



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**FCSH** FACULDADE DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



## CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO E COMPREENSÃO DA LEITURA EM ALUNOS SURDOS DO 2.º E 3.º CICLOS

Anabela Isabel Coelho Marcelo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de especialidade: Literacias e Educação

**2020**



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**FCSH** FACULDADE DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



# CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO E COMPREENSÃO DA LEITURA EM ALUNOS SURDOS DO 2.º E 3.º CICLOS

Anabela Isabel Coelho Marcelo

Tese orientada por Professora Doutora Margarida Alves Martins  
(ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida)

Doutoramento em Ciências da Educação  
Área de especialidade: Literacias e Educação

2020

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área de especialização em Literacias e Educação realizada sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2020

*À minha mãe.*

## AGRADECIMENTOS

Por mais solitário que seja, um trabalho como o presente não prescinde do apoio e da presença, ainda que discreta, dos outros.

Um agradecimento muito especial à Professora Margarida por quem tive o privilégio de ter sido orientada, transmitindo-me não só o seu saber e rigor, mas também a inspiração, humanidade, alegria e entusiasmo pelo conhecimento.

Agradeço a todos os professores do curso de doutoramento em ciências da educação, pilar essencial para a construção deste trabalho.

À Betina, com quem dividi este trajeto, agradeço todo o apoio, incentivo, conselhos e partilha, bem como a disponibilidade para me ouvir e entender em todos os momentos.

Um agradecimento muito especial a todas escolas em que os dados foram recolhidos, nomeadamente aos diretores, professores e técnicos que me apoiaram na aplicação dos testes, aos encarregados de educação e, sobretudo, aos alunos que participaram neste trabalho.

Agradeço aos alunos e colegas do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, onde trabalho e onde continuo a aprender todos os dias.

Agradeço à família, amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram com sugestões ou, simplesmente, para me manter ligada à terra, e que compreenderam as minhas ausências e necessidade de silêncio.

Ao Zé, não há forma de agradecer-lhe o que ele é, todavia, ainda assim agradeço pela cumplicidade com que tem acompanhado e partilhado este meu trabalho e a minha vida.

**Palavras-chave:**

literacia; consciência metalinguística; compreensão da leitura; educação de surdos

**Key words:**

literacy; metalinguistic awareness; reading comprehension; deaf education

## RESUMO

O presente estudo inscreve-se na área das literacias e educação e teve como objetivo central avaliar a consciência morfossintática de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com surdez severa ou profunda e avaliar a sua relação com a compreensão leitora. A investigação tem revelado que os alunos surdos apresentam um baixo desempenho em leitura, refletindo-se em resultados abaixo do expectável para a faixa etária em que se encontram. Existem também diversos estudos internacionais que referem a existência de dificuldades destes alunos no processamento morfossintático. Neste contexto, procurámos responder às seguintes questões: i) Será que estes alunos adquiriram o vocabulário indicado no programa de PL2 para o 1.º ciclo? ii) Quais as suas principais dificuldades ao nível do processamento morfossintático? Haverá diferenças a este nível entre os dois ciclos de ensino? iii) Qual o seu desempenho ao nível da compreensão leitora? iv) Haverá uma relação entre a consciência morfossintática e a compreensão leitora nos dois ciclos de ensino? Participaram nesta investigação 35 alunos com surdez severa a profunda dos 2.º e 3.º ciclos, que frequentam o modelo de educação bilingue nas escolas de referência para a educação bilingue do Ministério da Educação, o que corresponde a cerca de 15% da população total com as mesmas características, a nível nacional. Construímos testes de conhecimento lexical, de consciência morfossintática e de compreensão leitora, que foram aplicados individualmente e cuja resolução apenas dependia da leitura, controlando a variável da capacidade auditiva. Os dados recolhidos foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os principais resultados revelam que os alunos que participaram neste estudo apresentam um domínio razoável do vocabulário selecionado a partir do programa de PL2 para o 1.º ciclo, mas que existe uma grande variabilidade ao nível do processamento morfossintático. Mesmo em frases construídas com vocabulário que mostrou estar adquirido, os alunos continuam a manifestar dificuldade no processamento morfossintático, nomeadamente, em aspetos relacionados com *flexão verbal*, *flexão de género e/ou número*, *preposição e conjunção*, *voz passiva*, e *predicativo do sujeito e modificador*. Os resultados sugerem o recurso frequente à estratégia de selecionar uma palavra, considerada palavra-chave, fazendo a interpretação da frase a partir dessa palavra e do contexto criado. Verificou-se, ainda, a existência de uma correlação positiva e significativa entre a consciência morfossintática e a compreensão leitora, particularmente relevante no 3.º ciclo. Os resultados obtidos poderão contribuir para que os profissionais que trabalham com estes alunos tenham um melhor entendimento das dificuldades manifestadas e definam estratégias de trabalho adequadas e que potenciem o desenvolvimento do processamento dos aspetos morfossintáticos dos alunos. Os testes de conhecimento lexical e consciência morfossintática ficarão disponíveis online e poderão ser utilizados com diferentes populações e em diferentes momentos, sofrendo as alterações que se considerarem necessárias de acordo com os diferentes contextos.

### Palavras-chave:

literacia; consciência metalinguística; compreensão da leitura; educação de surdos

## ABSTRACT

The present study fits in the areas of literacy and education and its main goal is to assess the morphosyntactic awareness of deaf students between 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> graders and to evaluate their relationship with reading comprehension. Research has shown that deaf children have a low achievement in reading, with results below age-level expectations. Several international studies reported delays in morphosyntactic processing. In this context, we tried to answer the following questions: i) Did these students acquire the vocabulary in the Portuguese Second Language (PL2) curriculum for the primary school? ii) What are the problems showed in morphosyntactic processing? Will there be differences between the two teaching cycles? iii) What is their reading comprehension performance? iv) Will there be a relationship between morphosyntactic awareness and reading comprehension in the two teaching cycles? Participants were 35 deaf 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> graders, who attend the bilingual education model in the reference schools for bilingual education of the Portuguese Ministry of Education, which means about 15% of the population with the same characteristics, in Portugal. We created tests to assess vocabulary, morphosyntactic awareness and reading comprehension. Participants were assessed individually and the resolution was only dependent with reading, so we can control the variable of hearing ability. The collected data were analyzed quantitatively and qualitatively. The main results showed that participants in this research have an average domain of the vocabulary selected from the PL2 curriculum for the primary school, but there were different results in morphosyntactic processing. The students showed problems in morphosyntactic processing, namely, in aspects concerning to verbal inflection, gender and number inflection, preposition and conjunction, passive voice, and “predicativo do sujeito” or “modificador”, even when sentences were constructed with vocabulary that was showed to be acquired. The results suggest that usually participants used a keyword strategy, what means that they select a word, considered a keyword, and make the interpretation of the sentence from the context they created. There was also a positive and significative correlation between morphosyntactic awareness and reading comprehension, which is particularly relevant in the 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> graders. The results may contribute so that the professionals who work with deaf students have a better understanding of their student’s difficulties and can define appropriate work strategies that enhance the development of the processing of the students' morphosyntactic aspects. The tests of vocabulary and morphosyntactic awareness will be available online and can be used with different populations with the necessary adaptations.

### **Key words:**

literacy; metalinguistic awareness; reading comprehension; deaf education



## ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO .....	1
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. Surdez: caracterização geral .....	7
1.1. Características da língua gestual.....	10
1.2. A criança surda no sistema de ensino português .....	17
2. Bilinguismo e aprendizagem da L2.....	21
2.1. Bilinguismo e aprendizagem da L2 na criança surda .....	22
3. Aquisição da linguagem na criança surda .....	26
4. Aprendizagem da leitura.....	32
4.1. Desenvolvimento da literacia emergente.....	32
4.2. Desenvolvimento da aprendizagem da leitura .....	36
4.3. Aprendizagem da leitura na criança surda: modelos e estratégias implicadas na sua aprendizagem.....	42
5. Compreensão da leitura .....	48
5.1. Compreensão leitora na criança surda e estratégias para o ensino .....	50
6. Conhecimento metalinguístico e leitura .....	58
6.1. Conhecimento metalinguístico .....	58
6.2. Conhecimento lexical .....	61
6.2.1. Conhecimento lexical na criança surda e estratégias para o ensino .....	64
6.3. Consciência morfossintática .....	69
6.3.1. Consciência morfológica .....	70
6.3.2. Consciência sintática .....	73
6.3.3. Consciência morfossintática nas crianças surdas e estratégias para o ensino.....	74

III – ESTUDO EMPÍRICO .....	85
1. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E QUESTÕES.....	85
2. MÉTODO .....	87
2.1. Desenho do estudo .....	87
2.2. Participantes.....	88
2.3. Instrumentos .....	92
2.4. Procedimentos.....	104
3. RESULTADOS .....	105
IV – DISCUSSÃO / CONCLUSÃO .....	159
V – REFERÊNCIAS .....	169
VI – ANEXOS.....	194

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Classificação do grau de surdez	8
Tabela 2 –	Alunos com LGP e PL2, no ano letivo 2017/2018	20
Tabela 3 –	Fases no processo de aquisição/desenvolvimento da literacia	34
Tabela 4 –	Modelo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura de Chall	40
Tabela 5 –	Modelo de desenvolvimento por fases de Ehri	41
Tabela 6 –	Estratégias para o desenvolvimento da compreensão da leitura	51
Tabela 7 –	Relação entre as estratégias e os Fatores Causais subjacentes a boas práticas de ensino da leitura	53
Tabela 8 –	Estratégias para o ensino do vocabulário	68
Tabela 9 –	Idade, em meses, dos participantes quando tiveram o 1.º contacto com a LGP e com o português escrito	90
Tabela 10 –	Existência de familiares surdos	91
Tabela 11 –	Distribuição dos itens pelas diversas categorias morfossintáticas.	99
Tabela 12 –	Matriz das provas de compreensão da leitura	103
Tabela 13 –	Média e desvio-padrão do teste de conhecimento lexical, no 2.º e 3.º ciclos	105
Tabela 14 –	Média e desvio-padrão do teste de consciência morfossintática, no 2.º e 3.º ciclos.	108
Tabela 15 –	Médias e desvios-padrão dos grupos avaliados no teste de consciência morfossintática	108
Tabela 16 –	Correlação existente entre os vários aspetos avaliados no teste de consciência morfossintática realizados pelos participantes do 2.º ciclo	110
Tabela 17 –	Correlação existente entre os vários aspetos avaliados no teste de consciência morfossintática realizados pelos participantes do 3.º ciclo.	111
Tabela 18 –	Média e desvio-padrão dos testes de compreensão leitora, no 2.º e 3.º ciclos	113
Tabela 19 –	Médias e desvios-padrão do teste de compreensão leitora, por tipologia de itens	114
Tabela 20 –	Correlação existente entre o teste de consciência morfossintática e o teste de compreensão leitora	116
Tabela 21 –	Grupos onde se incluíam os itens em que se detetaram maiores dificuldades (média até .50)	146
Tabela 22 –	Lacunas no processamento da flexão verbal	147

Tabela 23 – Lacunas no processamento da flexão do número e/ou gênero	148
Tabela 24 – Desempenho em itens com a preposição <i>com</i>	149
Tabela 25 – Desempenho em itens com a preposição <i>de</i>	150
Tabela 26 – Desempenho em itens com a preposição <i>a</i> contraída	150
Tabela 27 – Desempenho nos itens com voz passiva	151

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Modelo conexionista de Adams	38
Figura 2 –	Modelo de dupla via de Coltheart	39
Figura 3 –	Fluxograma para decidir sobre a adequação de uma determinada estratégia	55
Figura 4 –	Relação entre ideias e palavras	67
Figura 5 –	Pirâmide de palavras	68
Figura 6 –	Estruturas sintáticas que constituem uma dificuldade aos estudantes surdos, em várias línguas	76
Figura 7 –	Atividades e estratégias de intervenção	81
Figura 8 –	Exemplo de uma ferramenta visual utilizada em intervenção	82
Figura 9 –	Teste online	96
Figura 10 –	Exemplo do teste de conhecimento lexical	96
Figura 11 –	Exemplo do teste de consciência morfossintática	98
Figura 12 –	Exemplos de imagens dos testes de compreensão leitora do 2.º e do 3.º ciclo	101

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I –	Teste de conhecimento lexical
Anexo II –	Lista de livros infantis com narração em LGP
Anexo III –	Teste de consciência morfofossintática
Anexo IV –	Testes de compreensão da leitura (2.º e 3.º ciclos)
Anexo V –	Ficha de caracterização sociolinguística
Anexo VI –	Médias e desvios-padrão do teste de conhecimento lexical
Anexo VII –	Média e desvio-padrão do teste de conhecimento lexical (categorias)
Anexo VIII –	Média e desvio-padrão do teste de consciência morfofossintática
Anexo IX –	Output – t-test do teste de consciência morfofossintática (grupos)
Anexo X –	Output – t-test do teste de consciência morfofossintática (individual)
Anexo XI –	Output – correlação testes de consciência morfofossintática e de compreensão da leitura
Anexo XII –	Média e desvio-padrão dos testes de compreensão da leitura (2.º e 3.º ciclos)



## I – INTRODUÇÃO

“Obviamente, eu não podia ler de corrido o já então histórico matutino, mas uma coisa era para mim clara: as notícias do jornal estavam escritas com os mesmos caracteres (letras lhes chamávamos, não caracteres) cujos nomes, funções e mútuas relações eu andava a aprender na escola. De modo geral, mal sabendo ainda soletrar, já lia, sem perceber que estava lendo. Identificar na escrita do jornal uma palavra que eu conhecesse era como encontrar um marco na estrada a dizer-me que ia bem, que seguia na boa direção (...). Não percebia tudo o que lia, mas isso não importava. “

(Saramago, 2006, p. 98)

Este excerto remete-nos para alguns aspetos presentes na aprendizagem da leitura: a descoberta, o fascínio, o progresso e a existência de um processo em que, ainda que de forma inconsciente, o leitor se envolve. Conscientes da importância do papel da leitura, é deste processo, e de algumas variáveis nele envolvidas, que nos ocuparemos ao longo deste trabalho.

É do conhecimento geral que a leitura constitui, nas sociedades contemporâneas, um recurso social fundamental para qualquer cidadão, pelo que a baixa competência em literacia representa uma limitação no acesso ao emprego qualificado, à cultura e ao exercício pleno da cidadania (Costa, Pegado & Ávila, 2008). A leitura é, também, considerada um dos fatores que mais contribui para aprender autonomamente e para o posterior sucesso académico (Adams, 1990). Nas palavras de Sim-Sim “Ler não é um fim em si mesmo, mas um meio de nos apropriarmos da informação, ou seja, aprender sobre o real, qualquer que ele seja” (Sim-Sim, 2002, p. 9). Assim, na medida em que a leitura medeia grande parte das aprendizagens escolares, um melhor domínio desta capacidade vai refletir-se, certamente, na qualidade do que se aprende, justificando-se que a aquisição e desenvolvimento da leitura seja uma das maiores preocupações e ambições do ensino formal.

A literatura diz-nos que estudos levados a cabo em vários países, e recorrendo a diversas metodologias, indicam que, em geral, os alunos surdos apresentam graves lacunas no domínio



da compreensão da leitura, refletindo-se em níveis de literacia muito baixos (Amaral, 2002; Harris & Marschark, 2011; Herrera, 2005; Marschark, 2007; Marschark & Hauser, 2012; Monreal & Hernández, 2005). Este facto não será surpreendente, pois o acesso ao conhecimento linguístico, tal como o conhecimento que se tem relativamente ao meio envolvente, são fatores importantes para a aprendizagem e desenvolvimento de competências na leitura (Araújo, Morais, & Costa, 2013; Fayol & Morais, 2004) que estão dificultados às crianças surdas (Alegria & Domínguez, 2009; Geers & Hayes, 2011; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Herrera, 2005; Perini & Righini-Leroy, 2008).

Embora se inicie informalmente ainda antes da entrada no sistema de educação formal (Alves Martins, 2000; Alves Martins & Niza, 1998), a aprendizagem da leitura não se desenvolve espontaneamente e necessita de ser ensinada, cabendo principalmente à escola a responsabilidade de conseguir proporcionar os meios e estratégias que permitam a aprendizagem a todos os que a frequentam.

Atualmente, e de acordo com a legislação em vigor, em Portugal, as crianças surdas têm a possibilidade de frequentar o ensino de acordo com o modelo de educação bilingue, em escolas de referência dotadas dos profissionais necessários, possibilitando o acesso ao currículo e aprendizagem na língua gestual portuguesa (LGP), como primeira língua da criança surda, e o ensino do português como segunda língua (PL2). Desta forma, crianças, jovens e adultos surdos têm a possibilidade de contactar, em ambiente escolar, com outros surdos e promover o desenvolvimento linguístico e cultural da comunidade surda.

O reconhecimento da língua gestual como língua materna dos surdos e como língua de aprendizagem não diminui a importância atribuída à aprendizagem da língua portuguesa, tendo a educação bilingue, precisamente, o objetivo de permitir que a pessoa surda obtenha competência e capacidade de comunicação através das duas línguas: língua gestual e língua portuguesa escrita e, quando possível, oral. Desta forma, em 2011 foi homologado o Programa Curricular de Português Língua Segunda (PL2) para alunos surdos, pois a “LGP não resolve tudo. O mundo está também nas palavras. Só com a aprendizagem da leitura e da escrita, só com a compreensão do mundo pela leitura, é possível a inclusão e a autonomia do surdo na sociedade ouvinte” (Santiago, Almeida, Antunes, Gaspar, & Baptista, 2011).

Contudo, continua a verificar-se nas escolas a existência de pouca informação sobre os processos usados na aquisição da leitura e no desenvolvimento da compreensão leitora nos

alunos surdos, o que dificulta a definição de estratégias eficazes e conducentes à diminuição do insucesso que se manifesta neste domínio, como atrás mencionámos.

Como já referimos, a leitura é indissociável da linguagem, pois esta última é um aspeto essencial para a competência em literacia (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Mayer & Trezek, 2015; Paul, 1998). De referir que o acesso natural à linguagem está mais dificultado na criança surda (Knoors, 2016; Schmitz, 2008) e que, quando esta chega à escola para aprender a ler e a escrever depara-se, frequentemente, com a aprendizagem da leitura e da linguagem em simultâneo, por oposição ao que sucede com as crianças sem dificuldades auditivas que, com a entrada na escola, iniciam a aprendizagem da forma escrita da língua que conhecem oralmente (Correia, 2012; Sánchez, 2005).

Além das dificuldades manifestadas na leitura, o crescimento das competências nesta área também é inferior ao dos seus pares ouvintes (Harris, Terlektsi, & Kyle, 2017; Paul, 2003). Muitos surdos parecem não chegar a progredir para a fase 3 do modelo de Chall (Chall, 1983) onde se verifica a mudança da tónica colocada no “aprender a ler” para o “ler para aprender”. Muitos estudos levados a cabo sugerem que as crianças surdas necessitam das mesmas competências para ler do que os seus pares ouvintes, ou seja, o processo é qualitativamente semelhante, mas quantitativamente diferente (Trezek, Wang, & Paul, 2010).

No que diz respeito à compreensão leitora é importante ter em atenção que não se trata de algo que o leitor se limita a receber passivamente, pelo contrário, requer a sua participação ativa, necessitando para tal de diversas estratégias e competências (Trezek, Wang, & Paul, 2010).

Uma forma de compreender melhor as dificuldades das crianças surdas na leitura é considerar as competências necessárias para ser capaz de ler, pelo que têm sido desenvolvidas investigações em diversas variáveis do conhecimento metalinguístico que contribuem para a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora.

“How can someone read if he cannot effectively “sound out” word in his head?” (Marschark & Hauser, 2012, p. 102) é uma questão recorrente quando se aborda a leitura nas crianças surdas. Ainda de acordo com os mesmos autores, há evidências de que algumas crianças surdas criam códigos similares na memória de trabalho integrando informação através da combinação de recursos e estratégias, nomeadamente, de gestos, datilologia, leitura labial, ortografia, articulação e resíduos auditivos.

