo: é.	- Ausência de segmento: Casl para Carlos.
9. Eu tem um pc,	9. Eu tenho um PC.	-	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho).	-
10. Pai gosta jogo ftf,	10. Meu pai gosta do jogo FTS.	- Ausência de pronome: meu; - Ausência de preposição: do;	-	- Troca de segmento: ftf para FTS.
11. Eu gosta não joso é overwatch.	11. Eu não gosto do jogo overwatch.	- Erro na ordem de palavras na frase: “Eu gosta não joso é overwatch” para “Eu não gosto do jogo overwatch”. - Ausência de preposição: do;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (gosta-gosto); - Uso inadequado de verbo: é.	- Troca de segmento: joso para jogo.

Produção do Aluno: A11 – 13 A – 7º ano

Eu está amor cachorro.
Ela amor está Kano é Luiza.
Ele está amor Antônio.
Eliane amor ele Ítalo.

Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Eu está amor cachorro.	1. Eu amo cachorro.	-	- Locução verbal: está amor; - Erro de flexão: infinitivo para presente (amor-amo).	-
2. Ela amor está Kano é Luiza.	2.	- Ausência de coesão textual: Ela amor está Kano é Luiza.	- Locução verbal: amor está; - Uso indevido de verbo: é;	- Palavra não identificada: Kano.
3. Ele está amor Antônio.	3. Ele ama Antônio.	-	- Locução verbal: está amor;	

			- Erro de flexão: infinitivo para presente (amor-ama).	
4. Joana amor ele Ítalo.	4. Joana ama Ítalo.	-	- Erro de flexão: infinitivo para presente (amor-ama).	
Produção do aluno: A12 – 12 A – 7º ano				
<p>Minha História Família Meu nome é Pietro Ferreira da Silva mai idade 12 ano. Nasceu 12/01/2009. ela minha mãe não sabem Libras. Escola 3, 4 e 5 anos ouvir nada mão tem Libras. Outura ESMG Joana ajuda Libras, AEE ensinar Libras professora Eduarda. 6 anos aprender Libras muito 7, 8, 9 e 10 anos. ESMG 1º ate 5º.</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Minha História Família	1. História da minha família	- Erro na ordem das palavras na frase: “Minha História Família” para História da minha família; - Ausência de preposição: da;	-	-
2. Meu nome é Pietro Ferreira da Silva mai idade 12 ano	2. Meu nome é Pietro Ferreira da Silva. Minha idade é 12 anos.	- Erro de concordância de número: ano para anos;	- Ausência de verbo (ligação): é.	- Ausência de segmento: mai para minha.
3. Nasceu 12/01/2009.	3. Nasci em 12/01/2009	- Ausência de preposição: em;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (nasceu-nasci).	-
4. ela minha mãe não sabem Libras.	4. Minha mãe não sabe Libras.	- Uso inadequado de pronome: ela.	- Flexão de pessoa: 3ª pessoa do plural para 3ª pessoa do singular (sabem-sabe).	-
5. Escola 3, 4 e 5 anos ouvir nada mão tem Libras	5. Na escola, aos 3, 4 e 5 anos, não ouvia nada;	- Ausência de preposição: na; aos; - Ausência de advérbio: não; - Ausência de coesão textual: mão tem Libras	- Erro de flexão: infinitivo para passado (ouvir-ouvia).	-
6. Outura ESMG Joana ajuda Libras,	6. Na outra escola, ESMG, Joana ajudava com Libras.	- Ausência de preposição: na;	- Flexão de tempo: presente para passado (ajuda-ajudava).	- Troca e inserção de segmento: Outura para outra.

