

ESTUDOS

“Eu gosta muito de jogo”: apropriação da escrita de verbos por alunos surdos

Andreia Chagas Rocha Toffolo^IDaniela Mara Lima Oliveira Guimarães^{II}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6137>

Resumo

O aprendizado da morfologia verbal da língua portuguesa (LP) como segunda língua por surdos tem sido apontado como um dos grandes desafios na apropriação da escrita. Para compreender melhor a escrita de verbos por esses sujeitos, Rocha-Toffolo (2022a) analisou textos produzidos por 17 alunos do ensino fundamental II, com o objetivo de identificar, categorizar e refletir sobre os principais desvios na produção dos verbos. Observou-se que as maiores ocorrências relacionadas à escrita inadequada de verbos foram relativas às dificuldades na flexão verbal de pessoa e tempo e ao uso de verbos no infinitivo e de locuções verbais. Algumas hipóteses que podem justificar tais dificuldades foram levantadas, e apresentaram-se três questões que repercutem na escrita dos alunos surdos: 1) a ausência de uma primeira língua consolidada que sirva de base para a entrada no processo de alfabetização no português escrito como segunda língua; 2) a limitação de conhecimentos prévios sobre a língua oral; e 3) o pouco domínio do vocabulário da língua portuguesa. Considerando que a percepção e o processamento da LP escrita por surdos são basicamente visuais, recomenda-se que o ensino seja estruturado com base no letramento visual e no uso de estratégias que visem aprimorar as habilidades de consciência morfológica. Espera-se que os resultados e as reflexões apresentadas possam auxiliar no entendimento sobre as dificuldades na escrita de verbos por surdos e contribuir na elaboração de práticas didáticas adequadas a essa população.

Palavras-chave: surdez; português como segunda língua; morfologia verbal; consciência morfológica.

^I Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <andreiarocha@ufop.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8664-1663>>. Doutora em Linguística aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <danielamlog@letras.ufmg.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0251-3013>>. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Abstract

"Eu gosta muito de jogo": acquisition of writing verbs by deaf students

Learning the verbal morphology of Portuguese as a second language by deaf people has been perceived as one of the greatest challenges in the acquisition of writing. To better understand verb writing by deaf people, Rocha-Toffolo (2022a) analyzed texts produced by 17 students, seeking to identify, categorize, and reflect on the main deviations in verbal production. It was observed that the most frequent occurrences of inadequate verb writing were related to issues in verbal inflection of person and tense, as well as the use of verbs in the infinitive and verb phrases. Some hypotheses that may justify such difficulties were raised, and three questions that impact the writing of deaf students were presented: 1) the absence of a consolidated first language that serves as a premise for the literacy process in written Portuguese as a second language; 2) limited prior knowledge of the oral language; and, 3) poor Portuguese vocabulary. Considering that the perception and the processing of written Portuguese by deaf people is basically visual, teaching must be structured based on visual literacy and the use of strategies that aim to improve morphological competence. It is expected that the results and reflections presented may assist in understanding the complexities found in writing verbs by deaf people and contribute to the development of teaching practices suitable for this population.

Keywords: deafness; Portuguese as a second language; verbal morphology; morphological awareness.

Resumen

"Eu gosta muito de jogo": apropiación de los verbos escritos por parte de estudiantes sordos

El aprendizaje de la morfología verbal de la lengua portuguesa (LP) como segunda lengua y por parte de personas sordas ha sido señalado como uno de los mayores desafíos en la apropiación de la escritura. La autora Rocha-Toffolo (2022a) analizó los textos producidos por 17 estudiantes de los años finales de primaria (de sexto a noveno año), con el objetivo de identificar, categorizar y reflexionar sobre los principales errores en la producción de verbos para comprender mejor la escritura de los verbos por parte de personas sordas. Se observó que los casos más frecuentes de escritura inadecuada de verbos estaban relacionados con dificultades en la flexión verbal de persona y tiempo y con el uso de verbos en infinitivo y locuciones verbales. Para justificar esas dificultades, se plantearon algunas hipótesis para explicar dichas dificultades y se plantearon tres asuntos que inciden en la escritura de los estudiantes sordos: (1) la falta de una primera lengua consolidada que le sirva de base para iniciar el proceso de alfabetización en portugués escrito como segunda lengua; (2) el conocimiento previo limitado de la lengua oral; y, (3) el escaso dominio del vocabulario en portugués. La enseñanza debe estructurarse en base a la alfabetización visual y el uso de estrategias que tengan como objetivo mejorar las habilidades de conciencia morfológica, considerando que la percepción y el procesamiento de la LP son básicamente visual por parte de personas sordas. Se recomienda estructurar la enseñanza en base a la alfabetización visual y el uso de estrategias dirigidas a mejorar las habilidades de conciencia morfológica. Se espera que los resultados y reflexiones aquí presentados ayuden a comprender las dificultades que enfrentan las

personas sordas en la escritura de verbos y que contribuyan al desarrollo de prácticas de enseñanza adecuadas para esa población en específico.

Palabras clave: sordez; portugués como L2; morfología verbal; conciencia morfológica.

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado de Rocha-Toffolo (2022a), que discute sobre o processo de aquisição de verbos da língua portuguesa (LP) por surdos e o papel da consciência morfológica na escrita desses sujeitos. A legislação brasileira prevê o ensino do português escrito como segunda língua (L2) para aprendizes surdos, em consonância com o modelo bilíngue de ensino, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua primária (L1) (Brasil, 2005, 2021).

A Libras foi reconhecida oficialmente no Brasil em 2002 pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estipula a formação de professores para o ensino da língua portuguesa escrita para surdos. As normativas que asseguram os direitos das pessoas surdas têm proporcionado maior visibilidade a essa comunidade e estimulado pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa por esses sujeitos, como pode ser visto em Pereira (2014), Guarinello et al. (2015), Oliveira (2018), Almeida e Lacerda (2019), Santos e Lessa-de-Oliveira (2019) e Rocha-Toffolo (2022a).

É fato conhecido na ciência que a aquisição de uma segunda língua exige do aprendiz uma série de habilidades cognitivas e linguísticas, além de depender de diferentes fatores, como a idade, a motivação para o aprendizado de uma língua, o tipo de ensino e as estratégias utilizadas pelo professor (Confortin, 2013). De acordo com Rocha-Toffolo (2022a), ao lidar com alunos surdos, é essencial considerar também uma série de características particulares que afetam a aquisição da língua portuguesa, as quais incluem o limitado ou inexistente conhecimento da língua portuguesa oral, a aprendizagem exclusivamente na modalidade escrita sem suporte oral, a influência da Libras como primeira língua (L1) e a escassez de investimentos na formação de professores e na produção de materiais didáticos adequados. Além disso, é crucial destacar que, para os surdos, aprender o português não é apenas uma escolha para adquirir um novo idioma, mas uma necessidade essencial para a comunicação e o acesso à educação, ao trabalho e aos serviços de saúde, bem como para participação plena em uma sociedade na qual o português oral é predominante.

