

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos**

Adriana Aparecida de Oliveira

**ANÁLISE DA ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS  
SURDOS DO ENSINO SUPERIOR**

BELO HORIZONTE

2022

Adriana Aparecida de Oliveira

**ANÁLISE DA ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS  
SURDOS DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Belo Horizonte

2022

O48a Oliveira, Adriana Aparecida de.  
Análise da ortografia na escrita de alunos surdos do Ensino Superior [manuscrito] / Adriana Aparecida de Oliveira. – 2022.  
121 f., enc. : il., (color), tabs. (p&b),  
Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino de Português.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 96-99.  
Apêndices: 100-121.

1. Língua brasileira de sinais – Teses. 2. Surdos – Educação – Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino Superior) – Estudo e ensino – Teses. 4. Língua portuguesa – Ortografia e silabação – Teses. 5. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 6. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – 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

#### ANÁLISE DA ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO SUPERIOR

**ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA**

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

Aprovada em 25 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

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

UFMG

Prof(a). Giselli Mara da Silva

UFMG

Prof(a). Andreia Chagas Rocha Toffolo

UFOP

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 08/09/2022, às 10:14, 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 **Andreia Chagas Rocha Toffolo, Usuária Externa**, em 12/09/2022, às 14:07, 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 13/09/2022, às 05:42, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1660381** e o código CRC **4C191F70**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo que Ele é em minha vida.

Agradeço à minha família, aos meus pais: Antonio e Geralda, ao meu marido: José Cláudio, e às minhas filhas: Talita, Samara e Júlia, pelo amparo, pelo aconchego e pela força que me mantiveram de pé. À minha neta Alícia, por promover alívio e fuga das responsabilidades, podia só sentar e brincar.

Agradeço à minha orientadora Daniela Oliveira, pelo carinho, pelo incentivo e pela compreensão em meio a tantos contratempos que insistiam em nos desafiar. E aos meus colegas de orientação, que sempre responderam ao meu pedido de ajuda. Este trabalho não seria concluído sem vocês.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio, pelas palavras encorajadoras e pelos sorrisos que me fizeram seguir em frente. Não tenho irmãos de sangue, mas tenho muitos irmãos que decidiram assim por ser, agradeço a acolhida e as orações.

Agradeço aos professores e colegas do Núcleo de Libras, pela oportunidade de aprender sobre Libras e a Comunidade Surda, e por instigar o desejo de contribuir, por pouco que seja, com minhas pesquisas.

Às professoras: Michelle Murta, por atender todos os meus pedidos incessantes, Elidéa Bernardino, por apoiar e “ceder” o Núcleo para estudos, à Giselli Silva, que me ensinou muito sobre pesquisa e me fez querer continuar neste caminho.

Agradeço aos alunos surdos que tornaram possível que este projeto fosse realizado, sem a participação de vocês nada disso teria sido feito.

Agradeço ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG (NAI) e à Dinalva Andrade, que foram mediadores importantes no decorrer desta pesquisa.

Agradeço à Fapemig, por financiar a pesquisa, que também foi apoio importante em tempos difíceis de pandemia.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização deste trabalho.

*A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar "no mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a "língua de sinais". Permita-se "ouvir" essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita.*

*(Ronice Quadros)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o conhecimento e o domínio das habilidades escritas, mais especificamente, da ortografia, de alunos surdos do Ensino Superior. Partimos da hipótese de que esses dados refletem, de certa forma, o percurso na educação básica e podem contribuir para melhor compreensão dos erros e dificuldades que persistem para além do Ensino Médio. Para empreender a esta pesquisa, tomamos com base teórica a IMP, Teoria de Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014), de acordo com a qual os alunos utilizam-se de mecanismos diversos, inclusive de base morfológica e estatística para a apropriação ortográfica. O corpus para análise é composto de dados obtidos por dois tipos de instrumento: uma produção de textos e uma atividade de escrita direcionada, constituída por um ditado ilustrado, de palavras previamente selecionadas, e de duas perguntas de resposta aberta que envolvem a reflexão sobre a ortografia. Os resultados apontam que as principais dificuldades ortográficas estão relacionadas à percepção visual e à memória da palavra, principalmente palavras com mais de três sílabas, sendo o desvio mais frequente a troca de segmentos. Identificamos também que a língua de sinais influencia a escrita do aluno quando há dúvida sobre o significado ou seleção lexical. Constatamos ainda que há influência de questões ligadas a permissões e restrições silábicas. De acordo com os resultados obtidos e considerando a teoria adotada (IMP), sugerimos práticas possíveis de ensino da ortografia, com base na concepção de texto focada no aspecto visual, mediado pela língua de sinais.

Palavras-chave: Surdo, Ortografia, Língua Brasileira de sinais, Português como segunda língua.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the knowledge and mastery of written skills, more specifically, spelling of deaf students in Higher Education. We hypothesized that these data reflect, in some way, the learning path in basic education and can contribute to a better understanding the errors and difficulties that persist beyond high school. To carry out this research, we take on as a theoretical basis the IMP, Integration of Multiple Templates (TREIMAN; KESSLER, 2014), according to which students use different mechanisms, including morphological and statistical basis, for spelling appropriation. The corpus is composed of data from two types of instrument: a production of texts and a directed writing activity, consisting of an illustrated dictated, of previously selected words, and two open-ended questions involving reflection about spelling. The results show that the main spelling difficulties are related to visual perception and word memory, especially words with more than three syllables, being the most frequent deviation the exchange of segments. We also identified that sign language influences the student's writing, when there is doubt about the meaning or lexical selection. We also found that there is influence of issues related to syllabic permissions and restrictions in Portuguese writing language. Based on the results and also obtained and considering the adopted theory (IMP), we suggest possible practices for teaching spelling, based on the conception of text focused on the visual aspect, mediated by sign language.

**Keywords:** Deaf, Orthography, Brazilian Sign Language, Portuguese as a second language.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AASI** - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

**CV**- Consoante+Vogal

**dB** - decibéis

**ELiS** – Escrita das Línguas de Sinais

**IMP** – Integração dos Múltiplos Padrões

**L1** – Primeira língua

**L2** – Segunda Língua

**LFBU** – Linguística Funcional Baseada no Uso

**Libras** - Língua Brasileira de Sinais

**MLC**- Multi-linguistic Coding

**PB** – Português brasileiro

**RAN** - Nomeação Automática Rápida

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Questionário Perfil .....	47
<b>Figura 2</b> – Proposta de Redação .....	48
<b>Figura 3</b> – Atividade Direcionada – Ditado Ilustrado .....	50
<b>Figura 4</b> – Atividade Direcionada – Questões Abertas .....	51

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Processos Cognitivos de Domínio Geral .....	30
<b>Quadro 2</b> - Fases para o desenvolvimento da leitura e da escrita de Ehri (2005) .....	35
<b>Quadro 3</b> – Grupos e palavras selecionadas .....	49
<b>Quadro 4</b> – Categorização dos Erros .....	54
<b>Quadro 5</b> – Idade e local de contato com Libras e o português .....	60
<b>Quadro 6</b> – Importância e uso da Libras .....	61
<b>Quadro 7</b> – Importância e uso do Português .....	62
<b>Quadro 8</b> – Contexto Educacional – Outras Instituições de Ensino .....	66
<b>Quadro 9</b> – Resposta sobre ensino de ortografia .....	68
<b>Quadro 10</b> – Tipos de erro – Percepção Fonética .....	72
<b>Quadro 11</b> – Erros de Percepção Fonética .....	76
<b>Quadro 12</b> – Acréscimo de Grafema(s) .....	77
<b>Quadro 13</b> – Apagamento de Grafema(s) .....	77
<b>Quadro 14</b> – Troca de Grafema(s) .....	78
<b>Quadro 15</b> – Violações Encontradas .....	82
<b>Quadro 16</b> – Erros Semânticos .....	84
<b>Quadro 17</b> – Atividade Direcionada – Questão Aberta 1 .....	87
<b>Quadro 18</b> – Atividade Direcionada – Questão Aberta 2 .....	88

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resumo: palavras produzidas, acertos e erros .....	74
<b>Tabela 2</b> - Erros ortográficos por categoria .....	74
<b>Tabela 3</b> – Acréscimo de Grafemas .....	80
<b>Tabela 4</b> – Apagamento de Grafema .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percentagem de grau de perda auditiva .....	56
<b>Gráfico 2</b> – Contexto Educacional – Fundamental I .....	65
<b>Gráfico 3</b> - Contexto Educacional – Fundamental II .....	65
<b>Gráfico 4</b> - Contexto Educacional – Ensino Médio .....	66
<b>Gráfico 5</b> – Erros encontrados na Produção textual .....	69
<b>Gráfico 6</b> – Erros de escrita da palavra-alvo por categoria .....	75
<b>Gráfico 7</b> – Percentagem por tipo de erro .....	79

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>ORTOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO SURDO</b> .....	16
2.1	<b>Aquisição da escrita alfabética</b> .....	16
2.2	<b>Educação dos surdos no Brasil</b> .....	19
2.3	<b>Aquisição da língua escrita alfabética por surdos</b> .....	25
3	<b>PERSPECTIVA TEÓRICA</b> .....	33
3.1	<b>Teorias de aquisição da escrita</b> .....	33
3.1.1	Memorização Mecânica.....	33
3.1.2	Construtivismo.....	34
3.1.3	Teoria de fases.....	34
3.1.4	Modelo da Dupla Rota.....	35
3.1.5	Conexionismo.....	36
3.2	<b>Teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP)</b> .....	36
3.3	<b>Pesquisa de Bowers <i>et al.</i> e categorização de erros ortográficos</b> .....	40
4	<b>METODOLOGIA</b> .....	44
4.1	<b>Natureza e Contexto da Pesquisa</b> .....	44
4.2	<b>Perfil dos participantes</b> .....	45
4.3	<b>Coleta de dados</b> .....	46
4.3.1	Questionário.....	46
4.3.2	Produção Textual.....	47
4.3.3	Atividade Direcionada.....	48
4.4	<b>Proposta de categorização dos erros</b> .....	52
5	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	55

<b>5.1 Perfil dos Informantes</b> .....	55
5.1.1 Dados de identificação .....	55
5.1.2 Condição de surdez .....	55
5.1.3 Contexto linguístico .....	58
<b>5.2 Análise da Produção Textual</b> .....	68
<b>5.3 Análise do ditado ilustrado e das questões abertas</b> .....	73
5.3.1 Ditado Ilustrado.....	73
5.3.2 Questões abertas.....	86
<b>6 REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ENSINO DA ORTOGRAFIA PARA O ALUNO SURDO</b> .....	91
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICES</b> .....	100





## 1 INTRODUÇÃO

A apropriação da escrita é uma das grandes preocupações na educação do surdo, já que, como aponta Toffolo *et al.* (2017, p.3), “não dominar a língua majoritária da sociedade na qual se está inserido significa estar alijado da produção de conhecimento”. As dificuldades inerentes à aquisição de escrita pelo aluno surdo trazem consequências negativas não somente na área acadêmica, mas também nas áreas social e profissional, colocando o surdo em risco de vulnerabilidade permanente.

O que parece natural e intuitivo para a maioria dos ouvintes se mostra particularmente artificial e arbitrário para os surdos, uma vez que a base para a escrita alfabética são os fonemas, unidades sonoras da fala. Para Capovilla e Capovilla (2004), um sério problema é a descontinuidade existente entre as línguas de sinais e a escrita alfabética, isto é, a escrita alfabética não mapeia nem resgata o sinal com que o surdo pensa e se comunica.

Como consequência da descontinuidade entre as línguas, é comum que a escrita dos alunos surdos apresente um “português” diferente do utilizado pelos ouvintes. Silva (2001, p.47) afirma que não é possível separar as dificuldades que o surdo apresenta com a escrita “sem estar atento ao que aconteceu com o processo de aquisição da língua(gem) de que ele faz uso e o que ocorreu com o processo de alfabetização”, e que, para isso, são necessárias novas investigações relacionadas à escrita do sujeito surdo, principalmente para fechar lacunas em aberto com respeito às superposições entre línguas de sinais e escrita.

Em 2019, em meu trabalho de conclusão de curso, tive a oportunidade de investigar, por meio de revisão da literatura, o que já foi investigado e discutido sobre a alfabetização de surdos, usuários de Libras. Em geral, a literatura na área aponta que as dificuldades do surdo em relação ao processo de alfabetização estão relacionadas ao fato de o surdo não ouvir a língua e ter que escrever usando um sistema alfabético, que faz a correspondência letra-som e à inadequação metodológica de propostas educacionais que não consideram essas especificidades linguísticas.

Um dos pontos que me chamaram a atenção no trabalho foi que, apesar do aumento no número de pesquisas sobre a educação do surdo e, mais especificamente, sobre escrita do aluno surdo, trabalhos com foco no aprendizado da ortografia eram escassos. Diante deste

contexto e impulsionada por perguntas- *Quais as consequências de não se reconhecer a condição bilíngue do surdo e suas especificidades linguísticas para o processo de aquisição da escrita? Como as dificuldades de escrita, do aluno surdo, não supridas na Educação Básica, afetam sua escrita no Ensino Superior? Como prover uma melhor aquisição e domínio da escrita ortográfica pelo aluno surdo? Que ações e/ou atividades poderiam beneficiar a escrita do aluno surdo?*- iniciei a presente pesquisa a fim de compreender como está ocorrendo o processo de construção da escrita, mais especificamente, da ortográfica.

Dificuldades existentes no processo de apropriação da escrita pelos surdos não podem ser associadas à surdez em si, mas à desatenção sobre as especificidades sociais, culturais e linguísticas deste sujeito envolvidas nesta dinâmica. Assim, é necessário pensar, refletir, indagar e buscar respostas que permitam o desenvolvimento pleno do processo de aprendizagem educacional em qualquer língua que o surdo deseje, “sem marginalizar, reprimir, isolar ou omitir” (MANOSSO, STREIECHEN, KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 967).

Então, surgiu a ideia de analisar o conhecimento e o domínio das habilidades escritas, mais especificamente, da escrita ortográfica de alunos surdos. Para compreender os efeitos da educação atual e considerar mudanças necessárias, realizamos nossa pesquisa com alunos surdos do Ensino Superior, uma vez que eles já passaram pela educação básica, o que torna possível avaliar os efeitos do ensino da língua portuguesa na formação escolar.

De acordo com Couto (2020), as diretrizes curriculares propõem que questões ortográficas envolvendo regularidades e irregularidades frequentes sejam superadas ao longo do Ensino Fundamental I. No entanto, para os alunos surdos, essa realidade é diferente, uma vez que, segundo Lopes (2007), mesmo depois de um tempo de escolaridade, tais alunos continuam apresentando textos escritos com estruturas que não correspondem à estrutura tradicional do português padrão escrito.

Em vista disso, a hipótese desta pesquisa é que as dificuldades ortográficas do aluno surdo no Ensino Básico persistem até o Ensino Superior, representando obstáculos em sua produção escrita. Tais dificuldades seriam específicas e variáveis, demandando trabalhos planejados para suprir tais necessidades, por vezes individuais.

Nesse contexto, esse trabalho tem por objetivo geral, identificar as principais dificuldades na escrita ortográfica dos alunos surdos no Ensino Superior. Como objetivos específicos, esta dissertação busca identificar os erros ortográficos dos alunos surdos da graduação, categorizar e identificar padrões dos erros encontrados e ainda refletir sobre possíveis práticas de abordagem da ortografia ao aluno surdo.

Para nos auxiliar nesta reflexão, tomamos por base a teoria Integração dos Múltiplos Padrões (IMP) (TREIMAN, KESSLER, 2014), por considerar que a escrita e a ortografia englobam múltiplos padrões disponíveis na cognição dos alunos para serem acessados quando necessário, ou seja, os alunos tornam-se aos poucos conscientes aos múltiplos padrões de uma língua, que podem ser morfológicos, fonológicos, visuais e estatísticos e servem-se deles para acessar a escrita. Sob essa perspectiva, tiramos o foco das questões fonológicas apenas que geralmente permeiam os estudos de ortografia e buscamos outros padrões, acessados pelos alunos surdos para aprendizagem e utilização da língua oral na modalidade escrita, mais especificamente, a escrita ortográfica.

Por ser uma teoria de base estatística, a IMP considera a escrita ortográfica como um fenômeno probabilístico passível de combinações de padrões para formação de inúmeras palavras. Nesta teoria, o erro ortográfico não é uma “falha” na escrita, mas uma hipótese que resulta da manipulação dos conhecimentos que o aluno tem sobre a língua e a escrita.

Esta dissertação é organizada em sete capítulos com seções e subseções. O primeiro capítulo se refere à “*Introdução*”. O segundo capítulo traz a revisão bibliográfica “*Ortografia e Educação do surdo*”, apresentando os temas: “*Aquisição da escrita alfabética*”, “*Educação dos surdos no Brasil*”, “*Aquisição da língua escrita alfabética por surdos*”. No terceiro capítulo, exploramos a “*Perspectiva Teórica*” adotada com a Teoria da Integração dos Múltiplos Padrões e a pesquisa de Bowers *et al* (2015) como base para a categorização dos erros ortográficos. O quarto capítulo compreende a “*Metodologia*”, e o quinto a “*Análise e Discussão dos Dados*”. Em seguida, temos o capítulo seis com a “*Reflexão sobre práticas possíveis no ensino da ortografia para o aluno surdo*” e, por fim, o capítulo sete com as “*Considerações Finais*”.

## **2 ORTOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO SURDO**

Neste capítulo, apresentamos a revisão bibliográfica desta pesquisa sob as seguintes seções:

2.1 Aquisição das escritas alfabética; 2.2 Educação dos surdos no Brasil e 2.3 Aquisição da língua escrita alfabética por surdos.

Na primeira seção, é abordada a aquisição da escrita alfabética e da escrita ortográfica. A segunda aponta, de maneira resumida, a situação real e a ideal sobre a educação de surdos no Brasil. A seção três trata das especificidades da aquisição da língua escrita como segunda língua por surdos.

### **2.1 Aquisição da escrita alfabética**

Inicialmente, apresentamos uma visão geral da escrita alfabética e da escrita ortográfica a fim de compreender o processo de aprendizagem dessas competências, tendo por base a psicogênese da língua escrita na criança, a partir da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva.

De acordo com Soares (2020, p.24), a escrita surgiu como uma tecnologia, atendendo demandas sociais, econômicas e culturais. O surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes exigiu uma invenção que “materializasse, tornasse visível e permanente” o que não se podia, devia ou desejasse que ficasse guardado apenas na memória. Desde então, a escrita passou por muitas transformações e as sociedades foram se tornando, cada vez mais, grafocêntricas (centradas na escrita).

A evolução da escrita culminou na escrita alfabética, a qual não representa fielmente a realidade sonora, mas antes tenta uma representação, de forma mais ou menos fiel, dos sons da fala. Esse fato tem implicações pedagógicas fundamentais, pois, ao contrário das escritas logográficas, a escrita alfabética não é interpretável e, por isso, pressupõe sempre o conhecimento dos códigos de sinais que a constitui, conforme Baptista, Viana, e Barbeiro (2009).

Soares (2020) afirma que aprender o sistema alfabético não se trata da aprendizagem de um código e de relações entre letras e sons, mas “de compreender o que a escrita representa e a

notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas” (SOARES, 2020, p.11). A autora aponta que, de um lado, estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento identificam o modo como a criança vai gradualmente compreendendo o sistema de representação alfabético - a psicogênese da língua escrita na criança; por outro lado, estudos e pesquisas de Psicologia Cognitiva observam as operações mentais que levam a criança a essa compreensão.

Sob essa perspectiva, Soares (2020, p.51) mostra que é pela “interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita” no ambiente escolar que a criança vai, progressivamente, apropriando-se do princípio alfabético (reconhecimento e realização da correspondência fonema-grafema).

Conforme Piaget (1972), o *desenvolvimento* é o processo resultante dos níveis de maturação psicológica da criança em interação com a língua escrita em seu contexto social (faz-se de dentro para fora), e a *aprendizagem* é o processo pelo qual a criança, através de mediação pedagógica, adquire informações e habilidades que permitam que forme conceitos a respeito da escrita (de fora para dentro). Nessa interação, o processo de desenvolvimento prepara e possibilita o processo aprendizagem, e o processo de aprendizado estimula e empurra o processo de desenvolvimento.

Na fase inicial da aprendizagem da escrita, o objetivo, segundo Soares (2020), é a compreensão da relação fonema-grafema, ou seja, o entendimento de que os sons da língua têm representações gráficas. Nesta fase, o aprendiz conhece a escrita alfabética, mas não teve acesso ao aprendizado da escrita ortográfica, ou seja, ainda não aprendeu sobre as regularidades e irregularidades da língua e não sabe que “as relações fonemas- grafemas não são sempre unívocas” (SOARES, 2020, p.144). Para dar conta disso, segundo Baptista, Viana, e Barbeiro (2009), a criança dará início à aprendizagem formal da escrita, isto é, do conhecimento das convenções ortográficas:

As conquistas já realizadas pelo aluno, designadamente em relação à capacidade de focalizar a sua atenção na forma fonológica para alcançar o domínio do princípio alfabético, podem ser potenciadas para a aprendizagem sistemática da escrita. Contudo, esse princípio, apesar de constituir uma importante conquista, não representa o ponto de chegada, mesmo na vertente formal. Nesta, merece relevo o desafio representado pelo domínio sistemático e explícito da norma ortográfica. (BAPTISTA, VIANA, BARBEIRO, 2009, p.50)

A ortografia é o sistema convencional da escrita das palavras e tem por objetivo sistematizar e preservar a grafia dos vocábulos de uma língua. Segundo Morais (2007), por ser uma convenção arbitrada/negociada com regularidades e irregularidades, “muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve” (DE MORAIS, 2007, p.15). O fato é que o domínio da escrita, na sociedade contemporânea, é considerado não só uma importante ferramenta para a aquisição de conhecimentos e condição essencial ao sucesso escolar, mas também um mecanismo de inserção social.

Segundo Westwood (2018), o ensino da ortografia é um ponto que suscita diferentes impressões em pais, educadores e pesquisadores, cada um com opiniões próprias sobre a importância ou irrelevância de uma grafia precisa na escola e fora dela. De acordo com esse autor, um ponto de vista é representado por aqueles que argumentam que a qualidade da linguagem utilizada é muito mais importante do que qualquer precisão ortográfica, chegando a sugerir que dar muita ênfase à precisão ortográfica pode inibir a disposição das crianças de escrever.

Sob essa perspectiva, a maior parte do esforço mental deve ser direcionada para os processos de ordem superior envolvidos na geração de novas ideias e na expressão de uma forma escrita do que para o processo cognitivo de nível inferior de codificar corretamente a escrita da palavra. Westwood (2018) afirma que há bom senso nesse ponto de vista, particularmente no contexto da escrita de crianças muito pequenas, uma vez que não se deve impedir os aspectos criativos destes na escrita, forçando-os a se concentrarem desde o início na grafia correta, o que poderia minar a motivação de uma criança para se envolver na escrita.

O outro ponto de vista, conforme Westwood (2018), considera que aprender a escrever com precisão é extremamente importante e que o ensino direto desde um estágio inicial é necessário para que os alunos dominem os princípios da ortografia. O argumento dessa linha de pensamento baseia-se no fato de que, em nossa sociedade, o nível de alfabetização/escolarização de uma pessoa é frequentemente avaliado por outros em termos de sua habilidade de escrever corretamente. Seguindo essa premissa, a grafia incorreta poderia impedir o desempenho acadêmico ou profissional de uma pessoa de várias maneiras, ou seja, a escrita imprecisa reduziria a legibilidade do trabalho escrito e daria aos outros a impressão de que o escritor não sabe escrever ou é menos inteligente do que outros.

