



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**



Josué Araújo Aniceto

**PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
SOB ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA SEGUNDA LÍNGUA: PORTUGUÊS**

Mariana-Minas Gerais-Brasil

Fevereiro/2026

JOSUÈ ARAÚJO ANICETO

**PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
SOB ANÁLISE LINGUÍSTICA DA SEGUNDA LÍNGUA: PORTUGUÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso II ministrada pela Profª. Drª
Eliane Mourão.

Orientadora: Profª. Drª Andreia Chagas Rocha Tofollo

Mariana-Minas Gerais-Brasil

Fevereiro/2026

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1 O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua Para Surdos	7
2. O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	8
3. METODOLOGIA	10
3.1 Pesquisa e participantes	10
3.2 Corpus	11
3.3 Instrumento de análise	11
3.4 Procedimentos de análise	12
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	13
4.1 Análise da produção escrita dos alunos	13
4.2 Discussão geral dos resultados	19
5. CONCLUSÃO	21
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	21

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar produções escritas em língua portuguesa de alunos surdos do Ensino Fundamental II, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1). A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da educação bilíngue para surdos e adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico. O corpus, extraído da pesquisa de Rocha-Tofollo (2022), é composto por textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II, com idades entre 12 e 17 anos, analisados a partir do instrumento de avaliação formativa proposto por Nunes e Vargas (2016), que contempla uma escala sintática e uma escala de qualidade do texto. Os resultados evidenciam dificuldades recorrentes na escrita em língua portuguesa, especialmente quanto à flexão verbal, ao uso de artigos, preposições e conectivos, bem como à organização sintática das frases, relacionadas à diferença de modalidade entre a Libras e a língua portuguesa e, em alguns casos, à aquisição tardia da Libras. Dessa forma, os achados reforçam a importância do acesso precoce à Libras como base estruturante para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do estudante surdo; a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues que articulem a Libras como língua de instrução ao ensino sistemático e contextualizado da modalidade escrita do português; e ressaltam a pertinência de instrumentos avaliativos que considerem não apenas a adequação à norma padrão, mas também aspectos como coerência global, intencionalidade comunicativa, progressão temática e densidade semântica das produções, possibilitando uma análise condizente com o perfil linguístico dos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Surdez. Língua Portuguesa como L2. Libras. Produção escrita.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com dados do IBGE (2022), existem cerca de 9,8 milhões de pessoas com algum grau de surdez, sendo que uma parcela significativa dessa população tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal meio de comunicação. Desde 2002, a Libras é reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002). Apesar desse reconhecimento, a história educacional das pessoas surdas no país foi marcada por diferentes metodologias que, em muitos momentos, não atenderam de forma adequada às suas especificidades linguísticas, como a oralização e a comunicação total, que tinha como proposta o uso simultâneo de diversos recursos para a comunicação com os surdos, abrangendo oralização, sinalização e uso de sinais para tentar uma correspondência com a língua oral. Somente a partir da década de 1990 passou-se a reconhecer, de maneira mais consistente, que o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo ocorre de forma mais eficaz em uma proposta bilíngue. Tal proposta se consolidou legalmente com o Decreto nº 5.626/2005 e, mais recentemente, com a Lei nº 14.191/2021, que asseguram aos estudantes surdos o direito a uma educação bilíngue, na qual a Libras é considerada a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua (L2) (Brasil, 2005).

Apesar dos avanços legais, trata-se de políticas relativamente recentes e que ainda não contemplam plenamente a realidade vivenciada pela maioria dos alunos surdos. Diversos fatores contribuem para esse cenário, dentre eles o aprendizado tardio da Libras, a falta de profissionais qualificados, a escassez de materiais didáticos específicos e as dificuldades de implementação efetiva do bilinguismo nas escolas. Conforme aponta Rocha-Toffolo (2022), tais questões refletem diretamente no baixo desempenho de muitos alunos surdos nas habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. Além disso, a aquisição tardia da língua de sinais constitui um dos principais entraves para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que a ausência de uma base linguística sólida em Libras compromete o desenvolvimento da L2.

Quadros e Pizzio (2011) destacam que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras, o que resulta, frequentemente, em uma aquisição linguística tardia e fragmentada. Nesse contexto, muitas famílias recorrem a formas alternativas de comunicação, como os chamados “sinais caseiros”, que restringem a interação comunicativa e dificultam o desenvolvimento linguístico pleno da criança surda. Em contrapartida, crianças surdas filhas de pais surdos tendem a adquirir a Libras de forma

semelhante à aquisição da língua oral por crianças ouvintes, passando por estágios como o balbúcio manual e a combinação de sinais ainda nos primeiros anos de vida (Quadros 1997).

O ensino da língua portuguesa como L2 para surdos apresenta especificidades decorrentes principalmente das diferenças de modalidade entre as línguas envolvidas. Enquanto a Libras é uma língua de modalidade viso-espacial, a língua portuguesa é oral-auditiva, o que implica desafios adicionais para o aluno surdo, que não tem acesso ao canal auditivo para estabelecer a relação entre som e escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a escrita a partir da associação entre som e grafia, os surdos constroem esse conhecimento predominantemente por meio da visão, o que impacta diretamente a compreensão dos significados e das estruturas da língua portuguesa. Apesar dessas dificuldades, o domínio da língua portuguesa escrita é fundamental para a inclusão social, educacional e profissional das pessoas surdas, uma vez que possibilita o acesso a informações, documentos oficiais, produções acadêmicas e interações com sujeitos que não dominam a Libras. Assim, embora a Libras seja a língua natural do surdo, de acordo com a Lei 10.436/2002 ela não substitui o português em sua modalidade escrita, o que reforça a importância do ensino da L2 no contexto da educação bilíngue (Brasil, 2002).