O acesso limitado à linguagem terá, naturalmente, repercussões ao nível da aquisição do vocabulário, um dos preditores para a competência em leitura (Anderson & Freebody, 1981; Hermans, Wauters, Willemsen, & Knoors, 2016; Kyle & Harris, 2010), pelo que este aspeto tem recebido muita atenção por parte dos investigadores (Luckner & Cooke, 2010), que dão conta do parco conhecimento manifestado pelos alunos surdos neste domínio.

Também o domínio da morfossintaxe tem constituído uma barreira ao bom desempenho em leitura. Com efeito, a sintaxe tem sido um dos aspetos que tem recebido bastante atenção por parte dos investigadores a nível internacional, com estudos que têm demonstrado a dificuldade sentida no processamento da estrutura sintática (Domínguez & Alegría, 2010; Miller, 2000; Quigley & King, 1980). Em relação à consciência morfológica a investigação tem sido, até ao momento, pouco abundante, sendo de referir os estudos que se têm debruçado sobre o impacto que um bom domínio a nível morfológico terá na competência leitora (Nunes, Burman, Evans, & Bell, 2010).

Em Portugal, a investigação sobre processamento morfossintático é escassa e centra-se na estrutura da língua gestual portuguesa (Correia, 2014, 2016; Martins & Mata, 2016) e não no processamento aquando da leitura em língua portuguesa, verificando-se, assim, a ausência de trabalhos cujo objetivo seja compreender a forma como o processamento morfossintático se realiza.

O estudo que desenvolvemos procura contribuir para um maior conhecimento da forma como os alunos surdos realizam o processamento dos aspetos morfossintáticos durante a leitura e a sua relação com a compreensão leitora, no sentido de se promover a utilização de estratégias e metodologias adequadas e conducentes à diminuição do insucesso que se tem vindo a manifestar neste domínio.

A apresentação escrita do nosso trabalho encontra-se estruturada em quatro secções que passamos a apresentar.

Assim, na secção I, que corresponde à introdução, apresentamos o tema geral da investigação, mostrando a importância e a pertinência do tópico selecionado, e apresentamos as secções que constituem esta dissertação.

Na secção II, dedicada ao enquadramento teórico, fazemos uma breve abordagem à surdez, no que diz respeito à sua caracterização e à apresentação de algumas características da língua gestual portuguesa; fazemos uma breve retrospectiva histórica relativamente à situação da criança surda no sistema de ensino, em Portugal, e apresentamos, ainda, os princípios subjacentes ao bilinguismo e à aprendizagem da segunda língua (L2).

Dedicamo-nos seguidamente à linguagem, à literacia emergente e à leitura, enunciando alguns modelos teóricos de aprendizagem da leitura.

Estabelecemos, ainda, uma relação entre conhecimento metalinguístico e a leitura, abordando alguns dos aspetos que constituem o conhecimento metalinguístico, nomeadamente, o conhecimento lexical e a consciência morfossintática.

A secção III é dedicada à parte empírica, na qual apresentamos os objetivos do nosso estudo e as questões que colocámos no início desta investigação, descrevemos os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos. Considerando a inexistência de testes padronizados para a avaliação do conhecimento lexical, consciência morfossintática, bem como de níveis de compreensão da leitura dos alunos surdos na faixa etária que pretendemos investigar, foram criados testes para este efeito e cujos critérios de construção são apresentados. É, ainda, nesta secção que apresentamos os resultados obtidos.

Os resultados são discutidos na secção IV, bem como as conclusões daí decorrentes. É, também, nesta secção que identificamos as limitações a este estudo e algumas sugestões para trabalhos futuros.

Para terminar, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas, de forma explícita, neste trabalho e os anexos que o complementam.



## II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### *1. Surdez: caracterização geral*

As crianças e jovens com surdez, devido à sua complexidade e especificidade, constituem um permanente desafio para a educação, pelo que, se não forem encontradas as estratégias adequadas, o seu desenvolvimento social e académico pode ficar comprometido. De forma a facilitar a compreensão da temática que abordaremos, parece-nos pertinente iniciar com uma clarificação, ainda que breve, de alguns conceitos e pressupostos subjacentes à educação de surdos.

Geralmente, a deficiência auditiva caracteriza-se com base em três aspetos: (i) causa - hereditária ou genética, congénita, adquirida; (ii) tipo - de transmissão ou condução, neurosensorial ou de perceção, mista) e (iii) grau. Por ser o único ao qual nos referimos neste trabalho, deter-nos-emos, em seguida, na classificação dos graus de surdez para os quais existem diferentes terminologias e limites. Optámos, assim, por apresentar uma síntese, na Tabela 1, com base na informação veiculada pelo Bureau International d'Audiophonologie (BIAP)<sup>1</sup> e em Afonso (2008), relativa aos graus, perdas e comportamento auditivo padrão em cada grau de surdez.

---

<sup>1</sup> BIAP - disponível em <https://www.biap.org/fr/archives/65-ct-2-classification-des-surdites>

Tabela 1

*Classificação do grau de surdez.*

Grau da perda auditiva	dB	Comportamento auditivo
Ligeiro	Entre 21 e 40	<p>A fala é percebida se for em voz normal, mas dificilmente percebida se for em voz baixa ou distante. Em ambientes ruidosos pode ter dificuldade em entender mensagens, sobretudo com palavras de uso pouco frequente.</p> <p>A maioria dos sons familiares são entendidos.</p>
Médio/moderado	Entre 41 e 70	<p>A fala é percebida se se levanta a voz. O indivíduo compreende melhor se observar a fala. Os sons familiares são entendidos.</p> <p>É necessária a colocação de uma prótese auditiva para que consiga aceder aos sons.</p> <p>Pode não conseguir acompanhar uma discussão em grupo.</p>
Severo	Entre 71 e 90	<p>Os sons fortes e próximos são entendidos.</p> <p>Só consegue perceber algumas palavras se amplificadas.</p> <p>O processo de aquisição da linguagem oral não é feito de forma espontânea.</p>
Profundo	Superior a 91	<p>Não há perceção da fala, mas pode perceber sons altos e vibrações.</p> <p>Apenas os sons muito fortes são entendidos.</p> <p>Apresenta muitas limitações para a aquisição da linguagem oral.</p>
Cofose	120 dB	Não há qualquer perceção do som.

Perante os vários aspetos que intervêm no desenvolvimento de qualquer criança, naturalmente quando falamos de crianças e alunos surdos<sup>2</sup> temos uma panóplia de características e vivências que desempenham um papel ativo, pelo que as crianças e alunos surdos não constituem um grupo homogéneo. Algumas variáveis relevantes são, por exemplo, etiologia e idade da perda auditiva, idade da deteção da surdez, tipo e grau de perda auditiva, acesso e aquisição da língua falada e/ou gestual, existência de intervenção precoce, uso de ajudas técnicas, ambiente escolar/académico, interação com os pais, podendo considerar-se que “... the population of deaf individuals is more heterogeneous than perhaps any other group of interest to researchers in either education or psychology” (Marschark, Machmer, & Convertino, 2016, p. 432).

Não obstante o facto de alguns investigadores terem vindo a estabelecer critérios de seleção da amostra baseados em vários aspetos: audição/surdez dos pais, modalidade de linguagem, entre outros, a heterogeneidade e o consequente risco de contaminação dos resultados das investigações mantêm-se (Marschark, Machmer, & Convertino, 2016).

As características individuais, familiares, contextuais de cada criança irão desempenhar um papel de grande relevo aquando da escolha do modelo de ensino que melhor se adapta a cada criança, podendo ou não, frequentar uma escola adequada às suas necessidades. Consideremos, unicamente, as crianças cuja família e profissionais que as acompanham entendem que devem procurar uma resposta educativa especializada com o objetivo de frequentar o modelo de educação bilingue e expliquemos em que consiste esse modelo.

Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, foram criadas escolas de referência para a educação bilingue dos alunos surdos que visam concentrar, além dos alunos surdos dos vários níveis de escolaridade, os recursos humanos e físicos que permitem desenvolver uma resposta educativa especializada e aplicar metodologias e

---

<sup>2</sup> Utilizando a distinção criada, em 1972, por James Woodward (citado por Gomes, 2012), e adotada mundialmente pela comunidade surda, alguns autores utilizam “Surdo”, grafado com letra maiúscula, e “surdo”, com minúscula, para se referirem, respetivamente, aos surdos enquanto indivíduos com identidade e cultura surdas, e aos surdos, enquanto indivíduos com problemas auditivos, mas que não são membros desta comunidade (Afonso, 2008). Nesta investigação, e corroborando a opinião de Brueggemann (2004), optamos por não proceder a essa distinção, utilizando sempre o termo surdo, não por desvalorizarmos a questão da identidade cultural e adotarmos a visão de cariz médico-terapêutico, simplesmente porque as condições/características necessárias para incluir a pessoa surda num ou noutro grupo sofre alterações, de acordo com diferentes visões, originando dúvidas e polémicas que consideramos desnecessárias e que não constituem o objetivo deste trabalho, pois, na nossa opinião, afastam-nos de uma visão inclusiva e holística.



estratégias educativas adequadas a alunos surdos. Este Decreto-Lei afirma, no seu artigo 23.º, que “a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.” Mesmo após a revogação do supracitado Decreto-Lei, em julho de 2018, a legislação atual – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, postula no artigo 15.º, a existência de escolas de referência para a educação bilingue.

Quando se utiliza a expressão «língua gestual», referimo-nos à “língua materna/natural de uma comunidade de surdos, tratando-se de uma língua de produção motora (mãos, face e corpo) e de perceção visual (Amaral, Coutinho & Delgado Martins, 1994), como veremos no próximo ponto.

### *1.1. Características da língua gestual*

Neste capítulo pretendemos fazer uma breve caracterização da língua gestual portuguesa, começando por notar que não existe uma língua gestual única para todos os países: à semelhança do que acontece com as línguas orais, existem línguas gestuais próprias de cada comunidade.

Importa referir que, até ao momento, o registo mais completo sobre a língua gestual portuguesa continua a ser a obra de Amaral, Coutinho e Delgado Martins (1994), encontrando-se referências à reduzida investigação e publicação, em Portugal, de estudos sobre esta língua (Correia, 2014; Martins & Mata, 2016), ao contrário do que sucede, por exemplo, no Brasil, onde a investigação sobre a libras (língua gestual brasileira) tem vindo a tornar-se profícua (veja-se, por exemplo, vários estudos de Quadros, 1997, 2003, 2011).

Quando se utiliza a expressão «língua gestual», referimo-nos à “língua materna/natural de uma comunidade de surdos. Deste modo, a língua gestual portuguesa (LGP) assume-se como a língua materna ou natural das crianças surdas, consistindo numa “língua de produção manuo-motora e receção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas

orais, nem pode ser considerada como sua representação...” (Amaral, Coutinho & Delgado Martins, 1994, p. 37). É, pois, uma língua de produção motora (mãos, face e corpo) e de percepção visual.

Acrescentemos, de acordo com os mesmos autores, que um aspeto que caracteriza a língua gestual é a arbitrariedade dos signos que a compõem, pois embora alguns dos signos que constituem o seu *corpus* sejam icónicos ou referenciais, na maioria são arbitrários, tal como sucede com as línguas orais, encontrando-se em constante evolução e cuja aprendizagem se faz de modo natural num envolvente linguístico propício.

Stokoe (1960/2005) foi o primeiro a estudar a língua gestual como um sistema linguístico e ainda a reconhecer a organização sintática da língua gestual (Amaral et al, 1994). De acordo com estudos realizados a partir de diferentes línguas gestuais, os mecanismos linguísticos identificados serão os mesmos utilizados nas línguas orais (Quadros, 2011).

Stokoe (1960/2005) criou o termo *chereme*, traduzido em português como querema, como conceito análogo para a língua gestual do conceito de fonema nas línguas orais. Stokoe propôs, assim, um modelo da língua gestual americana (ASL) baseado na presença de unidades não significativas, definindo querema como “that set of positions, configurations, or motions which function identically in the language; the structure point of sign language (analogous to “phoneme”)” (Stokoe, 1960/2005, p.33).

Atualmente, na língua gestual portuguesa os gestos são constituídos por cinco queremas: i) configuração da mão (forma que a mão assume); ii) movimento (direcionalidade ou movimento da mão); iii) expressão não-manual (marcação feita com a bochecha, boca, língua, etc.); iv) localização (sítio ou espaço do corpo onde o gesto se situa; e v) orientação (para onde a palma da mão está virada no momento de execução do gesto). A modificação da combinação destas unidades mínimas produz um gesto com um significado diferente ou com erro (Correia, 2014).

Entre os vários aspetos que demonstram a riqueza da língua gestual, anotamos o facto de cada língua gestual se desenvolver a partir de uma comunidade de origem, correspondendo normalmente à noção de país, sustentada e desenvolvida a partir de instituições, tais como a família, a escola e as associações. À semelhança das línguas orais, existem variantes regionais e sociolinguísticas.

De referir, também, as propriedades de criatividade e recursividade, permitindo a produção de “...um número ilimitado de enunciados bem formados, fazendo uso de um número

finito de componentes, através de um número limitado de regras que especificam as hipóteses de combinação desses componentes” (Amaral et al., 1994, p.39). Acresce, ainda, a propriedade de contrastividade, o que significa que as unidades fonológicas do sistema de uma língua se estabelecem por oposições contrastivas, ou seja, pares de palavras (pares mínimos) – em que a substituição de uma unidade fonológica por outra (mantendo-se tudo o resto igual) altera o sentido da palavra. Os autores exemplificam com a substituição do “p” pelo “b”, em ‘pata’/‘bata’, no caso da língua portuguesa e, relativamente à LGP, apresentam o par ‘galo’/‘galinha’, que funcionam como um verdadeiro par mínimo: mesma orientação da mão, mesmo movimento, mesmo local de início e mesma configuração, diferindo apenas o local de articulação final (Amaral et al., 1994).

É importante perceber que, à semelhança do que acontece com uma língua oral que não conheçamos, a aprendizagem de uma língua gestual requer aprendizagem, não só no que diz respeito ao seu aspeto lexical, mas também, entre outros, aos aspetos morfossintáticos, aspetos de que nos ocuparemos seguidamente.

Conscientes de que muita investigação e divulgação tem de ser feita nesta área por investigadores e profissionais competentes na área da linguística da língua gestual e de que tudo o que possamos dizer se baseia em literatura escassa, consideramos pertinente referir alguns aspetos, ainda que brevemente, de forma a fornecer alguns dados que visam facilitar a compreensão deste estudo.

Um aspeto que nos parece fundamental referir é a existência do espaço sintático, ou seja, “espaço em frente ao gestuante definido como o espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas” (Amaral et al., 1994, p. 122). Dito de outra forma, o espaço sintático é base da construção da sintaxe de qualquer língua gestual; para clarificar, explicitemos o exemplo apresentado pelos autores e que recorre à utilização do verbo “perguntar”: se o interlocutor estiver presente e o movimento partir do gestuante e terminar apontando para ele, significará que é o primeiro que pergunta ao segundo; se o movimento for o inverso, significará que é o segundo quem pergunta ao primeiro. O espaço sintático vai também permitir a introdução do *locus*, uma noção avançada por Liddel & Johnson (1986, citados por Amaral et al.), que consiste na possibilidade de se fixar um índice no espaço. Por exemplo, se o gestuante fixar o gesto “cão” no espaço à sua frente, na ausência do animal, esse espaço passará a representá-lo; se produzir o gesto “gato” no espaço à sua esquerda, esse ponto passará a representá-lo; a partir daí, o gestuante poderá organizar as frases e estabelecer as relações sintáticas entre ambos, simplesmente apontando para o *locus* de cada um deles. Desta

forma, o gestuante assume-se como a primeira pessoa e cria índices espaciais no espaço à sua frente que representam as outras pessoas gramaticais. Se o referente estiver presente, o gesto será dirigido na sua direção; se porventura se ausentar, o *locus* passará a ser o espaço antes ocupado por ele.

Outro tipo de estrutura sintática identificado é a topicalização (Amaral et al, 1994; Quadros, 2011), fenómeno existente também nas línguas orais, e que na língua gestual se obtém “destacando-se um elemento que se desloca para o início da frase e acrescenta-se um elemento prosódico específico: deslocação do tronco e da cabeça para a frente durante o tempo de realização do elemento topicalizado e retorno à posição neutra durante o resto da frase..” (Amaral et al., 1994, p. 128). Recorrendo à narração em LGP da *História do Capuchinho Vermelho*, apresentada em glosa (transcrição em português escrito), o exemplo apresentado como elemento topicalizado é a seguinte interrogação: “A mim, tu comeres-me?!”, que em LGP tem a seguinte sequência “EU TU COMER EU?!” (p. 128).

O processo de categorização é também frequente em LGP, pois em virtude de ser uma língua de perceção visual, possui uma forma diferente de definir a relação das unidades lexicais com o seu significado. Assim, existem verbos que podemos designar como verbos categorizadores, cujo gesto está dependente do seu complemento (Amaral et al, 1994). Os autores apresentam como exemplo o verbo “abrir”, que tem diferentes representações, de acordo com o contexto ao qual se refere, por exemplo: “abrir a porta”, “abrir o livro”, “abrir o armário”.

Salientaremos de forma sucinta alguns aspetos morfossintáticos que, no âmbito deste trabalho, nos parecem pertinente referir, nomeadamente no que respeita i) ao número e género dos nomes, ii) à flexão verbal, iii) à voz passiva, e iv) utilização de preposição e conjunção.

Correia (2016) alerta para a escassez de informação relativamente à marcação de género nas línguas gestuais, em geral, e mais especificamente no caso da língua gestual portuguesa. A referência ao género da maioria dos nomes não é marcada, o que tem reflexos na escrita dos surdos “... onde se notam muitas ausências de marca de género” (Amaral et al., 1994, p. 83). Ainda de acordo com os mesmos autores e secundados por Correia, a marcação pode ocorrer apenas quando é necessário explicitar o sexo dos seres animados, sendo a marcação do género feminino realizada, maioritariamente, com recurso à prefixação e caracterizando-se o género masculino pela ausência de quaisquer marcas. De referir que existem gestos próprios para

homem e mulher, bem como noutros seres animados, dando como exemplo “galo” e “galinha”, e que não existe qualquer marca relativa a nomes que se refiram a seres inanimados. Correia (2016) salienta que a marcação de género, nos casos em que existe, aplica-se apenas aos nomes, não existindo nenhuma marca para efetivar a concordância entre o nome e o adjetivo. Quanto à marca do plural, na língua gestual portuguesa a indicação de pluralização do nome faz-se através da incorporação (e.g. o gesto “rapaz” seguido do gesto “muitos”, para se referir a rapazes, entre outros) ou da repetição do movimento (Amaral et al., 1994). Correia (2012) alerta precisamente para o facto de o português ser uma língua “eminentemente flexional” enquanto que a LGP é “um idioma pouco flexional e muito aspectual” (Correia, 2012, p. 62).

No que diz respeito ao verbo, importa referir que em LGP a marcação do número não é feita através da forma verbal, mas da marcação do sujeito. Desta forma, nas expressões “eu escrevo o livro” e tu “escreves o livro”, é a indicação do sujeito que sofre modificações, não se registando outra alteração ao nível da forma verbal. No que se refere à marcação do tempo, esta recorre a processos manuais (e.g. gesto que indica o passado ou o futuro, recurso a advérbios de tempo, entre outros) e a processos não manuais (e.g. levantar ou baixar as sobrancelhas, movimentos dos olhos). Quadros (2011) refere as expressões faciais separando-as em dois grupos: as afetivas e as gramaticais, incluindo-se neste segundo grupo os aspetos referidos.

Outro aspeto fundamental para a compreensão do verbo em LGP é o aspeto que indica a forma como decorre a ação, conferindo-lhe os seguintes aspetos: durativo, iterativo, pontual ou repetitivo (Amaral et al., 1994). A propósito desta questão, Correia afirma que “... a flexão verbal não ocorre, pois, à semelhança do que acontece com a realização do número, a marcação de tempo e pessoa na LGP é realizada através de expressões adverbiais, que introduzem na frase o marcador de tempo, classificadores, nomeadamente acentuando o valor aspectual do verbo e mecanismos de apontação que indicam qual a pessoa” (Correia, 2012, p. 63), este facto levará possivelmente, ao uso incorreto do infinitivo.