Westwood (2018) exemplifica a situação apontando um problema comum a alunos genuinamente disléxicos, citando a pesquisa de Thomson (THOMSON, 1995 *apud* WESTWOOD, 2018), que mostra que em muitas escolas, faculdades e universidades, o trabalho escrito de alunos inteligentes com dislexia é frequentemente mal julgado e subestimado devido ao grande número de erros ortográficos que contém.

A reflexão ideal, segundo Westwood (2018), seria a união destes dois pontos de vista distintos - como equilibrar as demandas conflitantes de aprimorar gradualmente as habilidades ortográficas das crianças e, ao mesmo tempo, permitir a liberdade de assumir riscos, experimentar e criar em sua escrita, resultando em como a ortografia deve ser ensinada nas escolas.

Tendo por base as perspectivas apresentadas, como se daria a aquisição da escrita alfabética e ortográfica para o aluno surdo? A fim de pensar esse assunto, faremos uma breve contextualização sobre a educação dos surdos no Brasil.

## **2.2 Educação dos surdos no Brasil**

Como vimos na seção anterior, ao contrário da fala, a escrita de uma língua não é uma competência inata ao ser humano, mas uma habilidade adquirida durante um processo sistemático de ensino-aprendizagem e estão inter-relacionados. Apesar de o desenvolvimento seguir uma sequência evolutiva, a aquisição da escrita alfabética e ortográfica é um processo de construção individual, sendo o nível de conhecimento da língua a ser codificada e a habilidade de contextualização fundamentais para esse tipo de aprendizagem.

Uma vez conhecidas as propriedades da aprendizagem, levar em conta as especificidades sociais, culturais e linguísticas de um aluno é um ponto indispensável na promoção de uma educação de qualidade. Sob essa perspectiva, conhecer o cenário educacional do aluno surdo é relevante para compreender não somente o processo de aquisição do português escrito, mas quais dificuldades e obstáculos estão nesse caminho. Com este fim, esta seção busca esclarecer alguns pontos sobre a realidade educacional do surdo, suas condições reais e ideais.

*Mas quem é o surdo e por que utilizamos este termo?* A identidade surda reflete o modo como essas pessoas se relacionam com a perda auditiva e consigo mesmas. Conforme Quadros

(2009), surdo é a identificação mais adequada aos surdos que usam a língua de sinais, integrando a comunidade e a cultura surda.

De acordo com Viana e Lima (2016), pesquisas diversas sobre educação e surdez apontam que 90% dos surdos nascem em lares com pais ouvintes e a falta de comunicação entre os pais e o filho surdo impede ou diminui o desenvolvimento nas etapas esperadas de aquisição da linguagem. O conhecimento explícito seria um dos quesitos para o sucesso da aprendizagem das formalidades de uma língua. Porém, é comum que a criança surda chegue à escola sem o domínio de uma língua, uma vez que ela não adquiriu a língua oral por causa da surdez e não teve acesso à língua de sinais por falta de domínio ou compreensão por parte dos pais e/ou responsáveis.

Nesse cenário, é comum ao surdo ter o primeiro contato tanto da língua oral (português, no Brasil), quanto da língua de sinais (Libras - Língua Brasileira de Sinais) na escola. Ou seja, estará aprendendo a primeira língua e mediadora ao mesmo tempo em que aprende a escrita de uma segunda língua de modalidade completamente diferente (língua viso-espacial x língua oral-auditiva).

De acordo com Viana e Lima (2016, p.8), muitos alunos surdos, ao iniciarem a aprendizagem da escrita, tendem a pensar que o português escrito é a representação da língua de sinais. Somente depois, quando começam a identificar problemas nos níveis de análise de uma língua e outra, principalmente no nível morfosintático, é que percebem as diferenças e procuram memorizar alguns aspectos essenciais.

A língua de sinais é apreendida pelo surdo de forma rápida e espontânea e permite a significação do mundo, o desenvolvimento da percepção, da generalização, da formação de conceitos, da atenção, da memória e da educação escolar (GOLDFELD, 2002). De acordo com Fernandes (2007), o ideal seria que o surdo tivesse contato com a língua de sinais tão logo fosse identificada a surdez:

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda as suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. (FERNANDES, 2007, p.2)



É por meio da Libras que a criança surda brasileira desenvolve suas habilidades cognitivas e conceituais para “nomear e categorizar a realidade” e tem acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social” (VIANA, LIMA, 2016, p. 10). A aprendizagem do português escrito representa, para esse aluno, uma ampliação dos processos sociocomunicativos, dada sua importância nos espaços educacionais.

Viana e Lima (2016, p.12) argumentam que, embora os surdos estejam cientes de que a língua de sinais seja sua primeira língua e a de comunicação entre seus pares, eles têm se conscientizado da necessidade do português escrito em ambientes e interações variadas.

A Lei 10.436/2002, através da política linguística instituída pelo Decreto 5.626/2005, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional utilizada pela comunidade surda brasileira e dispõe sobre uma série de intervenções para a promoção da Libras e da educação bilíngue para surdos.

Dentre as implicações da língua temos: a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e a garantia dos órgãos públicos em promover o acesso às informações em Libras para os surdos. Essa lei apresenta um planejamento educacional e linguístico vinculados à educação bilíngue para os surdos, ou seja, Libras como a primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), prevendo também a formação de professores de Libras, de professores de Língua Portuguesa como segunda língua e de tradutores /intérpretes de Libras-português.

De acordo com o relatório do grupo de trabalho do MEC/SECADI (2014), a Educação Bilíngue de surdos implica a criação de ambientes linguísticos propícios à aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado, e do português como segunda língua (L2).

Na Educação Bilíngue, o ensino regular em Libras integra as línguas envolvidas em seu currículo com o objetivo de garantir a aquisição e o aprendizado das línguas envolvidas “como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras” (BRASIL, 2014, p.6). resultando na conclusão da educação básica em situação de igualdade com seus pares ouvintes e falantes do português.

Fernandes (2003) destaca que um programa de educação bilíngue não se sustenta apenas no fato de reconhecer a necessidade de um trabalho que envolva duas línguas no processo educacional. Segundo a autora, uma educação bilíngue comprometida em promover a legitimidade e a autoridade exige posicionamento ético e político nos quais “língua, cultura e currículo são espaços de produção de significação e de construção de identidades sociais”, e isso significaria “pensar para além das fronteiras estabelecidas pelas línguas envolvidas no processo” (FERNANDES, 2003, p.40).

Sob essa perspectiva, a primeira língua seria a língua natural, ou seja, a Libras para os surdos brasileiros, que por sua modalidade gesto-visual-espacial tem aquisição garantida por crianças surdas que interagem com seus pares. Essa língua utilizada pelas comunidades surdas apresenta a complexidade dos sistemas linguísticos que servem à comunicação, socialização e ao suporte do pensamento.

Seguindo essa ideia, a aprendizagem do português seria a de uma segunda língua ensinada e aprendida por meio de procedimentos semelhantes ao de uma língua estrangeira. Fernandes (2003) afirma que assumir tal pressuposto traz uma série de implicações metodológicas, teóricas, ideológicas e políticas subjacentes à prática pedagógica:

Em primeiro lugar, afirmar que o português é uma segunda língua para os surdos, significa admitir que esse grupo constrói sua identidade linguística e cultural pelo uso de uma língua natural - a língua de sinais. Essa língua é identificada, simbolicamente, por signos gestuais-visuais, organizados em um espaço tridimensional. Dito de outra forma, o fato de a língua de sinais ser uma língua visual-espacial, e não oral-auditiva como a grande maioria das línguas naturais, implica numa constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, acarretando especificidades culturais que colocam os surdos junto a outros grupos étnicos minoritários na luta pelo reconhecimento político de sua diferença linguística. Eis o segundo ponto. A ausência de uma política linguística nacional que reconheça a diversidade linguística presente no país, incorporando o movimento de reflexões, manifestações de ideias e experiências em relação ao ensino de língua materna desenvolvidos pelos estudiosos e pesquisadores da área nos últimos anos. Essa ação política traria contribuições significativas para o espaço escolar em relação às práticas vigentes, de modo que todas as vozes e variedades linguísticas desse imenso país não fossem silenciadas em seu processo de escolarização, em detrimento da variedade padrão explicitada pelo poder centralizador da língua do Estado. (FERNANDES, 2003, p. 43)

A inclusão de alunos surdos na rede de ensino regular é garantida na Legislação de políticas Educacionais vigentes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 59 (BRASIL, 1997). O objetivo da política de inclusão escolar seria a promoção da “educação para todos”.

De acordo com Quadros (2003), essa política educacional da inclusão, caracteriza-se pela educação com base na exclusão. Para a autora, as propostas integracionistas de inclusão submetem os surdos ao processo educacional ouvinte até a descaracterização completa do ser surdo, isto porque os alunos surdos são expostos ao fracasso diariamente, “tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema” (QUADROS, 2003, p. 87).

Na educação inclusiva proposta, o aluno surdo se depara com a barreira comunicacional da sua língua, posto que sua diferença linguística é ignorada ao ser submetido a uma educação mediada pela língua “da maioria”, mas desconhecida para eles: o português. Conforme aponta Lacerda (2000), grande parte dos surdos brasileiros não têm acesso a uma escolarização que atenda suas especificidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais, sendo inseridos em escolas regulares e submetidos a conteúdos preparados para alunos ouvintes.

Segundo Fernandes (2003), a situação educacional atual dos surdos, na educação inclusiva, coloca-os em situação de desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, porque o 'lugar' que ocupam em tais práticas linguísticas “é sempre o lugar do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber” (FERNANDES, 2003, p. 34).

Os resultados da sua pesquisa desta autora demonstraram que, mesmo os estudantes surdos sendo extremamente ativos em seu processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa (que funciona como uma segunda língua), há discriminação em seu processo de escolarização através de avaliações arbitrárias que, ignorando a diferença linguística entre a língua de sinais (sua representação principal) e a língua portuguesa, requerem dos surdos “os mesmos resultados ou 'desempenho' esperado para os alunos ouvintes, desencadeando um processo de 'expulsão' silenciosa e velada”:

As práticas de educação inclusiva, por exemplo, da forma como vêm sendo propostas institucionalmente, negam aos grupos minoritários o exercício de suas especificidades socioculturais, na medida em que acabam por celebrar a diversidade, apenas constatando a existência do pluralismo cultural, sem medidas efetivas para o reconhecimento político das diferenças no cotidiano da escola. (FERNANDES, 2003, p. 38)

A educação dos surdos, conforme aponta Lacerda (2006), é um tema polêmico, porque de um lado estão aqueles que sustentam o argumento do respeito às questões da diferença linguística, da identidade surda e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm, e do outro lado os que estão preocupados com a inclusão deste grupo na comunidade majoritária para que não se constitua como uma comunidade à parte, marginalizada.

A autora segue afirmando que a experiência de inclusão parece beneficiar os alunos ouvintes que, ao conviverem com a diferença, podem desenvolver seus conceitos sobre a surdez e suas implicaturas, porém “o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo” (LACERDA, 2006, p. 181). O ideal seria um ambiente que trouxesse benefícios efetivos para ambos os grupos.

Pesquisadores na área de educação e surdez, pensando neste ambiente ideal de ensino para o aluno surdo, apontam a Educação Bilíngue como a mais adequada. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.18), ao escolher uma educação bilíngue, "a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar", em que uma será a primeira língua e a outra a segunda.

De acordo com a política linguística de educação bilíngue (THOMA, 2014), a educação bilíngue para surdo não configura um atendimento especializado, mas um ensino regular que permita ao aluno surdo construir sua identidade linguística e cultural em Libras:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (THOMA, 2014, p.6)

A partir da compreensão de que a educação bilíngue é a ideal para o aluno surdo, uma vez que considera a Libras como primeira língua e a de instrução, na próxima seção, falaremos

um pouco sobre as especificidades da aquisição do português como uma segunda língua neste contexto.

### **2.3 Aquisição da língua escrita alfabética por surdos**

Uma vez conhecida a realidade educacional do surdo e conscientes das necessidades de mudança neste cenário, passamos agora a discutir a complexidade do processo de aquisição do sistema de escrita e de suas normas para o aluno surdo. Para isso, vamos destacar alguns conceitos, como alfabetização e ortografia, e pontuar especificidades do processamento mental e cognitivo dos surdos ligados a esses conceitos.

Alfabetização, de acordo com Soares (2004), é como chamamos “[...] a aquisição do sistema convencional de escrita”, ou segundo Oliveira (2005), “a capacidade de identificar automaticamente as palavras e transcrever o som da fala”, e chamamos de letramento o “[...] desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004). Se o ensino do sistema de escrita é a apropriação do sistema de escrita alfabética e compreensão de seu funcionamento, o ensino da ortografia é a apropriação da norma ortográfica que faz esse sistema funcionar.

De acordo com Apel *et al* (2012), teorias do desenvolvimento da alfabetização geralmente identificam três habilidades metalinguísticas que contribuem para a aquisição da leitura e da ortografia: consciência fonológica, consciência ortográfica e consciência morfológica. A consciência fonológica consiste na capacidade de falar e de manipular, consciente e explicitamente, os sons da fala; a consciência ortográfica tem a ver com a compreensão ou conhecimento das regras e padrões que governam como os indivíduos representam palavras impressas; a consciência morfológica corresponde à capacidade de se concentrar conscientemente na estrutura morfológica das palavras, incluindo as relações entre palavras de base (morfema) e suas formas derivadas.

Além dessas, Apel *et al* (2012) aponta outras habilidades linguísticas e de processamento, como o conhecimento de vocabulário oral e a velocidade de nomeação (nomeação automática

rápida ou RAN<sup>1</sup>), que parecem influenciar o desenvolvimento de habilidades de leitura e de ortografia.

Soares (2016) destaca que desenvolver a leitura e a escrita é pensar sobre a própria língua, e isso é um processo cognitivo complexo. Segundo a autora, fazem parte da consciência metalinguística: a consciência pragmática, a consciência metatextual, a consciência sintática, a consciência morfológica, a consciência semântica e a consciência fonológica. Conforme seus apontamentos, as crianças desenvolvem a consciência do som do sistema de uma língua (consciência fonológica) e, depois, o conhecimento das correspondências entre o som e a letra que constituiria a ortografia.

Segundo Bowers *et al.* (2015), a próxima etapa seria o amadurecimento das habilidades ortográficas, na qual as crianças começam a construir representações grafêmicas ou imagens mentais de palavras. A partir deste ponto, o conhecimento da morfologia e da semântica promoveria o desenvolvimento ortográfico e, juntos, serviriam como a base linguística para as habilidades ortográficas maduras.

As considerações sobre a consciência fonológica são facilmente observadas se consideramos o aluno ouvinte, porém, se levarmos em conta um aluno surdo, percebemos que estes adentram o universo da língua escrita por meio do ensino formal e sem a vivência natural da modalidade oral. A consciência fonológica e a relação grafema-fonema, tão profícuas ao aluno ouvinte, convertem-se em prejuízos para o aluno surdo (CAPOVILLA *et al.*, 2004).

A importância da língua de sinais como língua base e mediadora na aprendizagem da escrita do português por crianças surdas é apontada por diversos autores. Viana e Lima (2016, p.13,14) sustentam a ideia de que, para aprender a ler e a escrever, a criança surda, como qualquer outra criança, necessita ter conhecimento de mundo a fim de contextualizar o escrito e produzir sentido. Necessitam também de conhecimento sobre a escrita para “encontrar as palavras para construção das estruturas das orações” e “criar estratégias que lhes permitam

---

<sup>1</sup> “O teste de RAN mede a velocidade na nomeação sequencial de estímulos, isto é, a velocidade com que a criança nomeia sequencialmente símbolos (cores, letras, dígitos, ou objetos) distribuídos de forma aleatória, tradicionalmente num cartão ou folha de papel. O desempenho no teste é então comparado com valores padronizados de acordo com a idade e grau de escolaridade da criança, valores esses coletados a partir da aplicação do referido teste em grupos de crianças sem quaisquer dificuldades com a leitura”. (SILVA, Davino et al. Versão digital do teste de Nomeação Automática Rápida (RAN): uma contribuição para detectar precocemente problemas de leitura em crianças. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019, p. 2).

compreender os textos lidos”, o que seria possível através de sua língua natural, ou seja, a língua de sinais.

Segundo Musselman (2000), pesquisas no campo da surdez debatem o valor relativo da instrução em língua oral vs. língua de sinais e, mais recentemente, sobre o uso da língua de sinais como a mais apropriada para o ensino. Conforme essa autora, há concordância entre todas as linhas de pensamento sobre a importância da leitura e da necessidade de facilitar a alfabetização dos surdos. Porém há divergências quanto à aquisição de leitura e escrita como: os que sustentam a ideia de que pessoas surdas aprendem a ler e escrever pelos mesmos processos que pessoas ouvintes (visão dominante) e a outra, que afirma que os surdos leem e escrevem usando processos qualitativamente diferentes.

Estudos sugerem que mesmo depois de um longo período de escolarização, pessoas surdas apresentam dificuldades no uso da escrita e que um dos principais problemas reside nas mediações sociais da aprendizagem. De acordo com Góes (2020), as análises de produções escritas indicam que a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências restritas que apontam o pouco domínio da língua portuguesa.

Apesar de terem capacidades cognitivas semelhantes aos ouvintes, a realidade mostra que os surdos ainda carregam um expressivo número de insucesso escolar. Em sua revisão literária, Musselman (2000) mostra que os surdos acessam as representações fonológicas de maneira diferente de um ouvinte. A autora levanta a hipótese de que surdos usam outras estratégias de codificação para acessar um texto, como: memória ortográfica, leitura labial, soletração e outros; e evidencia que, através destas estratégias, a criança surda decodifica a escrita através de representações baseada nas línguas de sinais. Essa constatação corrobora a ideia de que a língua de sinais é de suma importância no processo de alfabetização de surdos e a língua mais apropriada ao ensino.

O processo de construção da escrita, pela perspectiva metalinguística (pensar, refletir o código pelo próprio código), demanda compreender, produzir e refletir a língua “como objeto constituído por normas internas (as hipóteses) e externas (as normas)”. Conforme Nascimento e Henz (2021, p. 230), a escrita apresenta-se como alvo de pensamento e manipulação impulsionada por aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

O desenvolvimento metalinguístico, conforme descrito por Botelho e Neves (2019, p. 194), aborda um campo da metacognição que envolve “tanto a reflexão sobre a linguagem e seus usos quanto a habilidade de monitorar e planejar, de forma consciente, as próprias estratégias de processamento linguístico” e age sobre múltiplos aspectos da linguagem: fonológico, sintático, semântico, pragmático e textual.

A habilidade metacognitiva está relacionada à capacidade de administrar o pensamento e de escolher estratégias para resolver problemas, buscando meios para aprimorar esse fazer. Em termos escolares, de acordo com Botelho e Neves (2019), essas habilidades podem orientar as ações em exercícios de leitura e de escrita dos alunos, auxiliado na seleção de informações com ações de autogerenciamento que colaborem na construção de significados:

“os estudos em metacognição fornecem um importante suporte para pensar comandos e estabelecer práticas voltadas tanto aos objetivos de realização, quanto ao gerenciamento de ações que permitam o desenvolvimento eficaz dos processos de ler e de escrever. Pensar atividades de leitura e de escrita por meio do gerenciamento de ações em cada etapa a realizar nessas tarefas, como, por exemplo, em cada comando de questões e sugestões de protocolos, é um caminho para que os aprendizes, pouco a pouco, possam pensar sobre o que se torna possível construir no e com o texto”. (BOTELHO e NEVES, 2019, p. 192)

Lia Soares (2018) defende que o ensino de português como segunda língua será mais eficiente se compreendermos como a aprendizagem do surdo se realiza, ou melhor, como atuam processos cognitivos de domínio geral, selecionados pelo aluno surdo, no decorrer da aprendizagem. Uma vez que, para o sujeito surdo, o pensamento se constrói através de experiências visuais e motoras, no contexto de aquisição, tanto da Libras quanto do português, a percepção e interpretação de informações verbais e não-verbais impactaria os padrões gramaticais e discursivos das duas línguas.

Em sua pesquisa, a autora examina a interação entre o uso e o processamento mental a fim de investigar como as construções do português brasileiro (PB) estão configuradas na mente dos aprendizes surdos. A hipótese é a de que os processos cognitivos de domínio geral tenham sido pouco desenvolvidos antes e durante a escolarização da maioria dos surdos, tendo em vista seu baixo desempenho ao chegarem à universidade. A autora sugere que, mesmo pouco desenvolvidos, tais processos estariam disponíveis na mente do surdo, e explorá-los seria um



caminho eficaz para a aprendizagem de uma L2 na modalidade escrita e da ampliação das habilidades comunicativas em variados gêneros da escrita (SOARES, 2018, p. 27).

De acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Soares (2018), fundamentados na Linguística Funcional Baseada no Uso (LFBU<sup>2</sup>), a aprendizagem de uma língua, L1 e/ou L2, se desenvolve gradativamente através das experiências do aprendiz com o uso de construções linguísticas em contextos variados, acionados por habilidades cognitivas como categorização, *chunking*<sup>3</sup> (encadeamento), analogia, associação transmodal e enriquecimento de memória.

A autora esclarece, tendo por base em Bybee (2016), que as habilidades cognitivas ou processos cognitivos de domínio geral, como também são chamados, apesar de não serem específicas da linguagem, são úteis à compreensão e explicação de aspectos observáveis no uso da língua (SOARES, 2018, p. 29), conforme o Quadro 1 abaixo.

---

<sup>2</sup> A Linguística Funcional Baseada no Uso (LFBU<sup>2</sup>) ou Linguística Cognitivo-Funcional se desenvolveu com base nos estudos funcionalistas da vertente norte-americana e integra postulados da Linguística Cognitiva, conforme apresenta Tomasello (1998).

<sup>3</sup> Soares(2018) utiliza o termo *chunking*, respeitando a fundamentação teórica original (BYBEE, 2010).

**Quadro 1 - Processos Cognitivos de Domínio Geral**

PROCESSOS COGNITIVOS	DE DOMÍNIO GERAL
Categorização	Processo adaptativo que integra a realidade física e social por meio do sistema cognitivo. É possível categorizar ou emparelhar por proximidades, seres, coisas entidades etc, assim como sintagmas, palavras e seus constituintes menores, mediante percepção de variadas propriedades a partir da experiência de mundo.
<i>Chunking</i>	<i>Chunking</i> é a aprendizagem com a experiência, quanto mais experientes os sujeitos se tornam, mais <i>chunks</i> informativos um são capazes de construir e armazenar a longo prazo(Newell 1990). * <i>Chunks</i> seriam quantidade de informações a serem recuperadas e armazenadas .
Analogia	Percepção de similaridades estruturais compartilhadas em objetos ou entidades, apesar das diferenças. O processo de analogia evoca relações lógicas exigidas na identificação de um padrão.
Associação Transmodal	Os sentidos atuam simultaneamente na percepção de objetos em um dado contexto, permitindo que sejam ouvidos, tocados, vistos e cheirados. Essa correspondência entre eles é estabelecida pela experiência e pelo processo cognitivo de associação transmodal.
Enriquecimento de Memória	As representações estocadas na memória “contêm”, ao menos potencialmente, toda informação que o usuário da língua pode perceber na experiência linguística. Desse modo, a memória enriquecida para experiências com a língua inclui, além de detalhes, componentes de palavras e sintagmas, os contextos de uso (social e linguístico) e significados perceptíveis, a depender do fator de frequência.

**Fonte: Elaboração a partir de Soares, 2018**

Sob a perspectiva da LFBU, a gramática não é um objeto autônomo e independente, sua manifestação na mente de um indivíduo depende do uso frequente e dos processos relacionados a capacidades cognitivas de domínio geral. Sendo assim, levar em conta esses processos cognitivos favorece escolhas diferenciadas de abordagens teóricas e metodológicas, bem como a seleção de materiais que permitam ao aluno surdo não somente apreender de maneira eficaz o que está sendo ensinado, mas também proporcionar uma melhor percepção e compreensão do mundo.