Estudos na área têm evidenciado que estudantes surdos, de modo geral, apresentam níveis considerados baixos de proficiência em leitura e escrita (Rocha-Toffolo, 2022). Diante desse quadro, faz-se indispensável aprofundar a compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa por esses sujeitos, a fim de subsidiar a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes. Tais estratégias devem priorizar abordagens que ultrapassem a centralidade na correspondência grafema-fonema, considerando as especificidades linguísticas e cognitivas dos aprendizes surdos.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar produções escritas de alunos surdos do Ensino Fundamental II, a fim de identificar as principais adversidades linguísticas presentes nesses textos. Busca-se, por meio de uma análise linguística detalhada, compreender as dificuldades recorrentes na escrita em língua portuguesa a fim de refletir sobre estratégias pedagógicas que possam contribuir para o aprimoramento do ensino da L2 para alunos surdos.

Para atingir esse objetivo, este trabalho está organizado em cinco seções: A primeira discute o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos e os aspectos que devem ser considerados na correção de textos produzidos por esses alunos; a segunda apresenta o estudo de Nunes e Vargas (2016), que descreve um instrumento de avaliação dos textos escritos por usuários de Libras, o qual servirá de base para esta pesquisa; a terceira

seção descreve a metodologia adotada, incluindo a caracterização da amostra, os dados analisados e o instrumento utilizado; a quarta seção é dedicada à análise dos dados; por fim, na última seção apresenta-se os resultados e as considerações finais do estudo.

1.1 O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua Para Surdos

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos deve ser compreendido a partir de uma perspectiva que considere as especificidades linguísticas, cognitivas e socioculturais desses sujeitos. Diferentemente dos alunos ouvintes, que adquirem o português como língua materna por meio da modalidade oral-auditiva, os alunos surdos têm como língua natural a Libras (L1), uma língua de modalidade viso-espacial, o que implica desafios particulares no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita (L2) (LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA; ROSADO, 2013; FARIA-NASCIMENTO, et al., 2021). Dito isso, a proposta bilíngue surge como fundamento central para o ensino da L2 para surdos, uma vez que reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Conforme discutem Rocha-Toffolo (2022) e Brochado (2003), o domínio da L1 é condição essencial para a aquisição da L2, pois é por meio de uma língua plenamente adquirida que o sujeito organiza o pensamento, constrói significados e estabelece relações com novos conhecimentos linguísticos. Entretanto, a realidade educacional da maioria dos alunos surdos no Brasil ainda é marcada pelo aprendizado tardio da Libras. Como destaca Rocha-Toffolo (2022) e Quadros e Pizzio (2011), grande parte desses alunos tem o primeiro contato efetivo com a língua de sinais apenas no ambiente escolar, o que compromete o desenvolvimento linguístico inicial e impacta diretamente o aprendizado da língua portuguesa. A aquisição tardia da L1 interfere na consolidação de estruturas linguísticas básicas, refletindo-se em dificuldades recorrentes na leitura e na escrita da L2. Além do atraso na aquisição da Libras, outros fatores dificultam o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, como a diferença de modalidade entre as línguas, a ausência do retorno auditivo e a escassez de metodologias específicas e materiais didáticos adequados. Brochado (2003) ressalta que a escrita do surdo não pode ser analisada a partir dos mesmos parâmetros utilizados para alunos ouvintes, uma vez que o processo de aprendizagem da língua escrita ocorre por vias distintas. Enquanto o aluno ouvinte, em geral, apropria-se da escrita por meio da via fonológico-auditiva, estabelecendo relações entre fonema e grafema e apoiando-se na oralidade como mediadora do processo de alfabetização, o aluno surdo percorre predominantemente uma via visuoespacial. Para este, sobretudo

quando a Libras constitui sua primeira língua (L1), a aprendizagem da língua portuguesa escrita ocorre como segunda língua (L2), sendo mediada por uma língua de modalidade viso-espacial, com estrutura gramatical própria. Assim, o processamento da escrita não se ancora na dimensão sonora, mas em estratégias visuais, semânticas e na transferência linguística entre Libras e português, o que produz marcas específicas na organização sintática e morfossintática dos textos. Rocha-Toffolo (2022) enfatiza que, no ensino da L2 para surdos, é fundamental compreender a escrita como um processo em desenvolvimento, marcado por hipóteses linguísticas que refletem a interferência da Libras na estrutura do português escrito. Essas interferências podem ser observadas, por exemplo, na ordem das palavras, na omissão de artigos, preposições e flexões verbais, bem como na segmentação não convencional das palavras. Tais aspectos não devem ser entendidos apenas como erros, mas como indícios do percurso de aprendizagem do aluno surdo. Nesse sentido, torna-se indispensável o uso de instrumentos de avaliação que permitam identificar de forma sistemática as dificuldades linguísticas presentes nas produções escritas dos alunos surdos, sem desconsiderar os avanços já alcançados. O estudo de Nunes e Vargas (2016) contribui significativamente para essa discussão ao propor um instrumento de avaliação formativa voltado especificamente para textos produzidos por usuários de Libras. As autoras defendem que a avaliação formativa possibilita ao professor compreender quais aspectos da escrita precisam ser priorizados no planejamento pedagógico, favorecendo intervenções mais eficazes no ensino da L2. Portanto, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos exige uma abordagem que trabalhe linguística, práticas pedagógicas adequadas e instrumentos de avaliação que contemplem as particularidades desses sujeitos. Ao considerar a Libras como base para o aprendizado da L2 e ao compreender as produções escritas como parte de um processo de construção linguística, torna-se possível promover uma educação bilíngue mais inclusiva e eficaz, capaz de atender às reais necessidades dos alunos surdos.