Os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem do português para alunos surdos têm sido objeto de estudo frequente no campo da Linguística Aplicada. Uma das questões exploradas nessas pesquisas diz respeito ao aprendizado da morfologia verbal, considerado complexo em virtude do vasto sistema morfológico da língua portuguesa e da sua variedade de morfemas flexionais (Oliveira, 2020).

Diante desse cenário, este artigo tem como propósito apresentar e refletir sobre desvios na escrita de verbos em textos de alunos surdos do ensino fundamental II, matriculados em escolas públicas de Minas Gerais, com base nos dados de Rocha-Toffolo (2022a). O objetivo é compreender melhor os aspectos envolvidos na aquisição da escrita de verbos por esses indivíduos e contribuir para o desenvolvimento de estratégias que facilitem sua integração na cultura escrita.

Para atender aos objetivos propostos, este trabalho está organizado da seguinte forma, após esta introdução: na primeira parte, refletimos sobre a aquisição da morfologia verbal da língua portuguesa por crianças surdas que não têm o suporte da língua oral e abordamos o conceito da habilidade de consciência morfológica e sua importância para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos. Na segunda, detalhamos a metodologia adotada neste estudo. Na terceira, apresentamos os resultados obtidos mediante os dados coletados, identificando e mensurando os tipos de desvios encontrados na escrita de verbos pelos participantes. Posteriormente, na quarta parte, discutimos as categorias de verbos com maior incidência de inadequações e citamos hipóteses para os desvios observados. Na conclusão, destacamos aspectos relevantes que influenciam na aquisição da forma verbal escrita por alunos surdos. Na sequência, trazemos as considerações finais.

Entre imagens e palavras: como o aluno surdo aprende a escrever

Nos estágios iniciais da aquisição da linguagem, as crianças ouvintes são expostas a contextos linguísticos e interações comunicativas diversas que lhes permitem internalizar padrões morfológicos cada vez mais complexos, incorporando-os em sua fala. Trata-se de um processo de desenvolvimento da linguagem que geralmente ocorre de forma natural, à medida que a criança cresce e interage com seu ambiente linguístico. No caso de crianças surdas, esse processo é diferenciado em decorrência do fato de que a vasta maioria delas nasce em lares em que a língua predominante é a oral, o que gera implicações significativas no desenvolvimento da linguagem e na comunicação dessas crianças. Em virtude da limitação auditiva, o acesso à comunicação oral é limitado, o que gera obstáculos para a aquisição da língua portuguesa de maneira natural. Além disso, é comum que haja desconhecimento ou pouca familiaridade por parte dos pais ouvintes em relação à língua de sinais. Como resultado, os surdos podem não ter acesso adequado à língua de sinais e à língua portuguesa. Esse cenário pode levar a atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem, já que a exposição precoce e consistente à linguagem é crucial para o desenvolvimento linguístico.

No processo de alfabetização, a língua oral desempenha um papel essencial, ao permitir que os aprendizes realizem hipóteses sobre o funcionamento da língua, além de fornecer uma base sólida de habilidades linguísticas que podem ser transferidas para a compreensão da linguagem escrita (Soares, 2020). Na aquisição da morfologia verbal, a criança ouvinte, antes de escrever, apresenta produção de verbos flexionados na fala, e seus primeiros esquemas morfossintáticos são formados com base na experiência sonora (Souza; Cardoso-Martins, 2010). Por outro lado, o aprendiz com surdez profunda, na ausência da experiência auditiva, não tem seu léxico mental sonoro construído para que possa aprender os verbos, realizar generalizações e criar hipóteses sobre seu funcionamento.

Assim, a criança ouvinte, quando se depara com um verbo irregular, como "fazer", de início, pode levantar a hipótese de regularização e falar, por exemplo, "fazi", seguindo o paradigma de verbos regulares de segunda conjugação, como "comer, vender" (Miranda, 2006). Com o tempo, conforme a experiência aumenta, ela vai deparando-se com a forma corrente de produção irregular – "fiz" – e incluindo tal forma no seu vocabulário de uso. Possivelmente, quando essa criança ouvinte aprende a escrever, já internalizou grande parte das formas verbais. O aprendizado da língua escrita dos verbos para os

alunos ouvintes, portanto, apresenta graus menores de dificuldade do que para os surdos, uma vez que a experiência auditiva os auxilia nesse processo.

Podemos, então, questionar: Como os alunos surdos aprendem a escrever os verbos, já que a flexão verbal da Libras ocorre de forma distinta daquela da língua portuguesa? Como não há desinências explícitas na Libras, de que modo esse aluno irá construir suas redes de palavras semelhantes morfológicamente e realizar analogias entre as formas das palavras? Pesquisadores na área defendem que o processo de aquisição da língua escrita por surdos deve ser baseado na experiência visual, visto que há uma limitação sensorial para compreender aspectos auditivos da língua falada. Nesse contexto, deve-se priorizar práticas de ensino explícito, pautadas no letramento visual e na utilização da língua de sinais e de recursos visuais de ensino (Rocha-Toffolo, 2022a).

O ensino explícito, com foco no aspecto visual da palavra, pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar os estudantes surdos na percepção e na aplicação de padrões na escrita de verbos da língua portuguesa. Ao destacarem os elementos visuais dos verbos, como morfologia e estrutura, os estudantes podem desenvolver habilidades que lhes permitam refletir sobre a formação e a organização das palavras. Assim, o desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica pode ser especialmente benéfico para os estudantes surdos, ao facilitar a compreensão e a internalização de conceitos visuais relacionados à linguagem escrita, conforme abordaremos a seguir.

A consciência morfológica no aprendizado da escrita

A aprendizagem da escrita envolve a associação entre as representações sonoras e ortográficas das palavras; assim, a reflexão sobre a estrutura e as características da língua escrita ajuda os aprendizes a entenderem como a língua funciona e como aplicar esse conhecimento ao escreverem. Entre as competências metalinguísticas, a consciência fonológica desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem escrita, pois auxilia os aprendizes na compreensão da relação entre os sons da fala e os símbolos escritos, o que facilita a codificação e a decodificação de palavras (Soares, 2016).