Pensando, por exemplo, na perda de informações linguísticas de padrões fonológicos tanto no nível segmental (percepção de fonemas) quanto no nível suprasegmental (ex. prosódia, tonicidade, contraste acentual distintivo) do aluno surdo, o fato da não identificação dos padrões constituintes do português inseridos neste contexto promoveria a produção escrita com trocas, apagamentos, substituições equivocadas, entre outros.

Com base nisso, já é possível pensar na dificuldade de um surdo aprender o português na escola nos mesmos moldes de um aluno ouvinte, ou seguir linhas teóricas e metodológicas que não levem em conta as especificidades biológicas e linguísticas desses alunos.

Segundo Lia Soares (2018), para a aprendizagem de uma língua deve-se, primeiramente, levar em consideração os canais perceptuais disponíveis para a aquisição de língua. No caso de alunos surdos, a aprendizagem requer instrução explícita sobre os padrões ortográficos da língua alvo, constituídos por sequências combinatórias de grafemas; sua disposição em relação a outras palavras e sua relação semântica e pragmática com outras palavras. Os processos cognitivos requerem situações frequentes de uso da linguagem, tanto L1 quanto L2, a fim de proporcionar ativação constante desses processos para que passem a operar em contínuo, assim, ao pensar a escrita do aluno surdo é preciso levar em consideração as variáveis das línguas envolvidas.

A Libras não tem uma escrita oficial, mas há uma crescente preocupação, entre os pesquisadores na área (Quadros, 2004; STUMPF, 2005; Barbosa, 2017, entre outros), sobre a necessidade dos surdos escreverem em sua língua. Segundo Stumpf (2005), a escrita de sinais seria fundamental na compreensão e domínio tanto da gramática da Libras quanto na gramática de outras línguas como a do português, para o aluno surdo. Os sistemas de escrita de sinais usam os parâmetros fonológicos (configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação) como base para descrever e registrar a língua.

O mais difundido, no Brasil e no mundo é o SignWriting, criado pela norte-americana Valerie Sutton, em 1974, como uma escrita de sinais para dança que evoluiu ao longo dos anos como escrita de língua de sinais em vários países. No Brasil, também foram criados alguns sistemas de escrita de sinais: ELiS (ESTELITA-BARROS, 2008) e VisoGrafia (BENASSI, 2019). Esses sistemas de escrita de sinais são difundidos no meio acadêmico, mas é necessária uma

“legislação específica que assegure o uso, a difusão e a padronização de um único sistema de escrita de sinais para a escrita da Libras” (Leão, 2020).

Assim, para o aluno surdo que tem como língua natural a Libras, que é uma língua visoespacial sem escrita alfabética definida, ensinar o português escrito envolve “um trabalho de fundação da base constitucional dessa língua que não foi adquirida em modalidade oral pela interação com nativos” (SOARES, 2018, p. 147), bem como levar em conta as especificidades sociais, culturais e linguísticas dos surdos e os processos cognitivos que este aluno seleciona no processo de aprendizagem.

### 3 PERSPECTIVA TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a perspectiva teórica base para esta pesquisa: a Teoria de Base Estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP). Discutimos também o estudo base para a categorização dos erros ortográficos (BOWERS *et al*, 2015). Na primeira seção, são apresentadas algumas teorias precursoras, na segunda são expostas ideias relevantes sobre a IMP, assim como, sua relação com a pesquisa, e na terceira, é apresentado o estudo de Bowers *et al* (2015) e abordada a categorização de erros selecionada.

#### 3.1 Teorias de aquisição da escrita

Diferentes concepções teóricas buscam compreender e explicar os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita como a codificação, o processamento, o armazenamento e recuperação das informações. Essas muitas teorias e/ou modelos teóricos, dentro dos estudos linguísticos, constituem um processo evolutivo em que todas as proposições contribuem de alguma maneira para o desenvolvimento dessa linha de pesquisa e a compreensão do processo de ensino/aprendizagem convencionalizado de uma língua.

Sendo assim, iniciamos apresentando, de maneira sucinta, algumas visões precedentes a IMP que envolvem o ensino e aprendizagem da ortografia: a Memorização Mecânica (JENSEN, 1962; SLOBODA, 1980), o Construtivismo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), a Teoria de Fases (EHRI, 2005; SOARES, 2018), o Modelo da Dupla Rota (COLTHEART *et al.*, 2001; COLTHEART, 2006; SOARES, 2018), e o Conexionismo (GLOVER; BROWN, 1994; WIETHAN *et al.*, 2011).

##### 3.1.1 Memorização Mecânica

De acordo com a perspectiva da **Memorização Mecânica** (JENSEN, 1962), a aprendizagem da escrita, principalmente da escrita ortografia, acontece por meio de cópia exaustiva e memorização sob a justificativa de que na escrita não possui regularidade, mas sim uma relação de arbitrariedade entre as unidades discretas da fala (fonemas) e da escrita (grafemas).

Segundo Castro e Couto (2020), essa visão vai contra a realidade, pois há padrões na ortografia que podem ser explicáveis e compreendidos. Para estes autores, essa perspectiva da arbitrariedade na escrita advém da noção de língua como estrutura, na qual não há explicação

para a escrita de uma língua, o que resultaria na memorização como único caminho da aprendizagem e o erro ortográfico é visto negativamente como uma “transgressão da língua”.

### 3.1.2 Construtivismo

O Construtivismo, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) com base nos fundamentos psicolinguísticos de Jean Piaget, desenvolveu uma visão teórica sobre a aprendizagem da escrita pela criança em etapas. As autoras enfatizam que as crianças são leitoras do seu mundo, mesmo antes de serem oficialmente alfabetizadas, e que, ao contrário da visão que descrevemos anteriormente, a aprendizagem da escrita e da leitura não pode ser realizada de maneira mecânica, pois constitui um desenvolvimento organizado em fases.

Nessa perspectiva, as crianças passam por diferentes estágios com o apoio de hipóteses construídas por elas sobre a apropriação da escrita e cabe à escola estimular a progressão até que se alcance o nível alfabético. A partir da fase alfabética, Ferreiro e Teberosky (1991) apontam que a criança “se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 213).

Conforme Castro e Couto (2020), o construtivismo envolve somente a aprendizagem da escrita e a compreensão do sistema alfabético, sem envolver a ortografia, mas são importantes para os estudos linguísticos, principalmente no que diz respeito à compreensão do processo de aprendizagem da escrita. Nesta visão o erro ortográfico não é visto como transgressão, mas como um meio de compreender o raciocínio do aluno e suas hipóteses sobre a escrita (CASTRO e COUTO, 2020).

### 3.1.3 Teoria de fases

A Teoria de fases de Ehri (2005) sugere que a criança aprende a ler e a escrever seguindo as relações fonema-grafema. Sob esta perspectiva a língua não é uma estrutura, mas um sistema mutável com regularidades que podem ser compreendidas. No Quadro 2, podemos ver as fases para o desenvolvimento da leitura e da escrita, propostas por Ehri (2005).

**Quadro 2 - Fases para o desenvolvimento da leitura e da escrita de Ehri (2005).**

Fase pré-alfabética	As crianças ainda não conhecem o nome e o som das letras e utilizam pistas visuais e contextuais para o reconhecimento de palavras escritas.
Fase parcialmente alfabética	Conhecendo algumas letras do alfabeto, as crianças leem e escrevem palavras de acordo com seu conhecimento ainda rudimentar do sistema alfabético. Ainda não há conhecimento entre grafema e som e não são capazes de segmentar uma palavra em unidades menores.
Fase plenamente alfabética	As crianças são capazes de representar todos os sons da pronúncia da palavra utilizando letras foneticamente apropriadas, mesmo que de forma convencional incorreta.
Fase alfabética consolidada	As crianças realizam conexões formadas a partir de unidades silábicas e morfêmicas. As palavras são lidas e escritas em “pedaços”, sem que haja associação de letras e sons individualmente.

**Fonte: Elaboração a partir de Ehri (2005)**

Segundo Castro e Couto (2021), essa teoria é essencial para a compreensão das fases pelas quais a criança passa ao longo do desenvolvimento da leitura e escrita, porém não compreende todas as relações que constituem a ortografia, uma vez que não considera outras relações como a influência morfológica ou etimológica na ortografia de uma palavra.

#### 3.1.4 Modelo da Dupla Rota

O Modelo da Dupla Rota, elaborado por Coltheart *et al.* (2001) propôs que a aprendizagem da leitura ocorre por meio de duas rotas complementares, porém distintas: uma fonológica ou sublexical e outra lexical ou visual (ortográfica). Ou seja, quando uma palavra foge da relação fonema-grafema a criança recorre ao padrão lexical (a memorização da palavra como um todo), porém, para utilizar esta rota, a palavra precisa estar armazenada no léxico mental ortográfico.

De acordo com Soares (2018), apesar dessa teorização não possuir muitos estudos sobre as estratégias de escrita das palavras, já que focam nas questões envolvidas na leitura, podem ser

consideradas, já que muitas concepções sobre a leitura se aplicam também à escrita, como a utilização das duas rotas para acessar as palavras.

A relevância da teorização do Modelo da Dupla Rota consiste na compreensão de que, tanto a leitura, quanto a escrita não são aprendidas apenas por memorização ou apenas por relação fonema-grafema como afirmam a Memorização Mecânica e o Construtivismo, mas pelo conhecimento fonológico e lexical da palavra. Apesar desse avanço, a teoria da dupla rota se pauta em uma visão da gramática inata com regras preestabelecidas na mente do falante e não reconhece os padrões fonológicos e morfológicos da ortografia, conforme apontam Castro e Couto (2021).

### 3.1.5 Conexionismo

Diferente da perspectiva anterior, o Conexionismo propõe uma única rota de processamento em que vários processos acontecem de forma simultânea e paralela impulsionando a produção de grafias corretas de palavras em que a relação fonema-grafema pode ser consistente ou não (TREIMAN; KESSLER, 2014; WIETHAN et al., 2011). Nesta perspectiva, a escrita de palavras não demanda instrução explícita, pois os aprendizes compreendem, implicitamente, a ortografia da língua por meio do contato com padrões estatísticos que constituem uma rede de unidades interligadas no cérebro (WIETHAN et al., 2011).

Conforme aponta Toffolo (2022), para os conexionistas, aprendizagem acontece a partir de associações que são reforçadas ou enfraquecidas na experiência dos sujeitos, oferecendo um *input* para tal processamento possibilitado pela plasticidade do córtex cerebral. Os dados são percebidos e levados ao cérebro que os processa através da interação com dados já existentes. Se esse *input* encontrar uma conexão existente, ocorre a recordação, se o *input* não encontrar uma conexão prévia, os novos dados irão se ajustar aos dados já armazenados. Sob essa perspectiva, contextos semelhantes de aprendizagem geram padrões semelhantes de ativação de redes, levando à generalização da informação.

## 3.2 Teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP)

Os pressupostos teóricos anteriormente apresentados têm grande importância para estudos linguísticos, porém não conseguiram abarcar todas as relações possíveis na ortografia do português. A Teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP), proposta



por Treiman e Kessler (2014), de certa forma, amplia as perspectivas apresentadas anteriormente.

De acordo Treiman (2017), a ortografia não se encerra na relação fonema-grafema, mas também nos múltiplos padrões motivados pela morfologia e pelo contexto que o grafema assume na palavra. Esses padrões estão disponíveis e interligados na cognição do indivíduo e podem ser acessados a qualquer momento. Sob esta perspectiva, a aprendizagem da escrita alfabética e da ortografia se dá por dois caminhos: a aprendizagem implícita ou estatística e a aprendizagem explícita ou por exposição (TREIMAN, KESSLER, 2014).

Uma vez inseridas em ambientes letrados, as crianças percebem, mesmo que implicitamente, padrões visuais da escrita. Isso porque pesquisas mostram que todas as pessoas captam padrões no mundo mesmo que eles não estejam explicitamente apontados ou quando não há nenhum ensinamento direto, reforço ou *feedback*.

Conforme Treiman (2018), o termo aprendizado estatístico tem sido usado para descrever esse aprendizado. As informações aprendidas dessa maneira são vitais para a sobrevivência, pois nos permite aprender sobre os padrões do mundo, ajudando-nos a prever eventos futuros e a nos comportarmos adequadamente em novas situações.

A aprendizagem estatística, segundo Treiman (2018), nos ajuda a entender certos aspectos do desenvolvimento da ortografia que não são bem explicados por outras perspectivas teóricas. Para Castro (2022), de acordo com a IMP, os aprendizes aplicam seus mecanismos de aprendizado de uso geral, por exemplo quando rastreiam, implicitamente, a frequência e quais condições de materialização de determinado padrão.

Esse conhecimento adquirido refletirá em suas escritas iniciais quando expostos ao processo formal de aprendizagem do sistema da escrita. Depois de inserido no processo de alfabetização (aprendizagem por exposição), novos padrões linguísticos, de acordo com a língua em questão, serão desenvolvidos e percorrerão toda aprendizagem da escrita alfabética e ortográfica por todo o percurso escolar (TREIMAN, KESSLER, 2014).

Treiman e Kessler (2014) apontam que as práticas de ensino implícito são importantes para a descoberta autônoma da aprendizagem, ao invés de apenas receberem passivamente a

informação. Assim, é possível aprender sobre padrões orientados pelo contexto, mesmo quando não ensinados explicitamente. No entanto, as autoras defendem que a instrução pode acelerar o processo.

Dessa forma, faz sentido começar com padrões que se aplicam a um grande número de palavras e padrões que se aplicam a palavras que são usadas com mais frequência, mas não se deve confiar no aprendizado estatístico para fazer todo o trabalho. Sendo assim, o ensino explícito e direcionado também é necessário, pois, determinados padrões, principalmente os mais complexos, necessitam da aprendizagem por instrução para serem percebidos através da constante exposição ao *input* desejado.

Na aprendizagem por exposição, o conhecimento é construído por meio de instruções explícitas. Toffolo (2022) aponta que o ensino explícito é caracterizado por ser formal e estruturado, com o uso de recursos atencionais e, em se tratando de ensino da ortografia, têm por função auxiliar o aluno na manipulação da língua conscientemente “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 apud TOFFOLO, 2022, p. 116). Treiman (2018) aponta que o ensino explícito não apenas proporciona a descoberta de novos padrões, mas também aumenta o interesse do aprendiz sobre o porquê as palavras são escritas como são.

A escolha da perspectiva teórica da IMP (TREIMAN, KESSLER, 2014) para a pesquisa com sujeitos surdos é justificável em vários sentidos. Isso porque é uma visão que não enfatiza ou prioriza a relação fonema-grafema ou a consciência fonológica. Ao contrário, propõe que o aprendizado se dá por diferentes vias de organização, o que é condizente com o sujeito surdo, que usa vários recursos de memorização para aprender a forma convencional das palavras.

Uma das coisas mais comuns no que diz respeito à educação dos surdos, principalmente no Brasil, como descrito no capítulo anterior, é a insistência em promover o aprendizado do aluno surdo nos mesmos moldes do aluno ouvinte. No caso específico do ensino da ortografia, as propostas metodológicas e educacionais baseiam, quase que exclusivamente, na relação fonema-grafema e na memorização de palavras irregulares pouco frequentes.

A IMP (TREIMAN, KESSLER, 2014), por ser uma teoria de base estatística, considera a ortografia como um evento probabilístico, o qual é constituído de possíveis combinações de padrões para formação de inúmeras palavras. Sob essa perspectiva, o erro é considerado como uma hipótese, ou seja, como resultado da manipulação dos conhecimentos que o aluno tem sobre a língua e a escrita e não traz a visão negativa de “falha” na escrita.

A aprendizagem sugerida por esta perspectiva (aprendizagem estatística) destaca a importância do olhar individual para o aluno, enfatizando a integração entre contexto do aluno (aprendizagem implícita/ estatística) e o contexto de instrução (aprendizagem explícita/instrução).

Nesse sentido, é importante compreender como a aprendizagem do surdo se realiza, ou seja, como as hipóteses linguísticas são criadas por eles e quais mecanismos de aprendizado são implicitamente utilizados para rastrear a frequência de padrões e em quais condições se materializam. Conhecendo melhor o processo de aquisição de escrita pelo surdo, pode-se elaborar instruções que realmente potencializem seu aprendizado, bem como aumente o seu interesse.

A perspectiva da Integração dos Múltiplos Padrões abarca os conceitos que já vimos na seção sobre “Aquisição da língua escrita como L2 por surdos” e as propostas da Educação Bilíngue, considerada a ideal pela comunidade surda e os pesquisadores da área. De acordo com essas concepções, os canais perceptuais disponíveis devem ser considerados na aprendizagem de uma língua, bem como as especificidades sociais, culturais e linguísticas.

No caso do sujeito surdo, é através da língua de sinais que ele evolui e desenvolve suas habilidades cognitivas e conceituais, assim como as habilidades de percepção, de atenção, de memória e constrói a significação do mundo. Este seria o ponto de partida para qualquer tipo de aprendizagem. No que diz respeito ao ensino explícito da ortografia em uma segunda língua, Soares (2018) aponta a necessidade de instrução sobre os padrões ortográficos da língua alvo mediados pela língua de uso, bem como, requer exposição constante do uso das duas línguas, com todas as variáveis envolvidas, a fim de promover estímulos constantes desses processos para que passem a operar em contínuo.

### 3.3 Pesquisa de Bowers *et al.* e categorização de erros ortográficos

O objetivo da pesquisa de Bowers *et al.* (2015) foi fornecer uma análise descritiva dos tipos de erros produzidos por alunos surdos para, através de avaliação ortográfica, propor intervenções para os alunos. Como justificativa, os autores apresentaram a pouca atenção à área da grafia entre as crianças, e poucos estudos foram projetados para examinar as múltiplas dificuldades ortográficas em crianças surdas ou com deficiência auditiva.

De acordo com os autores, a aprendizagem da escrita envolve o conhecimento de um sistema baseado em regras que requer a integração de som, padrão e relações de significado para gerar *input* ortográfico. Em crianças ouvintes, a consciência fonológica se desenvolve primeiro e à medida em que as habilidades ortográficas amadurecem, começam a construir representações grafêmicas ou imagens mentais de palavras. O conhecimento de morfologia e semântica complementam o desenvolvimento ortográfico. Assim, a consciência fonológica, a consciência ortográfica, as representações grafêmicas mentais, a consciência morfológica e o conhecimento semântico, juntos, servem como a base linguística para as habilidades ortográficas maduras.

Crianças surdas normalmente não adquirem facilmente muitas habilidades de consciência fonológica que serviriam de base para o desenvolvimento ortográfico, já que essas habilidades são majoritariamente aprendidas por meio de audição. A fim de investigar as quais habilidades metalinguísticas e como crianças surdas as utilizam nesse contexto, os autores fizeram uma revisão bibliográfica. Segue algumas conclusões apresentadas:

- Os estudos que examinaram a importância do conhecimento fonológico para a ortografia de crianças surdas mostraram resultados ambíguos apontando que, as habilidades fonológicas limitadas seriam, provavelmente, uma das razões pelas quais crianças surdas usam estratégias ortográficas diferentes de seus pares ouvintes.
- A aquisição de habilidades ortográficas maduras requer conhecimento e reconhecimento dos padrões ortográficos em um idioma. Estudos relacionados que analisaram o conhecimento ortográfico de alunos surdos, geralmente confirmam que melhorias são feitas com a instrução e a idade. As tentativas de ortografia normalmente seguiram padrões ortograficamente permitidos, o que seria um indicativo

de que a consciência ortográfica pode ser um ponto forte no desenvolvimento de habilidades ortográficas para crianças surdas.

- À medida que o conhecimento ortográfico é adquirido, os jovens surdos também desenvolvem conhecimentos de representações grafêmicas mentais. Isso permite que imagens armazenadas de palavras completas ou em partes sejam recuperadas, inclusive aquelas que não seguem padrões ortográficos regulares. Estudos com indivíduos surdos indicam que, ao tentar escrever vocábulos que não seguem padrões ortográficos regulares, os alunos ainda usam tentativas ortograficamente aceitáveis mesmo que suas tentativas estejam erradas.
- Embora as informações fonológicas e ortográficas tenham uma função primária no desenvolvimento da ortografia, a precisão na escrita é facilitada pela compreensão da morfologia. Isto é, o conhecimento das regras morfológicas permite que um escritor manipule a grafia de uma palavra raiz conhecida, adicionando um prefixo ou sufixo, criando assim outra palavra.
- Mesmo que os estudos mostrassem que crianças surdas cometem consideravelmente mais erros morfológicos do que seus pares ouvintes, eles utilizaram as informações morfológicas de forma mais produtiva.
- Dadas às restrições impostas à aquisição fonológica devido à impossibilidade de acesso auditivo, o conhecimento das estruturas morfológicas afeta diretamente a ortografia de crianças surdas. Assim, atividades de escrita com base na morfologia podem servir para melhorar as habilidades ortográficas gerais.
- Sobre a consciência semântica, crianças surdas apresentaram déficit de vocabulário, o que poderia ter um impacto negativo na habilidade de ortografia. Esta é uma área que requer estudos adicionais para mostrar como o conhecimento semântico e a ortografia estão relacionados nesta população e em que contextos os alunos surdos usam palavras que são escritas corretamente, mas não são semanticamente precisas.

De acordo com Bowers *et al* (2015), o conhecimento dos erros ortográficos dos alunos tem o potencial de informar o desenvolvimento posterior da escrita, especialmente projetada para

alunos surdos, bem como auxiliar o educador nas atividades linguísticas que proporcionem maiores avanços na ortografia e na expressão escrita. Em sua pesquisa, as amostras escritas de cada participante (estudantes do Ensino Médio) foram coletadas no início, meio e final do ano letivo e codificadas, no nível da palavra para erros de ortografia, por um fonoaudiólogo, um professor de surdos, um professor de inglês da 7ª série e um professor assistente de educação de surdos.

Para a codificação, utilizaram o sistema de codificação linguística (MLC - Multi-linguistic Coding), projetado para melhor resolver os erros ortográficos cometidos por crianças surdas nas seguintes categorias: erros de consciência fonêmica, erros de consciência ortográfica, erros de representação de grafemas mentais, erros de consciência morfológica e erros de consciência semântica. Especificando a categorização:

- Erros de percepção fonêmica: quando um som foi adicionado ou excluído para todas as reversões de letras. Ex.: (inglês) *timfe* ou *tie* para *time*.
- Erros de consciência ortográfica: quando uma regra para combinar letras ou padrões de ortografia era violada. Ex.: (inglês) *jrum* para *drum*.
- Erros de representação de grafemas mentais: quando uma palavra não fonética em sua grafia foi soletrada "foneticamente" ou a palavra foi escrita de forma diferente em tentativas repetidas. Ex.: (inglês) *cidy* para *city*.
- Erros morfológicos: quando uma palavra foi escrita com um morfema, afixo, sufixo incorreto. Ex.: (inglês) *talkt* para *talked*.
- Erros semânticos - foram codificados quando a palavra errada foi usada (erros de concordância verbal ou nominal foram incluídos como erros semânticos). Ex.: (inglês) *two* para *to*; ou *dog* para *car*.
- Imagens Visuais - para este estudo, Bowers *et al* (2015) estenderam o sistema MLC para incluir uma categoria adicional para erros relacionados a imagens visuais. Esta categoria de erro foi adicionada porque uma revisão preliminar das amostras de escrita pré-intermediária e pós-intervenção mostrou uma série de erros na forma de imagens representadas no texto.

Os resultados das análises mostraram que os padrões de erros ortográficos permaneceram relativamente estáveis durante todo o ano, sem variação estatisticamente significativa para nenhuma das seis categorias.