2. O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

A análise das produções escritas de alunos surdos exige instrumentos de avaliação que considerem as especificidades linguísticas desses sujeitos, evitando a aplicação de critérios desenvolvidos para alunos ouvintes. Nesse sentido, o instrumento proposto por Nunes e Vargas (2016) constitui uma importante contribuição para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao focalizar aspectos centrais do processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua (L2). O instrumento

baseia-se teoricamente na distinção entre a relação direta e a relação indireta entre a língua falada e a língua escrita. A relação direta diz respeito à correspondência entre os elementos perceptíveis da fala e da escrita, como ocorre nas línguas alfabéticas, nas quais as letras representam sons. Para alunos surdos, essa relação apresenta limitações, uma vez que o acesso ao canal auditivo é restrito ou inexistente, dificultando a associação entre som e grafia. Diante disso, o instrumento privilegia a relação indireta entre língua falada e escrita, que se fundamenta em elementos conceituais inferidos a partir da experiência linguística, tais como morfologia, sintaxe e semântica. Essa perspectiva é particularmente relevante para a avaliação da escrita de alunos surdos, pois considera que a construção do conhecimento linguístico ocorre predominantemente por meio da Libras, língua de modalidade viso-espacial, cujas estruturas diferem significativamente da língua portuguesa. O instrumento de avaliação de Nunes e Vargas (2016) é composto por duas escalas complementares: a escala sintática e a escala de qualidade do texto. A escala sintática tem como objetivo avaliar os aspectos obrigatórios da organização da frase e da narrativa, sem os quais a mensagem escrita se apresenta truncada ou de difícil compreensão. Entre os elementos analisados estão a ordem das palavras, o uso de substantivos e verbos, a presença de artigos, preposições e conectivos, o emprego de tempos verbais, a pontuação e a concordância nominal e verbal. Esses aspectos são especialmente relevantes no contexto da escrita de alunos surdos, uma vez que, conforme discutem Rocha-Toffolo (2022) e Brochado (2003), a interferência da Libras na produção escrita em língua portuguesa pode resultar em omissões ou usos não convencionais desses elementos gramaticais. Assim, a avaliação sintática proposta por Nunes e Vargas (2016) permite identificar com maior precisão quais estruturas da L2 ainda não foram plenamente apropriadas pelos alunos. A segunda escala do instrumento avalia a qualidade da mensagem, contemplando aspectos que enriquecem o texto e contribuem para sua coerência e expressividade. Nessa escala, são analisados elementos como o uso adequado de pronomes, a escolha lexical pertinente ao contexto, a inclusão de informações adicionais sobre personagens, tempo e espaço, a expressão de sentimentos e intenções, o uso de linguagem coloquial e a presença de discurso direto. O uso dessa escala amplia o olhar sobre a produção escrita do aluno surdo, uma vez que permite reconhecer não apenas as dificuldades estruturais, mas também os avanços relacionados à construção de sentido e à organização discursiva. Conforme destacam Nunes e Vargas (2016), um texto pode apresentar limitações gramaticais e, ainda assim, demonstrar clareza de ideias e coerência narrativa, aspectos que devem ser valorizados no processo de avaliação formativa. Outro aspecto relevante do instrumento é seu caráter formativo. Diferentemente de avaliações

holísticas ou meramente classificatórias, a proposta de Nunes e Vargas (2016) permite ao professor compreender quais elementos da escrita precisam ser trabalhados de forma mais sistemática, contribuindo para o planejamento de estratégias de ensino mais adequadas às necessidades individuais dos alunos surdos. Essa perspectiva dialoga com as discussões de Rocha-Toffolo (2022) sobre a importância de avaliações sensíveis às particularidades linguísticas dos surdos no contexto da educação bilíngue. Dessa forma, o instrumento de avaliação de Nunes e Vargas (2016) mostra-se pertinente para a análise das produções escritas que compõem o corpus deste estudo, uma vez que possibilita uma investigação detalhada tanto dos aspectos sintáticos quanto da qualidade da mensagem nos textos produzidos por alunos surdos do Ensino Fundamental II. Sua utilização neste trabalho visa contribuir para a compreensão das dificuldades linguísticas recorrentes na escrita em língua portuguesa e para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da L2 para surdos.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de cunho descritivo-analítico, cujo objetivo é analisar produções escritas em língua portuguesa de alunos surdos do Ensino Fundamental II, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). A abordagem qualitativa mostra-se adequada, uma vez que permite uma investigação profunda de fenômenos linguísticos e discursivos, respeitando o contexto educacional e as particularidades dos sujeitos envolvidos, Nunes e Vargas (2016). Do ponto de vista metodológico, este trabalho fundamenta-se nos pressupostos da educação bilíngue para surdos, que reconhece a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como L2. Tal perspectiva orienta os critérios de análise, em consonância com as discussões teóricas apresentadas por Brochado (2003), Rocha-Toffolo (2022) e Nunes e Vargas (2016).