Para os estudantes surdos, a ausência ou a limitação da audição dificulta a compreensão da relação entre grafemas e fonemas durante o processo de alfabetização; dessa maneira, esses alunos não se beneficiam, como as crianças ouvintes, de estratégias de desenvolvimento de consciência fonológica. Pesquisas conduzidas por Bélanger, Baum e Mayberry (2012), Glezer *et al.* (2018) e Lederberg *et al.* (2019) indicam que, para os surdos, a habilidade de consciência fonológica não é determinante para o sucesso na alfabetização e que o emprego de estratégias que facilitem a associação direta entre a ortografia e o significado é uma alternativa para promover a aprendizagem da escrita.

Nesse caminho, o trabalho com a consciência morfológica pode auxiliar os alunos a reconhecerem e manipularem as unidades de significado dentro das palavras, como prefixos, sufixos e raízes. Rocha-Toffolo (2022a) defende que, ao explorar as unidades constituintes das palavras, os alunos surdos são levados a refletir sobre as relações morfológicas que eles podem não ter tido a oportunidade de acessar mediante a linguagem oral.

No esquema exposto na Figura 1, representamos as habilidades de consciência fonológica e morfológica e a influência de cada uma na escrita da criança.

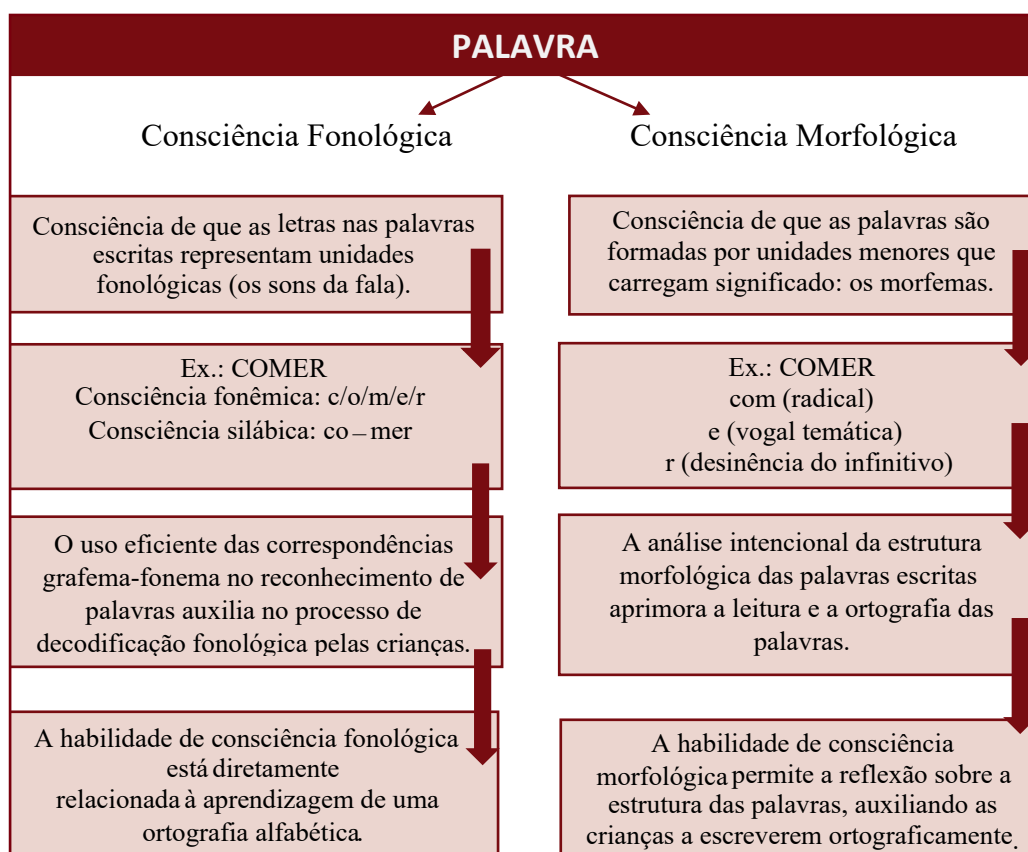


Figura 1 – Influência das habilidades de consciência fonológica e morfológica no aprendizado da escrita

Fonte: Elaboração própria.

A apresentação explícita sobre os componentes de um verbo auxilia os alunos a detectarem padrões que podem ser utilizados não apenas na compreensão do verbo em questão, mas, também, na aprendizagem de novas palavras que compartilham características semelhantes. Assim, ao expandirmos a consciência morfológica, estamos contribuindo para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos, o que promove a inclusão social (Rocha-Toffolo, 2022a).

Rocha-Toffolo (2022a) destaca que o uso de técnicas visuais para identificar padrões em um sistema de escrita pode auxiliar no domínio da ortografia, o que permite ao aluno generalizar regras com base na frequência das palavras encontradas em seu ambiente linguístico. Esse entendimento vai ao encontro da teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP) de Treiman (2018), a qual postula que a aprendizagem da ortografia e da leitura é influenciada pela exposição a padrões de letras e sílabas dentro das palavras. Na IMP, os padrões de letras e sílabas que uma pessoa encontra com maior frequência ao ler e escrever desempenham um papel importante na formação de sua habilidade de reconhecer e produzir palavras escritas. Com base na teoria de Treiman (2018), Rocha-Toffolo (2022a) defende a relevância de investigar as regularidades da escrita manifestadas na conjugação de verbos, instruindo os alunos sobre como e onde essas transformações ocorrem. O esquema representado na Figura 2, desenvolvido por Rocha-Toffolo (2022a), ilustra a conjugação de verbos na 1ª pessoa do presente do indicativo. Destaca-se a desinência "o", um padrão recorrente nos demais verbos apresentados.

Ao ser explicitamente exposto ao aluno, esse padrão pode capacitá-lo a aplicar a regra a outros verbos com características semelhantes.