A categorização de erros nesta pesquisa tem por base a proposta por Bowers *et al* (2015), porém, devido às dificuldades de coleta de dados durante a pandemia de COVID 19, o tempo para a análise dos dados considerando todas estas categorias ficou inviável. Assim, optamos por analisar apenas três destas categorias e será melhor explicitado na metodologia, a qual constitui o capítulo seguinte.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos dessa pesquisa divididos em 4 partes: 4.1 Natureza e Contexto da pesquisa; 4.2 Perfil dos Participantes, 4.3 Coleta de dados (Questionário, Produção Textual, Atividade Direcionada); 4.4 Proposta de Categorização dos Erros.

### 4.1 Natureza e Contexto da pesquisa

Esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, utiliza-se de uma análise quanti-qualitativa de base semi-experimental (PAIVA, 2019) para reflexão da escrita ortográfica de discentes surdos do Ensino Superior.

Uma vez que o principal objetivo desta pesquisa é identificar as dificuldades na escrita ortográfica dos alunos surdos no Ensino Superior, elaboramos um instrumento para a coleta de dados, o qual constituiu da aplicação de atividades escritas produzidas pelos alunos e questionário para conhecimento do perfil de cada um. As atividades escritas serão analisadas, os erros ortográficos encontrados serão identificados e categorizados conforme proposta apresentada adiante e o questionário servirá de subsídio para compreensão da relação dos dados com possíveis aspectos sociais.

Conforme Silva, Moraes e Merçon (2017), a análise e a categorização de erros ortográficos possibilitam estabelecer um referencial objetivo a fim de identificar os tipos de erros mais frequentes cometidos pelos alunos e compreender quais processos cognitivos estão na sua origem, o que, segundo os autores, facilita o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação:

As análises da produção textual fornecem uma contribuição fundamental para a alfabetização e letramento, fornecem informações que podem auxiliar na busca de respostas visando uma análise não só do produto de aprendizagem, mas sobre tudo do seu processo, e se necessário o redimensionamento da prática pedagógica. (SILVA, MORAES, MERÇON, 2017, p. 1086)

Partindo deste pressuposto, a análise da ortografia de alunos surdos, além de fornecer informações para a compreensão da escrita destes sujeitos, uma vez que cada erro pode representar uma hipótese, podem levantar questionamentos que nos levem a entender causas e



identificar lacunas nas dificuldades encontradas. A metodologia adotada também nos permite fazer associação entre os resultados das análises e a teoria de Integração dos Múltiplos Padrões, perspectiva teórica desta pesquisa, no intuito de compreender melhor as hipóteses de escrita dos participantes e a relação com os padrões possíveis organizados.

Ademais, por meio de tais percepções, estratégias pedagógicas que visam, exclusivamente, às necessidades destes alunos podem ser pensadas e desenvolvidas visando a melhores resultados na escrita ortográfica.

Referente às questões éticas, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais a fim de se respeitar e proteger o bem-estar dos participantes envolvidos no estudo e foi aprovada sob o CAAE 56096321.5.0000.5149 e parecer número 5.413.013.

A participação na pesquisa foi condicionada à assinatura do Termo de Anuência (APÊNDICE A), pela instituição, e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), pelos participantes, no qual foi garantido aos participantes o sigilo da identidade dentre outros direitos referentes à participação na pesquisa.

#### **4.2 Perfil dos participantes**

O critério de inclusão de participantes foi: ser aluno surdo graduando do ensino superior. Assim, os 22 participantes da pesquisa são alunos surdos, sinalizantes, matriculados no mesmo curso de graduação em instituição pública localizada em Minas Gerais em dois períodos distintos (6º e 4º), sendo 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idade entre 22 e 49 anos.

Não conseguimos uma distribuição homogênea de amostra com os alunos surdos devido a vários fatores, como a) perfil bilíngue, b) questões físicas ligadas à surdez (tipo, grau), c) contexto social, linguístico e educacional, d) dimensão do contato com os pares surdos. De acordo com Silva (2018), essa diversidade de perfis de bilíngues surdos pede por uma visão mais flexível e traz desafios quanto ao desenvolvimento de pesquisas e de propostas educacionais que atendam efetivamente esses diferentes aprendizes.

### 4.3 Coleta de dados

A princípio a coleta seria em ambiente virtual devido à implementação do Ensino Remoto Emergencial. Dentro deste ambiente, ainda em período de adaptação, foram feitas algumas tentativas sem, no entanto, obter sucesso, uma vez que os alunos respondiam ao questionário, mas não enviavam os textos escritos como proposto. Com o retorno das aulas presenciais, optamos por fazer a coleta das atividades de escrita presencialmente e manter apenas o questionário em ambiente virtual.

Para coleta de dados, utilizamos um questionário para análise do perfil dos participantes e atividades escritas divididas em duas modalidades: uma produção textual e uma atividade direcionada constituída por um ditado ilustrado (por figuras) e duas perguntas específicas de reflexão sobre a ortografia.

#### 4.3.1 Questionário

Foi elaborado um questionário para obtenção de informações sobre o perfil do participante que fossem relevantes para a pesquisa, conforme Apêndice C.

Organizado em um formulário do *Google*, com apoio de um vídeo em Libras, o questionário (Figura 1) foi disponibilizado em ambiente virtual. O link de acesso foi encaminhado ao participante, via e-mail pelos docentes que disponibilizaram suas aulas para coleta de dados e reforçado pelos pesquisadores:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXkyINARv\\_EojCYuDCwKY7mwMQ-FLTJvA0MqRCIVq1Sz21DA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXkyINARv_EojCYuDCwKY7mwMQ-FLTJvA0MqRCIVq1Sz21DA/viewform)

**Figura 1 – Questionário Perfil**


Seção 1 de 4

## Perfil do Participante

Olá!  
Agradecemos o seu interesse em participar de nossa pesquisa: "Análise da Ortografia na Escrita de Alunos Surdos do Ensino Superior".  
Essa pesquisa tem objetivo acadêmico, as informações fornecidas são sigilosas e a sua participação é opcional e anônima.

Adriana Aparecida de Oliveira - mestranda  
Daniela Mara Lima Oliveira - orientadora

Vídeo sem título

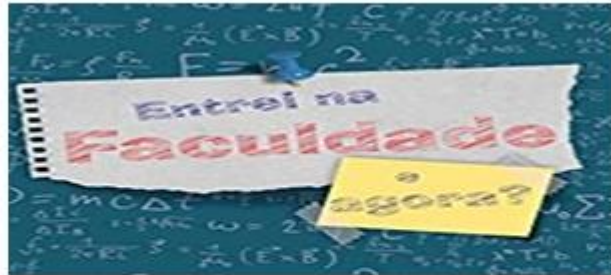


**Fonte: Elaboração própria**

#### 4.3.2 Produção Textual

Os textos escritos foram coletados em ambiente presencial, por meio de proposta de redação (Figura 2), em horários disponibilizados pelos docentes da instituição de ensino. Os encontros foram mediados por intérpretes de Libras. Os participantes foram orientados a realizar sua produção de forma manuscrita com a possibilidade de escolher o gênero, desde que se mantivessem dentro do tema da proposta de redação (APÊNDICE D).

Figura2 – Proposta de Redação



**Proposta:** Como foi, para você, a experiência de ingressar na Universidade? Quais as suas expectativas para a graduação? Quais desafios e/ou dificuldades você encontrou ou acredita que encontrará neste percurso?

Redija um texto com o tema: **O ingresso na universidade: expectativas e desafios.** Sinta-se à vontade para escolher o gênero do texto.

Nome: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

---



---



---

**Fonte: Elaboração própria**

#### 4.3.3 Atividade Direcionada

A atividade direcionada (APÊNDICE E), cuja coleta foi em sala de aula, nos moldes da atividade anterior, constou de um “ditado ilustrado” e duas questões abertas: uma de identificação de erros em frases e outra para compreensão das dificuldades dos alunos na escrita e o posicionamento do aluno frente a essas dificuldades. Concomitantemente à atividade, os alunos foram orientados sobre o questionário, esclarecidos sobre as questões éticas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O “ditado ilustrado” (Figura 3) constituiu-se de uma lista de 59 substantivos selecionados a partir da incidência de erros ortográficos mais comuns encontrados em redações em geral. Segue no Quadro 3 as categorias e palavras selecionadas:

**Quadro 3 – Grupos e palavras selecionadas**

CATEGORIA	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3	Palavra 4
regular ss	Pássaro	Vassoura	Bússola	Ossos
regular rr	Guitarra	Interrogação	Carroça	Garrafa
nasal n/m	Tampa	Lâmpada	anjo	cinto
Ç	linguiça	Carroça	Trança	paçoca
c som de s	cicatriz	Cemitério	Cesta	Melancia
múltipla irregular x som de ch	Xícara	Bruxa	queixo	Lixo
dígrafo ch	Chapéu	Chuchu	Mochila	Bucha
dígrafo lh	Colher	Agulha	Palhaço	lhama
dígrafo nh	Canhão	Amanhã	Banheiro	Joaninha
encontro consonantal CCV	Prato	Pedra	flor	Flecha
encontro consonantal CVC	Guarda-roupa	máscara	Corda	Fantasma
Ditongo	Pião	peão	couve	Mangueira
l posvocálico	Desculpa	Polvo	Anzol	Anel
h mudo	Helicóptero	Hambúrguer	Hora	Hipopótamo
palavra polissílaba	liquidificador	televisão	Borboleta	Tartaruga

**Fonte: Elaboração própria**

### Figura 3 - Atividade Direcionada - Ditado Ilustrado

#### Atividade Direcionada

Nome: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Escreva o nome das figuras ou dos sinais em português:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Fonte: Elaboração própria

Seguem, ao ditado ilustrado, duas questões abertas (Figura 4): uma de análise textual para identificação de erros ortográficos e outra de reflexão do aluno sobre a própria escrita. Na questão de identificação de erros foram utilizados textos escritos por alunos surdos retirados de Toffolo (2022). O objetivo da questão é a percepção do participante para os erros ortográficos na leitura dos textos.

#### Figura 4 - Atividade Direcionada – Questões Abertas

**Questão 1** - Questão 1 - Circule nos textos abaixo as palavras que foram escritas erradas:

Texto 1

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.

Texto 2

Minha família vai arruma cosa melho. Minha mãe limpa caza e poe plonta. Meu pai dá dinheiro  
comprare coco-cola. Eu vai vivio joga PS4. Minha whatpapp ovisou Leo um situação.

**Questão 2** - A ortografia diz respeito a como escrevemos as palavras. Todos temos dificuldade para escrever palavras e assim buscamos ajuda no dicionário ou na internet. Quais palavras você tem dificuldade de escrever?

---



---



---

Em geral, ao se deparar com uma palavra difícil de escrever, você:

- ( ) escreve da forma como pensou;
- ( ) consulta alguém;
- ( ) consulta a internet;
- ( ) evita escrever palavras difíceis e troca por outra;
- ( ) consulta o dicionário.

**Fonte: Elaboração própria**

#### 4.4 Proposta de categorização dos erros

Após a identificação e quantificação geral, os erros foram categorizados conforme especificado abaixo:

##### 1- Erros de percepção fonética: acréscimo, apagamento ou troca de grafema(s):

Compõem esta categoria o acréscimo, o apagamento ou a troca de uma letra ou grafema na escrita da palavra. Toffollo (2022) faz uma categorização desses erros como “Erros Visuais”, nos quais, normalmente, “a imagem da palavra escrita de forma incorreta se assemelha à imagem da palavra real” e “Erros de influência articulatória”, posto que grafemas que são articulados de forma semelhante poderiam provocar confusão, resultando na troca de letras na grafia da palavra. Isto é, esses erros seriam mais facilmente motivados pela falha do resgate mental da palavra memorizada, pela associação com palavras parecidas ou por influência articulatória via oralização ou leitura labial.

Exemplo de erros de percepção fonética na escrita do português:

- a) acréscimo de grafema: “guarrafa” (garrafa); “cemintério” (cemitério);
- b) apagamento de grafema: “melacia” (melancia); “cove” (couve);
- c) troca de grafema: “flexa” (flecha); “descupla” (desculpa).

##### 2- Violação de regra do padrão ortográfico:

De acordo com Morais (2007), o padrão ortográfico de uma língua contém tanto aspectos regulares (que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão), como irregularidades (grafemas autorizados pela norma se devem unicamente a questões históricas e requerem memorização das formas corretas).

As regularidades podem ser *diretas* (correspondência clara entre fonema e grafema); *contextuais* (a ocorrência de um ou outro grafema depende da posição. Ex.: *m* antes de *p* e *b*, e *n* antes das outras consoantes) ou *morfossintáticas* (a escrita dos grafemas depende dos morfemas que aparecem na formação de palavras. Ex: o emprego de *ês* e *esa* em adjetivos pátrios: português, portuguesa).



As irregularidades ficam por conta das correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, são determinadas pela etimologia das palavras (línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada “tradição de uso” estabeleceu como convencional (MORAIS, 2007, p.24).

O conhecimento das regras dos padrões ortográficos podem se basear, portanto, na frequência da posição das letras e da estrutura silábica das palavras, bem como na sequência de letras permitidas na língua. Desse modo, quando uma regra para combinar letras ou padrões de frequência na ortografia for violada, será incluída nesta categoria.

Exemplos de erros de violação da regra dos padrões ortográficos na escrita do português:

- a) Sequência lexical sem vogal: “mbrlh” ou “mbrulho” (embrulho)
- b) Combinação de letras não permitida: “ghanada” (chamada)

### 3- Erro semântico:

A semântica é a área da linguística que estuda o significado em diversos níveis, levando em consideração o conteúdo e o contexto. O estudo da relação entre significado (conceito abstrato) e significante (imagem acústica ou imagem visual da palavra). De acordo com Quadros (2005), quando um surdo vê o sinal conhecido (significante), ele logo atribui um significado especificado socialmente, então, espera-se, com a atividade que o participante faça o mesmo com a imagem proposta, atribuindo-lhe significado e representando-a através da escrita. Assim, os erros foram codificados como semânticos quando a palavra errada foi usada.

Exemplo:

“arco” (flecha); “diabo” (bruxa); “amendoim” (paçoca).

Os erros semânticos serão analisados separadamente, uma vez que escrever uma palavra diferente significa que não alcançar a palavra alvo, ou seja, esse tipo de ocorrência não pode ser considerado como erro ortográfico.

### 4- Outros:

Nesta categoria, serão inseridas todas as ocorrências que não coincidirem com as categorias 1 e 2, mas por representar uma tentativa de escrita da palavra-alvo, não podem ser consideradas na categoria 3, ou palavras que não identificarmos o significado.

Na categorização, em geral, não serão levados em consideração na categorização de erros os seguintes aspectos ligados à ortografia: a acentuação, o uso de hífen, maiúsculas e minúsculas e a translineação (separação silábica).

**Quadro 4- Categorização dos Erros**

<b>CATEGORIA</b>	<b>ABRANGÊNCIA</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>Erros de percepção fonética</b>	Acréscimo de grafema(s)  Apagamento de grafema(s)  Troca de grafema(s)	“guarrafa”(garrafa); “cemintério” (cemitério);  “melacia” (melancia); “cove” (couve);  “flexa” (flecha); “descupla” (desculpa).
<b>Violação de regra do padrão ortográfico</b>	Violação de combinação letras ou padrões de frequência na ortografia	“mbrulho” (embrulho) <i>ghanada</i> (chamada)
<b>Erro semântico</b>	Quando a palavra errada for usada	“arco” (flecha); “diabo” (bruxa); “amendoim” (paçoca)
<b>Outros</b>	Ocorrências que não se encaixem nas categorias 1 e 2, mas, por representar uma tentativa de escrita da palavra-alvo, não podem ser consideradas na categoria 3	buzio (bússola) hipersônico (helicóptero) liquiação (liquidificador) helpolus (helicóptero)

**Fonte: Elaboração própria**

O capítulo seguinte apresenta a análise dos dados.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, primeiro apresentamos o perfil dos sujeitos que fazem parte da pesquisa para melhor contextualizar a análise dos dados. Em seguida, a fim de identificar e categorizar os erros, seguimos com a análise e discussão dos dois instrumentos de coleta de dados: a produção textual e a atividade direcionada.

### 5.1 Perfil dos Informantes

Como dito anteriormente, o objetivo do questionário foi buscar mais informações sobre o perfil do aluno. O questionário foi dividido em 4 seções: 1- Dados de identificação (nome, idade, sexo); 2- Condição de surdez (tipo de surdez, uso de implante coclear ou aparelho auditivo, se oralizado, se faz leitura labial); 3- Contexto linguístico (pais surdos ou ouvintes, idade de contato com a Libras e com o português, importância e uso das duas línguas no cotidiano); 4- Contexto escolar (tipo de educação nos níveis Fundamental I, Fundamental II e Médio- escola bilíngue, escola regular, escola regular inclusiva ou outras e lembranças sobre o ensino da ortografia nestes contextos) (Ver APÊNDICE C).

#### 5.1.1 Dados de identificação

A amostra contou com 22 participantes (organizados por ordem alfabética receberam identificação P1 a P22), sendo alunos surdos matriculados em um curso de graduação, dos quais 9 estão no 6º período e 13 estão no 4º período. Com idades que variam entre 22 e 49 anos, 13 se identificaram como do sexo feminino e 9 como do sexo masculino.

#### 5.1.2 Condição de surdez

Quanto à condição de surdez, os sujeitos apresentam diferentes graus de perda auditiva e diferentes tipos de surdez. Os graus de perda auditiva são classificados como: Leve (detecta sons entre 25 e 29 decibéis (dB)), Moderada (detectar sons entre 40 e 69 dB), Severa (detecta sons acima de sons acima de 70 a 89 dB) e Profunda (não consegue ouvir qualquer som abaixo de 90dB ou não ouve nada).

Conforme a resposta dos alunos, a maioria dos participantes tem grau de surdez Profunda, representando 85,5 % dos participantes. Nenhum participante tem grau Leve e os demais possuem grau Moderada (6,1%) e Severo (8,4%), como mostra o gráfico abaixo

**Gráfico 1 – Percentagem de grau de perda auditiva**



**Fonte: Elaboração própria**

Sobre os tipos de surdez, há duas possibilidades: Congênita (desde o nascimento) ou Adquirida (nasceu ouvinte e tornou-se surdo em algum momento). Os surdos congênitos não possuem experiência de audição e, deste modo, não seriam influenciados pela experiência sonora prévia na aquisição da escrita. Pessoas que adquirem a surdez ao longo da vida podem apresentar diferentes níveis de memória auditiva e ser influenciados pelos resquícios de som na habilidade da escrita, em níveis diferentes conforme o tempo de audição.

Os resultados do questionário mostraram que o grupo praticamente se divide ao meio quanto ao tipo de surdez: 52% congênitos e 48% com surdez adquirida em idades distintas, entre 6 meses a 13 anos. Não há como mensurar a memória auditiva de cada um, mas, podemos inferir com base nos resultados que grande parte dos participantes têm surdez profunda e congênita seriam pouco influenciados por sons em sua escrita.

Caso a sujeito surdo deseje se conectar com os sons, há duas opções de suporte tecnológico: os aparelhos auditivos e os implantes cocleares. A principal diferença entre os

dois está no funcionamento e nas áreas de atuação de estímulo para a recepção de sons de forma perceptível ao surdo. A função do aparelho auditivo (Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI) é amplificar o som. Para utilizá-lo é necessário que a pessoa tenha graus de perda auditiva entre leve e moderada e as estruturas do ouvido preservadas. O aparelho é utilizado atrás da orelha e não é necessário cirurgia (YAMANAKA, 2010).

Já o implante coclear, tem por objetivo fazer a função da cóclea no ouvido e é utilizado quando a pessoa tem graus de perda auditiva elevados, como severo ou profundo. Neste caso, a cirurgia é necessária para que sejam implantados eletrodos para captação do som que levarão os estímulos transformados em sinal elétrico ao nervo auditivo até o cérebro (YAMANAKA, 2010). Do total de participantes, um respondeu que utiliza aparelho auditivo e outro respondeu que utiliza os dois: o aparelho auditivo e o implante coclear.<sup>4</sup>

Leitura labial e oralização são outros fatores abordados no questionário. Leitura labial é uma técnica de comunicação de leitura orofacial, ou seja, é o reconhecimento das formas dos lábios durante a pronúncia de uma palavra. Esta habilidade varia de pessoa para pessoa e não é 100% eficaz. Por exemplo, seria mais fácil para alguém com surdez adquirida e alguma memória fonológica, fazer uma leitura dos sons do que alguém com surdez congênita, que não tem nenhuma experiência com sons.

Na verdade, o surdo utiliza sua habilidade visual para coletar “pistas” no movimento da boca, o que nem sempre conduz à percepção da palavra correta, principalmente levando-se em conta o fato de que alguns fonemas são articulados da mesma maneira (como /p/ e /b/) ou de maneira semelhante. Quanto à oralização, é comum dizer que um surdo é oralizado quando utiliza a língua oral como recurso de comunicação. Assim como a leitura labial, a oralização também sofre variação em razão do nível de fluência da pessoa que a utiliza. É importante compreender que estas formas de comunicação são um “apoio” para o surdo, devido à falta de acessibilidade, e não uma forma de comunicação a ser utilizada em todo o tempo.

---

<sup>4</sup> Depois de concluída a análise dos dados, fizemos uma comparação destes participantes com os demais e não houve diferença significativa nos resultados dos alunos com ou sem suportes tecnológicos.

Dentre os participantes, 6 responderam a questão sobre leitura labial e oralização, dentre os quais, 2 disseram ser oralizados e fazer leitura labial, 2 marcaram que são oralizados apenas e os outros 2 assinalaram apenas a opção de leitura labial.

### 5.1.3 Contexto linguístico

Nesta seção, estão inclusas informações sobre a idade de contato com a Libras, a idade de contato com o português, a percepção dos participantes sobre a importância e uso das duas línguas no cotidiano deles e se os pais são surdos ou ouvintes. Apresentamos algumas explicações sobre a relevância de algumas destas questões.

De acordo com Quadros (2005, p.15), a linguagem é essencial a qualquer indivíduo para “pensar, para elaborar, para criar, para expressar ideias, para discutir sobre alguma coisa, para perguntar sobre os significados da vida, das relações e das coisas”. O contato com a linguagem acontece desde o nascimento, por isso, é de grande importância para a compreensão do contexto linguístico de um surdo, saber se os pais são surdos ou ouvintes.

Quadros (2005, p.17) aponta para o fato de que, para a criança surda, a aquisição da linguagem acontece por meio do olhar e das mãos, mas em razão de a maioria dos surdos terem pais ouvintes, que tentam comunicar com o filho através da língua oral sem nenhuma informação sobre a importância da língua de sinais para essa criança, mais de 70% das crianças surdas aprendem a língua de sinais na escola.

A privação de contato linguístico ou o contato tardio traz consequências não apenas no desenvolvimento linguístico da criança, mas também cognitivo, emocional, social e cultural, e tudo isso reflete na aprendizagem desta criança na escola e fora dela (FERNANDES, 2007; VIANA, LIMA, 2016). Bastante diferente será uma criança que tem acesso à língua de sinais em um ambiente linguístico favorável, interagindo com seus pares em uma língua visual-espacial proporcionando um desenvolvimento geral e sua constituição enquanto pessoa no mundo.

Dos 10 alunos que apontaram o local do primeiro contato com a Libras, 70% responderam que este contato aconteceu na escola, corroborando a ideia que apresentamos anteriormente,

(QUADROS (2005). Nessa porcentagem, não estão inclusos os dois alunos que tiveram este contato no Instituto Santa Inês, por ser uma escola especializada para surdos (Quadro 5).

Na questão a respeito do contato com a língua portuguesa, obtivemos 16 respostas bem variadas, mas fica evidente que a maioria aponta a ocorrência deste fato já em idade escolar (Quadro 5).