		- Ausência de preposição: com;		
7. AEE ensinar Libras professora Eduarda.	7. No AEE, a professora Eduarda ensinava Libras.	- Ausência de preposição: no; - Erro na ordem das palavras na frase: “No AEE ensinar Libras professora Eduarda” para “No AEE, a Professora Eduarda ensinava Libras.	- Erro de flexão: infinitivo para passado (ensinar-ensinava);	-
8. 6 anos aprender Libras muito 7, 8, 9 e 10 anos. ESMG 1º ate 5º.	8. Dos 6 aos 10 anos, aprendi muito Libras, na ESMG, do 1º até o 5º ano.	- Ausência de preposição: dos; aos; na; do; até o; - Erro na ordem das palavras na frase: “aprender Libras muito” para “Aprendi muito Libras”; - Ausência de substantivo: ano;	- Erro de flexão: infinitivo para passado (aprender-aprendia);	
Produção do aluno: A13 – 16 A – 8º ano				
<p>Aluno: minha vida muito boa Pesquisadora: Que bom! Aluno: gosto [de] dormir tambem come tambem passear tambem jogar jogos Pesquisadora: Qual jogo você gosta? Aluno: free fire tambem gta 5 online tambem call of duty tambem pes2021 tambem Tom Clancy's Rainbow Six Siege</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Aluno: minha vida muito boa Pesquisadora: Que bom!	2. Minha vida é muito boa.	-	-Ausência de verbo (ligação): é;	-
2. Aluno: gosto dormir tambem come tambem passear tambem jogar jogos Pesquisadora: Qual jogo você gosta?	2. Gosto de dormir, comer, passear e também jogar jogos.	- Ausência de preposição: de;	-	- Ausência de segmento: come para comer.

3. Aluno: free fire também gta 5 online também call of duty também pes2021 também Tom Clancy's Rainbow Six Siege	3. Free fire, gta 5 online, call of duty, pes2021 e também tom clancy's Rainbow Six Siege. *As palavras em inglês são nomes de jogos.	- Uso inadequado de advérbio (conectivo): também; - Ausência de conectivo: e;	-	-
Produção do aluno: A14 – 13 A – 8º ano				
<p>Meu nome é Pablo tenho 13 anos sou deficiente auditivo mim comenico através de lebres Tenho uma irmã gemea ela chama Leandra, ela mim ajuda quando tenho deficuldade Faço fona faço aula de libras desde meus 10 canos. Priessa eu censigo enteras gir com as pessoas, mas tem pessoas que não conseguiu por não sabes libras. Ainda eu não consigo fazer leituias labial, essa é um pouco da minlas história. Pablo Leandro Almeida Estuda na escola municipael ESMG.</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Meu nome é Pablo tenho 13 anos sou deficiente auditivo	1. Meu nome é Pablo, tenho 13 anos e sou deficiente auditivo.	- Ausência de conectivo: e;		
2. mim comenico através de lebres	2. Eu me comunico através da Libras.	- Uso inadequado de pronome: mim;		- Troca de segmento: lebres para Libras.
3. Tenho uma irmã gemea ela chama Leandra, ela mim ajuda quando tenho deficuldade	3. Tenho uma irmã gemea, ela se chama Leandra e me ajuda quando tenho dificuldade.	- Ausência de pronome: se; - Uso inadequado de pronome: mim;		- Troca de segmento: deficuldade para dificuldade;
4. Faço fona faço aula de libras desde meus 10 canos.	4. Faço fono e aula de libras desde meus 10 anos.	- Ausência de conectivo: e.		- Troca de segmento: fona para fono; - Inserção de segmento: canos para anos.
5. Priessa eu censigo enteras gir com as pessoas,	5. Eu consigo interagir com as pessoas.	-	-	- Palavra não identificada: Priessa; - Troca de segmento: censigo para consigo;

				- segmentação do verbo: enteras gir para interagir.
6. mas tem pessoas que não conseguiu por não sabes libras.	6. Mas tem pessoas que eu não consigo por não saberem Libras.	- Ausência de pronome: eu;	- Flexão de pessoa e modo: 2ª pessoa do singular no presente para 3ª pessoa do imperativo (sabes-saberem).	- Troca e inserção de segmento: conseguiu para consigo.
7. Ainda eu não consigo fazer leituias labial,	7. Eu não consigo fazer leitura labial ainda.	- Erro na ordem das palavras na frase: “Ainda eu não consigo fazer leitura labial” para “Eu não consigo fazer leitura labial ainda”;	-	- Troca e inserção de segmento: leituias para leitura.
8. essa é um pouco da minlas história.	8. Essa é um pouco da minha história.	-		- Troca e inserção de segmento: minlas para minha; - Troca de segmento: história para história; - Inserção de segmento: municipael para municipal.
9. Pablo Leandro Almeida Estuda na escola municipael ESMG.	9. Pablo Leandro Almeida. Estudo na Escola Municipal ESMG.	-	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (estuda-estudo);	-
Produção do aluno: A15 – 13 A – 8º ano				
<p>Oe meu nome é Viviane eu tenho 13. Minha mãe e meus irmãos são ouvintes, porém meu pai ficou surdo quanto cresceu. Eu nasci com deficiência auditiva aprendi língua sinais com uma amiga minha eu tinha 8 aninho aprendi português quanto era criança não gosto muito na minha opinião mais difícil ser deficiência auditiva é as pessoar me humilhar me chamando de surda e de burra</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. Oe meu nome é Viviane eu tenho 13.	1.Oi. Meu nome é Viviane e eu tenho 13 anos.	- Ausência de conectivo: e; - Ausência de substantivo: anos;	-	- Troca de segmento: oe para oi;