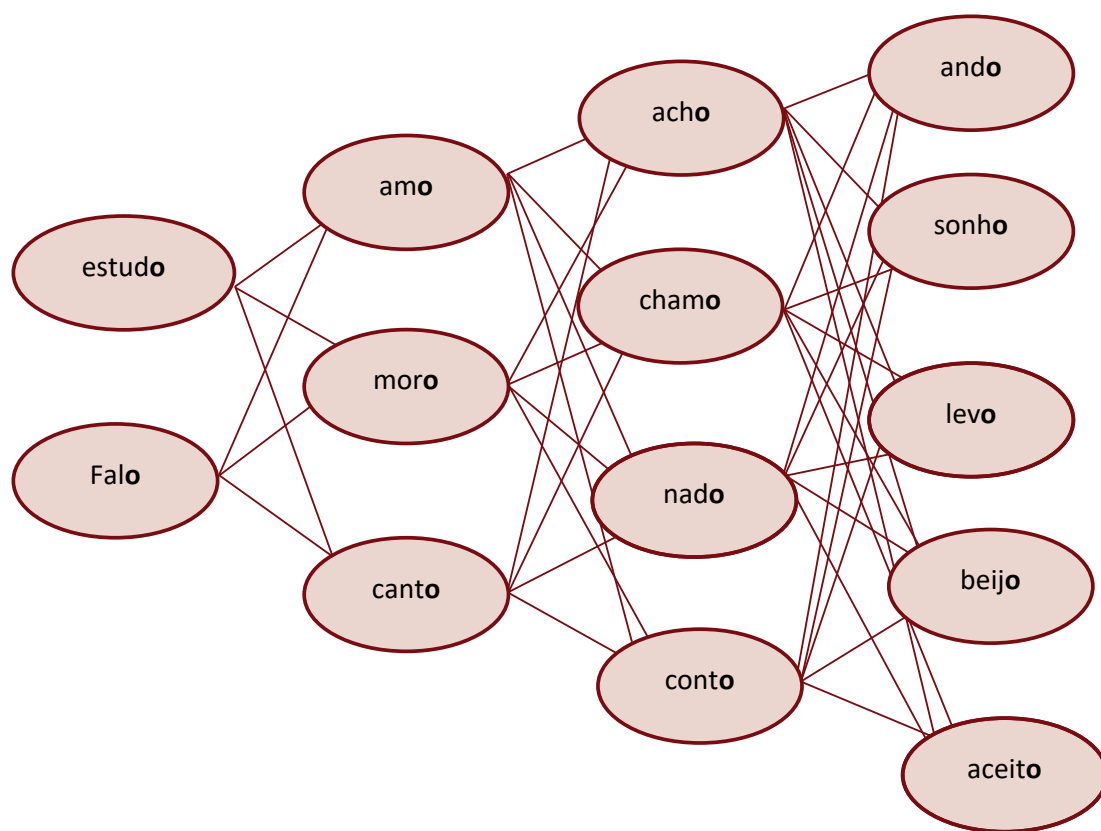


Figura 2 – Combinação de padrões para formação do verbo na 1ª pessoa do presente do indicativo

Fonte: Rocha-Toffolo (2022a, p. 101).

Vale ressaltar que o uso de estratégias para o desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica em sujeitos surdos deve ser pautado no letramento visual, que envolve a utilização de recursos visuais e da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Lebedeff (2010) define o letramento visual como uma área de estudo que se dedica ao que é perceptível visualmente e à interpretação desses elementos. Dessa maneira, o letramento visual pode ser usado como uma ferramenta para desenvolver a consciência morfológica, por meio de materiais visuais voltados à exploração de padrões morfológicos da língua escrita.

Embora a questão sobre a dificuldade na escrita de verbos por surdos seja frequentemente mencionada por estudiosos na área (Almeida, 2007; Crato; Cárnio, 2010; Finau, 2014; Welter; Vidor; Cruz, 2015; Santos; Lessa-de-Oliveira, 2019), ainda são necessárias investigações que foquem na identificação das inadequações que são recorrentes nos textos de alunos surdos, a fim de que possamos refletir sobre hipóteses que justifiquem tais dificuldades e, posteriormente, propor alternativas de intervenções. Rocha-Toffolo (2022a) buscou analisar a produção verbal escrita em textos de alunos surdos do ensino fundamental II e identificar os aspectos de maior dificuldade que possam embasar atividades didáticas que auxiliem no trabalho com a morfologia verbal da língua portuguesa. A seguir, apresentaremos a metodologia de coleta e a análise dos dados.

Método

As produções escritas dos participantes foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa, para identificar e categorizar inadequações na escrita de verbos, e quantitativa, para determinar a frequência de desvios em cada categoria.

Participantes

Os dados para esta pesquisa foram coletados por Rocha-Toffolo (2022a) com anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Cae) 27490919.7.0000.5149 – Parecer nº 4.808.104. Os participantes foram 17 alunos surdos do ensino fundamental II, sendo 5 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades entre 12 e 18 anos ($M = 14$). Desses alunos, apenas um é filho de pai surdo; conforme informações fornecidas, o pai desenvolveu a surdez já adulto.

Três escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais colaboraram com a investigação e, neste estudo, serão chamadas de E1, E2 e E3. A escola E1 é uma instituição de ensino bilíngue para surdos (Libras como L1 e português escrito como L2). A E2 é uma escola regular inclusiva onde há uma intérprete de Libras para mediar a comunicação com os professores ouvintes. A E3 também é uma escola regular inclusiva, mas com turmas mistas de surdos e ouvintes, sendo a maioria ouvinte. Para participação na pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (a) ser surdo, com perda auditiva severa ou profunda; (b) não ser usuário de implante coclear (IC); (c) estar matriculado no ensino fundamental II (5º ao 9º ano); e (d) não possuir comprometimentos cognitivos que pudessem interferir no desenvolvimento da atividade proposta. Os critérios (a) e (b) – possuir surdez severa ou profunda e não ser usuário de IC – foram estabelecidos como tentativa de obter uma amostra mais homogênea no que se refere à audição, minimizando a possibilidade de interferência de diferentes resíduos auditivos no desempenho da tarefa de escrita.

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

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

Idade	Sexo		Ano escolar					Escola			Total
	Masculino	Feminino	5º	6º	7º	8º	9º	E1	E2	E3	
12	2	3		4	1			3	1	1	5
13	3	1		1		3		1		3	4
14	1	1				2		1	1		2
15											0
16	2			1		1		1		1	2
17	2					2		2			2
18	2						2		2		2
Total	12	5	0	6	1	8	2	8	4	5	17

Fonte: Rocha-Toffolo (2022a, p. 113).

Coleta de dados

Foi desenvolvido um vídeo¹ (Rocha-Toffolo, 2022b) com uma animação para demonstrar a proposta de produção escrita. No vídeo, legendado em português e interpretado em Libras, com duração de 3min40s, é apresentada a história de três personagens surdos. A escolha do tema foi pensada a partir da possibilidade de o aluno sentir-se familiarizado com a temática, ao se identificar com algum(a) dos(as) personagens, os quais retratam as características comuns dos surdos brasileiros: o primeiro personagem é um adolescente surdo, filho de pais surdos, usuário da Libras e da língua portuguesa. A segunda personagem ficou surda aos 7 anos, é oralizada, faz leitura labial e utiliza a Libras. O terceiro é um menino de 10 anos, filho de pais ouvintes e não sabe Libras nem português. A utilização da animação possibilitou, além da inserção do intérprete de Libras, o uso de recursos visuais e dinâmicos com cores, gifs e imagens.

Ao final da narrativa exposta no vídeo, solicitou-se ao participante que escrevesse um pouco da sua própria história, conforme fizeram os personagens. Os alunos também tiveram a opção de escrever uma história fictícia ou escolher por outros temas. Os participantes realizaram suas produções de forma manuscrita, para evitar o uso de corretores ortográficos normalmente disponíveis em softwares de computadores, tablets e celulares. O passo a passo da metodologia está descrito no esquema da Figura 3.