Quadro 5 – Idade e local de contato com a Libras e o português

PARTICIPANTE	COM QUE IDADE VOCÊ COMEÇOU A APRENDER LIBRAS?	EM QUE LUGAR VOCÊ APRENDEU ESSA LÍNGUA?	COM QUE IDADE VOCÊ COMEÇOU APRENDER O PORTUGUÊS? QUANDO VOCÊ ACREDITA QUE REALMENTE COMEÇOU A COMPREENDER E UTILIZAR ESSA LÍNGUA?
P1	14	Não respondeu	Não lembro, mas eu consegui aprender essa língua portuguesa, pois eu tive reforço escolar e fonoaudiologia.
P2	28	Não respondeu	7 anos
P3	04	Na escola	+/- 10 anos. Eu comecei compreender melhor, foi depois 15 anos e ainda uso essa língua.
P4	16	Na escola de inclusão	8
P5	03	Instituto Santa Inês	16 anos
P6	06	Em casa, com a irmã surda	17 anos
P7	24	Não respondeu	Normalmente
P8	05	Na escola	Só nomes de família.
P9	03	Na escola	07 anos
P10	03	Não respondeu	Não lembrei idade
P11	Não respondeu	Na escola	9 anos
P12	15	Escola Francisco Sales	8 anos ( mais ou menor )
P13	13	Instituto Santa Inês	Tinha 5 anos aprendi português, mas ate agora tenho pouco dificuldade
P14	6	Não respondeu	nao me lembro
P15	1 ano e 7 meses	Não respondeu	Não respondeu Desde 7 ou 8 anos
P16	6	Na escola	Eu aprendi o Português na escola do Instituto Santa Inês. Eu consigo de compreendo a minha língua L1 - Libras e L2 Português

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos alunos



Uma língua representa mais que um meio de comunicação, ela faz parte da identidade e da cultura de um povo e é ponto de referência e integração com outros grupos. O conhecimento de uma língua ou várias delas, em uma ou mais modalidades (oral, sinalizada, escrita, etc.) é fator de inclusão/exclusão em várias esferas da sociedade, como profissional, educacional, social, cultural, entre outras. Diante disso, ter conhecimento a respeito da importância de cada língua para os participantes possibilita uma visão geral da influência dessas línguas na vida de cada um, bem como a motivação para aprendizagem.

Percebemos, pelas respostas dos participantes, que a Libras traz um valor majoritariamente ligado ao contexto afetivo, cultural e identitário. Já a língua portuguesa está ligada a questões mais práticas, como trabalho e escola ou comunicação com ouvintes em ambientes sem acessibilidade em Libras. Selecionamos algumas respostas para corroborar esse ponto, apresentadas nos Quadros 6 e 7.

**Quadro 6 - Importância e uso da Libras**

<b>QUAL A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA VOCÊ? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ A UTILIZA?</b>
A utilização da Língua de Sinais é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e comunidades surdas. Além disso, contribui para a valorização e reconhecimento da cultura surda.
Sim, importante para mim porque sou surda uso língua Libras
Importante é comunicar a pessoas surdas.
É minha primeira língua para usar todos lugares. Em trabalho, casa, família, faculdade, igreja e vários lugares para passear.
Importância para comunicar e entender as pessoas surdas. Uso sempre com colegas surdos
Libras é principal da minha vida, pois sou surdo
Sim, importante é minha língua Libras fácil de comunicação em Libras. Mas os ouvintes maioria reconheceu ninguém conhecer da minha língua Libras é complicado de comunicação.
Importância pra desenvolvimento do meu cognitivo

**Fonte: Elaboração própria**

**Quadro 7 - Importância e uso do português**

<b>QUAL A IMPORTÂNCIA DO PORTUGUÊS PARA VOCÊ? EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ O UTILIZA?</b>
Sim, também importante, porque sou brasileira e a vida da português
É uma língua muito importante, contribuiu para a nossa coesão, união e coesão entre os falantes da mesma
Pra mim língua portuguesa mais difícil, porque principalmente verbo, passado, presente, e também ortografia.
Pra compreender todos textos, jornais, e etc e também para comunicar. Em trabalho, casa, faculdade, igreja e vários lugares para passear
Importância para comunicar e entender as pessoas ouvintes. Uso sempre
Português é minha segunda língua, pois precisamos comunicar e escrever na vida cotidiana, pois estamos no Brasil.
Sim, importante é português escrito para mim aprendendo todo o dia, por causa obrigatório de serviço da empresa. Imagina sem português escrito é impossível como comunicação de serviço
Faz parte da minha vida pois familiares são todos ouvintes
Para comunicação lugares que tem barreira da língua Libras

**Fonte: Elaboração própria**

Assim como aponta Quadros (2005), a língua de sinais é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos. No caso dos surdos brasileiros, a Libras é a língua que permite a compreensão do mundo e a identificação com os pares. Já a língua oral, no caso o português, é vista pelo surdo mais como uma necessidade que servirá como instrumento de acesso a esta sociedade majoritariamente ouvinte.

Com respeito à condição de ouvintes ou de surdez dos pais, as opções a serem marcadas eram: a) meus pais são surdos, b) meus pais são ouvintes e c) um dos meus pais é surdo e o outro ouvinte. Obtivemos a resposta de que 100% dos participantes têm ambos os pais ouvintes. Essa questão é muito importante, se levarmos em consideração que a falta de comunicação entre os filhos surdos que nasceram com pais ouvintes constitui um problema para o desenvolvimento de aquisição da linguagem nas etapas corretas (VIANA, LIMA, 2016).

Conforme Quadros (2005), a aquisição da linguagem, na criança surda, acontece por meio do olhar e das mãos, respectivamente, mas como as línguas faladas que são constituídas a partir do som, não são acessíveis a elas. Assim, a língua de sinais, por sua modalidade visual-espacial, é a constituidora de linguagem do surdo:

Linguagem é o pano de fundo para o ser utilizar qualquer língua para pensar, para elaborar, para criar, para expressar ideias, para discutir sobre alguma coisa, para perguntar sobre os significados da vida, das relações e das coisas. A linguagem está para os seres humanos como os alicerces estão para a casa. Ela sustenta qualquer língua possível de ser adquirida por uma pessoa, mas, ao mesmo tempo, não existe sem ela, não se estrutura sem ela, não se constitui sem ela. No caso dos surdos, a língua de sinais por ser visual-espacial, por ser uma língua organizada a partir do olhar, é a língua que constitui a linguagem. Quaisquer línguas de sinais poderiam servir para uma criança surda como constituidoras de linguagem, assim como quaisquer línguas faladas servem àqueles que crescem ouvindo uma língua. Os surdos crescem "vendo" uma língua quando tem a chance de ter contato com outros que usam uma língua de sinais. Isso é fundamental para a constituição da sua linguagem, ponto de partida para adentrar e significar o mundo. (QUADROS, 2005, p. 15)

A criança adquire a linguagem na relação com o seu meio natural, nas relações cotidianas. Quadros (2005) aponta que a criança surda filha de pais surdos se encontra em um meio favorável para ao desenvolvimento linguístico, vendo seus pais utilizarem as línguas de sinais. Quando os pais de uma criança surda são ouvintes e desconhecedores da língua de sinais, outros espaços devem ser constituídos para garantir o contato com a língua de sinais, ou seja, precisam aprender a língua de sinais e proporcionar o contato surdo-surdo para que a criança aprenda a língua de forma espontânea.

A necessidade de interação linguística afetiva para o surdo é uma questão exaustivamente discutida em pesquisas ligadas à surdez, mas ainda longe do conhecimento geral da sociedade, e será ainda lembrada até que se tenha esse direito garantido.

#### 5.1.4 Contexto escolar

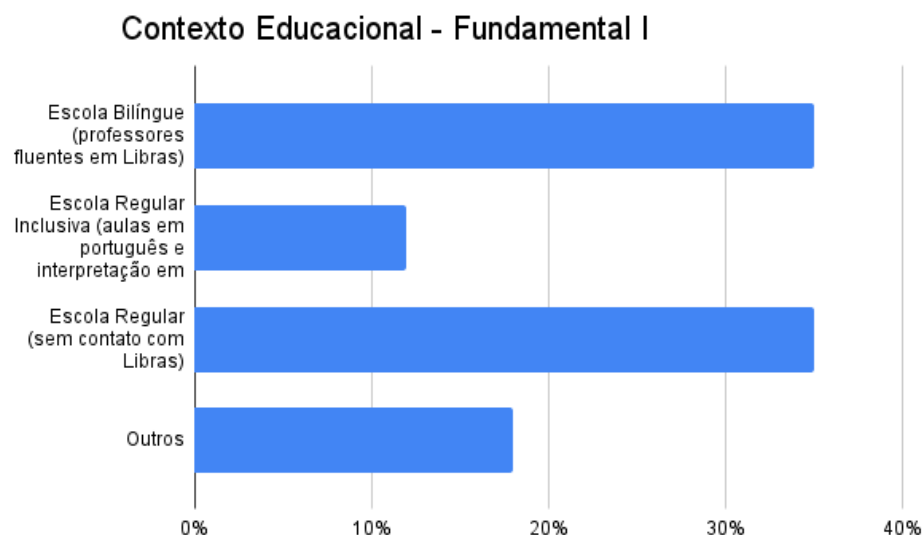
Em nosso referencial teórico, na seção “Educação dos surdos no Brasil”, abordamos algumas implicações sobre os tipos de educação que estão disponíveis aos surdos ao ingressarem no ambiente educacional. As variáveis vão desde a língua de instrução – apenas em português, em português e mediado por intérprete de Libras, em Libras-, perpassam pelas metodologias diversas, que podem ou não levar em consideração a condição bilíngue deste aluno, até a interação do aluno no ambiente escolar - apenas com seus pares surdos, com seus pares surdos

e ouvintes, apenas com ouvintes (o que, em geral, promove a segregação deste aluno e não a inclusão).

Pensando na repercussão de cada tipo de ambiente escolar para a aprendizagem do aluno surdo, nesta seção, buscamos informação sobre o tipo de contexto educacional em que o participante esteve inserido nos níveis: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sugerimos no questionário as seguintes opções: Escola Bilíngue (professores fluentes em Libras), Escola Regular (aulas em português, sem contato com Libras), Escola Regular Inclusiva (aulas em português com interpretação em Libras). Deixamos a opção “Outros” para o caso de terem estudado em um ambiente diferente dos descritos e pedimos a descrição deste ambiente.

Conforme explicitado abaixo, os resultados apontam uma diversidade nestes quesitos conforme o segmento escolar. No Ensino Fundamental I, a maioria se divide entre Escola Bilíngue com professores fluentes em Libras e Escola Regular sem contato com Libras, com 35% dos participantes em cada. Do total de participantes, 12% estudaram em Escola Regular Inclusiva com aulas em português e interpretação em Libras e 18% marcaram “Outros”, apontado pelo Gráfico 2.

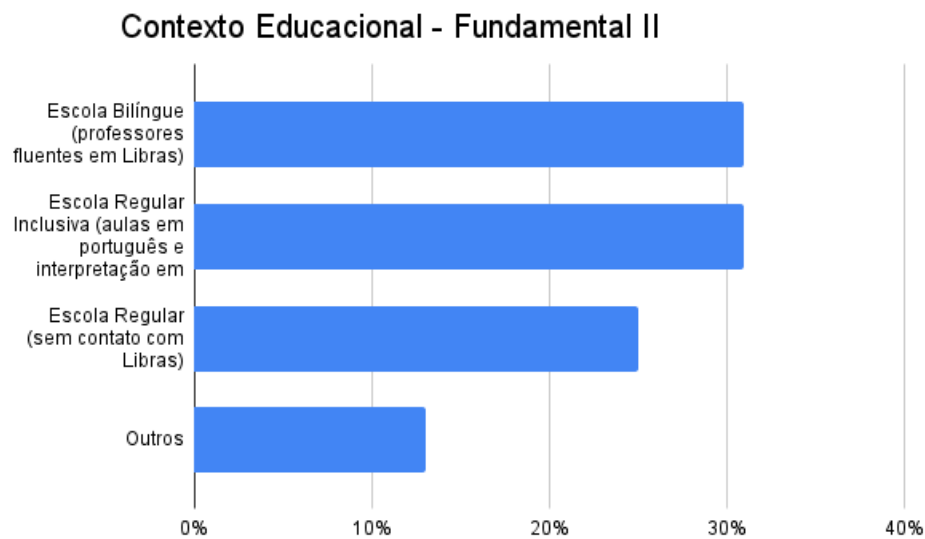
**Gráfico 2 - Contexto Educacional - Fundamental I**



**Fonte: Elaboração própria**

Quanto ao contexto no Ensino Fundamental II, houve um equilíbrio entre os que estudaram em Escola Bilíngue (professores fluentes em Libras), em Escola Regular Inclusiva (aulas em português e interpretação em Libras) e a Escola Regular (sem contato com Libras) com 31%, 31% e 25% respectivamente, enquanto 13% marcaram “Outros”. A diferença essencial deste nível para o anterior é o fato de que, uma porcentagem dos que estudavam em Escola Regular sem contato com a Libras, neste contexto, já dispunham de um intérprete em sala de aula, conforme aponta o Gráfico 3.

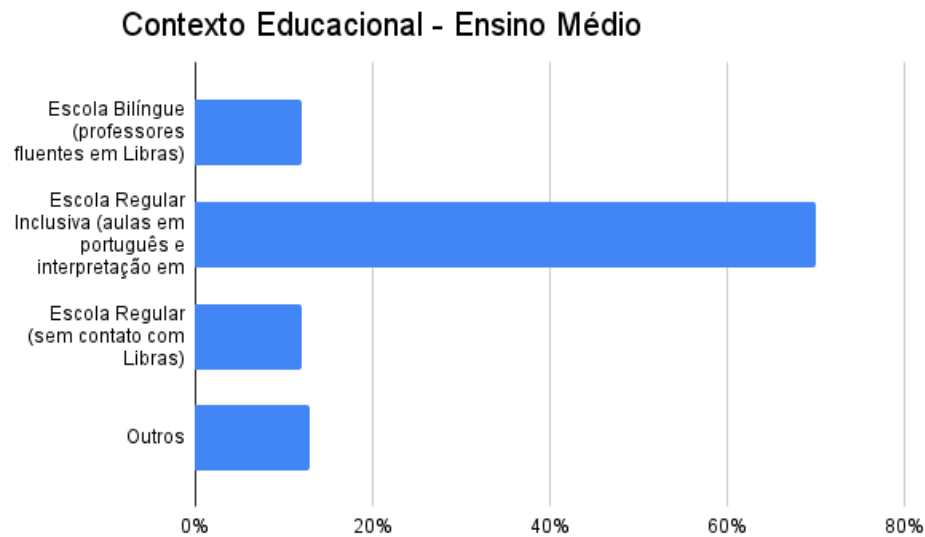
**Gráfico 3 - Contexto Educacional - Fundamental II**



**Fonte: Elaboração própria**

O Ensino Médio apresenta uma grande mudança na qual vemos a queda na porcentagem de alunos nas Escolas Bilíngue (12%) e Regular sem contato com Libras (12%) e um aumento expressivo de alunos na Escola Regular Inclusiva (70%), ao passo que “Outros” apresenta 6% dos participantes, como podemos ver no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Contexto Educacional – Ensino Médio



**Fonte: Elaboração própria**

Os que responderam “Outros”, nos três níveis de contexto escolar, indicaram, em sua maioria, escolas especializadas como ambientes de ensino, conforme resumo das respostas **transcritas** no Quadro 8.

Quadro 8 - Contexto Educacional – Outras Instituições de Ensino

Fundamental I	Fundamental II	Ensino Médio
Em escola pública só surdos e professoras libras mas não fluentes e método comunidade total	Escola regular mas algumas sala só surdos e professores sabem libras	
Escola especializada (Instituto Santa Inês)	Escola especializada (Instituto Santa Inês)	Escola especializada e escola regular
Escola especial para deficiência de auditivo	Escola especial para deficiência de auditivo	

**Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos alunos**

Percebemos uma crescente do contato com a Libras no decorrer dos anos escolares, mesmo que apenas mediada por intérpretes Libras-português. Não é o ideal, mas é um avanço se levarmos em conta os tempos passados, como apresentado no referencial teórico.

Todo processo educacional é consolidado através de interações sociais, e a língua é o instrumento mediador destas relações. Uma vez que a língua de acesso do surdo ao mundo é a língua de sinais, esta deveria também ser a língua de instrução do aluno na escola (QUADROS, SCHMIEDT, 2006). Como vimos, muitos alunos surdos entram na escola sem contato real com alguma língua (nem de sinais e nem oral). Seria fundamental que a escola retomasse o processo de aquisição da linguagem através da língua de sinais, bem como organizasse o currículo sob uma perspectiva visuo-espacial, o que garantiria, efetivamente, o acesso deste aluno a todos os conteúdos (SOARES, 2018).

Também, nesta seção, pedimos aos alunos que falassem um pouco sobre as lembranças sobre o ensino de ortografia nos anos escolares e quais as suas percepções a respeito delas. Em geral, os participantes disseram não ter lembrança do ensino da ortografia, alguns relataram experiências positivas e negativas quanto à aprendizagem da escrita em sala de aula e outros apenas listaram como era o ensino. Selecionamos algumas das respostas, transcritas no Quadro 9, abaixo.

**Quadro 9 – Respostas sobre ensino de ortografia**

<b>RESPOSTAS SOBRE LEMBRANÇAS NO ENSINO DA ORTOGRAFIA</b>
Sim, lembro ..., se eu não escreve alguns palavra ai não aprende nada, por isso importante ajudar ortografia escrever e reflexão.
Sim, ensinou um pouco. Era como escrever letras bonitas e organizadas.
Sim. Mas professores ensinaram método para surdos como segunda língua.
Sim, eu aprendi muito no ensino médio do 3 grau. Teve uma professora que me ajudou muito até corrigiu minha redação e ela utilizou varias estratégia para nós surdos.
Olhar Dicionário ou internet de Google em imagem. Mas nunca entender significa. Infelizmente. Eu aprendi ler a bíblia ou livro de infantil.
Época professora estava força de estimula para os alunos estamos aprende de gramática pela forma correta estávamos melhorando, mas infelizmente agora momento todos estão diminuindo de escrever o portuguesa, sabe porque a maioria usando a câmara de vídeo em Libras mais do que escreve de aporugueses.
Eu me lembro dois línguas libras e português aprende juntos.
Sim era baseada em verbos contextos e associacoes de frase ou textos
Eu trauma, professora brigar escreve errado. Tenho medo escrever errado

**Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos alunos**

Na questão sobre outras informações que os participantes julgassem necessárias, tivemos duas respostas, uma apontando a importância da igreja em sua aprendizagem de leitura e escrita e outra falando sobre seu desejo de que fosse criado um curso na Faculdade de Letras para auxiliar alunos surdos na escrita.

Tendo apresentado até aqui o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, passemos à análise dos dados coletados.

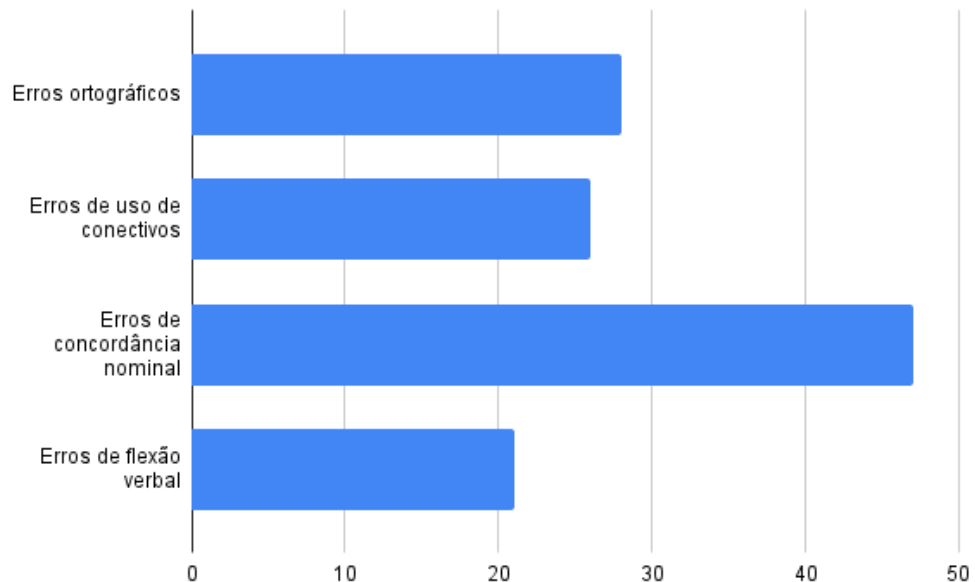
## **5.2 Análise da Produção Textual**

Nesta atividade, coletamos 15 redações. Há uma diferença entre o número de sujeitos que fizeram a primeira e a segunda atividade. Isso pode ser explicado pelo fato de a primeira atividade ter sido feita por apenas 15 sujeitos e a segunda por mais 7 (além dos 15) o que totalizou 22 sujeitos. As atividades foram realizadas em dias distintos e 7 sujeitos que não concordaram em fazer a primeira atividade concordaram em fazer a segunda.

Após uma correção geral, foram contabilizados 28 (23,5%) erros ortográficos. Contabilizamos, nesta atividade, outros 91 erros de tipos diferentes, não previstos na categorização: erros de uso de conectivos, erros de concordância nominal e erros de flexão verbal. Dentre estas categorias, a maior incidência foi de erros de concordância nominal, totalizando 47 (39,5%) registros, logo após temos os erros no uso de conectivos com 23 (19%) casos e erros de flexão verbal com 21 (18%).



Gráfico 5 – Erros encontrados na Produção Textual



Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver no Gráfico 5, a maior incidência de erros nos textos escritos foi de concordância nominal (47 casos, e 39,5%). De acordo com a regra de Concordância Nominal da língua portuguesa, os determinantes - adjetivo, numeral, pronome e artigo - devem concordar com o substantivo em gênero e número. Mas uma vez que o português é uma segunda língua pra o surdo, sua escrita vai sofrer influência da primeira, vejamos alguns exemplos deste tipo de erro encontrados:

- *Recebi o informação sobre novo curso. ( a) [P16]*

- *Primeiro vez eu aprovei no Universidade. (Primeira - na); [P16]*

- *Eu entrei sala primeira dia 1ª período. (primeiro); [P02]*

*Foi (ø) desafios muito dificuldades (muitos - muitas); [P02]*

*Tive aula alguns disciplina difícil (algumas). [P16]*

Isso acontece porque os mecanismos de concordância na Libras são diferentes dos da língua portuguesa. Toffolo (2022) explica as dificuldades em estabelecer uma analogia com os

processos de concordância do português, como por exemplo, a marcação de número, que na Libras ocorre por meio da repetição de movimentos de um sinal, da duplicação no número de mãos ou do acréscimo do sinal de “muito” ( que não flexiona).

Os erros de uso de conectivo, com 23 (19%) ocorrências, apresentaram tanto situações de omissão e inadequação no uso de preposições, quanto de conjunções. Veja alguns exemplos:

- *Eu entrei Ø sala Ø primeira dia.*( **na - no**); [P16]
- *Mais pratica dentro **na** hospital* (**do**); [P15]
- *Creio Ø nos semestres finais as coisas tendem a apertar* (**que**); [P03]
- *Minhas colegas ouvintes falam Ø mim Ø algumas disciplinas são difíceis mesmo.*  
(**para - que**); [P16]
- *Meu primeiro dia foi desafio **pelo qual** grande na língua* (Ø). [P10]

O uso dos conectivos também pode representar um problema para o aluno surdo. Para quem usa a língua oral, os conectivos são elementos frequentes na fala e no pensamento, mas para um indivíduo surdo, usuário de línguas de sinais, o uso dos conectivos pode representar um desafio. Toffolo (2022) aponta que essa dificuldade, assim como a da categoria anterior, pode ser motivada pela descontinuidade entre língua de sinais e língua oral. Uma vez que, na Libras, a ligação entre as orações normalmente não é marcada pelo uso de conectivos, mas por elementos incorporados na sinalização em referentes espaciais, o surdo pode “trazer” esta característica para a escrita da língua portuguesa.