2. Minha mãe e meus irmãos são ouvintes, porém meu pai ficou surdo quando cresceu.	2. Minha mãe e meus irmãos são ouvintes, porém meu pai ficou surdo quando cresceu.	-	-	- Troca de segmento: quanto para quando.
3. Eu nasci com deficiência auditiva aprendi língua sinais com uma amiga minha eu tinha 8 aninho	3. Eu nasci com deficiência auditiva e aprendi língua de sinais com uma amiga minha quando eu tinha 8 aninhos.	- Ausência de conectivo: e; - ausência de preposição: de; - Ausência de advérbio: quando; - Erro de concordância de número: aninho para aninhos.	-	-
4. aprendi português quanto era criança não gosto muito	4. Aprendi português quando era criança, mas não gosto muito.	- Ausência de conectivo: mas;	-	- Troca de segmento: quanto para quando.
5. na minha opinião mais difícil em ser deficiência auditiva é as pessoas me humilhar me chamando de surda e de burra.	5. Na minha opinião, o mais difícil em ser deficiente auditiva é as pessoas me humilharem me chamando de surda e de burra.	- Ausência de conectivo: o; - Ausência de preposição: em; - Uso inadequado de adjetivo: deficiência para deficiente; - Ausência de conectivo: e;	- Erro de flexão: infinitivo para subjuntivo (humilhar-humilharem).	- Troca de segmento: pessoa para pessoas.
Produção do aluno: A16 – 18 A – 9º ano				
<p>História</p> <p>Eu sou Ramon nasci surdo criança sozinho ver minha famílias boca leitura labial não entendi nada indo medico nasci problema surdo ou oinite vai escola educa leitura labial tempo todos dia manha dor boca quero não de porque direitos surdo libras gosto pedir sábado manha vou Campo Grande ano tempo.</p>				
Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
1. História Eu sou Ramon nasci surdo criança sozinho	1. História Eu sou Ramon e nasci surdo. Quando criança, eu ficava sozinho.	- Ausência de conectivo: e; - Ausência de advérbio: Quando; - Ausência de pronome: Eu;	- Ausência de verbo (ligação): ficava.	-

2. ver minha famílias boca leitura labial não entendi nada	2. Via minha família falando e não entendia nada.	<ul style="list-style-type: none"> - Erro de concordância de número: famílias para família; - Ausência de coesão textual: boca leitura labial; - Ausência de conectivo: e; 	<ul style="list-style-type: none"> - Erro de flexão: infinitivo para passado (ver-via); - Ausência de verbo (significativos): falando; - Flexão de tempo: pretérito perfeito para pretérito imperfeito (entendi-entendia). 	
3. indo medico nasci problema surdo ou ounite	3. Ia ao médico. Nasci surdo.	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: ao; - Ausência de coesão textual: (...) problema surdo ou ounite; 	<ul style="list-style-type: none"> - Erro de flexão: gerúndio para passado (indo-ia). 	- Ausência de segmento: ounite para ouvinte.
4. vai escola educa leitura labial tempo todos dia manha	4. Ia para a escola aprender leitura labial todos os dias de manhã”	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: para; a; de; - Uso inadequado de substantivo: tempo; - Ausência de artigo: os; - Erro de concordância de número: dia para dias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa presente para 1ª pessoa do passado (vai-ia); - Ausência de verbo (significativos): aprender; - Uso inadequado de verbo: educar; 	- Ausência de segmento: educa para educar;
5. dor boca quero não de porque direitos surdo libras gosto pedir sábado manha vou Campo Grande ano tempo.	5. -	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de coesão textual: dor boca quero não de porque direitos surdo libras gosto pedir sábado manha vou Campo Grande ano tempo. 	-	-