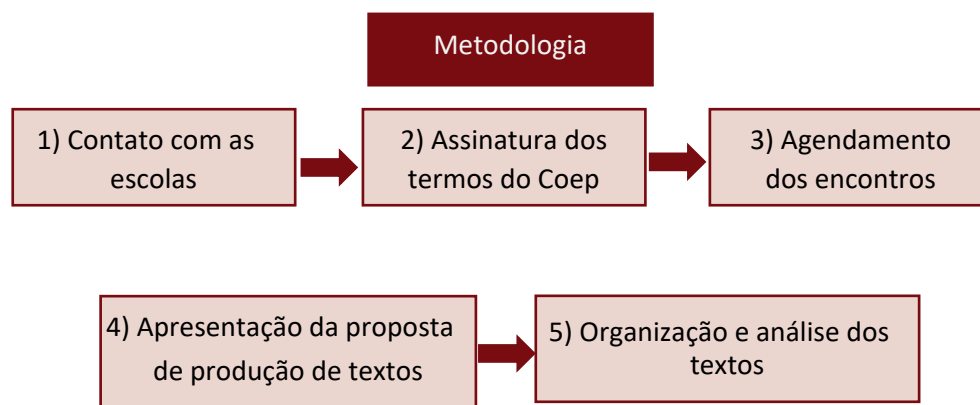


Figura 3 – Esquema da metodologia do trabalho

Fonte: Elaboração própria.

Resultados

Para melhor sistematização dos dados, os textos dos alunos foram separados em frases e organizados em um quadro, no qual, primeiramente, mostra-se a forma produzida, seguida da forma-alvo, e, posteriormente, analisa-se o tipo de desvio referente ao uso do verbo. Cada participante foi identificado por uma letra e um número, acompanhados da idade e do ano escolar. Demais inadequações, como uso de letra maiúscula, minúscula, pontuação, ortografia e emprego de conectivos, não foram consideradas nesta análise. A título de exemplificação, trazemos no Quadro 1 a produção de um dos alunos.

¹ A proposta elaborada para produção escrita pode ser acessada através do Qr Code (Rocha-Toffolo, 2022a).

Quadro 1 – Produção de texto de um participante com identificação do tipo de desvio no uso de verbos

Aluno: A10 – 12 a – 6º ano		
Eu nasci 8/9/2003, Eu é surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte. Eu gosta muito joso legue of lagends, Eu tem dois irmão Rayane e Victor, Eu tem dois cão, Eu tem casa cavalo biciclte, Rayane gosta jogo é overwatch também legue of lagends, Eu tem 4 amigo nome é casl e Agnaldo e João Luiz Eu tem um pc, Pai gosta jogo ftf, Eu gosta não joso é overwatch		
Forma produzida	Forma-alvo	Tipo de desvio
Eu nasci 8/9/2003.	Eu nasci em 8/9/2003.	Não houve desvio de verbo.
Eu é surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte.	Eu sou surdo, meu pai é ouvinte, minha mãe é ouvinte.	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (é-sou).
Eu gosta muito joso legue of lagends,	Eu gosto muito do jogo <i>League of Legends</i> .	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (gosta-gosto).
Eu tem dois irmão Rayane e Victor,	Eu tenho dois irmãos: Rayane e Victor.	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho).
Eu tem dois cão	Eu tenho dois cães.	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho).
Eu tem casa cavalo biciclte,	Eu tenho casa, cavalo e bicicleta.	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho).
Rayane gosta jogo é overwatch também legue of lagends,	Rayane gosta do jogo <i>Overwatch</i> e do <i>League of Legends</i> .	Uso inadequado de verbo: é.
Eu tem 4 amigo nome é casl e Agnaldo e João Luiz	Eu tenho quatro amigos chamados Carlos, Agnaldo e João Luiz.	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho); uso inadequado de verbo: é.
Eu tem um pc,	Eu tenho um PC.	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (tem-tenho).
Pai gosta jogo ftf,	Meu pai gosta do jogo FTS.	Não houve desvio de verbo.
Eu gosta não joso é overwatch.	Eu não gosto do jogo <i>Overwatch</i> .	Flexão de pessoa: 3ª para 1ª (gosta-gosto); uso inadequado de verbo: é.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados dos 17 participantes foram analisados e, a partir da identificação, os desvios mais recorrentes foram divididos em quatro categorias: (1) erros de flexão verbal, nos quais se incluem inadequações quanto à flexão de pessoa, modo e tempo, e erros de flexão envolvendo verbos no infinitivo e no gerúndio; (2) erros de locução verbal², em que foram averiguados erros na flexão das locuções e/ou inserção inadequada de dois ou mais verbos que não configuram uma locução verbal; (3) ausências de verbos, que foram registradas de acordo com o tipo de verbo ausente: de ligação ou principal; e (4) uso inadequado do verbo, em virtude da inserção de um verbo não apropriado ao contexto.

² O termo "locução verbal" será utilizado para representar estruturas que apresentam um verbo auxiliar e um verbo principal e estruturas que apresentam dois verbos principais (Othero, 2009).

Foram registradas 168 ocorrências relacionadas à escrita inadequada de verbos, sendo a maior incidência na subcategoria de flexão verbal, com 104 casos (62%); seguida de locução verbal, com 23 registros (14%); ausência de verbos, com 21 (13%); e, por último, uso inadequado de verbo, com 20 casos (12%), conforme evidencia o Gráfico 1:

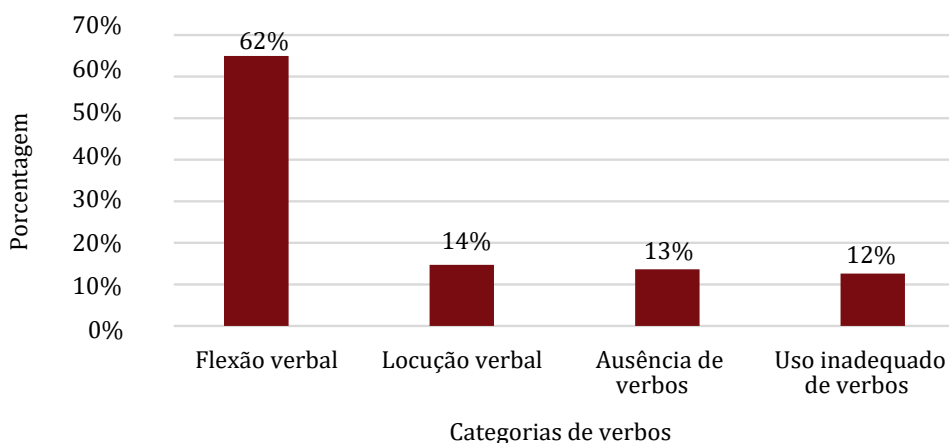


Gráfico 1 – Distribuição de uso de verbos indevidos por categoria

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as dificuldades elencadas no Gráfico 1, foram selecionadas as duas com maior percentual – flexão verbal (62%) e locução verbal (14%) – para uma análise mais detalhada. No Quadro 2, apresentamos exemplos das subcategorias de flexão verbal, que obtiveram mais registros de erros de verbos, e da categoria de locução verbal, com alguns exemplos da forma produzida pelo aluno, seguida da forma-alvo.