Os erros de flexão verbal (21 casos - 18%) apresentaram inadequações na flexão de pessoa, tempo e modo e em locução verbal (verbo principal + verbo auxiliar). Geralmente, espera-se que a escrita do surdo apresente muitos verbos no infinitivo, porém, nas produções escritas, houve poucos casos ocorrendo em duas formas: alguns verbos estavam no infinitivo quando deveriam estar flexionados ou flexionados quando deveriam estar no infinitivo. Segue alguns exemplos de erros de flexão verbal:

- *Eu nunca **teve** vontade* (**tive**); [P07]

- *Se fosse só português nós não conseguimos ingressando (conseguiríamos – ingressar);* [P14]
- *A professora foi dura e deixavam os alunos duvida muito (deixava);* [P10]
- *Fiquei surpresa resulta aprovada (resultar);* [P02]
- *Não consigo concertar na aula, ou melhor dizer, manter foco na aula (dizendo);* [P03]
- *Eu pequena ir na escola todo dia (fui).* [P16]

Em relação à escrita de verbos, Toffolo (2022) diz que é comum ao aluno ouvinte iniciar a aprendizagem das flexões verbais depois de produzi-los na fala, pois está exposto a uma comunidade que os utiliza com frequência, porém, “para o aluno surdo, o conhecimento prévio da língua oral é inexistente ou limitado” (TOFFOLO, 2022, p. 176),, impactando o ensino do português escrito.

Os mecanismos de flexão verbal da Libras e do português são diferentes. Assim, se o aluno se apoia na Libras como fonte primária para estabelecer a conexão de flexão, corre o risco de errar. A dificuldade é ampliada se pensarmos que para escrever os verbos corretamente o surdo deve assimilar o padrão de flexão dos verbos (regular) e ainda lidar com as irregularidades presentes, ou seja, assimilar flexões verbais diferentes do padrão.

Para Pires e Lopes (2019), grande parte dos erros encontrados na produção escrita em português pelo surdo está diretamente ligado ao fato de que este sujeito não fixou os valores paramétricos da segunda língua, que em muito difere dos valores paramétricos da primeira. E isso seria resultado da falta de *input* adequado, consequência de uma educação não pensada para esses sujeitos.

Os erros ortográficos que contabilizaram 28 ocorrências (23,5%). Lembramos que não foram consideradas na categorização dos erros ortográficos as questões referentes à acentuação e uso de maiúscula e minúscula, apesar de encontramos muitos casos, principalmente de falta de acentuação. <sup>5</sup>Não identificamos nenhum erro de violação do padrão ortográfico, nem

---

<sup>5</sup> A análise da acentuação e do uso de maiúscula e minúscula é bastante relevante e merecer ser contemplada separadamente em pesquisa futura.

semântico e, dos registros encontrados, 2 foram classificados como Outros, uma vez que faz parte desta categorização as palavras não identificadas : *sintando* e *dessaficou*.

Os demais erros (N=26) foram categorizados como erros de percepção fonética: e divididos em três tipos: acréscimo, apagamento ou troca de grafema(s), conforme distribuídos no Quadro 10.

**Quadro 10 - Tipos de erros de percepção fonêmica**

Acréscimo de grafema	Apagamento de grafema	Troca de grafema
afinalmente (finalmente); aluguns (alguns); disiciplina (disciplina); inscriação (inscrição);	disiplinas (disciplina); basante (bastante); compilado (complicado); aprendizam (aprendizagem); watsap (whatsapp); atraso (atrasado); anima (animada); concertar (concentrar)	espectativa (expeptativa); cruso (curso); compilado (complicado); alua (aula); concheminto (conhecimento); vistibular (vestibular); douturado (doutorado); anciosa (ansiosa); viabilisado (viabilizado); visualisada (visualizada); participal ( particular); atenaço ( atenção); cilquei (cliquei); prataforma (plataforma); concertar (concentrar); protugues (português)

**Fonte: Elaboração própria**

Como podemos ver, a maior parte dos erros foram de trocas de grafemas (N=16). Neste tipo de erro, encontramos a troca de um grafema por outro (N=7), como em *anciosa* (**c** por **s**) e troca de lugar do grafema dentro da palavra (N=9) como em *alua* (**aula**). Contabilizamos 04 erros de acréscimo de grafema e 08 de apagamento. Duas palavras constaram em duas categorias diferentes: *compilado* (apagamento do c e troca de lugar do l dentro da palavra) e *concertar* (apagamento do n e troca de lugar do r na dentro da palavra). De acordo com Toffolo (2022, p.158), esses tipos de erros podem ser motivados pela falha em resgatar a forma ortográfica da palavra na memória, já que, normalmente, “a imagem da palavra escrita de forma incorreta se assemelha à imagem da palavra real”.

### 5.3 Análise do ditado ilustrado e das questões abertas

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise do Ditado Ilustrado e das questões abertas as quais constaram de identificação de erros em texto de alunos surdos e perguntas específicas para reflexão sobre a escrita e a ortografia.

#### 5.3.1 Ditado Ilustrado

O ditado ilustrado foi elaborado a partir da incidência de erros ortográficos mais comuns encontrados em redações em geral. Selecionamos 59 palavras, conforme o Quadro 2, apresentado no capítulo “Metodologia”. Foram selecionadas 4 palavras para cada grupo: Regular SS, Regular RR, Nasal m/n, Ç, C com som d S, Múltipla Irregular X com som de CH, Dígrafo CH, Dígrafo LH, Dígrafo NH, Encontro Consonantal CCV, Encontro Consonantal CVC, Ditongo, L Pós-vocálico, H Mudo, Palavra Polissílaba.

As figuras correspondentes às palavras foram dispostas embaralhadas na atividade e aos participantes foi solicitada a forma escrita de cada uma, em português. A atividade foi analisada, os erros identificados e categorizados de acordo com a proposta descrita no capítulo anterior: erros de percepção fonética: acréscimo, apagamento ou troca de grafema(s), erros de violação de regra do padrão ortográfico, erros semânticos e outros.

Foram contabilizadas 1089 palavras produzidas na atividade, destas, 903 atingiram a palavra-alvo e as 186 não atingiram, sendo categorizadas como erro semântico. Os participantes tiveram uma porcentagem alta de acerto comparado ao número de palavras diferentes das esperadas e dos erros ortográficos encontrados. Dentre as palavras-alvo escritas, encontramos 159 com erros ortográficos, conforme mostra a Tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 – Resumo: Palavras produzidas, acertos e erros**

<b>Palavras Produzidas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Palavras-alvo produzidas	903	83%
Erros semânticos	186	17%
<b>Total</b>	<b>1089</b>	<b>100,00%</b>

<b>Palavras-alvo produzidas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Acertos	744	82%
Erros	159	13%
<b>Total</b>	<b>903</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte: Elaboração própria**

Não houve registro de erro ortográfico nas palavras *Ossó*, *Anjo* e *Flor*. As palavras *Tampa*, *Colher*, *Amanhã*, *Banheiro* e *Máscara* tiveram apenas uma única ocorrência de erro em cada uma. Os 159 erros ortográficos identificados na tentativa de escrita da palavra-alvo, foram categorizadas em (a diferença no valor se deve ao fato de que algumas palavras foram inseridas em mais de uma categoria, por apresentar tipos diferentes de erros), sendo 159 (87%) erros de Percepção Fonética, 9 de Violação de Padrões Ortográficos e 14 de Outros. Podemos na Tabela 2 abaixo:

**Tabela 2 - Erros ortográficos por categoria**

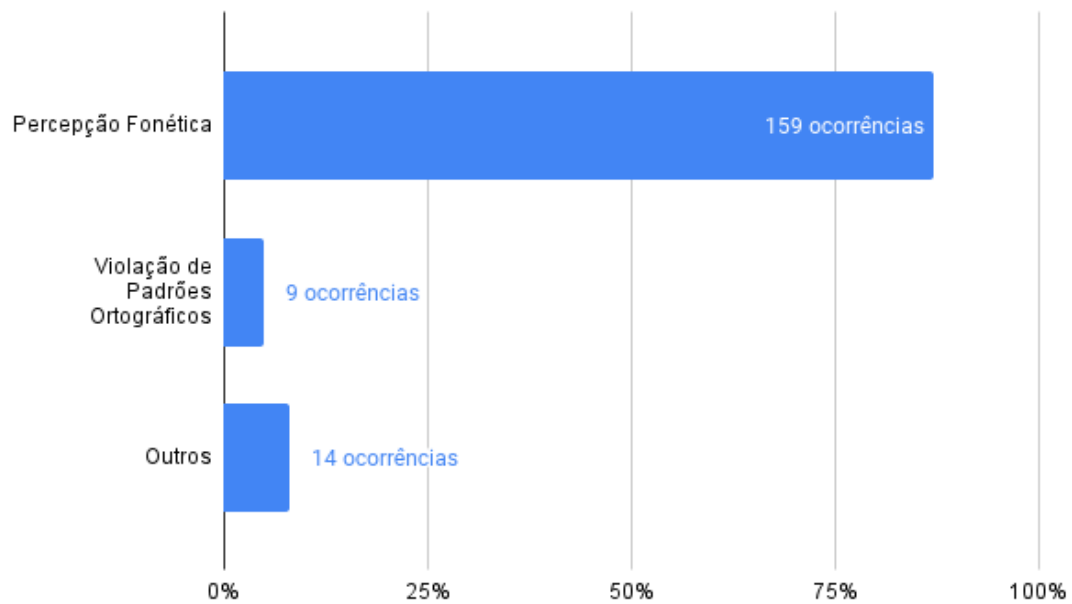
<b>Categorias de erros</b>		<b>N</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erros de percepção fonética	Acréscimo	13	159	87%
	Apagamento	41		
	Troca um grafema por outro	53		
	transposição de grafema	52		
Erros de violação de padrões ortográficos		9		5%
Outros		14		8%
<b>Total</b>		<b>182</b>	<b>100,00 %</b>	

**Fonte: Elaboração própria**

### 5.3.1.1 Erros de Percepção Fonética no Ditado Ilustrado

Conforme podemos perceber no Gráfico 6, a categoria com maior quantificação de erros foi a de percepção fonética, com 159 palavras ocorrências de tentativa de escrita da palavra-alvo, conforme Quadro 11 a seguir:

**Gráfico 6 – Erros de escrita da palavra-alvo por categoria**



**Fonte: Elaboração própria**

Quadro 11 – Erros de Percepção Fonética

PALAVRAS	ERROS ENCONTRADOS	PALAVRAS	ERROS ENCONTRADOS
<b>Pássaro</b>	passino – pasario	<b>Lhama</b>	lamha- ihama- lena-
<b>Vassoura</b>	vanssoura – vasorra – vasurra – tessuura	<b>Canhão</b>	
<b>Bússola</b>	bissola- bursula- búzio –bissoula- busola	<b>Amanhã</b>	
<b>Guitarra</b>	uitarra- guitaira	<b>Banheiro</b>	banheira-
<b>Interrogação</b>		<b>Joaninha</b>	joainha- joana- joainha- joninha- forminha- joaninha
<b>Carroça</b>	caraca- caroça	<b>Prato</b>	patro- pano- parto- rato
<b>Garrafa</b>	Grafata	<b>Pedra</b>	perda-
<b>Cinto</b>	cinco- cintura-	<b>Flecha</b>	flexa- ficha
<b>Tampa</b>	Tapa	<b>Guarda-roupa</b>	roupa- guarda roupa-
<b>Lâmpada</b>	lampa-	<b>Máscara</b>	macassa- musçara-
<b>Linguíça</b>	linguinça- língua	<b>Corda</b>	corta- cona- codra
<b>Trança</b>	tranço-	<b>Fantasma</b>	fantasia- fastasma- fantansa- fastasia- fanlasma- fastama
<b>Paçoca</b>	panhaço- pacoça –peçoca-	<b>Pião</b>	pia- pica
<b>Cicatriz</b>	citriza-	<b>Peão</b>	
<b>Cemitério</b>	cemitario- cerômica- cimeteiro- cimtério- cimiterio	<b>Couve</b>	
<b>Cesta</b>		<b>Mangueira</b>	
<b>Melancia</b>	malecia- malencia- melicana- melânica	<b>Desculpa</b>	descupla- desculpa
<b>Xícara</b>	chicara-	<b>Polvo</b>	povo-
<b>Bruxa</b>	Brixa	<b>Anzol</b>	
<b>Queixo</b>	quiexo- queixa-	<b>Anel</b>	Anal
<b>Lixo</b>		<b>Helicóptero</b>	hiporteiro- hipersônico- herilopino- heliciptero- helpolus- hiteroptero- hipterico- hipótipo- helipto- hiptero
<b>Chapéu</b>	chupe- chapu	<b>Hambúrguer</b>	hamburger- hambuger- humburge- hamburgue- hambuguer- hambruga-
<b>Chuchu</b>	chupchup- xuxu-	<b>Horário</b>	horário- hyara
<b>Bucha</b>	ducha- burcha	<b>Hipopótamo</b>	hipopotoia- hipopolamo- hipotamo-
<b>Mochila</b>	moclhia- mochilo-	<b>Liquidificador</b>	liquificador- lidificador- liquidificado- liquifador- liguidificador- lifiquidador- lirudor- liquididor- liquiação- ludificador
<b>Colher</b>	coelha- colhea	<b>Televisão</b>	Televisão
<b>Agulha</b>	agulha- agulhar-	<b>Tartaruga</b>	tartuga- tartagura- traturaga- tartura- tataura- tratrugura- tatuagem- tatu
<b>Palhaço</b>	apalhado-	<b>Borboleta</b>	boboreta- borbolta

Fonte: Elaboração próprio



Depois de identificados e quantificados, foram compreendidos no contexto das subcategorias propostas: **acréscimo**, **apagamento** ou **troca** de um grafema na escrita da palavra, conforme mostra os Quadros 12, 13 e 14 abaixo. Algumas palavras foram inseridas em mais de uma categoria, como:

**Quadro 12 – Acréscimo de grafema(s)**

Acréscimo de grafema
<p>passar<b>io</b> (pássaro) / van<b>ss</b>oura (vassoura) / vassur<b>ra</b> (vassoura) / bissou<b>la</b> ( bússola)</p> <p>linguin<b>ça</b> (linguiça) / chup<b>chup</b> (chuchu) / bur<b>ch</b>a (bucha) / agu<b>il</b>ha (agulha) / pic<b>a</b> (pião)</p> <p>agulhar<b>r</b> (agulha) / ap<b>al</b>hado (palhaço) / jo<b>i</b>ainha (joaninha) / televi<b>ss</b>ão (televisão)</p>

**Fonte: Elaboração própria**

**Quadro 13 – Apagamento de grafema(s)**

Apagamento de grafema
<p>vassora (vassou<b>ra</b>) / vassurra (vassou<b>ra</b>) / busola ( bússou<b>la</b>) / caroça ( car<b>ro</b>ça)</p> <p>caroça ( car<b>ro</b>ça) / tapa (tam<b>pa</b>) / lampa (lâmpa<b>da</b>) / língua (lingui<b>ça</b>) / citriza (ci<b>ca</b>triz)</p> <p>cimterio ( cem<b>i</b>tério) / malecia (melan<b>cia</b>) / chapu (chap<b>é</b>u) / joiainha (joan<b>i</b>nh<b>a</b>)</p> <p>joainha (joan<b>i</b>nh<b>a</b>) / joninha (joan<b>i</b>nh<b>a</b>) / pano (p<b>r</b>ato) / rato (p<b>r</b>ato)</p> <p>ficha (fle<b>ch</b>a) / cona (cor<b>d</b>a) / pia (pi<b>ã</b>o) / desculpa (descul<b>pa</b>)</p> <p>povo (pol<b>v</b>o) / helipto (helicó<b>pt</b>ero) / hiptero (helicó<b>pt</b>ero) / hamburger (hambú<b>rg</b>uer)</p> <p>hamburger (hambú<b>rg</b>uer) / humburge (hambú<b>rg</b>uer) / hamburgue (hambú<b>rg</b>uer)</p> <p>hambuguer (hambú<b>rg</b>uer) / hipotamo (hipopó<b>t</b>amo) / liquificador (liqui<b>d</b>ificador)</p> <p>lidificador (liqui<b>d</b>ificador) / liquidificado (liquidificad<b>o</b>r) / liquifador (liqui<b>d</b>ificador)</p> <p>lifiquificador (liqui<b>d</b>ificador) / liquididor (liquidificad<b>o</b>r) / ludificador (liqui<b>d</b>ificador)</p> <p>tartuga (tartar<b>u</b>ga) / tartura ( tartar<b>u</b>ga) / tatura (tartar<b>u</b>ga) / borbolta (borbo<b>l</b>eta)</p>

**Fonte: Elaboração própria**

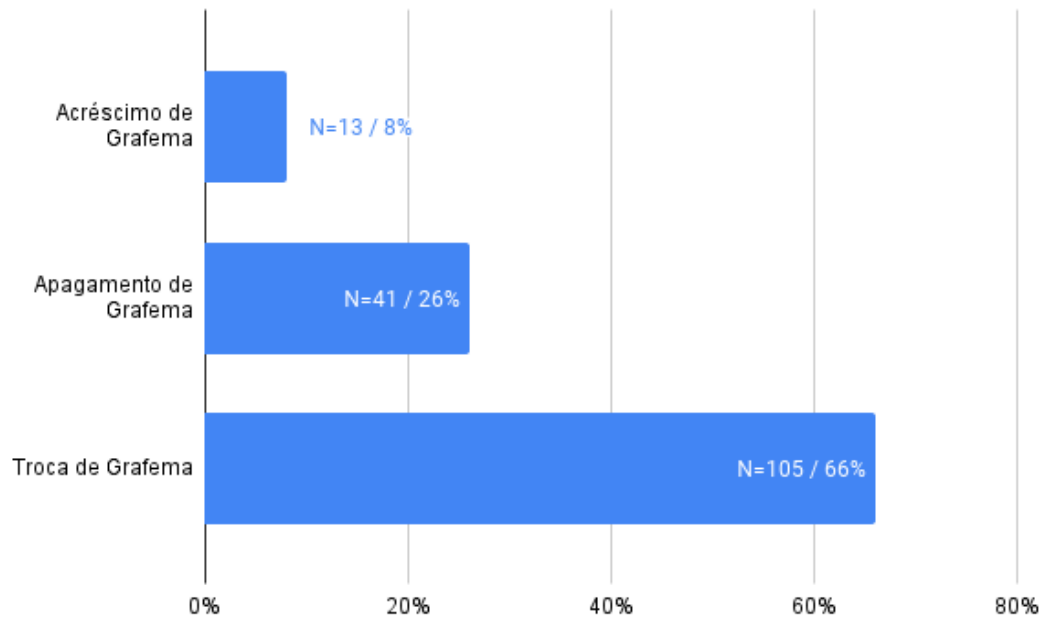
**Quadro 14 – Troca de grafema(s)**

<b>Troca de grafema</b>
<b>Troca de um grafema por outro:</b>
<p>passino (pássaro) / tessuura (vassoura) / bissola (bússola) / bursula (bússola)</p> <p>bissoula (bússola) / guitarra (guitarra) / guituirra (guitarra) / caraça (carroça)</p> <p>grafata (garrafa) / cinco (cinto) / tranço (trança) / panhoça (paçoca)</p> <p>cemitarario (cemitério) / ceromica (cemitério) / cimiterio (cemitério) / cimtério (cemitério)</p> <p>chicara (xícara) / brixar (bruxa) / queixa (queixo) / chupe (chapéu) / ducha (bucha)</p> <p>mochilo (mochila) / colheia (colher) / apalhado (palhaço) / ihama (lhama) / lena (lhama)</p> <p>banheira (banheiro) / forminha (joaninha) / joaninha (joaninha) / pano (prato)</p> <p>flexa (flecha) / ficha (flecha) / macassa (máscara) / musçara (máscara) / corta (corda)</p> <p>cona (corda) / fantasia (fantasma) / fastasma (fantasma) / fantansa (fantasma)</p> <p>fastasia (fantasma) / fanlasma (fantasma) / anal (anel) / helicoptero (helicóptero)</p> <p>hiteroptero (helicóptero) / humburge (hambúrguer) / hambruga (hambúrguer)</p> <p>hipopotoia (hipopótamo) / hipopolamo (hipopótamo) / liquidificador (liquidificador)</p> <p>ludificador (liquidificador) / boboreta (borboleta)</p>
<b>Troca de grafema dentro da palavra (transposição):</b>
<p>grafata (garrafa) / paçoça (paçoca) / cemiteiro (cemitério) / malecia (melancia)</p> <p>malencia (melancia) / melicana (melancia) / melanica (melancia) / quixo (queixo)</p> <p>mochhia (mochila) / lamha (lhama) / patro (prato) / parto (prato) / perda (pedra)</p> <p>macassa (máscara) / codra (corda) / fantansa (fantasma) / fastama (fantasma)</p> <p>descupla (desculpa) / hiteroptero (helicóptero) / hambruga (hambúrguer)</p> <p>horário (horário) / tartagura (tartaruga) / traturaga (tartaruga) / tratragura (tartaruga)</p>

**Fonte: Elaboração própria**

Foram encontradas 13 ocorrências de acréscimo, 41 de apagamentos e 105 de troca de grafemas. No Gráfico 7 podemos perceber melhor a distribuição pela percentagem de erros em cada categoria.

**Gráfico 7 - Percentagem por tipo de erro**



**Fonte: Elaboração própria**

Dos 13 (8%) registros de **acréscimo de grafemas**, 5 constituem-se de vogais, destas, 3 formando ditongos onde não teria inicialmente [como em bissoula ( bússola)], 1 formando uma que transforma a sílaba “gu” no dígrafo “gu” [aguilha (agulha)] e 1 em início da palavra [apalhado (palhaço)]. Os acréscimos com consoantes totalizam 8: 2 ocorrências com dobra de letra, formando dígrafos [vassurra (vassoura) / televissão (televisão)]; 2 ocorrências de nasalização na sílaba [linguinça (linguiça) / vanssoura (vassoura)], 2 com acréscimo de R , uma no final de palavra e outra no final de sílaba [agulhar (agulha) / burrcha (bucha)] e 1 entre vogais, separando o ditongo [pica (pião)].

Tabela 3 – Acréscimo de Grafemas

Acréscimo	N	Descrição	N
Vogais	5	formações de ditongo - Ex. bissou <b>la</b> ( bússola)	3
		formação de dígrafo - agu <b>il</b> ha (agulha)	1
		Início de palavra - <b>a</b> palhado (palhaço)	1
Consoantes	8	Repetição de letra formando dígrafo - Ex. televiss <b>ão</b> (televisão)	2
		Nasalização de sílaba - Ex. v <b>an</b> ssoura (vassoura)	2
		Acréscimos de R em final de palavra ou sílaba - agul <b>h</b> ar (agulha) / bu <b>r</b> cha (bucha)	2
		Separação de Ditongo - p <b>i</b> ca (pião)].	1
<b>Total</b>		<b>13</b>	

Fonte: Elaboração própria

As palavras com **apagamento de grafemas** constituem 26% (N= 41) das ocorrências. Foram registrados mais de um tipo de apagamento em algumas palavras. Encontramos 10 casos de apagamento de vogais: 2 apagamentos de vogais (“e”, “i”) [cimiterio ( cem**i**tério) / borbo**l**ta (borbo**l**eta)] e 8 apagamentos de vogais em ditongos [“ou”, “eu”, “oa”, “ao” – ex: chapu (chap**é**u)].

O apagamento de consoantes somaram 15 ocorrências: 2 apagamentos da consoante na sílaba [n, p - joainha (joa**n**inha) / descul**a** (descul**p**a)], 2 apagamentos de nasal [m,n – tapa (tam**p**a) / malecia (melan**n**cia)], 6 apagamentos de R no final de sílaba ou da palavra [ex.: hambug**u**er (hambú**r**guer) / liquidificado (liquidificad**o**r)], 1 apagamento de L pósvocálico [povo (po**l**vo)] e 4 apagamentos em encontro consonantal [pr, fl – ex.: fecha (fle**ch**a) ]).