As línguas gestuais, devido às suas características enquanto línguas visuais, utilizam as frases na voz ativa, pelo que se encontram registos da dificuldade sentida pelos surdos aquando da necessidade de receber ou produzir mensagens na voz passiva (Easterbrooks, Cannon & Trussel, 2016; Kelly, 1998; Miranda, 2014; Power & Quigley, 1973). Aparentemente, perante a necessidade de produzir frases na voz passiva, os surdos recorrerão a estratégias de topicalização (Miranda, 2014). As dificuldades dos alunos surdos com frases passivas foram registadas, pela primeira vez por Schmitt em 1968, (citado por Paul, 2000) a partir de uma tarefa de seleção de imagens após a leitura das estruturas passivas-alvo. Partindo destes resultados,

Power & Quigley (1973) estudaram a compreensão de passivas em adolescentes surdos, sem dispositivos auditivos, tendo verificado que os mesmos apresentavam dificuldades de compreensão de frases passivas, que se manifestavam através da interpretação dessas mesmas frases como construções na voz ativa, adulterando a informação transmitida.

No caso da LGP, as preposições e as conjunções constam do Programa Curricular da disciplina (Cavaca, 2007), no sétimo ano de escolaridade, tal como também fazem parte do programa de PL2 (Santiago, Almeida, Antunes, Gaspar, & Baptista, 2011), contudo, por serem palavras de ligação e que não têm conteúdo lexical, de uma forma geral, estas classes de palavras não estão presentes de forma adequada na escrita dos surdos e também constituem uma dificuldade à compreensão leitora (Channon & Sayers, 2007; Easterbrooks, Cannon & Trussel, 2016). Martins e Mata (2016) procuraram “descrever as estruturas relacionadas com os diferentes valores associados ao conector “e”, em língua gestual portuguesa” (p.120), tendo como desafios os factos de o conector copulativo “e” ter diferentes sentidos em português e de, aparentemente, não ter uma realização lexical em LGP. Foi apresentado um corpus constituído por 33 frases (quinze interligadas pela conjunção coordenativa copulativa, dezoito por conexões de sentido equivalente) e foi pedido a cinco informantes surdas a tradução para LGP. Da análise dos resultados, verifica-se que as participantes recorreram, maioritariamente, à utilização de elementos de conexão não-manuais, sobretudo a movimentação das sobrancelhas, destacando-se três movimentos principais com diferentes valores (levantadas, franzidas e expressão neutra). Relativamente aos conectores manuais, os mais utilizados foram MAS, SE e ENTÃO, que são, igualmente, os que são mais utilizados pelos surdos na escrita.

A organização sintática da LGP diverge da do português “uma vez que não contém elementos preposicionais e se organiza, maioritariamente, em Sujeito-Verbo-Objeto (SOV) Objeto-Sujeito-Verbo (OSV)” (Correia, 2012, p. 59), que constituem as frases sem recorrer a articuladores de discurso. Exemplifiquemos recorrendo a outro excerto da narração em LGP da *História do Capuchinho Vermelho*: “O lobo mascara-se de avó, ata a touca e fica igual à avó.”, e que em LGP nos aparece como AVÓ MASCARAR LOBO TOUCA ATAR MUDAR IGUAL AVÓ, a partir do qual podemos verificar a elisão das preposições simples e contraída “de” e “à”, bem como da conjunção “e” (Amaral et al., 1994).

O excerto que acabámos de apresentar articula-se com o último ponto que iremos focar neste capítulo e que se prende com a ordem das palavras na frase. Já referimos que a língua gestual não é a representação da língua oral de um determinado país, contudo, para potenciar a aprendizagem de ambas as línguas parece-nos relevante que se percebam algumas dessas

diferenças. Deste modo, relativamente à estrutura da língua portuguesa esta é comumente aceite como uma língua que obedece à estrutura Sujeito – Verbo – Objeto (SVO); por sua vez, a LPG organiza-se, maioritariamente, em Objeto – Verbo – Sujeito (OVS) e Sujeito – Verbo – Objeto (SOV) (Correia, 2012, 2014), colocando, naturalmente, dificuldades à criança surda bilingue. É importante, todavia, ter em atenção que a utilização da língua portuguesa e da língua gestual portuguesa ocorrem, maioritariamente, no mesmo espaço e são usadas pelo mesmo utilizador, verificando-se fenómenos de interferência e contaminação entre ambas as línguas.

Para concluir este ponto, parece-nos importante que tenhamos presente que nas línguas gestuais existe um uso linguístico, extremamente complexo, do espaço a todos os níveis. Com efeito, tudo o que nas línguas orais ocorre com uma determinada linearidade, sequencialidade e temporalidade, nas línguas gestuais “torna-se simultâneo, coincidente, com múltiplos níveis” (Sacks, 2002, p. 99). Desta forma, numa visão desatenta ou desconhecadora, a «superfície» do signo gestual pode parecer simples e assemelhar-se a uma pantomima, mas “logo descobrimos que isso é uma ilusão, e o que parece tão simples é extremamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de uma forma tridimensional uns nos outros” (Sacks, 2002, p. 99).

Como referimos no início deste ponto, com esta breve e incompleta caracterização da língua gestual portuguesa, apenas pretendemos vincar um aspeto que nos parece fundamental quando falamos de surdos bilingues: tratam-se de utilizadores de duas línguas com modalidades e estruturas distintas, com características próprias e independentes.

Abordaremos, em seguida, a evolução da situação da criança surda no sistema de ensino português.

## 1.2. A criança surda no sistema de ensino português

Refere-se, correntemente, que até 1823 Portugal não teve qualquer tipo de educação para surdos (Delgado Martins, 1986). Foi nesta data que o sueco Per Aron Borg<sup>3</sup> veio para Portugal para organizar um Instituto para Surdos, em Lisboa, a convite do rei D. João VI, no qual utilizou a língua gestual na educação de surdos (Afonso, 2008).

Em traços gerais, a história da educação de surdos em Portugal divide-se em três períodos: 1.º período (1823-1905), com recurso a metodologias gestuais com suporte na escrita; 2.º período (1906-1991), com utilização de metodologias oralistas (método natural, método materno-reflexivo e método verbotonal); 3.º período (a partir de 1992) caracterizado pela implementação e desenvolvimento do modelo de educação bilingue para surdos (Carvalho, 2007).

Na aproximação da transição para o 3.º período, começa a assistir-se, em Portugal, a uma mudança nas conceções teóricas sobre os surdos, influenciada pelo intercâmbio com os países nórdicos, sobretudo com a Suécia, que marcou muitas das posições que se tomaram em Portugal no que respeita à Educação Especial. O processo de mudança que se vivenciou foi influenciado pela universidade de Gallaudet e pelos serviços centrais do Ministério da Educação, nomeadamente a divisão do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), começando-se a difundir a ideia de que os surdos têm uma língua própria e que essa língua é, em Portugal, a língua gestual portuguesa (Afonso, 2008).

É, ainda, na década de 90 que assistimos ao reconhecimento institucional da língua gestual com a sua inclusão, em 1997, na quarta revisão da Constituição da República Portuguesa, no artigo 74 – alínea h), como a língua da comunidade surda, ao assinalar-se que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado “*proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades*”.

Em 1998, de acordo com o Despacho n.º 7520/98, foram criadas as Unidades de Apoio Educativo a Alunos Surdos, em estabelecimentos de ensino básico e secundário. Estas unidades

---

<sup>3</sup> Professor sueco que já havia fundado em Estocolmo o Instituto de “surdos-mudos” (Vaz de Carvalho, 2007).



disponham de professores especializados, terapeutas da fala, formadores e intérpretes de LGP, valorizando a presença de adultos surdos no contexto educacional das crianças surdas, iniciando, desta forma, os princípios da educação bilingue que passaram a encarar a surdez numa perspetiva antropológica e social e abandonaram a perspetiva meramente clínico-terapêutica existente até então.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, postula no artigo 23.º que

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (Capítulo V, artigo 23.º, ponto 1)

Na sequência da publicação desta legislação, em vigor até ao final do ano letivo de 2017/2018, foram criadas escolas de referência para a educação bilingue dos alunos surdos que visam concentrar, além dos alunos surdos dos vários níveis de escolaridade, os recursos humanos e físicos que permitem desenvolver uma resposta educativa especializada e aplicar metodologias e estratégias educativas adequadas a alunos surdos.

Nestas escolas de referência, as aulas do 1.º ciclo das turmas constituídas por alunos surdos são lecionadas pelo docente do 1.º ciclo e o docente de LGP num trabalho conjunto e articulado, de forma a promover uma aprendizagem das duas línguas: a língua gestual portuguesa e o português escrito e, quando possível, falado. A partir do 2.º ciclo, as diferentes aulas são lecionadas pelos docentes dos vários grupos disciplinares e são traduzidas por um intérprete de LGP. A disciplina de português é lecionada como língua segunda, sendo a LGP considerada como a primeira língua dos alunos. Ao longo de todo o percurso escolar, em geral, estes alunos beneficiam, ainda, de apoio especializado com um docente de educação especial, bem como de um terapeuta da fala, que intervêm, sobretudo, ao nível da linguagem (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009), de forma a minimizar a lacuna linguística dos alunos.

Mesmo após a publicação do referido Decreto-Lei, e apesar de se assumir a língua portuguesa como segunda língua, a disciplina de português continuou a ser lecionada com base nos programas curriculares oficiais no sistema de ensino regular. Só a partir de 2011, com a publicação do Despacho n.º 7158/2011, de 11 de maio, se iniciou a leção do Programa de PL2 para alunos surdos, elaborado a partir dos seguintes pressupostos:

reconhecimento da língua gestual portuguesa (LGP) como a primeira língua do surdo, e da língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua; reconhecimento de que o PL2 não se constitui como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos; reconhecimento de que, sendo o português a língua veicular do currículo escolar, o seu domínio se constitui como um instrumento fundamental para o pleno acesso à educação e para a integração do aluno surdo na sociedade em que vive. (Despacho n.º 7158/2011)

Neste programa curricular, os conteúdos são apresentados por ciclo de ensino e organizam-se por domínios temáticos, pois as autoras optaram por “adoptar uma metodologia próxima da seguida pelas línguas estrangeiras, uma vez que permite cobrir, de forma progressivamente mais complexa, diferentes áreas que implicam usos da língua.” (Santiago et al., 2011, p. 24).

Uma leitura do programa torna evidente que ao longo dos ciclos de ensino se assiste a uma aproximação do programa de português estabelecido pelo Ministério da Educação para os alunos do ensino regular.

Nos dados públicos relativos a 2017/2018<sup>4</sup> existiam, no continente, 540 alunos a frequentar Português Segunda Língua incluindo todos os níveis de ensino, desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário, como podemos constatar na Tabela 2. O número de alunos com a disciplina de Língua Gestual era de apenas 502 alunos, pelo que parece existir alguma incongruência nos dados globais, visto que os números de ambas disciplinas deveria ser coincidente. Importa referir que estes dados se baseiam nas informações fornecidas pelos estabelecimentos de ensino, não sendo possível apurar a razão desta discrepância.

---

<sup>4</sup> Informação disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>

Tabela 2

*Alunos com LGP e PL2, no ano letivo 2017/2018.*

	LGP	PL2
1.º ciclo	196	202
2.º ciclo	76	97
3.º ciclo	126	136
Secundário	104	113
Total	502	548

Devemos referir que o facto de uma criança ou adolescente ser portador de surdez, independentemente do grau e/ou tipologia, não obriga ao prosseguimento do seu percurso escolar no modelo de educação bilingue e que apenas os alunos que seguem este modelo frequentam a disciplina de LGP como L1 e o português como L2.

O atual quadro legislativo da Educação Inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, não alterou o funcionamento ou estrutura das escolas de referência para a educação bilingue, apresentadas no artigo 15.º. Também em 2018, o Ministério da Educação deu mais um passo no reconhecimento e valorização da LGP como primeira língua, criando um grupo de recrutamento para os professores desta disciplina, que tinham até esta data sido considerados técnicos especializados. Contudo, ao contrário das restantes disciplinas do currículo nacional, quer a disciplina de LGP quer a de PL2 continuam sem ver as aprendizagens essenciais definidas.

Como temos vindo a referir, para a criança surda cuja língua materna ou natural é a LGP o processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência em leitura realiza-se na sua segunda língua. No próximo capítulo veremos as características de que se revestem o bilinguismo e a aprendizagem de uma segunda língua.

## *2. Bilinguismo e aprendizagem de uma segunda língua*

(...) the bilingual is not two monolinguals in one person, but a unique speaker-hearer using one language, the other language, or both together depending on the interlocutor, situation, topic, etc. (Grosjean, 1996, p. 25).

No mundo atual verifica-se um grande fluxo migratório. Com efeito, os cidadãos que nasceram fora da Europa constituem 7% da sua população (Eurobarometer, 2018). Desta forma, no sistema de ensino que frequentam, muitas crianças adquirem e fazem a sua aprendizagem numa segunda língua (Garcia, 2000).

Como se verifica em muitos outros constructos linguísticos, não existe uma definição amplamente aceite de bilinguismo. A noção de bilinguismo tem sido examinada sob várias perspetivas e é geralmente admitido que as variáveis psicolinguísticas, sociolinguísticas, cognitivas e educacionais devem ser consideradas em qualquer definição (Paul, 1998), sendo consensual o facto de o termo bilinguismo implicar o uso de duas línguas.

Um critério frequentemente utilizado para a definição de bilinguismo é o contexto de aprendizagem, estando as opiniões divididas entre aqueles que consideram que apenas se pode falar de bilinguismo quando a aquisição das duas línguas se processa em ambiente informal e os que defendem que a aprendizagem em contexto formal também pode conduzir ao bilinguismo (Leiria, 2006).

De acordo com Cummins (1976) existem três tipos de bilinguismo: i) limitado, caracterizado pela dificuldade em ambas as línguas; ii) parcial, quando numa das línguas se conseguem os resultados esperados, e iii) completo, que se manifesta através da obtenção de sucesso nas duas línguas.

Os bilingues não constituem um grupo homogéneo, existindo vários fatores que podem ter impacto no processamento e na representação das línguas, nomeadamente, o contexto e a idade de aquisição, a relação tipológica entre elas, o nível de proficiência, o contexto de uso e até o grau de envolvimento afetivo (Leiria, 2006).

Vejamos, em seguida, a situação particular do bilinguismo na população surda.

### *2.1. Bilinguismo e ensino da L2 na criança surda*

As décadas de 80 e 90, do século XX, são frequentemente vistas na comunidade surda como os anos dourados da educação de surdos, pois os avanços na investigação sobre a língua gestual, bem como a sua aquisição e o seu processamento no cérebro, levaram à inclusão da língua gestual nas salas de aula. Admite-se que este movimento teria iniciado mais cedo, na Suécia e na Dinamarca, mas em pequenos projetos experimentais, sendo a Suécia o primeiro país a implementar a modalidade bilingue na educação de surdos (Knoors, Tang, & Marschark, 2014). Além deste movimento, também terão contribuído para a disseminação da educação bilingue as investigações realizadas por Stokoe, nos inícios dos anos 60, e algum desapontamento com os resultados obtidos com a educação exclusivamente oral (Knoors et al., 2014), bem como os baixos níveis em literacia alcançados nos testes padronizados (Paul, 2000).

Relativamente ao tipo de abordagens que têm sido adotadas quando se trata de educação bilingue, salientemos dois tipos: “whole-language” e “grammar translation”. Enquanto os proponentes da primeira sugerem que a exposição significativa e a interação com a L2 escrita podem fazer ultrapassar a lacuna da proficiência numa língua oral em L2, os defensores de uma abordagem contrastiva (grammar translation) sugerem que a L1 pode ser usada para sistematicamente ensinar a literacia em L2, através da discussão, comparação e contraste das duas línguas. Nenhuma das duas abordagens incorpora uma discussão explícita sobre o papel que a proficiência linguística na L2 tem no processo de aprendizagem da literacia nessa língua (Mayer & Akamatsu, 2003).

Dependendo dos objetivos específicos, os modelos bilingues existentes são distintos, mas a maioria tem como objetivos

(...) the promotion of first language acquisition and learning through the provision of the accessible sign language (...), incorporation of sign language, Deaf culture, and deaf professionals in education (...), improvement through reading and writing, building on a sign language base. (...) promotion of academic achievement. (Knoors, Tang, & Marschark, 2014, p. 7).

Deste modo, embora não haja consenso sobre o tipo de programa de educação bilíngue ou o ensino de segunda língua que deve ser estabelecido, vários modelos foram descritos na literatura. Na maior parte destes modelos, a exposição à língua oral do país é apenas via escrita.

Estes modelos têm sido questionados por se considerar que há uma má interpretação dos modelos de aquisição de uma segunda língua como os desenvolvidos por Cummins (1981, 1984, 1986) ou os baseados nos trabalhos de Vygotsky (1934/2007), pelo facto de a língua gestual não ter um sistema de escrita.

Não podemos falar em educação bilingue sem referir o princípio da interdependência linguística de Cummins (1981, 1986), que defende a existência de uma proficiência comum a todas as línguas, por se tratar do fundamento teórico no qual se baseiam as teorias da educação bilingue em surdos e ouvintes (Mayer & Akamatsu, 1999, Mayer & Akamatsu, 2003)

Segundo Cummins “To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly” (1981, p. 29)”. Com efeito, segundo Cummins, uma proficiência subjacente comum entre as línguas permite que se verifique uma transferência das competências cognitivas/académicas ou relacionadas com a literacia entre as línguas, se houver exposição adequada à segunda língua (L2) e motivação para aprendê-la. Cummins propõe a existência de dois tipos de proficiência linguística que devem ser aprendidas: “*basic interpersonal communicative skill*” (BICS), ou seja, a linguagem de comunicação, em contextos do dia-a-dia, e “*cognitive academic language proficiency*” (CALP), que corresponde à língua de aprendizagem em textos académicos, isto é, proficiência na linguagem (Cummins, 1984, p. 137).

Registam-se estudos consistentes com este princípio, apresentando correlações positivas entre a competência na língua falada e/ou escrita do país e a língua gestual mostrando que os desempenho em ambas está relacionado (Hoffmeister, 2000; Niederberger, 2008; Strong & Prinz, 2000). Por outro lado, Mayer e Wells (1996) discordam da aplicação do princípio da interdependência linguística de Cummins à educação bilingue de surdos, atendendo ao facto de a língua gestual não ter forma escrita e de os surdos terem o acesso limitado à informação oral, pelo que o seu discurso interno seria qualitativamente diferente do dos ouvintes e não apoiaria a aprendizagem da linguagem escrita da mesma maneira, ou seja, existe uma incompatibilidade de códigos no discurso interno das pessoas surdas e no código escrito. Salientando que não querem argumentar contra o conceito de educação bilingue, Mayer e Akamatsu (1999) colocam algumas questões e, tal como outros investigadores (Paul, 1998), alertam para a impossibilidade de correspondência de um para um entre a língua gestual e escrita. Acrescentam, ainda, que não havendo uma forma escrita da língua gestual, não há língua escrita da L1 que possa ser usada como suporte para a aprendizagem da L2 e não há acesso à língua primária e oral da L2 para

desenvolver a proficiência linguística que apoia o desenvolvimento da leitura e da escrita (Mayer & Akamatsu, 1999).

Clarifiquemos, então, em que consiste a bimodalidade do bilinguismo quando aplicado à população surda, nomeadamente em Portugal. O bilinguismo dos estudantes surdos, na sociedade atual, envolve a aquisição e o uso de uma língua gestual, como língua da comunidade surda, e da língua oral do seu país na forma escrita ou, em alguns países, na forma escrita e falada. Em Portugal, “A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado..” (artigo 23.º, Decreto-Lei n.º 3/2008). O bilinguismo defendido pelo programa de PL2 defende a articulação entre a LGP e a língua portuguesa como principal fator para o sucesso educativo da criança e jovem surdo, realçando a importância de uma relação de paralelismo e complementaridade linguística (Santiago et al., 2011).

A LGP não se escreve, desenha-se no espaço. A LP escrita complementa a LGP, como seu suporte gráfico, e tem a função de permanência, de registo dos conceitos, da informação, dos saberes. O surdo deve aprender a utilizar estas duas línguas com uma função complementar, de tal forma que as use natural e adequadamente quer numa modalidade (visuo-espacial), quer noutra (visual-escrita). (Santiago et al., 2011, p. 17).