3.1 Pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada a partir de produções escritas de alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental II, com idades entre 12 e 17 anos, pertencentes a instituições de ensino de Minas Gerais com proposta de educação inclusiva. O aluno A tem idade de 14 anos, estudante do 8º ano e adquiriu a Libras entre 10 e 14 anos de idade; o aluno B tem idade de 17 anos, estudante do 7º ano e adquiriu a Libras entre 6 e 8 anos de idade; o aluno C tem

idade de 12 anos. estudante do 7º ano e adquiriu a Libras entre 3 e 5 anos de idade; por fim, o aluno D tem idade de 13 anos, estudante do 8º ano e adquiriu a Libras entre 1 e 3 anos de idade. Dito isso, os participantes apresentam trajetórias linguísticas distintas, especialmente no que se refere à idade de aquisição da Libras, variando entre aquisição no tempo ideal, desde o primeiro ano de vida, e aquisição tardia, ocorrida apenas no contexto escolar. Essa diversidade de perfis linguísticos é um aspecto relevante para a análise, uma vez que, conforme apontam Rocha-Toffolo (2022) e Brochado (2003), a idade de aquisição da Libras exerce influência direta no desenvolvimento da escrita em língua portuguesa. Para fins éticos, os nomes dos participantes foram mantidos conforme apresentados nas produções, considerando-se apenas dados essenciais, como idade, ano escolar e tempo de contato com a Libras.

3.2 Corpus

O corpus deste estudo é composto por quatro textos produzidos por alunos surdos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, extraídos da pesquisa de Rocha-Toffolo (2022). As produções apresentam características narrativas e autobiográficas, abordando temas como identidade surda, família, trajetória escolar e experiências pessoais. Cada um dos textos selecionados apresenta diferentes níveis de complexidade linguística e distintas marcas de interferência da Libras na escrita do português, o que possibilita uma análise comparativa dos dados. As produções foram transcritas respeitando integralmente a escrita original dos alunos, sem correções ortográficas ou gramaticais, de modo a preservar as marcas linguísticas relevantes para a análise.

3.3 Instrumento de análise

Para a análise das produções escritas, foi feita uma adaptação do instrumento de avaliação formativa proposto por Nunes e Vargas (2016), onde foram retiradas perguntas as quais não seriam objetivos deste trabalho. Este instrumento foi desenvolvido especificamente para textos produzidos por usuários da Libras, e sua escolha justifica-se por sua adequação à avaliação da escrita de alunos surdos, uma vez que considera a relação indireta entre a língua falada e a língua escrita, privilegiando aspectos conceituais e estruturais da língua portuguesa como L2. A tabela norteadora usada como base pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 1: Tabela norteadora para análise dos dados.

1. Escreve palavras na ordem SVO.
2. Forma frases com substantivo e verbo.
3. Inclui preposições adequadas (“em”; “a”; “no”).
4. Usa artigos de forma adequada (“a”; “o”; “um”; “uns”).
5. Usa conectivos (“e”, “então”, “próximo”, “assim”, “depois”, “agora”, “porque”).
6. Usa ponto final e letras maiúsculas corretamente.
7. Usa tempos verbais (“ir”; “foi”; vai; “abriu”; “estava empacotando”).
8. Usa pontuação além de ponto final (?, !)
9. Substitui ou omite palavras necessárias (“eles estão tão felizes para a praia”; “ele desceu e ao lado da porta”). Note-se que, nesse item, o 0 corresponde a raramente omite ou substitui palavras e 4 corresponde a omissões e substituições frequentes.
10. Inclui palavras ou morfemas desnecessários (“é tudo está bloqueado”; “o um”). Como no item anterior, o 0 corresponde a raramente inclui morfemas ou palavras desnecessárias e 4 corresponde a inclusões desnecessárias frequentes.
11. Usa palavras relevantes para a narrativa, inclusive em sua conotação.
12. Inclui pronomes adequados (“ele”; “ela”; “eles”; “seu”; “isso”; “dela”, etc.).
13. Inclui informações além do que é descrito (nomes de pessoas, lugares, tempo).
14. Inclui informações sobre personagens, sentimentos, intenções, humor.
15. Inclui linguagem coloquial ou expressões (“morrendo de vontade”, “doido pra chegar”).
16. Inclui discurso direto.

Fonte: Adaptado de Nunes e Vargas (2016)

A partir deste instrumento serão avaliados aspectos sintáticos obrigatórios para a organização da frase e da narrativa, e consequentemente serão analisados elementos opcionais responsáveis pelo enriquecimento da mensagem. Cada item das escalas permite a identificação do nível de desenvolvimento linguístico do aluno em diferentes aspectos da escrita.

3.4 Procedimentos de análise

Os textos do corpus foram analisados individualmente a partir das categorias propostas no instrumento de Nunes e Vargas (2016). Inicialmente, realizou-se a leitura integral de cada produção, com o objetivo de compreender o sentido global do texto e sua organização discursiva. Em seguida, procedeu-se à aplicação das duas escalas do instrumento, identificando a presença ou ausência dos elementos avaliados e atribuindo a pontuação correspondente; por fim, a análise priorizou a identificação de padrões recorrentes nas produções escritas, como omissões gramaticais, ordem das palavras influenciada pela Libras, limitações no uso de conectivos e flexões verbais, bem como aspectos positivos relacionados à construção de sentido e à coerência textual. Os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, especialmente das contribuições de Rocha-Toffolo (2022), Brochado (2003) e Nunes e Vargas (2016). Dessa forma, a metodologia adotada neste

estudo busca não apenas descrever as dificuldades linguísticas presentes nas produções escritas dos alunos surdos, mas também contribuir para a reflexão sobre práticas avaliativas e pedagógicas mais adequadas ao ensino da Língua Portuguesa como L2, respeitando o percurso linguístico e identitário desses sujeitos.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Nesta seção, são apresentadas as análises das produções escritas que compõem o corpus da pesquisa. Em conformidade com a metodologia adotada, cada texto é apresentado integralmente antes da análise, preservando-se a escrita original dos alunos, sem correções ortográficas ou gramaticais. A análise fundamenta-se no instrumento proposto por Nunes e Vargas (2016), articulando-se às discussões de Rocha-Toffolo (2022) e Brochado (2003).