Tivemos também 8 casos de apagamento em dígrafos [ss, rr, gu, qu – ex. busola ( bú**s**ola) / hamburger (hambú**g**uer)] e outros 8 casos de apagamento total ou parcial de sílaba, no meio das palavras [ex.: hipotamo (hipo**p**ótamo) / tartuga (tart**a**ruga)]. Dos apagamentos de sílabas que registramos, todos aconteceram em palavras polissílabas, exceto um - lampa (lâmp**a**da).

Tabela 4 – Apagamento de Grafemas

Apagamentos	N	Descrição	N
Vogais	10	na sílaba - Ex. bor <b>bol</b> ta (bor <b>bo</b> leta)	2
		em ditongos - Ex. chapu (chap <b>é</b> u)	8
Consoantes	15	na sílaba - Ex. joain <b>h</b> a (joain <b>nh</b> a)	2
		de nasal - Ex. tapa (t <b>am</b> pa)	2
		De R no final de palavra ou sílaba - Ex. liquidificad <b>o</b> (liquidificad <b>or</b> )	6
		de L pósvo <b>c</b> álico - Ex. [povo (p <b>o</b> lvo)]	1
		em encontro consonantal - Ex. fecha (f <b>l</b> echa)	4
Em dígrafos	08	em <i>ss, rr, gu, qu</i> - Ex. . busola ( bú <b>ss</b> ola)	8
Sílabas (total ou parcial)	08	Ex. hipotamo (hipo <b>p</b> ótamo)	8
<b>Total</b>		<b>41</b>	

Fonte: Elaboração própria

Dentro desta categoria, os **erros de troca de grafemas** foram os mais recorrentes, somando mais da metade dos erros [N=105 (66%)], também foram encontrados mais de um tipo de troca dentro de uma mesma palavra. Nesta subcategoria, encontramos dois tipos de troca: troca de um grafema por outro (N=53) e troca de lugar do grafema dentro da palavra (N=52). Contabilizamos trocas de um grafema por outro em 5 tipos:

- a) troca de uma vogal por uma consoante - 1 caso [colhe**a** colhe**r**];
- b) troca de consoante por vogal – 2 casos [ih**a**ma (lh**a**ma) / fantas**i**a (fantas**m**a)];
- c) troca de uma sílaba por outra – 3 casos [ex.: **l**ena (lh**h**ama)];
- d) troca de uma consoante por outra, que foi a com grande incidência, 25 casos [ex.: **ch**icara (x**í**cara) / bobo**r**eta (borbo**l**eta / **d**ucha (bu**ch**a)];
- e) troca de uma vogal por outra, com maior incidência, 22 casos – [ ex.: **c**imiterio (cem**i**tério) / anal (an**e**l) / **b**rixa (bru**x**a) / queix**a** ( queix**o**)].

Segundo Toffolo (2022) o aluno surdo pode não se lembrar de todas as letras ao evocar a palavra memorizada visualmente e, assim, apagar, inserir ou trocar de segmentos ao escrever. Além desta situação, os erros podem ser motivados por associação da palavra escrita com outra que ele já conheça, neste caso, a imagem da palavra escrita de forma incorreta é semelhante à imagem da palavra real.

Soares (2018) aponta como motivação para erros deste tipo, a perda de informações linguísticas de padrões fonológicos e a não identificação de padrões construcionais constituintes do português como percepção de fonemas, prosódia, tonicidade, contraste acentual distintivo.

### 5.3.1.2 Erros de Violação do Padrão Ortográfico no Ditado Ilustrado

Nesta categoria, foram encontrados 9 (5%) erros. As restrições nas combinações de fonemas determinam as estruturas silábicas, grupos de consoantes e sequências de vogais permitidas em uma língua e são enquadradas no estudo da fonotática. Línguas diferentes permitem sequências diferentes, sendo que o português tem como sua principal forma silábica a CV (Consoante + Vogal) (CRISTÓFARO-SILVA, 2003).

Considerando essa perspectiva, nesta categoria analisamos mais especificamente o padrão referente à sequência de letras permitidas no português. No Quadro 15, podemos ver as palavras e o tipo de padrão violado.

**Quadro 15 – Violações Encontradas**

Violações encontradas
V <b>ans</b> soura
Moc <b>lh</b> ia
<b>I</b> hama - la <b>h</b> ma – Joan <b>a</b> ha
<b>i</b> mhé – lam <b>h</b> a
Fantasma
Li <b>q</b> iuação

**Fonte: Elaboração própria**

Todas as palavras classificadas nesta categoria, foram classificadas em outra categoria também (vanssoura= acréscimo de grafema / moclhia, ihama, lahma , joanaha, imhé, lamha, fantasma, liquiação = troca de grafemas), o que nos leva a acreditar que a violação dos padrões, este caso, possa ter por base uma dificuldade relacionada às irregularidades

subjacentes da língua, bem como a presença de dígrafo e demais padrões que possam violar a hipótese CV.

De acordo com Toffolo (2022), o ensino sobre o aspecto visual da palavra contribui na percepção e na aplicação de padrões da escrita. Tendo essa ideia em mente, decidimos manter a apresentação deste resultado, mesmo com pouquíssimos casos de erros de violação de regras, a fim de mostrarmos a importância do conhecimento sobre as permissões e restrições da escrita (como as que encontramos: nss / clh / mh / hm / ms /qi / h sozinho no meio de palavra), a fim de que elas sejam realmente assimiladas. Principalmente se levarmos em consideração que, para o surdo, a escrita do português é a representação gráfica de uma segunda língua em uma modalidade não acessada por ele: oral-auditiva.

#### 5.3.1.3 Erros Semânticos no Ditado Ilustrado

Na categoria **erro semântico**, foram inseridas as ocorrências de palavras que não correspondem à palavra-alvo. Para facilitar a compreensão da categoria, dispusemos as palavras encontradas em um quadro, ao lado da que seria a palavra-alvo.

Quadro 16 - Erros semânticos

Palavra- alvo	Resposta encontrada
<b>Pássaro</b>	Ave
<b>Bússola</b>	Relógio
<b>Guitarra</b>	violão / viola / violeta / vilões
<b>Interrogação</b>	perguntar / não sei de nada / teste / pergunta / exclamativa
<b>Carroça</b>	carrinho / feno / carregado
<b>Lâmpada</b>	Luz
<b>Trança</b>	cabelo /cabelo de jumbo / corda do cabelo
<b>Paçoca</b>	amendoim / pó de amendoim
<b>Cicatriz</b>	ombro / lesão / espinha –/ mancha / inchada
<b>Cemitério</b>	jardim / planeta / velório /maior do Brasil / praça
<b>Cesta</b>	papelão sacola
<b>Xícara</b>	Chá
<b>Bruxa</b>	Diabo
<b>Queixo</b>	Face
<b>Lixo</b>	desprezar / jogar
<b>Chuchu</b>	Abacate
<b>Bucha</b>	esponja / espuma / bobinho / pães milho / sabão
<b>Agulha</b>	Linha
<b>Lhama</b>	fuzil / fogo / bomba /atirador bomba / atacar câmara
<b>Amanhã</b>	não sabe
<b>Prato</b>	Panela
<b>Pedra</b>	Arco
<b>Guarda-roupa</b>	armário / armário de roupa
<b>Peão</b>	cowboy / boi / touro / caboi / cowboi / vaqueiro / famoso
<b>Couve</b>	alfase /alfeça /alface / alfate / alfacee
<b>Mangueira</b>	corda água
<b>Desculpa</b>	Perdoar
<b>Polvo</b>	Lula
<b>Anzol</b>	iça de pescar – isca
<b>Hambúguer</b>	sachuiça / sanduixe
<b>Horário / Hora</b>	tempo – pedagogia – pedra –relógio
<b>Hipopótamo</b>	crocodilo / cobra / jecaré
<b>Vassoura</b>	vara no chão

Fonte: Elaboração própria

Observamos nos registros que as palavras utilizadas foram motivadas por ambiguidade na figura [ex.: *linha* (agulha)] ou por ter algum tipo de relação com a palavra-alvo [ex.: *amendoim* (paçoca)], ou por tentativa de aproximar do alvo, uma vez que não sabia o que era [ex.: *jacaré* (hipopótamo)]. Mas o que nos chama a atenção nesta categoria, colocando-a em discussão mesmo não tendo relação com os erros ortográficos, é a influência da língua de sinais na escrita dos alunos e as relações criadas a partir dela. Mais especificamente, podemos ver algumas ocorrências relacionadas aos sinais em Libras:



**Vassoura** - vara no chão / **Guitarra** - violão rock / **Lâmpada** – luz

**Interrogação – interrogativo (a)** -perguntar - não sei de nada

**Lixo** - desprezar – jogar // **Amanhã** - não sabe / **Trança** - corda do cabelo

**Paçoca** - pó de amendoim / **Mangueira** – corda água / **Desculpa** – perdoar

**Hora** - tempo – pedagogia – pedra – relógio.

Este fenômeno não somente sustenta a ideia de que a língua de sinais é a mediadora para o aluno surdo, como reforça a aprendizagem do português como uma segunda língua para este sujeito, já que é comum a um aprendiz de uma segunda língua, seja de que língua for, experimentar a interferência linguística da sua primeira língua em seu processo de aprendizagem (FERNANDES, 2003, 2007; QUADROS, SCHMIEDT, 2006; VIANA, LIMA, 2016; SOARES, 2018).

Geralmente, estudos sobre a escrita dos surdos apresentam como interferência da Libras o uso incorreto ou não uso de artigos, conectivos ou estrutura frasal mais próxima a organização oracional em Libras que em português. No entanto, percebemos a influência da Libras no reconhecimento semântico das palavras uma vez que na tentativa de escrever a palavra que a figura representava, os alunos buscaram o sinal e escreveram a palavra mais próxima dele que pudesse dar conta da figura, como “trança – corda do cabelo”, “lixo- desprezar”, “interrogação- não sei de nada- pergunta”.

Isso nos mostra também evidências da Teoria dos Múltiplos Padrões uma vez que verificamos uma diversidade de padrões que os alunos utilizam para escrever as palavras: O semântico, o visual, o articulatório e padrões relacionados a L1.

#### 5.3.1.4 Outros Erros no Ditado Ilustrado

Na categoria **Outros**, estão as palavras que não conseguimos encaixar nos erros de violação de padrão ortográfico e nem nos erros de percepção fonêmica, e nem podemos categorizar como semânticos porque eles se enquadram em tipo de erro de tentativa de escrita da palavra-alvo.

Em 8 casos, os alunos na tentativa de escrever a palavra-alvo, utilizaram uma palavra parecida, mas com sentido diferente como em *buzio (bússola) / tatuagem, tatu (tartaruga) / cintura (cinto) / joana (joaninha) coelha (colher) / hipersônico (helicóptero), roupa (guarda-roupa)*. Nas outras 6 ocorrências, as palavras produzidas pareciam com a palavra-alvo, mas resultando em apenas sequência de letras sem significado: [liquiação, lirudor (liquidificador) / hiporteiro, herilopino, helpolus, hipótipo (helicóptero)]. Este último caso só foram percebidos em palavras com mais de três sílabas.

Em uma análise geral, percebemos que a maior parte dos erros ortográficos está ligada à troca de fonemas e às palavras polissílabas. Nesta perspectiva, percebemos que as dificuldades na escrita de palavras polissílabas estão relacionadas à dificuldade de acessar na memória, como estas palavras são escritas, uma vez que possuem um número maior de segmentos que podem ser esquecidos ou misturados entre si (TOFFOLO, 2022).

### 5.3.2 Questões abertas

As 2 questões abertas tiveram por objetivo levar o participante a refletir sobre a escrita. Na primeira questão foi pedido que fizessem a análise de trechos de texto escritos por alunos surdos (selecionados a partir de TOFFOLO, 2022). A segunda questão solicitou uma reflexão sobre a própria escrita.

Ao ler um texto com o objetivo de analisá-lo, o aluno tem a chance de refletir sobre seus conhecimentos ao identificar com facilidade certos pontos, bem como de reconhecer suas próprias dificuldades quando as dúvidas aparecem.

Na tarefa da **questão 1**, os participantes deveriam circular as palavras que foram escritas erradamente. No quadro abaixo, marcamos os erros em **vermelho** e contabilizamos quantas vezes foram identificados pelos participantes nos parênteses. Também marcadas fizemos uma marcação, na cor **verde**, para cada palavra escrita corretamente que fosse identificada como errada.

**Quadro 17 - Atividade direcionada- Questão Aberta 1**

<p><b>Texto 1</b></p> <p>Eu <b>joão</b> ( 4 ) <b>vamos brncar</b> ( 17 ) de bola. E meu irmão <b>vmos</b> ( 20 ) no <b>parque</b> Eu amo muito minha família. <b>o</b> ( 4 ) <b>ceu</b> ( 7 ) <b>esta</b> ( 5 ) <b>Lindo</b> ( 5 ) . <b>eu</b> ( 4 ) gosto muito de estudar. Eu vou <b>passar</b> ( 4 ) de carro.</p>
<p><b>Texto 2</b></p> <p>Minha família vai <b>arruma</b> ( 8 ) <b>cosa</b> ( 16 ) <b>melho</b> ( 16 ) . Minha mãe limpa <b>caza</b> ( 19 ) e <b>poe</b> ( 8 ) <b>plonta</b> ( 20 ) . Meu pai dá <b>dinhero</b> ( 7 ) <b>comprare</b> ( 15 ) <b>coco-cola</b> ( 8 ) . Eu <b>vai</b> ( 7 ) <b>vivio</b> ( 17 ) <b>joga</b> ( 4 ) PS4. <b>Minha</b> ( 4 ) <b>whatpapp</b> ( 8 ) <b>ovisou</b> ( 17 ) Leo <b>um</b> ( 3 ) <b>situaçao</b> ( 5 ) .</p>

**Fonte: Elaboração própria**

Como vimos, houve apenas dois registros de palavra correta marcada como errada, um substantivo - *parque* e um verbo – *vamos*. Os erros mais identificados pelos participantes foram os apagamentos em *brncar* (brincar) / *vmos* (vmos) / *passar* (passear) / *cosa* (coisa) / *melho* (melhor); o acréscimo em *comprare* (comprar) e as trocas em *plonta* (planta) / *vivio* (viver) / *ovisou* (avisou). Os menos identificados foram os erros de acentuação [*esta* (está) / *situaçao* (situação)], os erros de flexão verbal ou nominal [*joga* (jogando) / *minha* (meu) / *um* (uma) e erros com uso de maiúscula e minúscula [ *o* / *eu* (maiúscula no início de frase), *joão* (maiúscula em nome próprio), *Lindo* (minúscula no meio de frase)].

A questão 2 visou à reflexão dos alunos sobre as dificuldades com a escrita e sobre as estratégias utilizadas diante de tais dificuldades. Na primeira parte, deveriam falar sobre as dificuldades. Constatamos que houve respostas semelhantes sobre o tipo de dificuldades e as mais registradas foram:

1. a dificuldade em escrever palavras extensas (grandes)
2. complexidade em escrever palavras sem compreender o significado.

Na segunda parte, escolheram entre as alternativas oferecidas, quais estratégias utilizam quando encontram dificuldades na escrita. As mais selecionadas foram: consulta à internet e evitar escrever palavras difíceis trocando por outra conhecida. No quadro 18, podemos ver o resumo das respostas sobre as dificuldades e o número de marcação das alternativas para os problemas:

**Quadro 18 - Atividade Direcionada – Questão aberta 2**

<b>QUAIS PALAVRAS VOCÊ TEM DIFICULDADE DE ESCREVER?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquecer como escreve as palavras, como de animais, frutas e meios de transporte.</li> <li>• Dificuldade de escrever palavras “grandes”, “longas”, porque é difícil “gravar” para escrever depois.</li> <li>• Palavras estrangeiras (exemplo nome de vacinas contra COVID 19).</li> <li>• Difícil pensar no contexto das frases, gasta muito tempo tentando encontrar e consertar erros (medo de errar por trauma passado na escola).</li> <li>• Escrever palavras sem saber o que significam ou o nome do que elas representam.</li> <li>• Dificuldades com verbos, palavras formais, palavras de termos acadêmicos ou específicos de alguma área de estudo.</li> <li>• Palavras que é difícil entender significado e contexto, traz ambiguidade (“deixa confuso”).</li> <li>• Palavras novas, desconhecidas.</li> <li>• Palavras com acento, palavras com s, z ou c que têm som de outras letras ( s com som de z, c com som de s, etc).</li> </ul>
<b>AO SE DEPARAR COM UMA PALAVRA DIFÍCIL DE ESCREVER, VOCÊ:</b>
<p>( 6 ) escreve da forma como pensou;            ( 9 ) consulta alguém;            ( 16 ) consulta a internet;            ( 12 ) evita escrever palavras difíceis e troca por outra;            ( 3 ) consulta o dicionário.</p>

**Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos alunos**

Em geral, os alunos, participantes da pesquisa tiveram um percentual grande de acertos, em média, 75 % sobre 25% de percentual de erros produzidos. Percebemos uma maior ocorrência de erros ortográficos frente à escrita de uma palavra-alvo (Atividade Direcionada) do que em uma atividade que permitia a escolha da palavra a ser escrita (Produção Escrita).

Isto, de certa maneira, reproduz as escolhas das alternativas de estratégias utilizadas diante das dificuldades impostas pela escrita. As duas opções mais marcadas foram, em primeiro

lugar a consulta a internet e, em segundo, evitar a palavra, trocando-a por outra. Uma vez que a primeira opção não poderia ser utilizada em nenhuma das duas atividades, porque foram orientados a não fazer consultas, restou a escolha da segunda opção.

A opção de trocar uma palavra por outra pode ser o motivo pelo qual encontramos um número significativamente menor de erros ortográficos na atividade de produção textual comparada à direcionada. De fato, na produção do texto, apesar da proposição do tema, o gênero era livre. Desse modo os participantes poderiam escolher quais palavras utilizar e, caso ficassem em dúvida sobre a escrita, podiam escolher outra.

A produção textual nos permitiu perceber outros aspectos na escrita, não ligados diretamente à ortografia, mas que representam dificuldades reais, como a concordância nominal, com maior porcentagem de incidência, o uso de conectivos e flexão verbal, proporcionando um vislumbre das dificuldades gerais enfrentadas pelo surdo na aquisição e manutenção da língua escrita.

O ditado ilustrado pedia a escrita de uma palavra específica em cada figura e outras estratégias precisavam ser ativadas. Uma vez que temos 22 participantes nesta atividade com solicitação de escrita de 59 palavras, se todas as demandas fossem atendidas, teríamos um total de 1298 palavras produzidas, mas como vimos, na Tabela 1 da Análise dos dados, foram produzidas um total de 1089 palavras. O que houve com as outras 209 palavras? Os alunos também deram pistas sobre isso nas respostas da questão aberta - evitar escrever as palavras que representam alguma dificuldade, mas percebemos que foi uma estratégia pouco utilizada, já que o percentual de palavras produzidas foi muito mais expressivo.

Resumindo, a análise do perfil os participantes, percebemos que, apesar da diversidade nos perfis podemos ver uma proximidade em certos pontos: todos: têm pais ouvintes, reconhecem a importância da Libras como língua materna, de instrução e identitária dentro da comunidade e cultura surda e a língua portuguesa como forma de ampliação de conhecimentos e acesso a diversos ambientes; e a maioria dos alunos: são surdos profundos, tiveram o primeiro contato com a Libras em idade e ambiente escolar.

Sobre a análise dos erros, percebemos que apesar das dificuldades encontradas o percentagem de acertos foi significativamente maior; que a língua de sinais pode influenciar a escrita do

aluno quando em dúvida sobre o significado ou qual palavra escrever (erros semânticos); que questões ligadas à permissões e restrições da escrita podem não ter sido assimiladas (violação de padrões); que os erros ortográficos em sua maioria estão relacionados a percepção visual e à memória (apagamento , inserção e principalmente troca de segmentos; escrita correta em palavras polissílabas). A análise dos erros leva-nos a compreender melhor que o aluno surdo utiliza de padrões diversos na construção de sua escrita, uma vez que o padrão fonológico não está inteiramente disponível. É fundamental que o professor conheça este processo de construção do conhecimento ortográfico para que possa auxiliar os alunos em sua escrita. Para tanto, no próximo capítulo, apresentamos reflexões sobre práticas possíveis, as quais podem ser ampliadas e modificadas conforme os contextos.

## **6 REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ENSINO DA ORTOGRAFIA PARA O ALUNO SURDO**

De acordo com Castro (2022), no ensino da ortografia, todas as correspondências, regulares e irregulares, precisam ser trabalhadas de maneira intercalada a partir das demandas dos alunos, identificadas por diagnóstico. Como vimos na teoria IMP, há diversos padrões integrados na escrita das palavras, ou seja, diferentes estratégias podem ser acessadas para esta ação. Sendo assim, podemos selecionar melhor os métodos e procedimentos que viabilizem a aprendizagem ortográfica dos alunos, levando em conta suas especificidades nas diferentes funções sociais /ou modalidades.

Para Toffolo (2022), a dificuldade dos surdos em relação à aprendizagem da língua portuguesa resulta de vários fatores envolvendo questões linguísticas, socioculturais, educacionais e políticas. A autora defende o uso de estratégias alternativas para acionar as representações da escrita, sem necessariamente recorrer ao som, como estratégias e recursos visuais, uso da soletração manual, da oralização e da leitura labial, tendo a língua de sinais como mediadora.

Como vimos no referencial teórico, a ortografia para além da relação fonema-grafema, constitui-se de múltiplos padrões motivados pela morfologia, pela semântica, pelo contexto. Os padrões, por sua vez, já estão disponíveis e interligados na cognição do indivíduo (TREIMAN, 2017). Isso porque as pessoas, inseridas em ambientes letrados, captam os padrões no mundo, implicitamente, sendo capazes de distinguir os padrões visuais da escrita dos demais desenhos, e compreende a aprendizagem estatística dos padrões.

Segundo Treiman (2018), este tipo de aprendizagem nos ajuda a entender aspectos do processo de aquisição da ortografia, pois, conforme a IMP, os aprendizes aplicam seus mecanismos de aprendizado de uso geral rastreando, implicitamente, a frequência e as condições em que determinados padrões se materializam.

De acordo com essa perspectiva teórica, o ensino da ortografia se daria por dois caminhos, o da aprendizagem estatística e o da aprendizagem explícita ou de exposição através do ensino sistematizado ao longo dos anos escolares.

Ao levarmos em consideração que, para o aluno surdo, tanto a aprendizagem estatística quanto a de exposição serão ativadas por *input* visual, as atividades de ensino, principalmente

da ortografia, deveriam ter por base a experiência visual, optando pela concepção de texto focada no aspecto visual, mediado pela língua de sinais e não na noção de escrita como representativa da oralidade (TOFFOLO, 2022).

Partindo deste princípio e das dificuldades ortográficas diagnosticadas nesta pesquisa, e levando em consideração as especificidades dos alunos surdos e sua condição bilíngue, ou seja, que o ensino do português é um ensino de segunda língua, listamos algumas atividades que podem ser de ajuda ao professor:

1. As atividades de jogos de palavras como palavras-cruzadas, forca, preenchimento de espaços com palavras-alvo, entre outras, além de motivadoras, poderiam auxiliar o aluno surdo na quantidade de segmentos que cada item lexical tem, auxiliando nas questões de apagamento ou inserção de segmentos na escrita.
2. Atividades de trabalhem a significação das palavras relacionando-as sinônimos e antônimos, ampliando tanto o léxico quanto a compreensão semântica. Seria interessante iniciar com palavras nas quais dificuldades foram diagnosticadas e a medida em que forem apreendidas, introduzir novas palavras. A exposição contínua às palavras lidaria com os problemas de troca de segmentos e dificuldade com palavras extensas (polissílabas).