É, ainda, importante perceber que caracterizar uma criança como bilingue não é simples, mesmo no caso dos ouvintes, pois não se pode assumir que aquilo que se sabe sobre um determinado grupo bilingue é aplicável a todos os grupos. Relativamente à exposição à língua e ao momento e forma de aprendizagem, há diversas hipóteses: aprender as duas línguas em simultâneo; aprender uma delas antes da escolaridade e outra depois, etc. e os surdos podem incluir-se em qualquer destes grupos (Mayer & Trezek, 2015).

Mayer e Trezek (2015) alertam, ainda, para a necessidade de se utilizar o termo “bilingue” com cuidado, pois no que se refere aos surdos, alguns indivíduos que são denominados bilingues são, na realidade, monolinguês ou semilinguês, no sentido em que não têm uma L1 bem desenvolvida. É, também, frequente que cada uma das línguas seja mais desenvolvida e utilizada num domínio específico: por exemplo, uma delas é mais utilizada em casa e outra na escola (Knoors, 2016).

Tenhamos em consideração que o bilinguismo dos surdos tem características específicas, pois as crianças que aprendem língua gestual como primeira língua ingressam na escola para aprender a ler e a escrever numa língua que conhecem apenas parcialmente (Figuerola e Rosa Lissi, 2005; Mayer, 2009). Também Herrera (2014) assinala a diferença da conceção de bilinguismo em surdos e ouvintes salientando que, no segundo caso, têm um maior conhecimento da primeira língua e aprendem a segunda através do conhecimento adquirido por via auditiva, enquanto que os surdos ingressam no sistema escolar sem uma primeira língua consolidada, necessitando de aprender a ler e escrever numa segunda língua que não conhecem. Para a criança surda, o processo de se tornar bilingue e o contacto com a literacia são simultâneos, pois em virtude de a língua gestual não ter uma forma escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita é feita na segunda língua (Erting & Pfau, 1997).

Svartholm (1994) argumenta que desenvolver a literacia numa segunda língua é uma tarefa muito difícil para qualquer criança, mas que se torna ainda mais difícil quando se trata de uma criança surda, visto que aprender a ler e escrever na língua em causa é exatamente a mesma coisa que aprender a língua.

Nestes primeiros capítulos tivemos o objetivo de apresentar alguns aspetos que permitiram uma melhor compreensão das especificidades da criança surda, da língua gestual e do modelo de educação bilingue. Abordaremos, no próximo capítulo, a importância da aquisição da linguagem para a posterior aprendizagem da leitura.



### 3. Aquisição da linguagem na criança surda

A linguagem é um elemento central da vida humana e tem diversas funções. Ao facto de ser um instrumento para a partilha de intenções, desejos, crenças e emoções entre as pessoas, acresce o facto de ser uma ferramenta de pensamento e de se relacionar com as competências e os processos cognitivos (Hintermair, 2016). Para Paul (1998), baseado nos estudos de Crystal (1997) e Goodluck (1991) entre outros, a linguagem pode também ser usada para expressar a identidade do utilizador, visto que esta fornece informações sobre o *background*, educação, ambiente, crenças, e muitas outras características pessoais. O desenvolvimento adequado da linguagem é, pois, um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil se processe de forma harmoniosa em todos os domínios, seja do ponto de vista social, emocional ou relacional, bem como no que se refere à aprendizagem formal (Marschark & Hauser, 2012).

Numa consulta ao dicionário<sup>5</sup>, temos, entre outras, as seguintes entradas para linguagem: “1. Expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais. 2. O que as coisas significam.” Detenhamo-nos na primeira definição e entendamos a linguagem como o meio privilegiado pelo qual a comunicação, verbal ou não, se processa e voltemos, então, à relevância da linguagem enquanto potencializadora de comunicação, entendendo-se comunicação como a troca de ideias, pensamentos, orientações e emoções que se realizam presencialmente ou à distância. Temos, assim, a comunicação contextualizada (a que se verifica no *face-to-face* ou, diretamente, através de meios tecnológicos de comunicação) e a comunicação descontextualizada (que consiste na captação de expressões de comunicação, por exemplo gravada ou impressa, e que são recuperadas posteriormente) (Paul, 1998). Desta forma, além de ser um dos maiores objetivos da linguagem, a comunicação é também o suporte para o seu desenvolvimento.

Quando se pensa na pessoa surda, a barreira da comunicação aparece-nos como o principal problema, no sentido em que pode afetar a relação com os outros e com o próprio. Não esqueçamos que, durante muito tempo, “speech has been erroneously equated with language” e que o desenvolvimento da linguagem tem sido apontado como a mais importante área afetada pela perda auditiva (Lederberg, Spencer, & Schick, 2013, p. 15). Atualmente, essa associação está ultrapassada, como recorda Marschark: “The competence-performance

---

<sup>5</sup> in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/linguagem> [consultado em 30-03-2019].

distinction emphasizes that deaf children's linguistic competence is not equivalent to their performance within a particular language. Knowledge of *language* is distinct from knowledge of English or knowledge of ASL." (Marschark, 1997, p. 75).

Além de ser fundamental para a comunicação, a linguagem é também um aspecto essencial para a aprendizagem da leitura. Goldin-Meadow e Mayberry (2001) afirmam que para aprender a ler são necessárias duas capacidades: (i) a familiaridade com uma língua; (ii) conhecer o mapeamento entre a linguagem e a escrita, acrescentando que as crianças surdas estão em desvantagem em ambas. Por seu turno, Mayer (2007) aponta quatro condições para que o processo de aquisição da linguagem se realize, nomeadamente (i) exposição adequada em qualidade e quantidade; (ii) *inputs* linguísticos acessíveis; (iii) interações com significado; (iv) com outros que sejam utilizadores capazes da língua. Nas crianças surdas esta exposição natural à língua está comprometida (Amaral, 2002; Paul, 2000). Por essa razão, é, pois, necessário que, desde muito cedo, se providencie a aprendizagem de uma língua, sobretudo nos casos de surdos filhos de ouvintes, e se aprenda a fazer o mapeamento entre a língua gestual e a escrita. De acordo com Mann (2019), as pesquisas sugerem que, para ler, as crianças surdas precisam das mesmas competências que as crianças ouvintes: compreensão linguística e competências de decodificação e muitos outros investigadores apontam a competência linguística como uma capacidade determinante para a competência em literacia (e.g., Alegría & Domínguez, 2009; Herrera, 2005; Lederberg, Spencer e Schick, 2013; Monreal & Hernandez, 2005; Paul, 1998; Sánchez, 2005; Schmitz, 2008).

Tenhamos presente que para as crianças sem dificuldades auditivas a aprendizagem accidental ocorre através da linguagem natural e espontânea, ainda que não dirigida ao próprio, pois a linguagem oral está acessível em qualquer direção, facto que não sucede com o indivíduo surdo, visto que a linguagem visual está mais limitada. Desta forma, é menos provável a ocorrência de aprendizagens espontâneas (Schmitz, 2008), todavia, a linguagem visual está mais acessível às crianças surdas do que a falada (Knoors, 2016). Tenhamos, ainda, presente que o ambiente auditivo ocorre em 360 graus, enquanto que o ambiente visual está limitado a 120 graus (Tasker & Schmidt, 2008).

Atentemos à diferença entre o ambiente vivenciado pelas crianças ouvintes e as crianças surdas. Na interação diária com a família e o ambiente que a rodeia, a criança ouvinte adquire, de forma natural e espontânea, competências de linguagem, através dos intercâmbios comunicativos com aqueles que já têm a competência da linguagem desenvolvida (Amaral & Coutinho, 2002; Lederberg, Spencer & Schick, 2013). É, também, através da linguagem que a

criança consegue agir sobre objetos que não estão ao seu alcance, acedendo assim ao mundo simbólico, ao tempo passado e futuro, ao mundo da imaginação, compreendendo e interiorizando o mundo que a rodeia. Quando falamos da criança surda é preciso salientar que a maioria, cerca de 95%, descende de pais ouvintes cuja língua de comunicação é oral, vindo prejudicadas as interações espontâneas, de que falámos anteriormente, e que nestes casos têm tendência a ser muito restritas (Amaral, 2002; Knoors, 2016), ficando limitada à informação visual que lhe chega, por vezes, deturpada ou incompleta (Amaral & Coutinho, 2002). De acordo com Santana (2015):

As crianças ouvintes participam de muito mais rotinas significativas orais que as surdas. As mães destas, na maioria, não lhes contam histórias, não comentam sobre uma festa, não lhes falam sobre seus planos. Enfim, o diálogo resume-se à descrição da situação presente: comer, tomar banho, arrumar-se. (Santana, 2015, Parte II, capítulo 4)

Vejamos, ainda, outro excerto que nos mostra a situação comunicacional vivenciada por muitos adolescentes e adultos surdos:

Most deaf and hard-of-hearing adolescents and adults describe having experienced dinner table syndrome, where they had no idea what their family is talking about while all are laughing, connecting, and sharing history. Many deaf individuals come to dread holidays because of dinner table syndrome... (Marschark & Hauser, 2012, p. 62)

Apesar de o número de crianças surdas filhas de pais surdos ser muito reduzido, é importante referir que nesta situação em que a exposição à língua gestual, enquanto língua natural, ocorre desde o nascimento, ela é aprendida e assimilada com a mesma facilidade com que, em situações normais, ocorre nas crianças ouvintes filhas de pais ouvintes, sem existência de barreiras linguísticas (Easterbrooks, & Beal-Alvarez, 2013; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Marschark & Hauser, 2012; Mayer & Trezek, 2015). Acresce, neste contexto, o facto de os pais não considerarem a surdez como algo que se afasta da norma e que poderá condicionar a comunicação (Spencer & Harris, 2006).

Santana (2015) fala-nos também da existência de um sistema de comunicação criado dentro da família como forma de compensar estas dificuldades de comunicação que Tervoort (1981), citado por Santana (2015), designou como simbolismo esotérico e outros autores (e.g., Emmorey, 2001) designaram de *home signs*, e que consiste num modo de comunicação gestual particular entre a criança surda e os pais ouvintes. Aos gestos criados, pela criança ou pelo adulto, é atribuído um significado convencionalizado que permite a comunicação dentro do núcleo familiar que o partilha.

Façamos, ainda, referência aos pais ouvintes que querendo aprender a comunicar com os seus filhos em língua gestual se dedicam a aprendê-la, mas a quem falta a fluência que lhes permite ser um modelo competente para a criança que está a iniciar a sua aprendizagem.

Partindo do exposto, comparemos, então, a situação de duas crianças no momento em que iniciam a escolaridade. Quando a criança ouvinte começa a frequentar a escola, tendo como língua de escolarização a sua língua materna, já consegue compreender e produzir enunciados orais nessa língua, ou seja, já conhece de forma intuitiva o essencial da sua estrutura gramatical, utilizando-a oralmente em contextos informais, nomeadamente em família, com amigos, etc. (Duarte, 2008). Desta forma, a criança já tem uma imagem acústica que vai ativar o significado da palavra que escutou, tendo de descobrir essa imagem na palavra escrita; por essa razão o desconhecimento da língua oral irá dificultar a aprendizagem da língua escrita aos alunos surdos (Sánchez, 2005). A situação da criança surda aquando do início da escolaridade é bastante diferente, pois, em muitos casos, chega à escola sem saber língua gestual e sem ter adquirido a língua oral do seu país, devido à falta de audição (Correia, 2012). Desta forma, em geral, não tem conhecimento suficiente para a atribuição de sentido à escrita, pois a língua escrita tem uma forte ligação com a língua oral, o que ocasiona um desfasamento no que diz respeito à criação de expectativas e hipóteses sobre os significados desta modalidade (Lane, 1997; Monreal & Hernández, 2005; Schemberg, Guarinello, & Santana, 2009).

No sentido de evitar a dificuldade que acabámos de mencionar, quando uma criança nasce surda ou adquire surdez nos primeiros tempos de vida, o objetivo da família e da intervenção feita pelos profissionais que com ela trabalham deverá ser providenciar uma situação tão ideal quanto possível para o desenvolvimento da linguagem. Para algumas crianças, a única forma de o conseguir é através da comunicação visual, para outras será através da reabilitação auditiva, através de ajudas técnicas. Não esqueçamos que havendo uma esmagadora maioria de pais que são ouvintes e têm, nesse momento, o primeiro contacto com a surdez, isso significa que precisam de toda a informação sobre a surdez, ser surdo,

comunicação, desenvolvimento da linguagem (Knoors, 2016). A decisão sobre a melhor forma de dotar as crianças surdas de uma linguagem que lhes permita incorporar-se como pessoas de pleno direito na sociedade não é consensual, havendo divergência de opiniões. Há, assim, duas tendências: (i) os que defendem que é mais adequado ensinar às crianças surdas a língua maioritária, ou seja, a língua oral, quer no acesso à aprendizagem quer nas interações sociais, garantindo a progressiva integração familiar, escolar, laboral, etc.; (ii) os que defendem que em casos de perdas auditivas graves é imprescindível o uso da língua gestual para fins comunicativos e educativos, possibilitando-lhes, desta forma, uma capacitação mais real para a sua integração na sociedade (Knoors, 2016; Marschark & Hauser, 2012; Sánchez, 2005).

Em termos muito gerais, a abordagem oralista utiliza estratégias de remediação, de forma a promover o desenvolvimento oral. A abordagem gestualista adota uma abordagem compensatória, tentando construir uma linguagem que sirva de substrato como suporte para a comunicação interpessoal, o desenvolvimento cognitivo e a literacia, com base na noção linguística da interdependência que defende que as competências obtidas numa língua são transferidas para a outra (Musselman, 2000).

Voltamos a frisar o facto de apenas cerca de 5% das crianças surdas nascerem em ambientes nos quais a língua gestual é a língua de comunicação em casa e que os primeiros dois a três anos de vida são, geralmente, reconhecidos como um período crítico para a aprendizagem da linguagem (Marschak & Hauser, 2012; Knoors, 2016). Numa família surda, o desenvolvimento da linguagem inicia imediatamente após o nascimento, mas numa família ouvinte, sem conhecimento de língua gestual, o desenvolvimento inicia tardiamente, o que é grave, pois durante esse período a criança deverá ter acesso a um *input* rico e fluente na sua primeira língua (Knoors, 2016). Perante as opiniões que se extremam, Knoors e Marschark (2012) alertam para a necessidade de se pensar na educação de surdos sem intuítos políticos ou filosóficos de defesa da comunidade ou identidade surda, mas reconhecendo a importância da introdução e desenvolvimento precoces de um língua como aspetos fundamentais para o posterior desenvolvimento. Referem, ainda, estes autores o facto de haver surdos oralistas que, apesar de quererem usar a língua falada como L1, manifestam interesse em aprender, desenvolver e comunicar em língua gestual como forma de vivenciarem a comunidade e identidade surda<sup>6</sup>, pelo que propõem a oferta de língua gestual como L2, acrescentando que

---

<sup>6</sup> A título de exemplo temos este testemunho: [https://www.huffpost.com/entry/i-didnt-identify-as-deaf-until-i-was-18-then-everything-changed-for-me\\_n\\_5b2a6638e4b0a4dc992303ea](https://www.huffpost.com/entry/i-didnt-identify-as-deaf-until-i-was-18-then-everything-changed-for-me_n_5b2a6638e4b0a4dc992303ea) (consultado em 23/04/2019)

essa situação já se verifica em alguns países. De acordo com Knoors e Marschark, parece-nos fundamental que a educação de surdos tenha como premissa que “A carefully implemented, differentiated language policy will better meet the current wishes, strengths, and needs of deaf children and their parents” (Knoors & Marschark, 2012, p. 301).

Fazendo uma síntese deste capítulo, fica evidente a desvantagem em que se encontra a criança surda no que diz respeito à aquisição da linguagem e a premência de se encontrar, para cada criança, a melhor forma de lhe proporcionar um acesso tão precoce quanto possível. No próximo capítulo abordaremos uma forma mais restrita de linguagem: a linguagem escrita. Passemos, então, à emergência da leitura.

#### *4. Aprendizagem da leitura*

##### *4.1. Desenvolvimento da literacia emergente*

Como referimos anteriormente, o desenvolvimento da linguagem deve ser uma preocupação e uma prioridade desde o nascimento da criança, por forma a permitir um desenvolvimento adequado. Com efeito, o processo de descoberta e conhecimento do mundo, por parte da criança, tem início antes da frequência do ensino formal. De acordo com Ferreira (1986) as crianças iniciam a aprendizagem do sistema de escrita em diversos contextos porque desde muito cedo estão expostas à escrita como parte da paisagem urbana e a atos de leitura que implicam, para além do uso da voz, a postura, o olhar, a forma de segurar o livro, etc. É, também, antes de iniciar a escolaridade que se verifica a construção de um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a leitura (Alves Martins, 2000), sendo um facto que, no momento de iniciar a aprendizagem formal, a criança leva para a escola uma “pré-história” sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Partindo desta premissa, torna-se relevante referir o conceito de literacia emergente, que, de acordo com Mata (2002) baseada em Teale e Sulzby (1989), procura “enquadrar uma nova perspectiva de abordagem e uma nova concepção do processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita.” (Mata, 2002, p. 15). Literacia emergente refere-se, assim, aos “developmental precursors of formal reading that have their origins early in the life of a child” (Whitehurst & Lonigan, 2001, p. 12). Desta forma, sabe-se que, ainda antes de iniciar a instrução formal, a criança começa a desenvolver comportamentos associados à leitura e à escrita em contextos informais, em situações do seu quotidiano, desenvolvendo um trabalho crítico cognitivo e crescendo no seu papel de leitor/escritor (Mata, 2002), opondo-se à necessidade de se esperar que as crianças estejam maduras para aprender a escrever (Tominska, 2011).

Com base nas pesquisas realizadas, Amaral (2002) refere concordar com muitos investigadores que defendem que o processo de leitura das crianças surdas é qualitativamente similar ao experienciado pelas crianças ouvintes, incluindo as que estão a aprender uma segunda língua, embora os níveis de aquisição da leitura apresentados pela maioria dos estudantes surdos sejam muito baixos, salvaguardando os dois pressupostos a seguir enunciados: (i) LGP é a língua materna da criança surda; (ii) as crianças aprendem Português como L2. Amaral acrescenta, ainda, que a fim de “dar cumprimento ao primeiro pressuposto há que proporcionar

à criança o ambiente linguístico de que necessita para desenvolver, de forma natural, a sua língua – a língua gestual” (Amaral, 2002, p. 74), situação que é muito difícil para as cerca de 95% de crianças cujos pais não são surdos.

No que diz respeito à literacia emergente, é sugerido que as crianças surdas devem seguir o mesmo processo de desenvolvimento na linguagem para a literacia que os ouvintes (Mayer, 2007; Mayer & Trezek, 2015; Trezek, Wang, & Paul & 2010), sugerindo-se que exista diferenciação no que diz respeito às intervenções e abordagens pedagógicas, mas não uma diferença fundamental na substância do que precisa ser ensinado para se tornar um leitor e escritor (Mayer & Trezek, 2015). Williams (2004) refere que se verifica que a leitura e escrita emergentes das crianças surdas refletem o desenvolvimento sequencial dos ouvintes como descrito na literatura de investigação.

Mayer e Trezek (2015) apresentam um modelo de desenvolvimento de literacia, emergente baseado no trabalho de Mayer e Wells (1996), no qual postulam um modelo que delineia quatro fases sobrepostas no processo de desenvolver a literacia de alunos cuja primeira língua é falada ou gestual e no qual o progresso depende de ter uma ponte linguística ou meios para mediar o desenvolvimento em cada uma das fases e entre elas e que apresentamos na Tabela 3.



Tabela 3

*Fases no processo de aquisição/desenvolvimento da literacia (de acordo com Mayer e Trezek, 2015).*

Fase	Oral (L1)	Língua Gestual Natural (L1)
Fase 1		
Adquirir Linguagem	Oral (L1)	Língua Gestual (L1)
Fase 2		
Pensar com linguagem	Fala egocêntrica (L1)	Língua gestual egocêntrica (L1)
Fase 3		
Relacionar a linguagem ao impresso	Oral (L1)	N/A*
Fase 4		
Para além dos primeiros anos	Oral (L1)	N/A*

\* Visto que as línguas gestuais naturais não possuem a modalidade escrita, o desenvolvimento das fases 3 e 4 não é aplicável.