Quadro 2 – Principais erros de verbos

Categoria 1: flexão verbal			Categoria 2: locução verbal
Pessoa	Infinitivo	Tempo	
Está > Estou	Falar > Falarem	Apaixona > Apaixonou	Ajuda pega > Ajuda a pegar
Sabe > Sei	Ouvir > Ouviam	Ajuda > Ajudava	Falar devagar > Falarem devagar
Chega > Chego	Perder > perdendo	Volta > Voltei	Foi quero > Quero ir

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, discutiremos sobre as subcategorias de flexão de pessoa e tempo e uso de verbos no infinitivo e sobre a categoria de locuções verbais, as quais apresentaram maiores ocorrências de inadequações.

Discussão dos resultados

Flexão de pessoa e tempo

Os alunos apresentaram dificuldades no estabelecimento correto das relações entre o verbo e a pessoa gramatical expressa pelo sujeito, com predomínio do uso do verbo na 3ª pessoa do singular, no tempo presente, em lugar da 1ª pessoa do singular, no presente, como se observa em:

"Eu *está* saudades" para "Eu *estou* com saudades".

"Eu não *gosta* do jogo" para "Eu não *gosto* do jogo".

O estudo de Almeida (2007) apontou a predominância de verbos na 3ª pessoa do singular, a qual foi justificada como sendo reflexo de um processo de aquisição de segunda língua, em que o estudante tenta estruturar a L2 com base na L1. Na língua de sinais, a maioria das flexões verbais é indicada pelo pronome, e o verbo normalmente apresenta-se em forma única (o mesmo sinal). Vários autores apontam o fenômeno da interlíngua como um dos principais fatores nas dificuldades quanto à flexão verbal da LP, entre eles: Almeida (2007), Crato e Cárnio (2010), Finau (2014), Welter, Vidor e Cruz (2015) e Santos e Lessa-de-Oliveira (2019). O argumento é que seja comum, em um processo de aprendizado de segunda língua, a transferência de conhecimentos da L1 para a L2. Como as duas línguas são regidas por mecanismos de flexão verbal distintos, além da diferença de modalidades, é difícil o estabelecimento de uma analogia entre L1 e L2, a qual possa auxiliar na escrita do português.

Assim, dependendo do nível de aprendizado da segunda língua pelo surdo, pode ocorrer transferência de valores paramétricos da L1 para a L2, até que haja estabilização dos conhecimentos da L2 (Finau, 2014). Nesse caso, com base no conhecimento que o aluno tem da língua de sinais, ele pode pressupor que, na língua portuguesa, utiliza-se um item lexical como marcador temporal para indicação do passado, como no exemplo citado por Almeida (2007), em que o aluno escreve "A Rosa passado já bicicleta", utilizando as expressões "já" e "passado" para indicar uma ação ocorrida, sem flexionar o verbo no tempo passado. Vale ressaltar que, em nosso *corpus*, não percebemos o tipo de construção mencionado por Almeida (2007), com produção de advérbios de tempo para representação de passado no lugar da flexão verbal, que pudesse sugerir influência da Libras.

Rocha-Toffolo (2022a) reconhece que a natural relação que o aluno estabelece com a Libras pode ser a causa de tais dificuldades, mas ressalta a necessidade de estarmos atentos a outras variáveis que interferem nesse processo. Na análise, questionou-se o porquê do predomínio do verbo na 3ª pessoa do presente (por exemplo: "Eu *gosta* muito do jogo"). Duas hipóteses foram levantadas para tal ocorrência. A primeira diz respeito ao fato de que o padrão de escrita dos verbos na 3ª pessoa se aproxima mais do padrão de escrita dos verbos no infinitivo que do padrão de escrita dos verbos flexionados em outras pessoas, conforme exemplificado na Figura 4. E, como será abordado na seção sobre "verbos no infinitivo", o uso dessa forma nominal é frequente na escrita dos alunos surdos.

Verbo na 3ª pessoa	Verbo no Infinitivo	Verbo na 1ª pessoa
Está	Estar	Estou
Estuda	Estudar	Estudo
Tem	Ter	Tenho
Sabe	Saber	Sei

Figura 4 – Comparação de verbos conjugados na 1ª e na 3ª pessoa do presente do indicativo

Fonte: Elaboração própria.

A alteração na escrita dos verbos mencionados na Figura 4, da 3ª pessoa para o infinitivo, diferencia-se pelo acréscimo da letra "r", como em "está para estar"; diferentemente dos verbos na 1ª pessoa, em que há o apagamento de letras, em sua forma no infinitivo, para a inclusão de novas letras, como em "estar para estou".

A segunda hipótese para o predomínio do verbo na 3ª pessoa do presente do indicativo é a de que a forma dos verbos na 3ª pessoa pode ser mais próxima a uma forma regular e recorrente nos textos escritos, com os quais os alunos têm contato. Nos dois casos, o aluno escreve na forma que lhe parece mais familiar. Trata-se, entretanto, de uma hipótese que precisa ser mais bem investigada.

Em relação às dificuldades na escrita de verbos envolvendo a marcação de tempo, predominou o uso do verbo no presente do indicativo em lugar do verbo no passado, como se percebe em:

"Joana *ajuda* Libras" para "Joana *ajudava* com Libras".

"Um vampiro se *apaixona* pela Mônica" para "Um vampiro se *apaixonou* pela Mônica".

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

"Eu *vai* para a escola" para "Eu *ia* para a escola".

"Eu *volta* para a escola" para "Eu *voltei* para a escola".

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

Verbos no infinitivo

As inadequações envolvendo o uso de verbos no infinitivo representaram 25% dos erros totais de verbos, corroborando a literatura na área que menciona o predomínio da escrita de verbos no infinitivo na produção de surdos (Almeida, 2007; Crato; Cárnio, 2009; Lessa-de-Oliveira; Alves, 2019). Exemplos analisados no estudo de Rocha-Toffolo (2022a) retratam a utilização de verbos no infinitivo na escrita do português: (a) "Eu já *ver*"; (b) "Eu peço para eles *falar*"; (c) "Eu *amar* matemática"; (d) "Eu *ouvir* nada".