4.1 Análise da produção escrita dos alunos

Aluno A - 14 anos; 8º ano; Aquisição da Libras entre 10 e 14 anos
Eu me chamo Ruan Tenho 14 ano sou surdo Uso oralizado para falar minha família, e os surdo uso sinais queria tanto na minha família soubesse falar libras é meio complicado mas me acostumei tem as vezes eu não intendo minha família fala, eu peço eles falar devagar porém eu leio os lábio né minha irmã sabe libras um pouco eu amo minha família

Análise:

A produção escrita do aluno A apresenta caráter autobiográfico e revela aspectos relevantes de sua identidade linguística e familiar. De acordo com a análise sintática proposta por Nunes e Vargas (2016), observa-se que o aluno escreve palavras predominantemente na ordem canônica Sujeito + Verbo + Objeto (item 1), como em “Eu me chamo Ruan” e “eu amo minha família”, além de formar frases compostas por substantivo e verbo (item 2), o que garante a compreensão global da mensagem. No entanto, o uso de preposições (item 3) mostra-se parcialmente adequado, havendo ocorrências de omissão ou regência inadequada, como em “falar minha família”. O emprego de artigos (item 4) é instável, com omissões frequentes, como em “14 ano” e “os surdo”. Quanto ao uso de conectivos (item 5), o aluno emprega elementos como “e”, “mas” e “porém”, evidenciando tentativa de articulação discursiva e progressão temática. O uso de ponto final e letras maiúsculas (item 6) é inconsistente, e não se observa o emprego significativo de pontuação além do ponto final,

como ponto de interrogação ou exclamação (item 8). Em relação aos tempos verbais (item 7), predominam formas no presente do indicativo (“sou”, “amo”), com pouca variação temporal. No que se refere às omissões ou substituições de palavras necessárias (item 9), observam-se ocorrências frequentes, especialmente de conectivos integrantes e marcas funcionais, como em “queria tanto na minha família soubesse falar libras”, evidenciando reorganização sintática incompleta. Não se identificam, contudo, inclusões recorrentes de palavras ou morfemas desnecessários (item 10), predominando mais a omissão do que o acréscimo indevido. O léxico empregado é relevante para a narrativa (item 11), centrando-se no campo semântico da surdez, da comunicação e das relações familiares. O aluno utiliza pronomes pessoais adequados, como “eu” (item 12), embora com limitações na variedade pronominal. Inclui informações adicionais importantes, como nome e idade (item 13), contribuindo para a contextualização do relato. Também expressa sentimentos e intenções (item 14), especialmente ao manifestar o desejo de que sua família soubesse Libras e ao afirmar “eu amo minha família”, evidenciando envolvimento subjetivo e coerência temática. Não se observam marcas evidentes de linguagem coloquial ou expressões idiomáticas (item 15), nem ocorrência de discurso direto (item 16).

De modo geral, apesar das limitações estruturais na escrita em língua portuguesa, sobretudo quanto à concordância nominal, à regência verbal e à pontuação, o texto é coerente, compreensível e cumpre sua função comunicativa. A produção evidencia avanços no uso da L2 e reforça a importância de uma avaliação que considere não apenas os aspectos formais da gramática, mas também a construção de sentido e a competência discursiva do aluno.

Aluno B - 17 anos; 7º ano; Aquisição da Libras entre 6 e 8 anos
--

História de escrever o sou surdos.”

Passando em 2005, eu está um pouco ouvindo que esta fazendo pra Escola ESMG. Meu corpo é muito difícil pra problema porque não consegui andar, não escrever. Eu está falar um pouco ouvir pra minha mãe. 2008 eu está Aprendendo pra ler português e ouvir fala um pouco. Eu está sabe português mas não entendi palavras escrever. 2010 eu está perder ouvir fala não entendi. Eu está saiu escola ESMG. Eu está chegou nova escola ESMG2. Bem vindo eu sou surdos que não entendi libras. Professora Maria sabe que libras ensinarem pra alunos crianças. Eu está sozinho pq não tem amigos. 2012 eu está conseguindo libras tbm andar meu corpo bom pra brincar com alunos crianças. Eu está sabe um pouco pra palavras português lingua de libras. Porque eu está muito aprendendo libras tbm português. 2013 em eu está muito inteligente te amar matemática. Minha

mãe está sabe que aprender um pouco libras precisa melhorar o Libras . Meu amigos é surdos que brincando com nome é Leandro, Cauã, Patrícia, Isabela, Pedro, Oitavo, Amanda, Carlos José, Matheus, Dayane. Eu está feliz pra surdos que melhor libras. Eu está ensinando libras pra meu mãe, meu irmão, irmã e pai saber um pouco Libras. Eu está conseguindo prova pra matemática. Porque eu estou muito estudar matemática. Eu está lar aprendendo pra português. Normal ata entendi português mas não conhecer palavras sinal libras. Em 2020 que está tristeza não pode escola ESMG2 porque pessoa está doentes e muito difícil pra coronavirus. Eu está saudades pra voltar escola ESMG2. Ficaram ir pra casa usar internet meet aula

Análise:

A produção escrita do aluno B, de 17 anos, apresenta organização em forma de narrativa autobiográfica, estruturada cronologicamente por meio da marcação explícita de anos (2005, 2008, 2010, 2012, 2013 e 2020), o que atende ao critério de inclusão de informações adicionais relevantes (item 13) e contribui para a progressão temática.