A primeira fase consiste no desenvolvimento de uma competência comunicativa, pois sem uma linguagem para a comunicação *face-to-face* as crianças surdas não terão os requisitos para um desenvolvimento cognitivo e literato adequados à idade. Recordemos as quatro condições necessárias para que esta primeira fase ocorra, enumeradas por Mayer (2007), e são elas: (i) exposição adequada em qualidade e quantidade; (ii) *inputs* linguísticos acessíveis; (iii) interações com significado; (iv) com outros que sejam utilizadores capazes da língua.

Na segunda fase o uso da linguagem deixa de ter como único objetivo a comunicação com os outros e surge-nos a linguagem enquanto meio para comunicar consigo mesmo. A linguagem passa a ser usada como uma ferramenta para o pensamento (Vygotsky, 1934/ 2007), sendo uma ponte entre a fase de aquisição da linguagem e a fase de estabelecimento de relação entre a linguagem e o impresso.

A terceira fase é fundamental para a discussão do desenvolvimento da literacia emergente, pois é nesse ponto que se pede às crianças que, além de utilizarem a linguagem para

a comunicação *face-to-face*, estabeleçam a relação entre a comunicação e o texto escrito. Nesta fase, se as crianças não conhecerem a língua na qual vão ler e aprender, deparam-se com dificuldades, pois não conseguem entender o sentido por lhes faltar a base linguística. Ainda em relação a esta fase, é de referir que o reconhecimento de palavras parece depender de competências fonológicas, enquanto que a compreensão de texto aparenta ter maior ligação ao conhecimento de vocabulário e de gramática (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004).

Finalmente, na quarta fase parte-se do princípio de que a conexão entre a linguagem do *face-to-face* e a escrita está feita e consiste no desenvolvimento da literacia para fins de aprendizagem. Dito de outra forma, a leitura transforma-se num meio de aceder à aprendizagem (Chall, 1983).

Mayer e Trezek (2015) defendem que, segundo o modelo acima descrito, os requisitos bem documentados para as crianças ouvintes também deviam ser dominadas pelas crianças surdas, de forma a serem leitores e escritores proficientes, considerando que, na prática, devem ser atendidas as seguintes implicações: (i) antes dos três anos de idade devem ser implementadas intervenções de aperfeiçoamento de linguagem e deve colocar-se o foco no desenvolvimento de vocabulário e sintaxe na língua oral do país, com o objetivo final de resolver os défices de linguagem das crianças antes da introdução da instrução formal de leitura no jardim de infância; (ii) é importante referir que, apesar dos avanços das tecnologias auditivas, continuam a existir crianças que não têm ganhos auditivos e que necessitam de ferramentas instrucionais multissensoriais e/ou sistemas de comunicação como forma de fornecer acesso complementar a intervenções relacionadas a códigos; (iii) para ir ao encontro das necessidades iniciais de leitura das crianças surdas, devem ser implementadas práticas apropriadas ao seu desenvolvimento e com eficácia previamente demonstrada.

Após a publicação do National Reading Panel, em 2000, verificou-se a necessidade de realizar uma compilação semelhante relativamente às pesquisas e práticas desenvolvidas com as crianças desde o nascimento até ao jardim de infância. Assim, o National Early Literacy Panel (NELP) apresentou, em 2008, uma abrangente síntese das pesquisas desenvolvidas no domínio do desenvolvimento em literacia emergente. O NELP teve como objetivo realizar uma extensiva revisão da literatura das investigações disponíveis e identificar as atividades realizadas pelos pais, juntamente com as intervenções educativas, e de práticas instrucionais promotoras do desenvolvimento de competências de literacia emergente.

Embora estejamos a dedicar-nos ao processo de desenvolvimento de literacia emergente, parece-nos que uma pequena abordagem a estudos referentes ao processo de escrita emergente nos ajudará a compreender os aspetos nos quais as diferenças entre surdos e ouvintes se começam a fazer sentir. Desta forma, em dois estudos relatados por Mayer (2007) e Mayer & Trezek (2015) recorrendo aos três níveis de Ferreiro (1992) verificou-se que nos dois primeiros níveis, distinção entre escrita e desenho e incorporação de propriedade no texto escrito, não se verificaram diferenças entre os desempenhos evidenciados pelos grupos de crianças surdas e ouvintes. No que diz respeito ao terceiro nível, conexão entre a linguagem oral/gestual e a linguagem escrita, já se verificaram desempenhos diferentes. Neste nível, é pedido às crianças que se expressem por escrito, solicitando-lhes que escrevam aquilo que lhes é transmitido em língua oral ou gestual. É neste nível que as crianças percebem que não existe uma relação direta entre o objeto e a linguagem escrita, existindo um *link* intermediário, ou seja, que são as palavras e/ou gestos utilizados na língua de comunicação que estabelecem a relação com o texto. A escrita inventada é uma atividade regularmente utilizada com as crianças ouvintes quando as crianças começam a estabelecer a relação entre a linguagem oral e a escrita (Alves Martins, 2000; Mayer, 2007). Alguns estudos demonstraram que as crianças surdas também conseguem realizar esta atividade e percebem que existe uma relação entre o discurso oral ou gestual e a escrita (e.g. Mayer, 1998): “They employ strategies such as mapping handshapes onto English words, using lip patterns as cues to the beginning sounds of words, and linking finger spelling to text” (Mayer, 2007, p. 8). Assim, nas crianças surdas que apenas utilizam a língua gestual, verificou-se que para estabelecer a relação entre o enunciado apresentado em língua gestual e a forma escrita usavam estratégias, tais como relacionar a configuração da mão ou a datilologia com o texto escrito.

Prossigamos, então, com o processo de aquisição da leitura.

#### *4.2. Desenvolvimento da aprendizagem da leitura*

Nas sociedades modernas, as crianças são colocadas em contacto com textos escritos e, ainda que informalmente, em situações de interação com a leitura e a escrita desde muito cedo. É desta forma que tomam consciência de que ler e escrever são atividades que atuam ao nível da comunicação e da construção de significados, tendo diversos usos e funções (Alves Martins, 2019; Ferreiro, 2013; Ferreiro & Teberosky, 1979). Compreender os objetivos da leitura

depende das oportunidades que foram dadas à criança para interagir com a linguagem escrita antes da escolaridade, seja no contexto familiar, no pré-escolar ou outros (Alves Martins, 2000).

Façamos uma breve síntese sobre os modelos que explicam a forma como a leitura foi entendida ao longo dos anos.

Durante muito tempo, considerou-se que a leitura assentava numa série de pré-requisitos, sobretudo de natureza perceptiva, e apenas a partir dos anos 70, do século XX, se desenvolveram investigações sobre a psicologia da leitura (Alves Martins, 2000), que deram origem à criação de vários modelos.

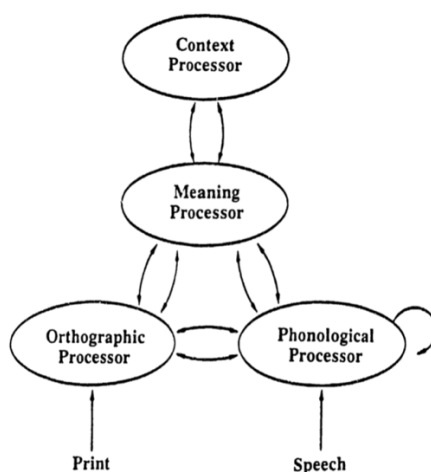
Os modelos ascendentes (*bottom-up*), dos quais salientamos o modelo de Gough (1972), entenderam a leitura como um processo linear e hierarquizado, que parte de processos psicológicos primários (juntar as letras) para processos cognitivos de ordem superior (produzir sentido), ou seja, que iniciam ao nível dos grafemas e que culminam ao nível das operações semânticas.

O segundo grupo de modelos, os modelos descendentes (*top-down*), têm como principal característica a centralidade no leitor como construtor ativo de significado e não no texto a ler. Entre este tipo de modelos destacamos o modelo de Goodman (1970), para quem a leitura é um "psycholinguistic guessing game" (Goodman, 1970). Com efeito, de acordo com os modelos descendentes, os leitores utilizam o seu conhecimento e o conhecimento do mundo para orientar o processo de leitura. Assim, desde o início da leitura, o leitor utiliza toda a informação disponível para alcançar o significado do texto, fazendo antecipações que vão sendo confirmadas. Contrariamente ao defendido pelos modelos ascendentes, estes modelos defendem que o processo de leitura parte dos processos cognitivos de ordem superior para os processos psicológicos primários.

Com uma posição intermédia entre os dois modelos referidos anteriormente, ascendentes e descendentes, aparecem os modelos interativos, nomeadamente o de Stanovich (1980). Estes modelos sugerem que a leitura resulta da utilização de processos psicológicos primários e de ordem superior, bem como várias estratégias, de natureza ascendente e descendente, que vão sendo utilizados de forma simultânea e interativa.

Depois dos modelos interativos, que são os primeiros a entender o processo de leitura como resultado de um processo sequencial, surgem os modelos conexionistas (Adams, 1990; Rumelhart & McClelland, 1981) que têm duas características fundamentais: 1) a informação cognitiva é armazenada como uma série de conexões entre unidades; 2) estas conexões tornam-

se mais fortes e rápidas através da ativação repetida. O modelo conexionista de Adams (1990) concebe a leitura como o resultado do funcionamento de quatro processadores centrais que funcionam de forma interativa e compensatória no processo de leitura: 1) processador ortográfico; 2) processador semântico; 3) processador fonológico; 4) processador contextual. Os três primeiros comunicam entre si de forma circular, recebendo e transmitindo informação, enquanto que o processador contextual apenas comunica com o semântico. Por sua vez, o processador semântico é o único que recebe e transmite informação para todos os outros (ver Figura 1).



*Figura 1.* Modelo conexionista de Adams (Adams, 1990).

Defendendo outra perspectiva, o modelo de dupla via sustenta a existência de duas vias para a leitura e reconhecimento de palavras: 1) via lexical, para a leitura de palavras familiares; 2) via não lexical, para a leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993; Coltheart, 2005, 2012).

Assim, de acordo com este último modelo, quando se depara com palavras familiares, o leitor reconhece a palavra automaticamente, sem necessidade de fazer a análise através da correspondência grafema-fonema, fazendo uma identificação global da palavra e acedendo, desta forma, ao significado e à forma oral. Por outro lado, quando está perante palavras que não conhece ou pseudopalavras, o leitor utiliza as regras de correspondência grafema-fonema, de forma a fazer a sua leitura.

Quando recorre à leitura de palavras por via lexical, o leitor localiza a palavra que se encontra armazenada na memória lexical, ou seja, uma “espécie de dicionário interno em que as palavras conhecidas vão sendo guardadas” (Alves Martins, 2019, cap. 1.2.1, para. 3).

Acedendo a este léxico mental obtêm-se, pelos menos, três tipos de informação sobre as palavras: significado, forma escrita e forma oral, armazenados em três sistemas separados, de acordo com estudos realizados em indivíduos com problemas de linguagem, Figura 2. Assim, é possível reconhecer a forma escrita e o significado das palavras sem conseguir pronunciá-las, em caso de afasia – danificação do léxico fonológico (Kay, Lesser, & Coltheart, 1996); é possível reconhecer a forma escrita e oral da palavra, sem reconhecer o seu significado, em caso de demência – danificação do sistema semântico (Blazely, Coltheart, & Casey, 2005); é possível pronunciar as palavras e reconhecer o seu significado apenas na forma oral, sem conseguir fazer esse reconhecimento na forma escrita, em caso de dislexia – danificação do léxico ortográfico (Weekes & Coltheart, 1996).

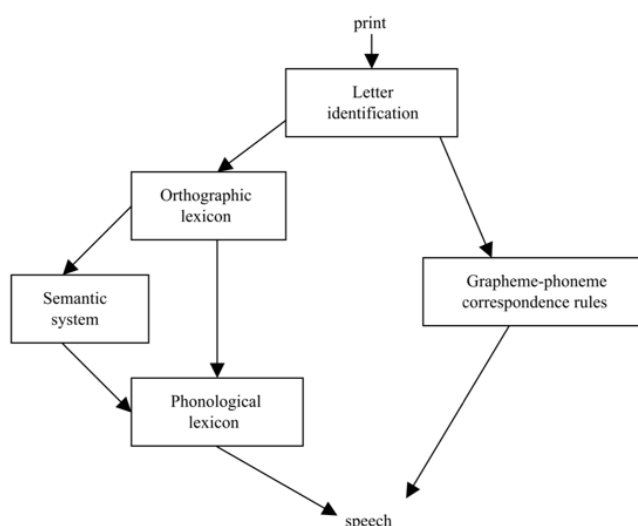


Figura 2. Modelo de dupla via, Coltheart (2006).

Centremo-nos, seguidamente, em algumas teorias que usam uma perspetiva longitudinal para descrever a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, salientando os modelos de Chall (1983) e de Ehri (1991, 2005a, 2005b).

Comecemos por recordar o modelo de Chall (1983), que fornece a base teórica que sustenta a transformação do entendimento da leitura como objeto de aprendizagem para a leitura enquanto veículo que conduz o leitor ao conhecimento através da linguagem escrita. Sintetizemos, então, as etapas do modelo defendido por Chall, de acordo com Trezek, Wang e Paul (2010), na Tabela 4.

Tabela 4

*Modelo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura de Chall.*

Fase	Designação	Idade aproximada
Fase 0	<i>Pré-leitura</i>	dos 6 meses aos 6 anos
Fase 1	<i>Leitura inicial e descodificação</i>	6-7 anos (início da escolaridade)
Fase 2	<i>Confirmação e fluência</i>	7-8 anos
Fase 3	<i>Ler para aprender</i>	entre os 9 e os 14 anos
Fase 4	<i>Múltiplos pontos de vista</i>	entre 15 e 18 anos
Fase 5	<i>Construção e reconstrução</i>	leitor adulto

Atentemos, agora, no modelo de desenvolvimento por fases de Ehri (1991, 2005a, 2005b), apresentado na Tabela 5, que defende as palavras enquanto unidades básicas que possibilitam que o leitor aceda ao significado do texto escrito.

Tabela 5

*Modelo de desenvolvimento por fases de Ehri (1991, 2005a, 2005b).*

Fase	Público	Caracterização
Pré-alfabética	Pré-leitores com pouco conhecimento do sistema alfabético	Recurso exclusivo ao contexto ou à memorização de aspetos visuais globais das palavras sem utilizar a correspondência grafema-fonema.
Parcialmente alfabética	Com conhecimento de algumas letras	Leitura com recurso ao contexto e à utilização simultânea de pistas relacionadas com as letras.
Plenamente alfabética	Com conhecimento do sistema de correspondência grafema-fonema e com capacidade	Aumento gradual de velocidade e de palavras memorizadas. Aquisição da capacidade de leitura de palavra desconhecidas por analogia. Requer ensino formal para a maioria dos alunos.
Alfabética consolidada	Esta fase inicia, normalmente, durante a fase anterior.	Aumento do número de palavras memorizadas. Maior facilidade na memorização de palavras mais longas e na decodificação

Para que seja possível fazer a leitura de palavras, Ehri (2005a, 2005b) apresenta três formas quando se trata de ler palavras desconhecidas, a saber: a decodificação, a analogia e a antecipação. Apresenta, ainda, uma quarta forma para a leitura de palavras conhecidas, a leitura visual (*sight visual word*). Vejamos, sucintamente, de que forma se concretiza cada uma delas.

- na decodificação, as crianças partem da correspondência grafema-fonema e juntam os sons até formar uma palavra;

- na analogia, as crianças usam letras ou conjuntos de letras de palavras que já conhecem para, desta forma, conseguirem ler palavras desconhecidas;



- na antecipação, as crianças usam o contexto da frase, as imagens ou a letra inicial ou final para, desta forma, conseguirem antecipar a palavra sem efetuar todas as relações entre letras e sons;

- na leitura visual de palavras, as crianças recorrem às palavras anteriormente armazenadas na memória, na sua forma escrita, para rapidamente ativarem a sua pronúncia e significado sem terem necessidade de recorrer às três estratégias anteriormente descritas. Aplica-se às palavras que já foram lidas anteriormente, bastando olhar para as palavras e “... our brain recognizes them” (Ehri, 2005a, p. 168).

Vejamos, em seguida, como se processa o desenvolvimento da leitura nas crianças surdas.

#### *4.3. Aprendizagem da leitura na criança surda: modelos e estratégias implicadas na sua aprendizagem*

Alcançar um nível adequado de literacia é essencial para uma completa participação na sociedade e é missão da escola garantir as condições e os meios para que, dentro das suas especificidades, todos atinjam essa meta. Já referimos anteriormente que, ao longo de décadas, os estudos realizados têm mostrado que os estudantes surdos apresentam dificuldades no que diz respeito ao desempenho em leitura. É um facto comprovado que, além das dificuldades manifestadas na leitura, o crescimento das competências nesta área também é inferior ao dos seus pares ouvintes, aumentando o hiato linguístico entre os dois grupos (Harris, Terlektsi, & Kyle, 2017; Paul, 2003).

Desta forma, na medida em que a leitura medeia grande parte das aprendizagens escolares, esta fragilidade constitui um entrave às aprendizagens académicas, dificultando o acesso ao currículo e potenciando, futuramente, a difícil participação na sociedade enquanto cidadão informado e instruído. Pelo contrário, um melhor domínio desta capacidade irá refletir-se, certamente, na qualidade do que se aprende com as subseqüentes vantagens que daí advém.

Trezek, Wang e Paul (2010) referem que muitos estudantes surdos parecem não chegar a progredir para a fase 3 do modelo de desenvolvimento da aprendizagem de Chall, visto

anteriormente, ou seja, muitos não atingem um nível de leitura que lhes permita ler para obter informação.

Considerando a importância do desenvolvimento da literacia para a posterior progressão do conhecimento e o facto de os estudantes surdos apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e também em ler a informação escrita das várias disciplinas (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013), salientamos a preocupação de Paul (2000) que defende que as crianças surdas precisam de ser consideradas em risco pela reconhecida dificuldade em desenvolver competências de literacia adequadas à faixa etária em que se encontram (Paul, 2000). Paul recorda, assim, o Efeito de Mateus, trazido para a leitura por Stanovich (1986), segundo o qual os leitores mais competentes desenvolveriam cada vez mais as suas competências e os mau leitores veriam as suas dificuldades aumentarem, ou por outras palavras “*rich-get-richer*” e “*poor-get-poorer*”. Citando Walberg et al., Stanovich clarifica a forma como este “fenómeno” se desenvolve:

(...) those who did well at the start may have been more often, or more intensively, rewarded for their early accomplishments; early intellectual and motivational capital may grow for longer periods and at greater rates; and large funds and continuing high growth rates of information and motivation may be more intensively rewarded. Thus, rather than the one-way causal directionality usually assumed in educational research, reverberating or reciprocal states may cause self-fulfilling or self-reinforcing causal processes that are highly influential in determining educational and personal productivity. (Stanovich, 1986, p. 381)

Consistindo o processo de leitura nas crianças surdas no aspeto central deste capítulo, e conscientes da existência de dificuldades ao nível do *processing* (descodificação) e do *knowledge* (conhecimento da estrutura da língua falada no país, dos temas, do mundo) (Paul, 2003), vejamos o que a literatura nos diz sobre o seu processo de aprendizagem.

Numa revisão da literatura levada a cabo por Luckner e Handley (2008) os autores referem que as crianças surdas aprendem a ler seguindo a mesma sequência de desenvolvimento de competências que as crianças ouvintes, posição que encontramos defendida na literatura por outros autores (Mayer, 2007; Paul, 1998). Alguns investigadores afirmam que, comparativamente às crianças ouvintes, o processo de leitura nas crianças surdas é “qualitatively similar but quantitatively delayed” (Trezek, Wang, & Paul, 2010, p. 12). Esta

opinião é, igualmente, partilhada por Kyle (2019) referindo que as pesquisas sugerem que as crianças surdas precisam das mesmas competências para ler: compreensão linguística e competências de decodificação, mas acrescentando, todavia, a probabilidade de haver uma variação individual na importância relativa das diferentes habilidades para o desenvolvimento da leitura.