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

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

O tipo de ensino da língua portuguesa também influencia na escrita dos alunos surdos. Pereira (2014) discute as consequências de um ensino que se pauta na exposição de palavras soltas, de forma descontextualizada, em que os alunos tendem a associar determinado sinal a uma palavra, limitando a possibilidade de compreensão de texto. A associação palavra-sinal, no caso dos verbos, ocorre com sua forma no infinitivo.

Locuções verbais

Considerou-se locução verbal: 1) uma estrutura formada por um verbo principal que se manifesta em uma das formas nominais (particípio; gerúndio; infinitivo) e outro verbo auxiliar, que é flexionado, como em: "João *está* lendo o jornal"; e 2) uma estrutura com dois verbos principais: "João *parece ler* o jornal" (Othero, 2009).

A porcentagem de registros inadequados nessa categoria foi de 14%, sendo que, das 26 ocorrências relacionadas ao uso de locuções verbais, 18 foram de um único sujeito, identificado como A8, o qual realizou a produção mais extensa entre os participantes da pesquisa, o que aumentou a probabilidade de inadequações. Essa informação faz um alerta para a importância do olhar individualizado para a escrita dos alunos, ou seja, para que se considere cada sujeito em seu contexto e para que a análise das dificuldades de escrita seja realizada como fonte de conhecimento, a qual pode fornecer pistas sobre as hipóteses elaboradas pelo aluno durante sua produção.

No caso do aluno A8, percebeu-se que a maioria dos registros envolvendo locuções verbais ocorreu com o uso do verbo "estar", como em "Eu *está* conseguindo"; "Eu *está* sabe"; "Eu *está* falar". O verbo "estar" – assim como "ser" e "ficar" – é pouco utilizado na Libras, além de apresentar uso diferenciado daquele no português e ser um verbo irregular.

Esses verbos não são sinalizados para a indicação de um estado, ligando uma característica ao sujeito. Em situações que indicam características do sujeito, sinaliza-se apenas o sujeito e o predicativo (Oliveira, 2020), como nos exemplos a seguir, em que LP representa língua portuguesa e LS, língua de sinais:

LP: Carlos está lindo.

LS: CARLOS LINDO.

LP: Eu sou feliz.

LS: EU FELIZ.

LP: Ela ficou com medo.

LS: ELA MEDO.

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

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

Verificaram-se, também, escritas que denotavam tentativas de produções de locuções verbais associadas a inadequações de flexão ou ao uso inapropriado de um dos verbos, como nestes exemplos:

Frase produzida: *Eu vai vivo joga* PS4. Frase-alvo: Eu vivo jogando PS4.

Frase produzida: *Eu foi quero* casa amigo. Frase-alvo: Eu quero ir à casa do meu amigo.

As locuções verbais apresentam uma estrutura gramatical complexa e exigem do aprendiz de segunda língua conhecimentos sobre as formas nominais do verbo e sobre os verbos auxiliares, assim como acerca de possíveis combinações de verbos para a formação da locução verbal. Uma vez que os aprendizes surdos não adquirem essa estrutura por meio de interações linguísticas com falantes da língua, deve-se propiciar um ensino que os auxilie a identificar e aplicar essas locuções.

De modo geral, percebe-se um desempenho de escrita aquém do esperado para alunos surdos do ensino fundamental II. De acordo com a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua no ensino fundamental II, elaborada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação – Semesp/MEC (Nascimento *et al.*, 2021), espera-se que os alunos flexionem adequadamente os verbos e empreguem corretamente as regras de concordância verbal (Silva *et al.*, 2021).

Posto isso, ressalta-se a importância de compreender as dificuldades individuais dos estudantes e respeitar suas particularidades. Além disso, os erros apresentados por esses alunos podem servir como fonte de conhecimento para o professor, fornecendo uma visão das hipóteses que estão sendo formuladas sobre a escrita. Esse entendimento possibilita a criação de estratégias que favoreçam um processo de aprendizagem mais efetivo.

Conclusões

Diante dos resultados apresentados na seção anterior, Rocha-Toffolo (2022a) destaca três pontos principais que repercutem na aquisição da forma verbal escrita por alunos surdos: 1) a ausência de uma língua adquirida para entrada no processo de alfabetização; 2) a limitação de conhecimentos prévios sobre a língua oral; e 3) o pouco domínio do vocabulário da LP. Tais pontos serão discutidos a seguir.

É comum que os alunos surdos iniciem o processo de escolarização sem uma língua adquirida, apenas com uma linguagem construída no meio familiar, uma vez que a maioria deles são filhos de pais ouvintes, que desconhecem a língua de sinais, e a ausência da audição não lhes permite a aquisição natural da língua oral (Pereira, 2014). Posto isso, esses alunos comumente iniciam o aprendizado da Libras nas escolas, seja na interação com colegas surdos, com intérpretes ou com professores que dominam a língua de sinais, simultaneamente ao ensino da língua portuguesa. No entanto, para o aprendizado de uma L2, pressupõe-se a existência de uma base linguística sólida em L1. Se esses alunos estão em processo de aquisição ou consolidação da língua de sinais, que corresponde à L1, é de se esperar que haja um déficit no aprendizado da L2, uma vez que a primeira língua, mesmo em modalidade distinta, é essencial para o bom desempenho da L2 (Mayberry, 2007).

A limitação ou a inexistência de conhecimentos prévios da língua oral vai impactar no ensino da LP escrita. Para Capovilla e Capovilla (2002, p. 144):

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

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

Por último, outro fator que interfere diretamente na escrita do aluno é o pouco domínio de vocabulário da língua portuguesa. Para escrever, é fundamental que o aprendiz disponha de vocabulário. Muitas vezes, o aprendiz surdo conhece o sinal da Libras referente à palavra em português, mas desconhece a grafia dessa palavra. Um baixo domínio de vocabulário

reflete tanto na escrita como na compreensão do texto pelo aluno, pois, como afirma Gombert (2003, p. 29): "o reconhecimento das palavras condiciona toda a atividade de leitura porque é um pré-requisito para a compreensão". Assim, algumas inadequações de escrita, omissões e trocas de palavras, ou produções extremamente curtas em aprendizes de L2, podem não ser reflexos da influência da primeira língua ou de dificuldades na percepção e no processamento visual da palavra, mas consequência da carência de vocabulário, somada ao desconhecimento sobre o funcionamento da língua em aprendizado.