No que se refere à ordem sintática (item 1), observa-se tentativa recorrente de organizar as frases na estrutura Sujeito + Verbo + Complemento, como em “Eu está aprendendo”, “Eu está feliz”, “Eu está ensinando libras”. Embora haja inadequação na flexão verbal, a organização linear da frase é preservada. O aluno forma frases com substantivo e verbo (item 2), demonstrando compreensão da estrutura básica da oração simples. O uso de preposições (item 3) ocorre, porém com inadequações semânticas e sintáticas, como em “feliz pra surdos”, “saudades pra voltar escola” e “aprendendo pra ler português”. O emprego de artigos (item 4) é instável, com omissões frequentes (“voltar escola”, “usar internet meet aula”). Quanto aos conectivos (item 5), há uso pontual de “porque” e do marcador abreviado “pq”, além de “mas”, evidenciando tentativa de articulação lógica entre ideias. O uso de ponto final e letras maiúsculas (item 6) é inconsistente, e não se observa o emprego de pontuação além do ponto final, como ponto de interrogação ou exclamação (item 8). Em relação aos tempos verbais (item 7), há predominância da forma fixa “eu está”, utilizada para diferentes valores temporais (passado e presente), como em “Eu está perdeu ouvir”, “Eu está ensinando”, “Eu está saudades”, revelando ausência de alternância adequada e dificuldades na flexão verbal. Observam-se omissões e substituições frequentes de elementos gramaticais necessários (item 9), especialmente em concordância nominal e verbal (“meu amigos é surdos”, “eu está sozinhos”), além de estruturas como “Eu está lar aprendendo” e “Normal ata entendi português”, que indicam reorganização sintática incompleta. Não se verificam inclusões frequentes de palavras claramente desnecessárias (item 10); os desvios ocorrem

majoritariamente por inadequação ou omissão. O léxico empregado é relevante para a narrativa (item 11), abrangendo campo semântico escolar, familiar e identitário. O aluno utiliza pronomes pessoais (“eu”, “minha”, “meu”) (item 12), ainda que com limitações na concordância. Inclui informações sobre personagens (nomes dos colegas), sentimentos e intenções (item 14), como solidão (“eu está sozinho pq não tem amigos”), felicidade (“eu está feliz pra surdos”), saudade (“Eu está saudades pra voltar escola”) e pertencimento à comunidade surda (“eu sou surdos”). Observa-se também o uso de linguagem de registro informal, como o uso de “pq” (item 15), indicando marca de oralidade digital. Não há ocorrência de discurso direto (item 16).

No geral, apesar das fragilidades na flexão verbal, na concordância e na regência, o texto apresenta coerência global e densidade semântica significativa. O aluno organiza eventos ao longo do tempo, constrói identidade linguística e expressa sentimentos de forma clara. A produção confirma que, mesmo com limitações estruturais na L2 escrita, há competência discursiva e capacidade narrativa, reforçando a necessidade de avaliação que considere não apenas os desvios gramaticais, mas também a construção de sentido e a expressividade do texto.

Aluno C - 12 anos; 7º ano; Aquisição da Libras entre 3 e 5 anos
--

Minha Historia Família

Meu nome é Pietro Ferreira da Silva mai idade 12 ano. Nasceu 12/01/2009. ela minha mãe não sabem Libras. Escola 3, 4 e 5 anos ouvir nada mão tem Libras. Outura ESMG Joana ajuda Libras, AEE ensinar Libras professora Eduarda. 6 anos aprender Libras muito 7, 8, 9 e 10 anos. ESMG 1º ate 5º.

Análise:

A produção escrita de “C” apresenta-se de forma breve, organizada como um relato autobiográfico com informações pessoais e escolares. O texto inicia com identificação nominal e dados cronológicos (“Meu nome é “C” mai idade 12 ano. Nasceu 12/01/2009”), incluindo informações adicionais relevantes como idade, data de nascimento e etapas escolares (item 13), o que demonstra compreensão da proposta de relatar sua trajetória.

No que se refere à ordem sintática (item 1), não há predominância consistente da estrutura canônica Sujeito + Verbo + Objeto. Embora apareçam construções como “Meu

nome é “C””, muitas sequências são nominais ou apresentam organização reduzida (“Escola 3, 4 e 5 anos ouvir nada”). Há presença de substantivo e verbo (item 2), como em “Nasceu 12/01/2009”, “mãe não sabem Libras”, “AEE ensinar Libras”, ainda que com inadequações de concordância e flexão verbal. O uso de preposições (item 3) é bastante limitado e, em muitos casos, ausente (“6 anos aprender Libras muito”), assim como o uso de artigos (item 4), frequentemente omitidos (“mão tem Libras”, “Outura ESMG Joana ajuda Libras”). Não se observam conectivos articuladores entre as informações (item 5), resultando em enunciados justapostos. Quanto ao uso de pontuação e letras maiúsculas (item 6), há emprego inicial de maiúsculas, porém sem regularidade; não se verifica uso de pontuação além do ponto final (item 8). Em relação aos tempos verbais (item 7), há pouca variação temporal, com uso pontual de formas no presente e passado (“é”, “Nasceu”), mas sem alternância sistemática e com problemas de concordância (“não sabem Libras”). Observam-se omissões frequentes de palavras funcionais necessárias (item 9), sobretudo artigos, preposições e conectivos. Não há evidências significativas de inclusão de palavras desnecessárias (item 10), predominando a simplificação estrutural. O léxico empregado é pertinente ao campo semântico da família, escolarização e Libras (item 11). O aluno utiliza pronomes pessoais (“meu”, “ela”) (item 12), ainda que com inadequações sintáticas. Inclui informações sobre personagens (mãe, professora Eduarda) e instituições escolares, mas há pouca explicitação de sentimentos ou intenções (item 14), predominando caráter informativo. Não se observam marcas de linguagem coloquial ou expressões idiomáticas (item 15), nem ocorrência de discurso direto (item 16).