Produção do aluno: A17 – 13 A – 8º ano

Olá tudo bem eu sou Rodrigo tenho 13

Eu sou surdo série 8º. Eu tenho um história vida

Dia 03 mês junho ano 2008. Eu nasci surdo moro em Ponte Nova perto escola começar meu turma é ouvinte depois dois dia semada eu volta escola tarde e minha mãe junto eu chega a casa meu pai está tramalho é casa então até ano 2011 série 4º muda escola lá onde e Sagrada Família nova escola ESMG. Meu turma é surdo meu professora é ouvine já sabe então serie 8º sempre muda nada escola ESMG so fica, eu ta fancndo lá casa meu familia.

Forma produzida	Forma-alvo	Erros gerais	Erros de verbos	Erros de ortografia
-----------------	------------	--------------	-----------------	---------------------

1. Olá tudo bem eu sou Rodrigo tenho 13	1. Olá! Tudo bem? Eu sou Rodrigo e tenho 13 anos.	- Ausência de conectivo: e; - Ausência de substantivo: anos;	-	-
2. Eu sou surdo série 8°.	2. Eu sou surdo e estou na 8ª série.	- Ausência de conectivo: e; - Ausência de preposição: na;	- Ausência de verbo (ligação): estou.	-
3. Eu tenho um história vida	3. Eu tenho uma história de vida.	- Erro de concordância de gênero: um para uma; - Ausência de preposição: de;	-	-
4. Dia 03 mês junho ano 2008. Eu nasci surdo	4. Eu nasci surdo, no dia 03 do mês de junho de 2008.	- Erro na ordem das palavras na frase: “Dia 03 mês junho ano 2008. Eu nasci surdo” para “Eu nasci surdo, no dia 03 de junho de 2008.” - Ausência de preposição: no; do; de; de.	-	-
5. moro em Ponte Nova perto escola começar meu turma é ouvinte depois dois dia semana eu volta escola tarde e minha mãe junto	5. Moro em Ponte Nova, perto da escola. Eu voltei para a escola a tarde e minha mãe foi junto.	- Ausência de preposição da; para; a; - Ausência de coesão textual: começar meu turma é ouvinte depois dois dia semana; - Ausência de artigo: a.	- Flexão de pessoa e tempo: 3ª pessoa singular presente para 1ª pessoa passado (volta - voltei); - Ausência de verbo (significativos): foi.	-
6. eu chega a casa meu pai está trabalho é casa	6. Eu chego na casa do meu pai e ele está trabalhando em casa.	- Uso inadequado de artigo: a; - Ausência de preposição: na; do; em; - Ausência de conectivo: e;	- Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (chega-chego).	- Troca de segmento: trabalho por trabalho.
7. então até ano 2011 série 4° muda escola lá onde e Sagrada Família nova escola ESMG.	7. -	- Ausência de coesão textual: então até ano 2011 série 4° muda escola lá onde e Sagrada Família nova escola ESMG.	-	-
8. Meu turma é surdo meu professora é ouvinte	8. Minha turma é de surdos e minha professora é ouvinte.	- Erro de concordância de gênero: Meu para minha (1); meu para minha (2);	-	- Ausência de segmento: ouvinte para ouvinte.

		<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de preposição: de; - Ausência de conectivo: e; 		
9. já sabe então serie 8º sempre muda nada escola ESMG so fica,	9. -	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de coesão textual: já sabe então serie 8º sempre muda nada escola ESMG so fica. 	-	-
10.eu ta fancndo lá casa meu familia.	10.Eu estou ficando na casa da minha família.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso inadequado de advérbio: “lá”; - Ausência de preposição: na; da; - Erro de concordância de gênero: meu para minha; - 3ª para 1ª (tá “está” para estou). 	- 3ª para 1ª (tá “está” para estou);	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção e ausência de segmento: familia para família. - Troca e ausência de segmento: fancndo para ficando; - Ausência de segmento: tá para está.

Fonte: Elaborado pela autora.