Embora não se sabendo claramente como os surdos acedem à informação fonológica, há evidências de que algumas crianças surdas criam códigos na memória de trabalho, semelhantes aos códigos fonológicos, integrando informação que obtêm através de uma combinação de gestos, datilologia, ortografia, articulação, leitura labial e resíduos auditivos, não sendo, contudo, clara a forma como o fazem (Marschark & Hauser, 2012). Para obter esta informação, os estudantes surdos poderão recorrer à leitura labial (Kyle & Harris, 2006), datilologia (Leybaert, 1993), entre outras estratégias, assumindo que a consciência fonológica “does not have to be auditory in nature” (Akamatsu, Mayer, & Hardy-Braz, 2008, p. 149).

Com base em estudos anteriores (Miller et al., 2012) que mostram a existência de leitores surdos competentes com fraca consciência fonémica e fonológica, Miller (2019) aponta a necessidade de mudar o paradigma da abordagem do ensino da leitura e da escrita nos alunos surdos, apostando no processamento e consciência ortográficos como meios para desenvolver estas competências nos estudantes, opinião também defendida por Allman (2002). A relação e a distinção entre a decodificação fonológica e a ortográfica são apresentadas por Paul (2000), considerando que a primeira está relacionada com a estrutura fonológica e a segunda com a representação dessa estrutura.

Devido ao acesso limitado ao som, também Perfetti e Sandak (2000) sugeriram que os leitores surdos que não podem beneficiar suficientemente da codificação fonológica podem usar informação visual (ortográfica), informação semântica obtida através do contexto e também informação gestual como sistemas de recurso. Desta forma, é sugerido que a língua gestual possa ser considerada um suporte manual durante a leitura para os indivíduos surdos, comparável à codificação fonológica.

Com uma visão mais abrangente, Schirmer e Williams (2003) apresentam as cinco estratégias de que os leitores dispõem para reconhecer palavras escritas:

- (1) análise fonética, que envolve o uso das pistas que as relações letra-som oferecem;
- (2) analogia - envolve o uso das dicas que palavras conhecidas similares oferecem;
- (3) análise estrutural - envolve o uso das pistas que os morfemas oferecem;

(4) contexto - envolve o uso de sinais semânticos e sintáticos de palavras conhecidas;

(5) reconhecimento visual de palavras - envolve a capacidade do leitor para a identificação uma palavra automaticamente.

Recordemos, com Easterbrooks e Beal-Alvarez (2013), que a literacia é um processo muito complexo para ser visto apenas de uma perspectiva. Com efeito, o ensino de surdos poderá beneficiar dos aspetos e características que se considerarem mais indicadas para cada estudante, reconhecendo a importância de cada um dos aspetos promotores de proficiência na leitura, bem como a língua que cada criança utiliza de forma mais natural.

Se por um lado há estudos que mostram que um conhecimento precoce da língua gestual está associado ao bom desempenho em leitura e que a utilização da língua gestual para evocar e construir o conhecimento prévio resultam em melhoria nos resultados em compreensão da leitura, por outro lado também existem resultados semelhantes para o ensino oralista e existem estudos que associam um bom desempenho na língua oral ao bom desempenho na leitura (Paul, 2000).

Temos, como exemplo da primeira situação, a revisão da literatura feita por Hirsh-Pasek e Treiman (1982) na qual não foram encontradas evidências para a codificação fonológica, mas encontraram para codificação gestual em muitos estudantes surdos. Vários estudos demonstram que os surdos filhos de pais surdos revelam melhor desempenho no conhecimento da língua, desempenho educacional e desempenho leitor. Uma hipótese para o efeito positivo do conhecimento de língua gestual para a aprendizagem da leitura pode ser pelo facto de se recorrer a estratégias tipo *top-down*, utilizando, desta forma, o conhecimento prévio para realizar tarefas tais como antecipar, deduzir, etc, que influenciam a compreensão (Figuerola & Rosa Lissi, 2005). É precisamente esse o princípio seguido em muitos modelos de educação bilingue em que se enfatiza o uso da língua gestual para discutir as características do texto escrito, uma posição que influenciou a noção de metacognição como uma ferramenta para os estudantes usarem na análise dos elementos linguísticos na língua gestual e não escrita (Paul, 1998). Também Wauters e Klerk (2014) referem que embora se desconheça a natureza da relação entre a língua gestual e a linguagem escrita, aparenta existir algum tipo de transferência com benefícios para o desenvolvimento da leitura.

Com posição contrária, damos o exemplo do estudo realizado, em 1979, por Conrad (citado por Schirmer & Williams, 2003); estudo considerado seminal no domínio da codificação

fonológica nos alunos surdos, cujo objetivo era determinar se os leitores surdos usavam “internal speech” (termo com o qual designa a codificação fonológica), concluindo que os estudantes que o faziam “were likely to be less deaf and more intelligent” (Schirmer & Williams, 2003, p. 114), bem como apresentavam uma maior inteligibilidade do discurso oral e melhor desempenho ao nível da compreensão da leitura (Musselman, 2000). Hanson (1989) fez uma revisão da literatura, incluindo estudos feitos pela própria, e encontrou evidências de que os melhores leitores surdos usam codificação fonológica e sugeriu que essa sensibilidade é importante para se tornar um leitor competente. Hanson sugeriu, também, que os leitores surdos adquirem a fonologia através de uma combinação de experiências com ortografia através da leitura, experiência na fala e experiência em leitura labial.

Será, ainda, de referir que além da importância atribuída à língua gestual, enquanto meio de potenciar o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem, também o recurso à datilologia é apontado como um contributo para a melhoria das habilidades de leitura e escrita das crianças surdas (Padden & Ramsey, 2000).

Numa revisão sobre aprendizagem e aquisição de datilologia em crianças surdas, Padden (2006) indica que a sua aquisição, como parte da língua gestual, envolve uma série de capacidades que remetem para a formação das palavras, recorrendo a estratégias visuais que são as mais apropriadas para o fortalecimento da leitura e da escrita em estudantes surdos e relacionando a língua natural e as características visuo-ortográficas da alfabetização.

Contudo, será importante ter em conta que datilologia e reconhecimento de letras não são sinónimos, pois datilologia refere-se à capacidade de identificar os grafemas das letras do alfabeto, isto é, limita-se a dar a informação visual, não dá a informação da sua representação fonológica (Mayer & Trezek, 2015).

Como acabámos de verificar, existem estudos que mostram que um conhecimento precoce da língua gestual está associado ao bom desempenho em leitura e estudos que mostram que um bom desempenho na língua oral está associado ao bom desempenho na leitura. Já os resultados de Wauters, Knoors, Vervloed e Aarnoutse (2001) têm uma posição intermédia, mostrando que a precisão foi significativamente superior nas palavras aprendidas através da fala acompanhadas pelo gesto quando comparado com as palavras aprendidas apenas pela fala.

Considerando que há evidências de estudos que mostram a importância desempenhada pela primeira língua, independentemente de ser oral ou gestual, parece-nos sensato concordar com Marschark, Machmer e Convertino (2016), defendendo que o fundamental “it is early

access to language that is the key, not its modality” (p. 434), opinião que também encontramos em Paul (2000), propondo que estas descobertas evidenciam a necessidade do desenvolvimento da língua para o pensamento e para a comunicação, de forma a que se possa recorrer às competências metalinguísticas e outras competências necessárias para o desenvolvimento da literacia.

Veremos, a seguir, quais os aspetos que intervêm no processo levado a cabo pelo leitor para efetivar o processo de compreensão da leitura.

## 5. Compreensão da leitura

Iniciemos este capítulo recordando, de acordo com Fayol e Gaonac'h (2003), o facto de a compreensão consistir numa atividade e não apenas no seu resultado, tratando-se, assim, de um fenómeno empírico e de um constructo teórico (Kintsch & Rawson, 2005). Acrescentemos que, no que à leitura diz respeito, a compreensão constitui o objetivo último de qualquer mensagem, oral ou escrita, que se produz ou se receciona.

A compreensão leitora consiste, pois, num processo dinâmico e interativo que se desenvolve através da interação entre o sujeito e o material de leitura, sendo através da compreensão que se adquirem e se consolidam conhecimentos, desempenhando, desta forma, um papel fundamental do ponto de vista escolar (Arándiga, 2005). É, também, um processo contínuo que se vai desenvolvendo à medida que as novas informações são tratadas e integradas na informação que se vai construindo, exigindo uma articulação permanente entre o que ficou guardado na memória e o que ainda está a ser tratado (Fayol & Gaonac'h, 2003).

Quando se fala sobre modelos de compreensão de leitura, é fundamental referir o modelo interativo de Kintsch e van Dijk (1978), que se baseia na representação mental de relações semânticas entre as unidades de ideias presentes no texto. Este modelo foi sofrendo alterações (Kintsch, 1988, 1998; Kintsch & Rawson, 2005) e a forma como explica a compreensão da leitura pode resumir-se do modo que, em seguida, iremos expor.

Numa primeira fase, o leitor desempenha tarefas a um nível linguístico e descodifica os símbolos gráficos, faz um reconhecimento de palavras e da sua função, passando, em seguida, para um nível de estabelecimento de relação semântica entre as palavras e frases, contruindo, desta forma, ideias que relaciona. Para alcançar esta construção de sentido recorre a várias dimensões, nomeadamente, (i) a correferência, que consiste na presença de duas ou mais proposições ou unidades de ideias referentes ao mesmo conceito), (ii) anáforas, ou seja, um elemento linguístico utilizado para fazer referência a outro elemento já mencionado, recorrendo, por exemplo, à utilização de pronomes ou sinónimos, entre outros, ou (iii) inferências, que se referem a informações que não são explícitas e exigem que, recorrendo à informação que possui, o leitor depreenda a informação implícita. Encontramo-nos, até aqui, ao nível da *microestrutura* do texto.

Em seguida, o leitor passa para o nível da *macroestrutura* do texto, ou seja, o nível que envolve o reconhecimento dos tópicos globais e da inter-relação entre eles, ficando com um

conhecimento global do texto.

Em conjunto, a micro e a macroestrutura do texto formam o *texto base*, que representa o significado expresso do texto, correspondendo a um conhecimento superficial do mesmo. Para que se possa alcançar um conhecimento profundo do texto será necessário associar o conhecimento que se construiu com o texto base ao conhecimento prévio do leitor para que se construa um *modelo situacional*, ou seja um modelo mental da situação descrita pelo texto, que irá permitir um conhecimento profundo do mesmo.

Dito de outro modo, a compreensão envolve diferentes níveis de processamento nos quais são pedidos ao leitor o processamento visual e semântico das palavras e frases, o processo de análise sintática, bem como processos de extração do significado literal e inferencial do texto. Só a partir da construção de um modelo situacional é possível atingir uma compreensão profunda do texto que, além de recorrer ao conhecimento prévio, recorre igualmente à compreensão de inferências que permitem compreender a informação implícita criando uma representação mental à qual consegue aceder de forma mais profunda.

O National Reading Panel (2000) conclui que os alunos devem ser ensinados a desenvolver estratégias cognitivas de desenvolvimento de competências para a compreensão da leitura. Antes de os alunos se tornarem autónomos na compreensão da leitura eles precisam de demonstrações explícitas por parte dos professores.

O NRP propõe a utilização de seis estratégias, que enumeramos: 1) monitorização da compreensão, indicando para esse efeito cinco estratégias; 2) usar organizadores gráficos e semânticos; 3) respondendo a questões que requerem informação explícita, implícita e que remetem para os conhecimentos e experiência do leitor); 4) fazer perguntas; 5) reconhecer a estrutura da narrativa; 6) resumir. Algumas destas estratégias resultam utilizadas isoladamente, outras resultam em conjunto. A estas seis estratégias, acrescenta, ainda, outras duas com suporte científico: usar o conhecimento anterior; usar imagem mental.

Estudos de Duke e Pearson (2002) apresentam sete sugestões para criar um “supportive classroom context” (p. 207) onde as estratégias possam ser trabalhadas: 1) as estratégias explícitas de compreensão devem ser acompanhadas de tempo para que se possam aplicar; 2) os alunos precisam de ler textos reais, além dos criados especificamente para fins de instrução e com objetivos claros; 3) devem ler vários géneros de texto; 4) devem ler textos bem escolhidos, ricos em vocabulário, etc.; 5) devem ter facilidade no automatismo e descodificação de palavras; 6) deve ser feita a conexão entre a leitura e a escrita; 7) deve haver um ambiente



de qualidade no trabalho professor-aluno, aluno-aluno.

### *5.1. Compreensão da leitura na criança surda e estratégias para o ensino*

Retomemos o pressuposto de que a compreensão da leitura é uma atividade cognitiva que envolve inúmeras competências e estratégias (Trezek, Wang, & Paul, 2010). A literatura de pesquisa em compreensão nos leitores surdos divide-se em duas categorias maiores: estratégias cognitivas utilizadas e o uso do conhecimento prévio (Schirmer & Williams, 2003). A leitura é uma interação entre leitor e texto, assim o leitor traz conhecimento prévio que molda as expectativas para o texto e a experiência com o texto constrói conhecimento. Este conhecimento envolve conhecimento da sintaxe, conhecimento prévio, conhecimento da estrutura do texto e vocabulário.

Com o objetivo de coligir e sumarizar a investigação publicada sobre compreensão da leitura nos estudantes surdos, Luckner e Handley (2008) fizeram uma revisão da literatura na qual incluíram 52 estudos publicados entre 1963 e 2005. Apresentamos, em seguida, alguns aspectos que nos parece importante destacar.

Na medida em que perceber as características evidenciadas pelos bons leitores é uma ferramenta que pode ser utilizada quando se definem estratégias, começamos por enumerar as características identificadas nos bons leitores: 1) definem metas para a leitura; 2) aplicam os seus conhecimentos e experiências ao texto; 3) leem palavras e frases fluentemente; 4) usam estratégias e competências para construir o significado durante e após a leitura; 5) usam estratégias que combinam o texto e os seus objetivos; 6) mantêm a persistência na tarefa; 7) reconhecem a intenção do autor; 8) distinguem entre factos e opiniões; e 9) tiram conclusões lógicas.

Com base na revisão da literatura referida, Luckner e Handley (2008) apresentam cinco estratégias para o desenvolvimento da compreensão da leitura destacadas pelos autores, expostas na Tabela 6.

Tabela 6

*Estratégias para o desenvolvimento da compreensão da leitura (de acordo com Luckner e Handley, 2008).*

Estratégia	Explicitação
(1) Ensino explícito de estratégias de compreensão	Esta estratégia é desenvolvida de acordo com os seguintes passos: explicação direta da estratégia, modelação, prática guiada e aplicação. As estratégias ensinadas com maior frequência são (i) predição, (ii) questionamento, (iii) criação de uma imagem mental, (iv) conexão com os conhecimentos prévios, (vi) resumo.
(2) <i>Teaching story grammar</i>	Consiste em aplicar as estratégias de compreensão à análise da estrutura das narrativas
(3) <i>Modified DRTA</i> (direct-reading thinking activity)	Alterações no DRTA que, normalmente, decorre de acordo com os seguintes passos: introdução, predição, confirmação ou modificação da predição e reflexão (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013). Nesta versão sofre alterações e inclui 6 técnicas: desenvolvimento do conceito, introdução de vocabulário, leitura guiada, discussão, desenvolvimento de competências, enriquecimento (através de escrita, dramatização ou trabalhos de arte).
(4) Ativação de conhecimentos prévios	Esta estratégia pode ser desenvolvida a partir dos seguintes exemplos: experiências, ajudas visuais, construção de mapas mentais, livros relacionados com os conceitos a desenvolver, ativação da memória através de perguntas, organizadores visuais, elaboração de guias de antecipação.
(5) Utilização de textos bem escritos e interessantes	Os textos escolhidos devem ser diversificados, em grande quantidade, bem escritos, acessíveis e envolventes.

Sobre a importância de fazer boas escolhas textuais, parece-nos pertinente referir a dificuldade na tarefa de encontrar bom material para a leitura, visto que como muitos alunos surdos não leem ao nível adequado para a idade, os livros com temas indicados para a idade têm um elevado grau de dificuldade e os que têm um nível de língua adequado são muito infantis e pouco estimulantes, propondo-se o recurso a *comic books* ou revistas (Marschark & Hauser, 2012).

Easterbrooks e Beal-Alvarez (2013) estabelecem uma relação entre estas estratégias e os cinco fatores causais subjacentes a boas práticas de ensino da leitura apresentados por Easterbrooks (2010) e que sintetizamos na Tabela 7. De acordo com as autoras, um fator causal é “... a good general teaching practice, as opposed to a specific intervention, method, material, or strategy that has been shown to lead to positive learning outcomes.” (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013, p. 21).

Tabela 7

*Relação entre as estratégias e os Fatores Causais subjacentes a boas práticas de ensino da leitura (de acordo com Easterbrooks, 2010, e Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013).*

Fatores Causais	Descrição	Relação com estratégias
1. HOTS (Higher-Order Thinking Skills)	Pretende desenvolver o pensamento crítico e a capacidade para resolver problemas e fazer inferências. Desenvolve a capacidade de pensar sobre a leitura e ainda a metacognição, ou seja, o pensar sobre o pensar.	(4) ativação de conhecimentos prévios
2. Comunicação	O ensino comunicado de forma compreensível e a competência dos professores no que se refere à língua utilizada pelos alunos tem um papel importante na aprendizagem dos estudantes.	(5) utilização de textos bem escritos e interessantes
3. Visualização	Suporta o desenvolvimento de imagens e memória visual, para ajudar a compreender e recordar, levando a um melhor resultado.	
4. Instrução Explícita	Refere a importância do ensino explícito, em detrimento do implícito.	(1) Ensino explícito de estratégias de compreensão
5. <i>Scaffolding</i> e Mediação	<i>Scaffolding</i> consiste em, gradualmente, fazer a ponte entre o nível de capacidades que o estudante tem no momento e um nível superior, beneficiando da orientação de uma pessoa mais experiente.	(2) <i>Teaching story grammar</i> (3) <i>Modified DRTA</i> (direct-reading thinking activity)

Num estudo realizado em 2006, Easterbrooks e Stephenson analisaram boas práticas na educação de surdos no que se refere à instrução em literacia e em matemática e ciências, dez em cada um dos domínios, tendo verificado que, para a maioria, existem poucas evidências que possam dar indicações seguras sobre o que resulta e o que não resulta com os estudantes surdos. Com base neste estudo, Easterbrooks e Beal-Alvarez (2013) salientaram três práticas que consideraram consistentes com os fatores causais supramencionados, nomeadamente, (i) o uso das tecnologias, consistente com o fator 3; (ii) estratégias metacognitivas de leitura, consistente com os fatores causais 1 e 5; (iii) uso de materiais de leitura sobre os conteúdos, consistente com o fator causal 1). Além destas, no âmbito da literacia foram examinadas as seguintes práticas: leitura independente, consciência fonémica e fonológica, escrever para promover a leitura, leitura e escrita partilhadas, abordagem semântica do vocabulário, abordagem morfológica do vocabulário e fluência.

Quando falamos no ensino de estratégias de compreensão de texto referimo-nos “... to a clearly determined, top-down process of teaching readers to take responsibility for their own reading through the use of strategies that assist them in unlocking the meaning of phrases, sentences, and written passages.” (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013, p. 168)

A investigação na educação de surdos suporta a importância do ensino explícito (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013; Paul, 2000; Trezek, Wang, & Paul, 2010), pelo que se reveste de grande importância que as estratégias de compreensão da leitura também decorram do ensino explícito.

Apresentamos uma adaptação resumida das indicações e etapas para o ensino de estratégias de leitura apresentadas por Easterbrooks & Beal-Alvarez (2013). Assim, propõe-se que o professor proceda da seguinte forma:

1. Escolha a estratégia.
2. Escolha o material apropriado para o ensino da estratégia definida.
3. Demonstre o uso da estratégia, seguindo os seguintes passos, (i) discutindo com os alunos as razões que levam à utilização da estratégia em causa, (ii) demonstrando o processo de pensamento em voz alta para servir de modelo para os alunos, (iii) explicando as razões das escolhas
4. Oriente o uso da estratégia, (i) partindo de instruções diretas para o uso independente, (ii) privilegiando um modelo de ensino em grupo e/ou colaborativo, (iii) guiando os alunos

passo a passo, (iv) explicando e respondendo a questões, (v) pedindo aos alunos para demonstrarem a aplicação da estratégia com novo material.