O texto em geral, apesar das limitações estruturais, especialmente na concordância, no uso de conectivos e na organização sintática, o texto cumpre sua função comunicativa básica, apresentando coerência temática e progressão cronológica. A produção evidencia que “C” compreende a proposta de relatar sua trajetória linguística, ainda que a consolidação da língua portuguesa escrita como L2 esteja em desenvolvimento. Assim, conforme argumenta Brochado (2003), tais características devem ser compreendidas como parte do processo de aquisição da segunda língua, e não como mero déficit gramatical.

Aluno D - 13 anos; 8º ano; Aquisição da Libras entre 1 e 3 anos
Olá tudo bem eu sou “D” tenho 13 Eu sou surdo série 8º. Eu tenho um história vida Dia 03 mês junho ano 2008. Eu nasci surdo moro em Ponte Nova perto escola começar meu turma é ouvinte depois dois dia semana eu volta escola tarde e minha mãe junto eu chega a casa meu pai está tramalho é casa então até ano 2011 série 4º muda escola lá onde e Sagrada Família nova escola ESMG. Meu turma é surdo meu professora é ouvine já sabe então serie 8º sempre muda nada escola ESMG so fica, eu ta fancndo lá casa meu familia.

Análise:

A produção escrita de “D”, aluno de 13 anos, 8º ano, com aquisição da Libras entre 1 e 3 anos, apresenta estrutura narrativa autobiográfica organizada em sequência cronológica. O texto inicia com saudação e identificação (“Olá tudo bem eu sou “D” tenho 13. Eu sou surdo série 8º”), incluindo informações pessoais como idade, série, data de nascimento e percurso escolar, o que atende ao critério de inclusão de informações adicionais relevantes (item 13). Quanto à ordem sintática (item 1), observa-se presença recorrente da estrutura Sujeito + Verbo + Complemento, como em “Eu sou “D””, “Eu tenho 13”, “Eu nasci surdo”, ainda que com inadequações morfosintáticas. O aluno forma frases com substantivo e verbo (item 2) de maneira mais frequente que em outras produções do corpus. O uso de preposições (item 3) é limitado e, por vezes, inadequado ou ausente (“perto escola”, “depois dois dia semana”), assim como o uso de artigos (item 4), frequentemente omitidos (“meu turma”, “meu professora”). Em relação aos conectivos (item 5), praticamente não há articuladores explícitos; a progressão ocorre por justaposição de enunciados e marcadores temporais implícitos. O uso de ponto final e letras maiúsculas (item 6) é irregular, e não se observa emprego de pontuação além do ponto final (item 8). Quanto aos tempos verbais (item 7), há maior variedade verbal em comparação a outras produções, com ocorrências como “sou”, “tenho”, “nasci”, “moro”, “volta”, “chega”, “muda”, “fica”. Entretanto, persistem inadequações flexionais, como “eu ta fancndo”, “meu professora é ouvine”, indicando

dificuldades de concordância nominal e verbal. Além disso, Observa-se omissões frequentes de elementos funcionais necessários (item 9), sobretudo artigos, preposições e marcas de concordância. Não há evidências significativas de inclusão recorrente de palavras desnecessárias (item 10), predominando simplificação estrutural. O léxico empregado é pertinente à narrativa autobiográfica (item 11), envolvendo identidade, família e trajetória escolar. O aluno utiliza pronomes pessoais e possessivos (“eu”, “meu”, “minha”) (item 12), ainda que com inadequações de concordância. Inclui informações sobre personagens e contexto familiar (mãe, pai, professores, turmas) (item 14), embora com pouca explicitação de sentimentos ou estados emocionais. Não se observam marcas evidentes de linguagem coloquial ou expressões idiomáticas (item 15), nem ocorrência de discurso direto (item 16).

Em geral, a produção, apesar das dificuldades relacionadas à concordância, à segmentação frasal e ao uso de preposições, o texto apresenta coerência global e organização temporal compreensível. Considerando que “D” adquiriu Libras entre 1 e 3 anos, sua produção revela maior variedade verbal e estruturação sintática em comparação a outros casos do corpus, sugerindo impacto positivo da aquisição precoce da L1 na organização da L2 escrita. Assim, ainda que a consolidação morfossintática da língua portuguesa esteja em desenvolvimento, a produção cumpre sua função comunicativa e demonstra avanço na construção narrativa.

4.2 Discussão geral dos resultados

A análise comparativa das produções escritas dos quatro participantes evidencia diferenças relevantes relacionadas ao tempo de aquisição da Libras. Participaram da pesquisa: um aluno de 14 anos (8º ano) com aquisição da Libras entre 10 e 14 anos; um aluno de 17 anos (7º ano) com aquisição entre 6 e 8 anos; um aluno de 12 anos (7º ano) com aquisição entre 3 e 5 anos; e um aluno de 13 anos (8º ano) com aquisição entre 1 e 3 anos. De modo geral, todos os textos apresentam dificuldades recorrentes na flexão verbal, especialmente na marcação de tempo e concordância número-pessoal, e no uso de elementos funcionais da língua portuguesa, como artigos, preposições e conectivos. Estruturas como “eu está” aparecem de forma sistemática, evidenciando instabilidade na morfossintaxe da L2. Tais aspectos confirmam que a diferença de modalidade entre Libras (visual-espacial) e língua portuguesa (oral-auditiva) impacta diretamente a organização gramatical da escrita. Entretanto, ao observar especificamente o fator aquisição da L1, identificam-se diferenças qualitativas significativas. O aluno com aquisição mais tardia da Libras (entre 10 e 14 anos)

apresentou maior instabilidade estrutural, menor variedade verbal e maior dependência de estruturas fixas, com dificuldades mais acentuadas na organização sintática e na progressão discursiva. O aluno que adquiriu Libras entre 6 e 8 anos também apresentou dificuldades morfossintáticas relevantes, embora com maior densidade informacional e organização cronológica mais consistente.