Para que o ensino seja mais produtivo, seria interessante intercalar padrões ortográficos regulares e irregulares, enfatizando-os e trabalhando, simultaneamente, as regras de frequência e organização das letras nas palavras, pois, conforme Castro (2022, p 157), relacionar diferentes palavras “na lógica da semântica e/ou da morfossintaxe, pensar no arranjo e ordem dos fonemas/grafemas na língua, usar sinônimos ou paráfrases são algumas das ações plausíveis à escrita de textos, o que, inclusive, reforça a flexibilidade linguística”.

A fim de maximizar o aprendizado, seria importante introduzir atividades de leitura e escrita de textos em que estas palavras possam ser contextualizadas. Em geral, a ortografia é trabalhada a partir do texto e para a produção de textos escritos, porém, propomos um estudo que possa explorar a ortografia tanto dentro como fora da produção escrita. Podemos explorar a ortografia com base no item lexical, como nas atividades propostas, refletindo sobre as generalizações fim de aprimorar os padrões conhecidos e assimilar novos.



Diversificar as situações de aprendizagem, principalmente em casos de dificuldades específicas, intercalando o estudo de palavras isoladas com produções textuais de gêneros variados, proporcionaria uma maior reflexão sobre os sentidos e usos destes léxicos.

Ao professor, caberia potencializar os recursos visuais mediando na primeira língua do aluno, fazendo as relações necessárias, explorando os conhecimentos que o aluno tem e os que a atividade pretende revelar. Toffolo (2022), citando outros autores (FERNANDES, 2006, TAVEIRA; ROSADO, 2013, PRADO; COSTA, 2017, 2018 *apud* TOFFOLO, 2022) ressalta que o “letramento visual”, perspectiva teórica na qual o letramento tenha por foco a utilização da língua de sinais e de recursos visuais de ensino, aponta a potencialidade do aluno surdo para o aprendizado visual, mas é necessária uma pedagogia específica capaz de sistematizar os recursos visuais:

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, ressaltase 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). (TOFFOLO, 2022, p.88)

Portanto, o conhecimento do professor tanto da língua de sinais quanto do funcionamento da língua escrita e das múltiplas relações que ela estabelece é fundamental para que ele possa propor práticas sistematizadas e fundamentadas que colabore para o aprendizado do aluno surdo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos identificar as principais dificuldades na escrita ortográfica dos alunos surdos no Ensino Superior, considerando a hipótese de que tais dificuldades são também reflexos do aprendizado durante a educação básica. Para tanto, foram analisadas produções escritas de 22 participantes, alunos surdos do 4ª e 6ª períodos de um mesmo curso de graduação.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados – uma produção textual e uma atividade direcionada constituída por um ditado ilustrado (por figuras) e duas perguntas específicas de reflexão sobre a ortografia. Os participantes também responderam às perguntas do questionário para análise do perfil individual.

Em relação aos dados do questionário, destacamos que todos são filhos de pais ouvintes e a maioria teve seu primeiro contato com a Libras em idade escolar. Percebemos uma crescente do contato dos alunos com a Libras no decorrer dos anos escolares dos alunos, mesmo que apenas mediada por intérpretes.

Os dados evidenciaram que os participantes, alunos de graduação, os quais já passaram por vários anos de escolaridade, foram expostos a materiais escritos em português e aos mais diversos conteúdos nos ensinos fundamental e médio, ainda enfrentam dificuldades na escrita.

Quanto aos erros ortográficos encontrados, a maioria foi dentro da categoria de erros de percepção fonética (acréscimo, apagamento ou troca de grafemas), e as dificuldades mais recorrentes estão ligadas à troca de fonemas e, mais especificamente, na escrita de palavras extensas (polissílabas). Acreditamos que estas dificuldades estejam associadas à dificuldade de acessar a palavra escrita na memória e às complexidades que estas palavras possam apresentar. Pesquisas futuras devem verificar e ampliar a compreensão de cada um dos tipos de erro e eventualmente sugerir novas categorias.

Relacionando as dificuldades recorrentes às respostas dadas pelos alunos às questões abertas, que refletiam sobre as dificuldades com a escrita e quais estratégias utilizam diante disso, percebemos que as respostas e escolhas de estratégias relacionavam, em certa medida, aos erros identificados nos dados da escrita. A maioria dos alunos respondeu que suas maiores dificuldades consistiam em escrever palavras extensas (grandes) e na complexidade de

escrever palavras sem compreender o significado. Para resolver esses problemas, as estratégias mais selecionadas pelos informantes foram consultar a palavra na internet e evitar escrever palavras difíceis trocando por outra conhecida.

A partir das análises dos erros e das respostas dos alunos, a opção de trocar uma palavra por outra explicaria o fato de encontramos uma porcentagem de erros maior na atividade direcionada do que na atividade textual. A produção textual, apesar da proposição do tema, por ser menos direcionada, permitia a escolha do léxico, e em caso de dúvida ou qualquer outra dificuldade, os alunos poderiam trocar a palavra, uma vez que a atividade não permitia consulta, o que, de acordo com a resposta deles, seria a opção para solucionar os impasses. Já a produção direcionada, ao solicitar a escrita de uma palavra-alvo, havia um risco maior, comprovado pela quantidade de erros em relação a outra atividade. Sendo assim, muitos alunos optaram por não escrever a palavra.

Assim como a atividade direcionada nos permitiu identificar os erros ortográficos mais recorrentes, a produção textual nos permitiu perceber outros problemas na escrita, não ligados diretamente à ortografia, como a dificuldade no uso de concordância nominal, de conectivos e de flexão dos verbos. Estas questões não foram aprofundadas nesta dissertação, mas podem ser ampliadas em trabalho futuro.

Levando em consideração os resultados da análise dos dados e subsidiados pela teoria da Integração dos Múltiplos Padrões, refletimos sobre possíveis práticas da ortografia para o aluno surdo, que podem ser úteis ao professor no ensino e na manutenção da escrita ortográfica. Destacamos que, conforme a IMP há necessidade de abordar padrões diversos (morfológicos, semânticos, lexicais) de modo que o aluno surdo tenha a sua disposição não só o padrão fonológico.

Por fim, destacamos a necessidade de um olhar individualizado para o texto do aluno surdo, a necessidade de mais pesquisas na área e a importância da formação do professor para atuar na garantia dos direitos dos alunos quanto ao acesso ao letramento e à cultura surda.

## REFERÊNCIAS

- APEL, Kenn et al. Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. **Reading and writing**, v. 25, n. 6, p. 1283-1305, 2012.
- BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda Leopoldina; BARBEIRO, Luís Filipe. **O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica**. 2009.
- BARBOSA, G. O. **A Arte de Escrever em Libras**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BENASSI, C. A. **VisoGrafi a: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.
- BOTELHO, Patricia Ferreira; NEVES, Fabiana Esteves. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 2, p. 189-201, 2019.
- BOWERS, L., DOSTAL, H., MCCARTHY, J.; SCHWARZ, I., & WOLBERS, K.. An analysis of deaf students' spelling skills during a year long instructional writing approach. **Communication Disorders Quarterly**, 27, 237-253, 2015. doi: 10.1177/1525740114567528
- BRASIL, Lei Federal N. 10436 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>..
- BRASIL, Decreto No 5626/2005: 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. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>.
- BRASIL et al. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.
- BYBEE, Joan. Língua, uso e cognição. **Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha**. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAPOVILLA, FC; CAPOVILLA, AGS. Atraso na aquisição de leitura: Relação com problemas de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. Em: F. C. Capovilla (Org.), Neuropsicologia e aprendizagem: **Uma abordagem multidisciplinar** (2a ed., pp. 167-186). São Paulo, SP: Memnon, Capes, SBNp, 2004.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. **RODRIGUES, C; TOMICH, LM et. al. Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 19-51, 2004.
- CAPOVILLA, F. C. et al. Como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura silenciosa de palavras em surdos do ensino fundamental ao médio, e analisar processos de reconhecimento e decodificação: versão original do Teste de Competência de Leitura de

Palavras. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras**, v. 1, 2004.

CASTRO, Marcelo. **Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re) escrita textual**. 2022.

CASTRO, M; COUTO, A.L.S. A integração de múltiplos padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino de ortografia. In: **Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada**. Aracaju; Ed. Dos Autores, 2021. p. 1334-1346.

COLTHEART, M. **Dual route and connectionist models of reading: an overview**. London Review of Education, v. 4, n.1, p. 5-17, 2006.

COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. **DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud**. Psychological Review, 108(1), 204–256, 2001.

COUTO, Ana Luiza de Souza. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental**, Dissertação de Mestrado, 2020.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português : roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. - São Paulo : Contexto, 2003.

EHRI, L. C. Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. **Scientific Studies of Reading**, 167–188, 2005.

ESTELITA-BARROS, Mariângela. **ELiS – escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese de Doutorado. UFPR.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991 [1984].

GLOVER, P. J.; BROWN, G. D. A. Measuring spelling production times: Methodology and tests of a model. In: BROWN, G. D. A.; ELLIS, N. C. (Eds.). **Handbook of spelling: Theory, process and intervention**, p. 179–190, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação** [livro eletrônico]. Autores Associados, 2020.

JENSEN, A. R. Spelling errors and the serial-position effect. **Journal of Educational Psychology**, v. 53, n. 3, jun. 1962.

LACERDA, C. B. F. de. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

- LACERDA, CBF de. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico.** Reunião Anual da ANPED, 2000, 23.
- LOPES, Maura C. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GOLDFELD, Márcia. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. **A Criança Surda–Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.
- MANOSSO STREIECHEN, Eliziane; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, 2014
- Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014.
- MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. **Ortografia na sala de aula**, p. 11, 2007.
- MUSSELMAN, Carol. How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. **Journal of Deaf Studies and deaf education**, v. 5, n. 1, p. 9-31, 2000
- OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- PAIVA, VLMO. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. **Studying teaching**, p. 1-8, 1972.
- SLOBODA, J. A. Visual imagery and individual differences in spelling. In: FRITH, U. (Ed.). **Cognitive processes in spelling.** San Diego, CA: Academic Press, p. 231-248, 1980.
- QUADROS, Ronice M.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais.** Artmed Editora, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: Mec, SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Desenvolvimento linguístico e educação do surdo.** 2005.
- QUADROS, Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 81-111, 2003.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** Plexus Editora, 2001.
- SILVA, Juliete Maganha; MORAES, Laiz Lima; MERÇON, Francisco Elias Simão. Ortografia no Ensino Fundamental: uma análise na produção textual. **Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos**, 2017.

SOARES, Lia Abrantes Antunes et al. **A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários.** 2018.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador.** 2005.

THOMA, Adriana da Silva et al. Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. **Brasília: Ministério da Educação**, 2014.

TOFFOLO, Andréia Chagas Rocha. **Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica.** 2022

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha *et al.* 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.

TREIMAN, R. **Statistical learning and spelling. Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 49, ago, p. 644-652, 2018.

TREIMAN, R. **Learning to Spell Words: Findings, Theories, and Issues. Scientific Studies of Reading**, 21(4), 265–276, 2017.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. **How children learn to write words.** Oxford: Oxford University Press, 2014.

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

WESTWOOD, Peter. **Spelling: Approaches to teaching and assessment.** Routledge, 2018.

WIETHAN, F. M. et al. **O paradigma conexionista aplicado às pesquisas em linguagem.** Rev. CEFAC, set-out, 14(5), p. 984-991, 2012.

YAMANAKA, Daniela Aparecida Rissi et al. Implante coclear em crianças: a visão dos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 465-473, 2010.

**APÊNDICE A**

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA PARTICIPAÇÃO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO  
EMPESQUISA**

Prezados Coordenador (a) / Diretor (a),

A Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e a Pesquisadora Assistente Adriana Aparecida de Oliveira, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, estão conduzindo uma pesquisa intitulada: **Análise da ortografia na escrita de alunos surdos do Ensino Superior.**

O principal objetivo desta pesquisa é identificar as principais dificuldades na escrita ortográfica dos alunos surdos no Ensino Superior e propor intervenções específicas a partir dos resultados dos dados coletados. Esperamos contribuir para a reflexão sobre a apropriação ortográfica do aluno surdo e seus caminhos de aprendizagem da língua portuguesa escrita. 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 do ensino superior, por meio de proposta de redação, e o preenchimento de um questionário para a coleta de informações (escolaridade, idade, grau de surdez e experiência com a Libras e a Língua Portuguesa), organizados em um formulário do *Google*. O questionário será disponibilizado em ambiente virtual e os links para acesso serão encaminhados ao participante, via e-mail, após terem ciência da pesquisa. A apresentação das informações sobre a pesquisa e as orientações e coleta dos dados (tanto da escrita quanto da reescrita) ocorrerá em ambiente presencial, durante as aulas da graduação, com a permissão e supervisão do docente em dia/ horário disponibilizado por ele. A coleta ocorrerá a partir do mês de abril de 2022.

Dessa forma, solicitamos seu consentimento para a participação da instituição nesta pesquisa. 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 Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

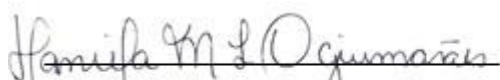
Informamos que:

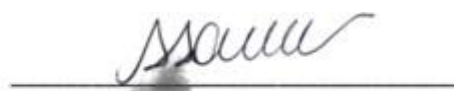
1. Os riscos dessa pesquisa são mínimos e consistem na possível exposição e/ou possível constrangimento do participante. Entretanto, para evitar esses riscos, serão mantidos em sigilo tanto a identidade do aluno quanto da instituição de ensino. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos, contudo, em nenhuma hipótese, os participantes serão identificados por seus nomes ou quaisquer outros tipos de informações que quebrem esse sigilo.
2. Garantimos o direito de não participação, por parte dos alunos, se assim o desejarem, sem que isso lhes acarrete prejuízo de qualquer natureza. Não será cobrada nenhuma taxa ou qualquer outro valor aos 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 2027. Após este prazo os documentos serão apagados.

Quaisquer dúvidas em relação a pesquisa poderão ser esclarecidas pela Pesquisadora Assistente Adriana Aparecida de Oliveira - Telefone (31) 985238511, e-mail [adrianalettras75@gmail.com](mailto:adrianalettras75@gmail.com) ou pela Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e-mail [danielamlog@letras.ufmg.br](mailto: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](mailto: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


  
Adriana Aparecida de Oliveira

**Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira**

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha.  
Belo Horizonte, MG – Brasil.

**Pesquisadora Assistente Adriana Aparecida de Oliveira**

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha.  
Belo Horizonte, MG – Brasil.

Rubrica  2

## APÊNDICE B

### 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 Adriana Aparecida de Oliveira, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG, estão conduzindo uma pesquisa intitulada: **Análise da ortografia na escrita de alunos surdos do Ensino Superior**.

O principal objetivo desta pesquisa é identificar as principais dificuldades na escrita ortográfica dos alunos surdos no Ensino Superior e propor intervenções específicas a partir dos resultados dos dados coletados. Esperamos contribuir para a reflexão sobre a apropriação ortográfica do aluno surdo e seus caminhos de aprendizagem da língua portuguesa escrita. Sendo assim, os participantes voluntários desta pesquisa têm papel primordial no desenvolvimento desta pesquisa.

Para a condução desta pesquisa será necessária a coleta de atividades de escrita e o preenchimento de um questionário para a coleta de informações (escolaridade, idade, grau de surdez e experiência com a Libras e a Língua Portuguesa), organizados em um formulário do *Google*. O questionário será disponibilizado em ambiente virtual e os links para acesso serão encaminhados ao participante, via e-mail, após terem ciência da pesquisa. A apresentação das informações sobre a pesquisa, as orientações e a coleta dos dados ocorrerá em ambiente presencial, durante as aulas da graduação, com a permissão e supervisão do(s) docente(s) em dia/ horário disponibilizado por ele(s). Caso haja concordância em participar da pesquisa, será necessária a assinatura deste termo.

Dessa forma, lhe convidamos para participar da referida pesquisa. Após ler o documento você poderá fazer perguntas e tirar as suas dúvidas.

Informações:

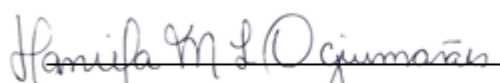
1. Não haverá remuneração para participação na pesquisa, assim como nenhum tipo de despesa por parte dos alunos, responsáveis e/ou escola.
2. Serão mantidos em sigilo tanto a identidade do aluno quanto da escola. Os resultados gerais do estudo serão publicados em artigos e eventos científicos. Contudo, **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 possível constrangimento do participante. Entretanto, para evitar esses riscos, serão mantidos em sigilo tanto a identidade do aluno quanto da instituição de ensino. 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.
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 julho de 2022. Após este prazo os documentos serão apagados.
7. Uma via deste documento será disponibilizada ao participante e outra ficará com a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas em relação a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Adriana Aparecida de Oliveira - Telefone (31) 985238511, e-mail [adrianalettras75@gmail.com](mailto:adrianalettras75@gmail.com) ou pela Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira, e-mail [danielamlog@letras.ufmg.br](mailto: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 contactado pelo telefone (31) 34094592, por e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto: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



Adriana Aparecida de Oliveira

**Professora Pesquisadora Daniela Mara Lima Oliveira**

Av. Antônio Carlos, 6627. Poslin - 4º andar - Sala 4035. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.

**Pesquisadora Assistente Adriana Aparecida de Oliveira**

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 **Análise da ortografia na escrita de alunos surdos do Ensino Superior**, e livremente me disponho a participar da mesma.

,     /     /     .

Local

Data

---

**Assinatura do participante**

## APÊNDICE C

# Perfil do Participante

Olá!

Agradecemos o seu interesse em participar de nossa pesquisa: "Análise da Ortografiana Escrita de Alunos Surdos do Ensino Superior".

Essa pesquisa tem objetivo acadêmico, as informações fornecidas são sigilosas e a sua participação é opcional e anônima.

Adriana Aparecida de Oliveira - mestranda

Daniela Mara Lima Oliveira - orientadora

\*Obrigatório

---



<http://youtube.com/watch?v=jt-nxWJmjQw>

1. Nome: \*

---

2. Idade \*

---

3. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro:

---

4. E-mail para contato \*

---

5. Número de WhatsApp para receber informações sobre a pesquisa ( não é obrigatório)

---

6. CPF ( para preenchimento do certificado de participação)

---

7. Marque as alternativas abaixo de acordo com a sua condição de surdez: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Surdez leve
- Surdez moderada
- Surdez severa
- Surdez profunda
- Surdez congênita (desde o nascimento)
- Surdez adquirida (nasceu ouvinte e ficou surdo em algum momento)
- Possui implante coclear
- Faz uso de aparelho auditivo

8. . Em caso de "surdez adquirida": em que idade?

---

9. Outras informações: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Meus pais são surdos
- Meus pais são ouvintes
- Um dos meus pais é surdo e o outro é ouvinte
- Faço leitura labial
- Sou oralizado

10. Com que idade você foi começou aprender a Libras? Em que lugar você aprendeu \*  
essa língua?

---

---

---

11. Com que idade você começou aprender o Português? Quando você acredita que  
realmente começou a compreender e utilizar essa língua? \*

---

---

---

---

---

12. No Ensino Fundamental I (1ª a 5ª série) você estudou: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Em escola bilíngue ( professores fluentes em Libras)
- Em escola regular (aulas em português, sem contato com Libras).
- Em escola regular inclusiva (aulas em português com interpretação em Libras)
- \_\_\_\_\_  
Outro:

13. No Ensino Fundamental II (6ª a 9ª série) você estudou: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Em escola bilíngue ( professores fluentes em Libras)
- Em escola regular (aulas em português, sem contato com Libras).
- Em escola regular inclusiva (aulas em português com interpretação em Libras)
- \_\_\_\_\_  
Outro:

14. No Ensino Médio você estudou: \*



*Marcar apenas uma oval.*

- Em escola bilíngue ( professores fluentes em Libras)
- Em escola regular (aulas em português, sem contato com Libras).
- Em escola regular inclusiva (aulas em português com interpretação em Libras)
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Qual a importância da Libras para você? Em quais situações você a utiliza? \*

---

---

---

---

---

16. Qual a importância do português escrito para você? Em quais situações você o utiliza? \*

---

---

---

---

---

17. A "ortografia" é a parte da gramática responsável pela forma correta de escrever as palavras. Você se lembra de estudar ortografia na escola? Como era ensinada?

---

---

---

---

---

18. Tem alguma outra informação que você julgue importante e queira acrescentar?

---

---

---

---

---

19. Você gostaria de fazer alguma pergunta sobre a pesquisa?

---

---

---

---

---



## APÊNDICE E

### Atividade Direcionada

Nome: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

**Escreva o nome das figuras ou dos sinais em português:**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



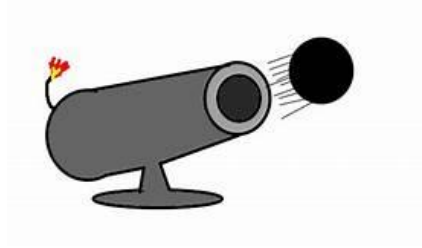
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



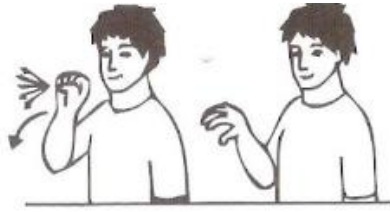
\_\_\_\_\_





Este homem é um \_\_\_\_\_ de rodeio.





Este lugar é um \_\_\_\_\_



Que parte do corpo é essa?



\_\_\_\_\_

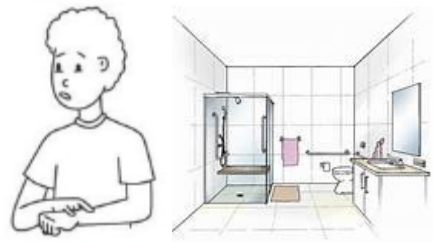


\_\_\_\_\_



Nome do sinal de pontuação

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



Alguns machucados deixam uma \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_





\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



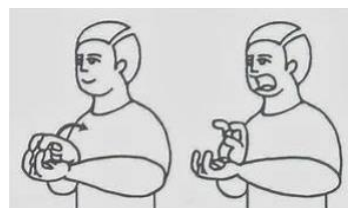
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



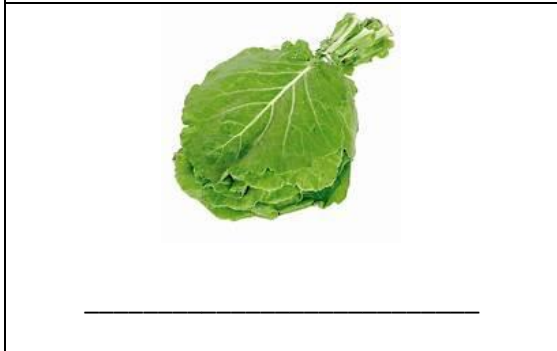
\_\_\_\_\_



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Questão 1** - Questão 1 - Circule nos textos abaixo as palavras que foram escritas erradas:

Texto 1

Eu João vamos brincar de bola. E meu irmão vamos no parque Eu amo muito minha família. o  
eu esta

Lindo. eu gosto muito de estudar. Eu vou passar de carro.

Texto 2

Minha família vai arruma coisa melhor. Minha mãe limpa casa e põe planta. Meu pai dá  
dinheiro

comprar coca-cola. Eu já vivo jogar PS4. Minha WhatsApp avisou Leo uma situação.

**Questão 2** - A ortografia diz respeito a como escrevemos as palavras. Todos temos  
dificuldade para escrever palavras e assim buscamos ajuda no dicionário ou na internet. Quais  
palavras você tem dificuldade de escrever?

---

---

---

---

---

Em geral, ao se deparar com uma palavra difícil de escrever, você:

- escreve da forma como pensou;
- consulta alguém;
- consulta a internet;
- evita escrever palavras difíceis e troca por outra;
- consulta o dicionário.