5. Reforce o uso da estratégia, (i) fornecendo material adequado à aplicabilidade da tarefa; (ii) fornecendo material menos adequado à aplicabilidade da tarefa, discutindo com os alunos as razões e escolhendo outra estratégia adequada.

6. Avalie o uso da estratégia, fazendo a monitorização do progresso dos alunos no domínio das competências e estratégias.

Para decidir se uma estratégia é adequada as autoras supracitadas apresentam o seguinte fluxograma (Figura 3).

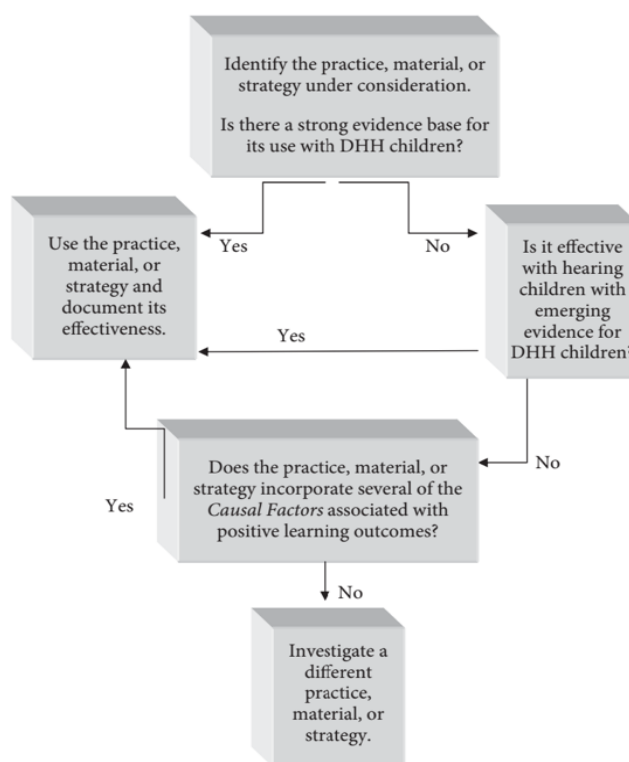


Figura 3. Fluxograma para decidir sobre a adequação de uma determinada estratégia (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013, p. 19).

Um estudo de Kyle e Cain (2015) que pretende averiguar as competências na elaboração de inferências, em crianças surdas de 10 e 11 anos, sugere que os perfis apresentados são semelhantes aos de crianças ouvintes com problemas no domínio da compreensão da leitura. Acrescente-se que estas dificuldades foram detetadas perante a dificuldade de combinar a informação presente no texto com o conhecimento prévio e foram menos evidentes aquando da

realização de inferências locais. Já em 1996, Brown e Brewer, haviam referido que os alunos surdos conseguem fazer inferências, sendo, todavia, menos precisos e rápidos do que os seus pares ouvintes.

Kyle (2019) aponta a necessidade de, para além da importância do conhecimento da linguagem, existir um conhecimento do vocabulário na língua que se vai aprender na modalidade escrita, independentemente da língua em que a linguagem se desenvolveu.

Na tentativa de perceber a origem das dificuldades detetadas, Andrews e Mason (1991) apontam como possíveis causas das dificuldades dos surdos na leitura (i) a falta de conhecimentos do meio envolvente e as poucas experiências prévias com os temas dos textos, antes de iniciar a leitura, e sobre o fraco repertório linguístico e conceptual. Referem também (ii) a pobreza das possibilidades linguísticas orais, visto que possuem um léxico limitado, um menor conhecimento de palavras polissémicas, desconhecimento de expressões idiomáticas e dificuldades na linguagem figurativa, formas sintáticas e inferências. Alertam, ainda, para a (iii) diferente estrutura da língua gestual.

Também Herrera (2005) tentou perceber as causas subjacentes aos resultados que se têm verificado e fez uma revisão dos estudos realizados nos últimos 40 anos sobre as causas que originam o insucesso dos surdos na leitura, tendo sido analisadas as capacidades lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem. Após uma exaustiva análise são elencados alguns motivos que parecem estar na base das dificuldades, e que passamos a enumerar: a língua oral e a língua gestual têm formas estruturalmente diferentes, a experiência linguística das crianças surdas é limitada, os estudantes surdos recebem menos qualidade e quantidade de instrução leitora, os professores de surdos têm pouca formação na leitura, os estudantes surdos apresentam restrições na competência linguística a nível do léxico, sintaxe, semântica e discursivo.

Salientando os aspetos respeitantes ao léxico, é de referir que, de acordo com a revisão apresentada por Herrera (2005), os estudantes surdos apresentam um vocabulário reduzido, notemos, contudo, que os resultados apresentados são referentes a provas realizadas oralmente. Em relação ao aspeto sintático, é apontado que os estudantes surdos desenvolvem as estruturas simples, mas não evoluem para estruturas a um nível mais complexo. Estes dois aspetos são apontados como preditores do sucesso na compreensão leitora, recorrendo-se aos aspetos semântico e pragmático para utilizar a informação contextual e retirar a ambiguidade de algumas estruturas simples. Acresce, ainda, o facto de as crianças surdas não formularem

perguntas suficientes quando se deparam com um texto escrito e terem menos interações com o significado da leitura antes da entrada formal na escola.

Trussell e Rivera (2019) destacam a importância de monitorização da compreensão da leitura, além de simultaneamente integrar a descodificação e o vocabulário, tendo em consideração que quando um aluno tem nove ou dez anos de idade, a leitura na escola muda drasticamente, pois verifica-se uma mudança de “learning how to read to learning from the text they are reading” (Trussell & Rivera, 2019, p.237).

A compreensão da leitura deve ser enfatizada em todos os níveis e não ficar à espera que os alunos tenham adquirido fluência na leitura de palavras (Trezek, Wang, & Paul, 2010). Os poucos estudos de intervenção fornecem poucas respostas, verificando-se a existência de mais estudos em literacia emergente, pelo que se apresenta necessário fazer mais estudos com população que já está numa fase de desenvolvimento da língua. É também necessário dar técnicas aos professores sobre boas formas de ensinar: “syntactic structures, apply background knowledge and knowledge of text structure during reading, induce the meaning of new vocabulary through context, and activate strategies that improve comprehension” (Schirmer & Williams, 2003, p. 119).

Terminemos, então, apontando dois aspetos que devem nortear o professor no trabalho a desenvolver com as crianças surdas no sentido de potenciar o seu desenvolvimento enquanto leitores: i) a necessidade de providenciar um ensino explícito em competências e estratégias gramaticais e de compreensão de texto, promovendo oportunidades para desenvolver este trabalho em sala de aula, ii) a necessidade de proporcionar um ambiente linguisticamente rico e com suporte visual. Para realizar a seleção das estratégias a desenvolver deixamos a sugestão de Easterbrooks e Beal-Alvarez: “Through modeling and explicit instruction, teachers and students can create toolboxes full of text comprehension strategies and select appropriate strategies across various reading materials” (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013, p. 176).

Acrescentemos que é importante proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver e aplicar as suas competências metalinguísticas e metacognitivas, bem como a verificação dos resultados obtidos com as estratégias que está a utilizar, o que frequentemente não se verifica, pois na tentativa de evitar o insucesso e com o intuito de garantir a compreensão, os adultos têm tendência a ser muito diretivos coartando a possibilidade de a criança aprender e compreender como se processa esse percurso (Marschark, 2007).



## 6. Conhecimento metalinguístico e leitura

### 6.1. Conhecimento metalinguístico

Desde muito cedo, a criança começa a manipular a linguagem ao nível da compreensão e da produção de forma automática, mas apenas mais tarde fará uma manipulação consciente dos traços linguísticos da língua que utiliza. O aparecimento desta capacidade, ou seja, da capacidade metalinguística, deve ser distinguido da faculdade da linguagem (Gombert, 2000). Assim, ao contrário do processo comunicativo, que permite a interação e cujo objetivo é transmitir e/ou compreender uma mensagem, a aprendizagem da linguagem escrita requer a capacidade de refletir sobre a língua enquanto elemento manipulável pelo sujeito.

As discussões incluindo o termo “metalinguística” começaram a ter lugar na literatura sobre educação e psicologia nos inícios da década de 70, porém anteriormente este termo, ou os seus derivados, já era utilizado noutras áreas (para uma perspetiva histórica ver Yaden & Templeton, 1986). De acordo com Gombert, entre 1950 e 1960 os linguistas utilizaram esse termo para se referirem à *métalange*, ou seja, aquilo que de modo geral se chama de língua “... que ce soit la langue naturelle ou une langue formalisée (comme en logique), qui sert elle-même à parler d’une langue.” (Gombert, 1990, p. 11).

Na literatura, encontramos nomenclatura idêntica para designar diferentes conceitos. Efetivamente, Richards e Schmidt (2010) utilizam *metalanguage* quando se referem ao estudo da própria linguagem, enquanto que Gombert (1990) utiliza o termo *métalinguistique* para se referir à capacidade de adotar uma atitude reflexiva sobre os objetos da linguagem e a sua manipulação. Vejamos, também, a introdução das estruturas abstratas da língua na definição do conceito, nas palavras de Bialystock: “... metalinguistic knowledge is the explicit representation of abstract aspects of linguistic structure that become accessible through knowledge of a particular language.” (Bialystock, 2001, p. 124). Entre outras, encontramos, ainda, na literatura com o mesmo significado as designações *consciência linguística* (Duarte, 2010), *linguistic awareness* (Carlisle, 2003), *metalinguistic awareness*<sup>7</sup> (Francis, 1999), ou *metalinguistic knowledge* (Gaiolas, 2016; Rowe & Harste, 1986, Torgesen & Burgess, 1998).

---

<sup>7</sup> Esta designação foi criticada por Poersch (1998), que a considera redundante visto que o prefixo meta já indica a existência de uma *consciência* “para além de”.

O termo “metalinguístico(a)” é utilizado, também, para caracterizar outros elementos. De acordo com Ryan e Ledger (1984), a atividade metalinguística refere-se à capacidade de tratar a linguagem objetivamente e de fazer uma manipulação deliberada das estruturas da linguagem, desenvolvendo-se de forma gradual à medida que se assiste ao desenvolvimento cognitivo. Podemos, ainda, encontrar o termo metalinguístico usado para qualificar, pelo menos, mais três entidades: habilidade (*ability*), consciência (*awareness*) e conhecimento (*knowledge*), não sendo explícitas as diferenças de uso entre os vários conceitos (Bialystok, 2001).

O processo de ler e escrever é, por inerência, metalinguístico na medida em que requer a extração do significado através da aplicação consciente de competências linguísticas e de conhecimento de (des)codificação (Mayer & Trezek, 2015). Com efeito, o processo de leitura baseia-se em várias habilidades metalinguísticas, nomeadamente fonológicas, lexicais e sintáticas, na medida em que as primeiras tornam acessível a correspondência som-grafia; as segundas permitem conhecer a identidade e o uso das palavras e as últimas se referem à capacidade de utilizar informações de frases sobre a ordem e a forma das frases (Ryan & Ledger, 1984).

Quando as crianças sem dificuldades auditivas começam a ler, de acordo com Mason (1980), começam por entender que o escrito tem uma função e que serve para rotular os elementos que as rodeiam; depois deste entendimento contextual, elas separam as palavras em sons ou fonemas, letras ou grafemas. No que se refere às crianças surdas, estas combinam a sua *manual language* com o texto escrito durante a fase inicial da leitura (Andrews & Mason, 1986). A expressão *manual language* designa os sistemas manuais de comunicação em inglês baseados na língua gestual americana (ASL), utilizados para permitir a comunicação entre as crianças surdas e os pais ouvintes.

A spoken word is composed of a sequence of sounds or phonemes, whereas a lexical sign is composed of “cheremes” (Stokoe, 1969), the formational parameters of hand configuration, location, movement, and position which are executed at the same time (Klima & Bellugi, 1979; Stokoe, 1973; Battison, 1974). While phonemes have (for the most part) direct mapping onto alphabet letters, the cheremes of lexical signs combine to express concepts which can be tied to the visual discrimination of objects and actions (some signs mime their meaning) as

well as express abstract ideas, which in turn can be mapped onto words and phrases. Thus while hearing children use phonemes to relate their spoken language to print, deaf children relate manual signs to print. (Andrews & Mason, 1986, p.278)

Ressalvemos que esta situação se aplica às crianças que não oralizam e/ou não têm quaisquer resíduos auditivos e não à globalidade dos surdos que se expressam em língua gestual. Como já referimos em capítulos anteriores, outro elemento igualmente importante para a comunicação em língua gestual ou com recurso aos sistemas manuais é a datilologia, que permite o mapeamento de um para um de todas as letras do abecedário e dos números (Andrews & Mason, 1986).

O processo de consciencialização, ou seja, a passagem do conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente para um conhecimento reflexivo, explícito e consciente que permite ver a linguagem como objeto de pensamento, requer algum tempo e o seu desenvolvimento não é consensual entre investigadores.

O conhecimento do vocabulário, de que falaremos a seguir, é um fator diferenciador no desempenho em leitura por parte das pessoas surdas (Kyle & Harris, 2010; Padden & Ramsey, 2000; Trezek, Wang, & Paul, 2010), pelo que quanto mais cedo uma criança adquirir vocabulário e quanto mais vasto esse vocabulário for, melhor será o seu desempenho enquanto leitora (Easterbrooks & Trussell, 2016).

Outro dos fatores apontados como aspetos que contribuem para um bom desempenho em leitura são as habilidades morfossintáticas, consideradas um aspeto básico da comunicação e um bom indicador da habilidade leitora porque requerem a destreza para integrar informação através de unidades linguísticas como as palavras, as frases e as orações (Trezek, Wang, & Paul, 2010).

Estas variáveis foram estudadas separadamente em diversos estudos e também em simultâneo, verificando se ambas se afetam uma à outra, bem como o contributo que cada uma delas dá separadamente à compreensão da leitura (Kelly, 1996; Sánchez, 2005). Acrescentemos que também ao nível da escrita os erros de léxico e de sintaxe são os mais frequentes nos surdos (Correia, 2012).

Dedicar-nos-emos, em seguida, ao conhecimento lexical e à consciência morfossintática enquanto aspetos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora.

## 6.2. *Conhecimento Lexical*

Embora em alguns estudos e artigos seja feita referência ao léxico e ao vocabulário de forma indistinta, atribuindo-lhes globalmente o mesmo sentido (Fayol & Gaonac’h, 2003), opção que seguiremos neste trabalho, outros autores afirmam e explicitam a diferença entre os dois conceitos. De forma genérica, alguns autores consideram o léxico o “conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”, consistindo o vocabulário numa subdivisão do léxico e no “conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo (...) ocupados por uma comunidade linguística” (Vilela, 1997, pp. 31-32).

Para Saussure (1986) o termo léxico deriva do grego *lexis* – palavra, podendo ser usado com o significado de dicionário, ou seja, o conjunto ordenado de palavras de uma determinada língua. É também esta metáfora uma das que têm sido utilizadas para explicar o conceito de léxico mental, embora se tenha percebido que esta era uma comparação simplista (Sousa & Gabriel, 2012), pois, ao contrário de um dicionário, não está organizado por ordem alfabética, fornece mais informação sobre cada palavra do que um dicionário e não tem um *corpus* fixo, verificando-se a existência do alargamento do léxico ou o esquecimento de palavras pouco utilizadas (Aitchison, 2003), de acordo com a revisão de Farahian (2011). Ainda nesta revisão, Farahian refere que, de acordo com as investigações realizadas, aparentemente, o léxico mental da língua materna e da L2 serão armazenados separadamente, existindo, contudo, comunicação e conexão entre ambos.

No que concerne ao acesso ao léxico mental ou léxico interno este é feito por i) via direta, lexical ou ortográfica, ou ii) via indireta, não lexical ou fonológica (Coltheart, 2006).

Segundo o National Reading Panel (2000), a investigação que tem sido realizada sobre o ensino e aprendizagem do vocabulário indica que, apesar de muito vocabulário ser aprendido de forma direta, ou seja, através de um ensino explícito, a maior parte do vocabulário é aprendida de forma indireta, durante as conversas que se têm ou que se ouvem, durante a leitura dos adultos e através da leitura pessoal. (Carlisle, 2007; Paul, 1998; Trezek, Wang & Paul, 2010).

Em geral, as referências à aprendizagem e ao conhecimento do vocabulário incluem quatro tipos de vocabulário: (i) *listening vocabulary*; (ii) *speaking vocabulary*; (iii) *reading vocabulary*; (iv) *writing vocabulary* (Trezek, Wang e Paul, 2010), contudo o nosso foco será o vocabulário através da leitura, tendo em conta as características da nossa população.

Questionemo-nos, então, sobre o que significa conhecer uma palavra? O conhecimento de uma palavra foi conceptualizado de várias formas e estas concepções incluem, entre outros “dimensional word knowledge, stage-like word knowledge, continuum-based word knowledge, contextualized and decontextualized word knowledge, and partial and comprehensive word knowledge” (Phythian-Sence & Wagner, 2007). Importa, ainda, referir que saber uma palavra não é “an all-or-none proposition”, existindo diversos graus de conhecimento (Schatschneider, Harrer, & Buck, 2007, p. 253).

Salientemos a proposta de Nagy e Scott (2000) que, para perceber o processo através do qual se processa o aumento do conhecimento de vocabulário, reconhecem cinco graus de complexidade:

*a) incrementality – knowing a word is a matter of degrees, not all-or-nothing; b) multidimensionality – word knowledge consists of several qualitatively different types of knowledge; c) polysemy – words often have multiple meanings; (d) interrelatedness – one’s knowledge of any given word is not independent of one’s knowledge of other words; and (e) heterogeneity – what it means to know a word differs substantially depending on the kind of words. (Nagy & Scott, 2000, p. 270).*

O conhecimento do vocabulário é apontado por vários investigadores como um aspeto importante para a compreensão da leitura (Anderson & Freebody, 1981; Easterbrooks & Trussell, 2016; Paul, 1998; Trezek, Wang, & Paul, 2010), porém Fayol e Gaonac’h (2003) questionam se é o vocabulário que melhora a compreensão da leitura ou vice-versa, sugerindo que o conhecimento do léxico é uma fonte importante para a compreensão leitora, contudo o crescimento do vocabulário resulta da prática da leitura, pelo que se poderá considerar que existe entre ambos uma relação recíproca (Fayol & Gaonac’h, 2003).

Nagy (2007) refere a existência de uma correlação entre o conhecimento de vocabulário e a compreensão da leitura, na medida em que as pessoas com melhores níveis de vocabulário tendencialmente têm um bom desempenho em compreensão leitora. Alguns estudos

evidenciaram que a leitura e compreensão de um texto depende do conhecimento de 95% das palavras que o compõem (Adams, 2009; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010).

Existem diferentes posições relativamente à natureza da relação que se estabelece entre vocabulário e compreensão leitora. Anderson e Freebody (1981) apresentaram as três possíveis relações entre conhecimento do vocabulário e compreensão da leitura: (i) a hipótese instrumentalista, (ii) hipótese de aptidão verbal e (iii) hipótese do conhecimento. De acordo com a hipótese instrumentalista haveria uma natureza causal, na medida em que seria o conhecimento do vocabulário que possibilitaria a compreensão do texto. O modelo de aptidão verbal defende que pessoas com um vocabulário mais vasto são mais competentes na compreensão do discurso porque possuem maior agilidade mental e, finalmente, a hipótese do conhecimento sugere que o desempenho em testes de vocabulário é um reflexo da extensão da exposição à cultura e, por isso, um conhecimento mais profundo e amplo da cultura manifesta um melhor desempenho, ou seja, a ideia essencial é que é esse conhecimento que é crucial para a compreensão do texto. Anderson e Freebody consideram simplista assumir que alguma destas posições esteja completamente correta e as outras duas completamente erradas (Anderson & Freebody, 1981).