Considerações finais

Compreender o processo de aquisição da escrita pelo surdo é essencial para pesquisadores e profissionais que atuam nessa área. A proposta atual de educação de surdos prevê um ensino bilíngue, no qual a Libras é a L1 e o português escrito é a L2 (Brasil, 2005, 2021). Nesse contexto, torna-se fundamental aprofundar o entendimento sobre as dificuldades do aluno surdo na escrita da língua portuguesa, uma vez que a chave para superar esses desafios, muitas vezes, reside na compreensão mais detalhada de suas causas e seus mecanismos, o que permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas às particularidades do aprendizado do surdo. Sendo assim, este artigo, baseado em Rocha-Toffolo (2022a), buscou iluminar fatos referentes à produção escrita de surdos no ensino fundamental, um tema bastante relevante no campo da educação dos surdos.

O interesse pelo tema foi suscitado pelas recorrentes dificuldades encontradas nos textos de alunos surdos, os quais se encontram em processo de aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Foram consideradas, para esta investigação, as produções escritas por surdos profundos, matriculados no ensino fundamental II, com idades entre 12 e 18 anos. Os desvios mais recorrentes foram divididos em categorias, a fim de que se pudesse proceder à análise. As maiores dificuldades na escrita de verbos ocorreram na subcategoria de flexão de pessoa e tempo, no uso indevido do verbo no infinitivo e na categoria de locuções verbais.

Foram levantadas hipóteses que podem justificar algumas inadequações mais recorrentes na escrita de verbos, como a predominância na 3ª pessoa, a qual pode ter sido influenciada pela semelhança da forma ortográfica desses verbos com os verbos no infinitivo, ou por se tratar de uma forma regular mais próxima e recorrente nos textos escritos. As dificuldades no uso correto de flexão de tempo e no uso da forma verbal no infinitivo podem indicar: desconhecimento ou pouco domínio dos processos envolvidos na flexão verbal da LP; influência de um sistema de interlíngua, com transferência de valores paramétricos da língua de sinais para a língua portuguesa; uso de metodologias que reforçam o ensino isolado de vocabulário, associando o sinal do verbo em Libras à sua forma no infinitivo da língua portuguesa. As dificuldades na escrita de locuções verbais podem ser explicadas pela complexidade da estrutura gramatical delas, em razão da pouca familiaridade com os verbos "ser", "estar" e "ficar", cuja ocorrência na língua de sinais é baixa e se diferencia do uso que é feito na língua portuguesa, bem como por envolver verbos irregulares em sua composição.

Sabe-se que o aprendizado de segunda língua é um processo complexo, que abarca uma série de fatores, como a frequência com que o aprendiz é exposto a ela; os métodos utilizados no ensino; a influência da L1 na L2; e a motivação do aluno para o aprendizado dessa nova língua. Para o estudante surdo, além dos fatores mencionados, destacam-se

outras questões que podem interferir no aprendizado da L2, como: 1ª) ausência de uma base linguística consolidada em L1, fator que interfere no bom desempenho da L2, ao possibilitar a transferência de habilidades linguísticas da L1 para a L2, mesmo em línguas de modalidades diferentes; 2ª) falta de acesso à modalidade oral da LP para auxiliar no processo de escrita; e 3ª) baixos níveis de vocabulário, que limitam a escrita do aluno surdo.

Considerando a potencialidade dos surdos para o aprendizado visual, Rocha-Toffolo (2022a) enfatiza a importância de se contemplar o desenvolvimento da consciência morfológica, com exploração dos padrões visuais da palavra, levando o aluno a refletir sobre as relações morfológicas que ele não teve oportunidade de acessar pela via oral. Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para iluminar aspectos relativos à aquisição da escrita de verbos por surdos, incentivando novos estudos na área e reflexões que gerem, inclusive, práticas adequadas e sistemáticas.

Referências

- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, e20170153, 2019.
- ALMEIDA, J. A. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.
- BÉLANGER, N. N.; BAUM, S. R.; MAYBERRY, R. I. Reading difficulties in adult deaf readers of French: phonological codes, not guilty! *Scientific Studies of Reading*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 263-285, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Seção 1, p. 1.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156, jul./dez. 2002.
- CONFORTIN, H. O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. *Perspectiva*, Erechim, v. 37, n. 140, p. 7-18, dez. 2013.
- CRATO, A. N.; CÁRNIO, M. S. Marcação de tempo por surdos sinalizadores brasileiros. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 22, n. 3, p. 163-168, jul./set. 2010.

CRATO A. N.; CÁRNIO M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2009.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, dez. 2014.

GLEZER, L. S. et al. Orthographic and phonological selectivity across the reading system in deaf skilled readers. *Neuropsychologia*, [S. l.], v. 117, p. 500-512, 2018.

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

GUARINELLO, A. C. et al. Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso. *CoDAS*, São Paulo, v. 27, n. 5, p. 498-504, out. 2015.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 19, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.

LEDERBERG, A. R. et al. Modality and interrelations among language, reading, spoken phonological awareness, and fingerspelling. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 408-423, Oct. 2019.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.; ALVES, M. M. A categoria tempo na aquisição do português escrito como L2 por surdos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4057-4075, out./dez. 2019.

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 537-549, 2007.

MIRANDA, N. S. *A reflexão metalinguística do ensino fundamental*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Caderno do professor.

NASCIMENTO, S. P. F. et al. *Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*. Brasília, DF: MEC/Semesp, 2021.

OLIVEIRA, L. A. B. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo. *HOLOS*, Natal, v. 7, p. 103-116, 2018.

OLIVEIRA, L. M. *A categoria sintática predicativo na Língua Brasileira de Sinais: um estudo descritivo*. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OTHERO, G. Á. Um breve estudo sintático-formal sobre a estrutura básica da frase em português. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 194-211, jul. 2009.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 2, p. 143-157, 2014. Edição especial.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. et al. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227165, 2017.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. *Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica*. 2022a. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. *Proposta de produção de texto*. [S. l.: s. n], 2022b. 1 vídeo (3 min 40 s). Publicado pelo canal Português Visual. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLzbWvj_-NejQVACj_hWMQ141ZA50AJql1. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, W. J.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do português brasileiro por surdos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 1115-1141, jul./set. 2019.

SILVA, I. R. et al. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno III: ensino fundamental (anos finais)*. Brasília, DF: MEC/Semesp, 2021.

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

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

SOUZA, A. L. E.; CARDOSO-MARTINS, C. A aquisição da morfologia de verbos regulares no português brasileiro: uma abordagem da linguística cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 131-140, abr. 2010.

TREIMAN, R. Statistical learning and spelling. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, [S. l.], v. 49, n. 35, p. 644-652, Aug. 2018.

WELTER, G.; VIDOR, D. C. G. M.; CRUZ, C. R. Intervenções e metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos: revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 459-470, jul./set. 2015.

Recebido em 21 de abril de 2024.

Aprovado em 8 de abril de 2025.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).