Por outro lado, os participantes com aquisição mais precoce da Libras (entre 3 e 5 anos, e especialmente entre 1 e 3 anos) demonstraram maior estabilidade narrativa, melhor organização temporal dos acontecimentos e maior variedade verbal. O aluno que adquiriu Libras entre 1 e 3 anos apresentou uso mais frequente da estrutura Sujeito + Verbo + complemento e maior diversificação de formas verbais, ainda que com desvios de concordância. Sua produção revelou maior fluidez discursiva e menor fragmentação sintática quando comparada às produções dos colegas com aquisição mais tardia.

Esses dados indicam que houve, sim, diferença na escrita entre participantes que tiveram aquisição tardia da Libras e aqueles que tiveram acesso precoce à L1. A aquisição inicial da língua de sinais parece ter favorecido a organização cognitivo-linguística necessária para a estruturação da narrativa escrita em L2, refletindo-se em maior coerência global, progressão temática mais estável e ampliação do repertório verbal. Ainda assim, independentemente do tempo de aquisição da Libras, todos os participantes demonstraram capacidade de organizar experiências pessoais, marcar temporalidade, expressar pertencimento e construir sentido em seus textos. As produções analisadas confirmam a perspectiva de Brochado (2003), segundo a qual a escrita do aluno surdo deve ser compreendida como parte de um processo de aprendizagem da segunda língua, e não como simples déficit linguístico.

Dessa forma, os resultados reforçam a importância do acesso precoce à Libras como fundamento estruturante do desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional da criança surda. A aquisição consistente de uma primeira língua em período oportuno favorece a organização do pensamento, a ampliação da memória de trabalho, o desenvolvimento da consciência metalinguística e a construção de referenciais simbólicos que serão mobilizados na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2). Quando a Libras é garantida desde a infância, cria-se uma base sólida para a constituição da identidade surda e para a participação ativa nos processos escolares, reduzindo defasagens decorrentes de privação linguística.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas efetivamente bilíngues, que reconheçam a Libras como língua de instrução e promovam o ensino

sistemático, planejado e contextualizado da língua portuguesa na modalidade escrita como L2. Isso implica metodologias visuais, estratégias de mediação interlinguística, trabalho explícito com aspectos morfosintáticos e semânticos do português e atividades que articulem leitura e produção textual a partir de experiências significativas para o aluno. Além disso, torna-se imprescindível que os instrumentos avaliativos sejam coerentes com essa perspectiva, considerando não apenas a adequação à norma padrão, mas também critérios como coerência global, progressão temática, intencionalidade comunicativa, organização textual, criatividade e densidade semântica das produções. Uma avaliação sensível às especificidades linguísticas do estudante surdo permite reconhecer avanços reais no processo de apropriação da L2, evitando análises deficitárias.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar produções escritas em língua portuguesa de alunos surdos do Ensino Fundamental II, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e a Libras como primeira língua (L1). Para isso, adotou-se uma perspectiva bilíngue e utilizou-se o instrumento de avaliação formativa proposto por Nunes e Vargas (2016), o qual possibilitou uma análise sensível às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, evidenciando que as produções escritas dos alunos apresentam dificuldades recorrentes relacionadas à flexão verbal, ao uso de artigos, preposições e conectivos, assim como também a organização sintática das frases. Os resultados também demonstraram que, mesmo diante dessas limitações estruturais, os alunos são capazes de produzir textos coerentes e compreensíveis, expressando sentimentos, experiências pessoais e aspectos de sua identidade surda. Esse dado reforça a importância de uma avaliação que vá além da correção normativa e reconheça os avanços discursivos e comunicativos presentes nas produções escritas, conforme defendem Nunes e Vargas (2016). O uso do instrumento de avaliação formativa mostrou-se adequado para identificar as dificuldades dos alunos, permitindo uma análise detalhada dos aspectos sintáticos e da qualidade da mensagem. Tal abordagem contribui para que o professor compreenda o percurso de aprendizagem do aluno surdo e possa planejar intervenções pedagógicas mais eficazes no ensino da Língua Portuguesa como L2.

Assim, este estudo evidencia a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas que considerem as particularidades linguísticas dos alunos surdos, valorizando a Libras como base para o desenvolvimento da escrita em língua portuguesa. Espera-se que este trabalho

contribua para reflexões no campo da educação bilíngue para surdos, especialmente no que se refere à avaliação da escrita, e que possa subsidiar futuras pesquisas e práticas docentes voltadas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para esse público.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 25 de abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000> Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. IBGE. **Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 32 p. Il., color.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Repositório Institucional da UNESP, 2003.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior.** Livro eletrônico: caderno introdutório. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS-SEMESP-MEC. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf> . Acesso em: 8 jan. 2021.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos.** Cadernos de Educação, v. 36, 2010. p. 175-195.

NUNES, T.; Vargas, R. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 125-141, out./dez. 2016.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. **Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

SANTOS, S. A. **Contextualização dos Estudos da Interpretação no Brasil**. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.; LEITE, T. de A. Estudos da Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis: Insular, 2013. v. II. p. 119-233.

SILVA, I. R. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. Dissertação de Mestrado em Linguística. UNICAMP, 1998.

TAVEIRA, C. C. ROSADO, L. A. da S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Espaço*, n. 39, 2013.