Por seu turno, Nagy (2007) propõe a hipótese metalinguística. Esta hipótese sugere que uma parte da correlação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão da leitura pode ser explicada apelando para a relação de cada um deles com um terceiro constructo, a consciência metalinguística (Nagy, 2007). Para suportar esta afirmação, o autor tenta mostrar que existem fortes conexões entre consciência metalinguística e o crescimento de vocabulário, bem como entre consciência metalinguística e compreensão da leitura, considerando que a compreensão do papel desempenhado pela consciência metalinguística na relação entre vocabulário e compreensão deverá ter implicações na forma como se desenvolve o ensino do vocabulário, nomeadamente (i) na necessidade de dar maior atenção às solicitações metalinguísticas da aprendizagem do vocabulário, (ii) na necessidade de o ensino do vocabulário ser mais explicitamente metalinguístico, ou seja atribuir mais importância à consciência da palavra, (iii) e ainda através da sugestão de que há formas de integrar o ensino do vocabulário e a compreensão da leitura, de forma a tornar os dois mais efetivos.

Desta forma, para que os estudantes desempenhem um papel ativo na aprendizagem de palavras, assumindo responsabilidade pelo aumento do seu vocabulário, necessitam de habilidades metacognitivas e metalinguísticas no domínio da aprendizagem de palavras (Nagy & Scott, 2000).

Veremos, em seguida, a situação específica da criança surda no que se refere ao conhecimento do léxico.

### *6.2.1. Conhecimento lexical na criança surda e estratégias para o ensino do léxico*

O conhecimento do vocabulário tem sido apontado, com base em vários estudos, como um dos melhores preditores para a posterior competência em leitura, pelo que o desenvolvimento do vocabulário deverá ser uma prioridade na educação das crianças e adolescentes surdos (Easterbrooks & Trussell, 2016; Hermans, Wauters, Willemsen & Knoors, 2016; Kyle & Harris, 2010).

As crianças entram na escola com níveis de vocabulário muito diferentes, muitas vezes correlacionados com o estatuto socioeconómico ou outros fatores de risco (Nagy, 2007). cremos que certamente poderemos considerar a surdez como um desses fatores de risco.

A maioria das crianças surdas vivencia menos experiências linguísticas e tem um vocabulário mais reduzido do que os seus pares ouvintes (Coppens, Tellings, Verhoeven, & Schreuder, 2011; Hermans et al., 2016; Knoors & Marschark, 2012; Luckner & Cooke, 2010; Sarchet, Marschark, Borgna, Convertino, Sapere, & Dirmeyer, 2014), pelo que, frequentemente, estas crianças passam pelos processos de aquisição da base da linguagem auditiva e de aprendizagem da leitura em simultâneo (Paul, 2000). Salientemos, ainda, que a aprendizagem e consolidação de vocabulário de forma indireta são tarefas que se apresentam difíceis para uma pessoa surda. Também a aprendizagem de novas palavras através da escrita se revela uma tarefa árdua, em muitos casos, considerando que a leitura é uma tarefa exigente e para conhecer o sentido de uma palavra através do texto é necessário conhecer a maioria das palavras que o compõem. Com efeito, além das palavras que aprendem através da transmissão direta, os ouvintes aprendem muitas outras indiretamente e consolidam-nas na utilização quotidiana, tarefas que se revelam muito difíceis para os surdos (Hermans et al., 2016).

Desta forma, o pouco vocabulário dos surdos resulta de múltiplas causas, incluindo limitações na aprendizagem accidental e insuficiência na aplicação de estratégias do processo *top-down* bem como o facto de os pais e outras pessoas com quem interagem usarem, frequentemente, pouco vocabulário nas interações, muitas vezes devido às baixas expectativas (Marschark & Hauser, 2012, p. 105). Ao pouco vocabulário, acresce um conhecimento

superficial do mesmo, verificando-se o desconhecimento dos vários significados que a palavra pode representar, de acordo com o contexto em que se insere (Coppens et al., 2011).

Prezbindowski e Lederberg (2003) apontam três problemas na avaliação do vocabulário de crianças surdas: (i) a linguagem do ambiente, que poderá ser diferente em casa e na escola, tornando difícil definir em que língua se faz a avaliação, (ii) a habilidade do examinador que, caso não seja fluente na língua da crianças, pode necessitar de intérprete e esta presença pode constranger a criança ou pode haver dificuldade do intérprete em decifrar os gestos infantilizados e (iii) a validade dos dados, pois a criança pode ter sido exposta a diferentes meios de comunicação ao longo do seu percurso formativo e de desenvolvimento da língua. No mesmo artigo, as autoras apresentam alguns dos testes utilizados para avaliar o conhecimento do vocabulário nas crianças surdas, para além das recolhas e anotações feitas pelos pais e profissionais ao longo do tempo, dos quais iremos salientar três. O primeiro é o *Peabody Picture Vocabulary Test*, que é o mais popular e que se trata de um teste padronizado para população ouvinte, entre os 2 anos e seis meses e a idade adulta. Quando utilizado com participantes surdos, este teste é aplicado oralmente e o participante tem de indicar qual das quatro imagens corresponde à palavra que ouviu (e.g., Moeller, 2000). Outros dois testes, que apresentaremos em seguida, seguem o mesmo procedimento, mas a avaliação é feita ao conhecimento do vocabulário em língua gestual, pelo que o vocabulário que indica as palavras cujas imagens devem ser escolhidas é apresentado em língua gestual. Assim, um desses testes é o *Carolina Picture Vocabulary Test*, desenvolvido para indivíduos surdos que usam a língua gestual como primeira língua e que é constituído por 130 itens selecionados do dicionário de língua gestual *Sign Exact English*. O outro teste de conhecimento de vocabulário recetivo destinado ao mesmo público é o *Receptive ASL Vocabulary Test*, desenvolvido por Shick, em 1997, citado por Singleton e Supalla (2003), também realizado em língua gestual, pretendendo conhecer o vocabulário conhecido nessa língua.

Registam-se, ainda, estudos que recorrem a outro tipo de testes para avaliar o vocabulário recetivo, nomeadamente a testes de *lexical decision* ou *use decision* padronizados para população ouvinte (Coppens et al., 2011; Coppens, Tellings, Verhoeven, Schreuder, & Oetting, 2013).

Um estudo levado a cabo por Kelly (1996) pretendeu averiguar até que ponto o conhecimento do vocabulário e da sintaxe se influenciam mutuamente e qual a contribuição de cada um deles para a compreensão da leitura. Este estudo foi desenvolvido com 424 participantes, adolescentes e jovens surdos educados em programas oralistas ou de



comunicação total, e os resultados sugerem que apenas nos leitores que alcançaram um nível razoável de competência sintática se verifica a capitalização do conhecimento lexical.

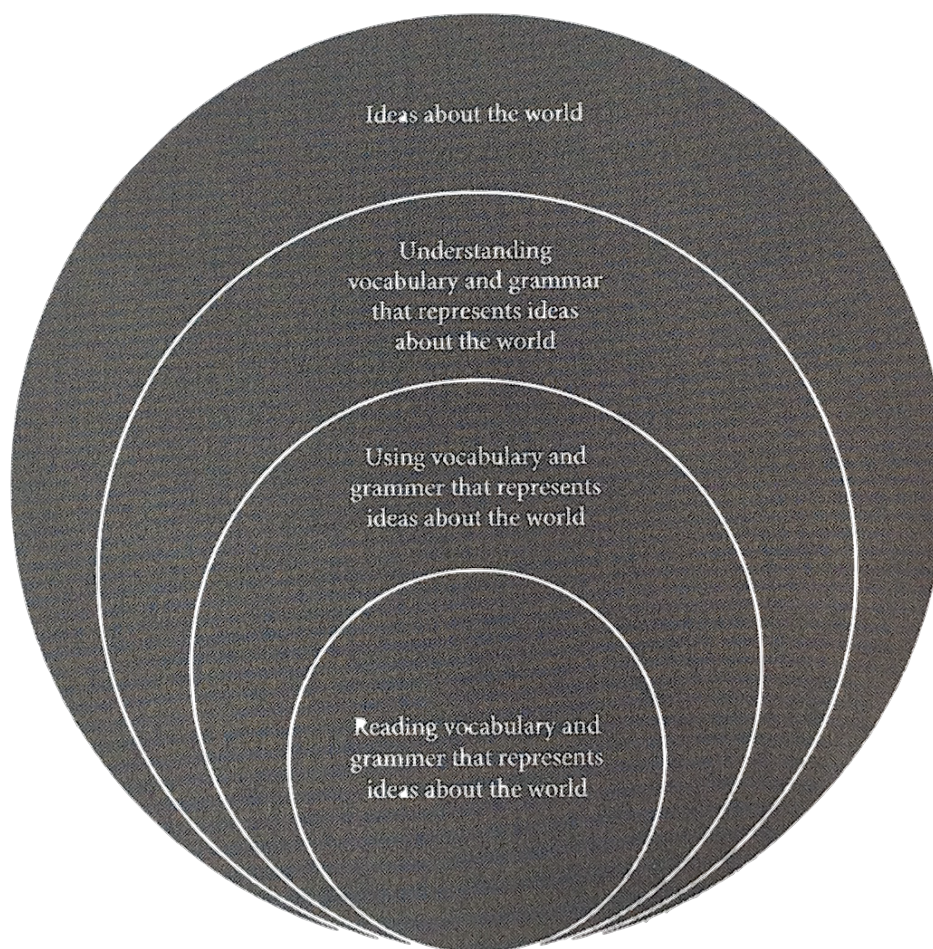
Num outro estudo sobre a capacidade de fazer inferências em surdos com 10 e 11 anos, Kyle e Cain (2015) verificaram que, independentemente da língua em que desenvolvem a linguagem, é importante que as crianças tenham um conhecimento do vocabulário na língua que vão aprender na modalidade escrita.

É, ainda, importante ter em conta que depois de um primeiro contacto com uma palavra e da decorrente atribuição de um determinado sentido, muitos estudantes surdos têm dificuldade em adicionar-lhe um outro significado, fenómeno designado por “fossilização lexical” (Hermans et al., 2008).

Antes de passarmos à apresentação de algumas estratégias que podem contribuir para o ensino do léxico, deixamos este alerta de Marschark (1997)

(...) it is imperative we expand the breadth of vocabulary to which deaf children are exposed, away from the concrete and familiar. Otherwise, they may be caught up in a cycle of having smaller expressive vocabularies, smaller receptive vocabularies, and fewer opportunities to expand either. (Marschark, 1997, p. 213)

A Figura 4 foi criada por Easterbrooks e Beal-Alvarez (2013) para representar a complexidade da relação entre o vocabulário e as ideias bem como a forma como essa relação constitui um desafio para as crianças surdas. Com efeito, é necessário ter em conta que o vocabulário representa ideias e o círculo maior representa todas as possíveis ideias que existem no mundo. O círculo seguinte representa a compreensão da gramática e do vocabulário que podem representar essas ideias, seguido de um círculo mais pequeno que representa a sua utilização. Por fim, temos o círculo menor onde constam a leitura do vocabulário e gramática que representam as ideias do mundo. Dito de outro modo, é necessário superar as etapas prévias para que a leitura do vocabulário e gramática seja efetiva e alcance o seu objetivo, como vimos no capítulo relativo à compreensão leitora.



*Figura 4. Relação entre ideias e palavras (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013, p. 94).*

#### *Estratégias para desenvolver o léxico*

Trezek, Wang e Paul (2010) referem a recomendação do National Reading Panel (2000) relativamente à utilização de duas estratégias gerais de ensino para promover o aumento de vocabulário: “specific word instruction” e “word-learning strategies” (p. 130). Com base no mesmo documento, acrescentam que perante a impossibilidade de os professores ensinarem todo o vocabulário, é importante que a seleção recaia no ensino de palavras importantes, úteis e difíceis, para a generalidade dos alunos, acrescentando a necessidade de, no caso dos surdos, se ensinarem as palavras de função, isto é, conectores ou articuladores do discurso. O NRP sugere, ainda, que se providencie o ensino prévio do vocabulário, relativamente ao contacto com o texto, bem como a existência de várias possibilidades e contextos de utilização.

Duas estratégias do NRP destacadas por Trezek, Wang e Paul (2010) são a pirâmide de palavras e as palavras cruzadas de vocabulário, que apresentamos em seguida, assim como algumas estratégias baseadas em evidências enunciadas por Easterbrooks e Beal-Alvarez (2013). Vejamos, então, a Tabela 8.

Tabela 8

*Estratégias para o ensino do vocabulário, adaptado de Easterbrooks e Beal-Alvarez (2013) e Trezek, Wang e Paul (2010).*

Estratégia	Explicitação
Pirâmide de palavras (Figura 5)	Nesta atividade o professor fornece o modelo da pirâmide em branco e uma palavra para os alunos investigarem. Esta atividade é interessante para o início de uma unidade e pode ser adaptada com facilidade ao nível dos alunos.

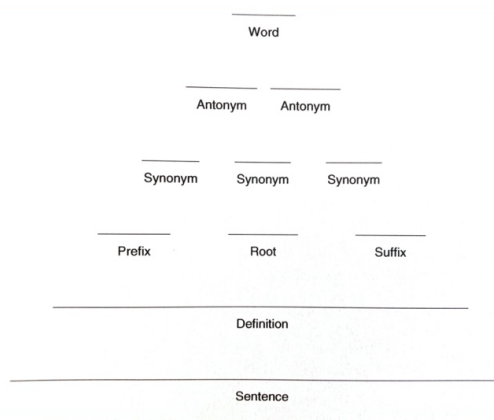


Figura 5. Pirâmide de palavras (Trezek, Wang, & Paul, 2010, p.131).

#### Palavras cruzadas

Esta atividade permite a exploração do vocabulário através da definição apresentada na turma, e também da definição adequada noutros contextos, e permite que se adapte o exercício às necessidades dos alunos (Trezek, Wang e Paul, 2010). Os autores fornecem, ainda, o endereço online de um site que possibilita a criação rápida de atividades de palavras cruzadas:

<https://www.crosswordpuzzlegames.com>

Utilização de equivalências semânticas	Fornecer equivalências semânticas quando se ensinam palavras em sentido figurado para evitar a tendência à “fossilização” do sentido.
Materiais visuais	Este tipo de material ajuda a colmatar a inexistência de determinados conceitos, ex: pirâmide. Pode, ainda, recorrer-se a este tipo de material para realizar uma atividade de visualização e produção, descrevendo as imagens.
Mural de palavras	Trata-se de providenciar uma parede com material escrito contendo as palavras úteis ao estudo. Existem várias formas de seleção e organização do vocabulário exposto, nomeadamente, família de palavras, vocabulário de um determinado tema em estudo, palavras primitivas bem como prefixos e sufixos, entre outros.

---

Além das estratégias acima elencadas, existem outras que são frequentemente referidas, nomeadamente, a leitura e releitura de livros de histórias, o ensino prévio do vocabulário bem como a promoção de oportunidades de utilização em diferentes contextos, a discussão aprofundada em que se estabelecem relações entre o vocabulário e as experiências prévias dos estudantes (Easterbrooks, & Beal-Alvarez, 2013).

Para assegurar a aprendizagem efetiva, os professores deverão modelar a utilização das estratégias através do pensamento em voz alta (*thinking aloud*), para demonstrar como se tomam as decisões perante informação desconhecida aquando da descodificação, tal como já sugerimos no capítulo dedicado à compreensão da leitura.

### 6.3. Consciência Morfossintática

Como referimos no ponto anterior, o conhecimento do léxico é fundamental para efetivar a comunicação, mas as palavras agrupam-se e formam frases e é desta forma que constroem a mensagem e transmitem a informação, pois para aceder à compreensão de um texto

não basta conhecer as palavras, é necessário identificar as relações que se estabelecem entre elas, quer no aspeto semântico quer no sintático (Soriano, Pérez e Domínguez, 2006).

A utilização do conceito *consciência morfossintática* é relativamente recente na literatura. A partir da década de 70, do século XX, o desenvolvimento de estudos na área da metalinguística desencadeou o interesse por investigações no domínio da consciência sintática e, posteriormente, da consciência morfológica. Desta forma, o termo *consciência morfossintática* surge da junção destes dois domínios que aparentam funcionar de forma interdependente (Correa, 2005).

Vejamos cada um deles separadamente, nos pontos que se seguem, para voltarmos à clarificação deste conceito. Relativamente à especificidade dos estudos realizados com a população surda e considerando que, com alguma frequência, a delimitação entre os aspetos de ordem morfológica e de ordem sintática não é feita de forma linear e inequívoca, optámos por apresentar os estudos, bem como as propostas de estratégias num único ponto, sob a designação única de morfossintaxe.

### 6.3.1. *Consciência morfológica*

Alguns estudos sugerem que as palavras são representadas no nosso léxico mental não apenas como palavras inteiras, mas também como morfemas (Rosa & Nunes, 2008), sendo os morfemas as “unidades significativas mínimas” (Cunha & Cintra, 1992).

A que nos referimos, então, quando falamos de *consciência morfológica*?

Referimo-nos, sobretudo, aos processos de derivação lexical, isto é, morfologia derivacional, ou à flexão das palavras variáveis, nomeadamente as formas verbais ou as flexões em número e género, ou seja, morfologia flexional (Correa, 2005). Desta forma, é feita uma distinção entre palavras morfologicamente simples e complexas, sendo as primeiras constituídas por um só morfema e as segundas por mais do que um. Por seu turno, as palavras complexas podem ser flexionadas ou derivadas. Nos sistemas alfabéticos, como é o português, as palavras flexionadas são aquelas que são constituídas por um radical e por um ou mais afixos flexionais que marcam o género e o número dos nomes (e.g., professor, professora, professores) ou o tempo e número dos verbos (e.g., escrevo, escrevi, escreveste). Por outro lado, as palavras derivadas são constituídas por um radical e um ou mais afixos (prefixos ou sufixos)

derivacionais (e.g., “-in”, em infeliz; “-mente”, em felizmente) (Colé, Marec-Breton, Royer, & Gombert, 2003).

Vejamos, então, uma definição do conceito de consciência morfológica:

Morphological awareness is a metalinguistic ability that can be conceptualised both at an implicit and an explicit level. The first source of implicit morphological awareness is oral language. As children’s experiences with language and later with reading and spelling improve so is the likelihood of getting more proficient at reasoning, explicitly, about how specific meanings are conveyed by different morphemes, and how linguistic stimuli with shared morphemes relate to each other (Rosa, 2003, p. 1).

A consciência morfológica implica, assim, reflexão sobre a linguagem e o seu uso e capacidades de planeamento e análise, inserindo-se nas habilidades metalinguísticas definidas por Gombert (1990).

Desde que lidem com a linguagem, as crianças vão desenvolvendo o seu conhecimento morfológico, pelo que o conhecimento das crianças sobre os morfemas é, inicialmente, implícito, mas há formas de desenvolver o conhecimento explícito (Nunes & Bryant, 2006). Os alunos em idade escolar seguem um caminho de desenvolvimento específico no processo de alfabetização, havendo alguma evidência de consistência em crianças mais pequenas e também uma melhoria significativa com a idade (Nunes, Bryan & Bindman, 1997).

Alguns estudos sugerem que existe uma relação causal entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da ortografia, quando esta última requer conhecimentos da primeira (Nunes, Bryant, & Bindman, 1997; Nunes & Bryan, 2006). Nunes, Bryant e Bindman referem que, apesar de a consciência fonológica ser frequentemente apontada como causa subjacente às dificuldades de aprendizagem da leitura por parte de algumas crianças, à medida que as crianças avançam e têm de aprender regras ortográficas mais complexas, a consciência morfológica passa a ter um peso maior na aquisição da escrita.

Num estudo desenvolvido com crianças entre os 7 e os 10 anos, Nunes e Bryant (2006) propuseram-se verificar se as crianças compreendiam a existência de alguns sufixos que não apresentam correspondência entre a grafia e o som, através da escrita de palavras com esses

morfemas, constatando que, mesmo nos anos mais avançados de escolaridade, as crianças não apresentavam o domínio ortográfico total de nenhum dos morfemas derivacionais avaliados no estudo.

Num estudo anterior, Nunes, Bryan e Bindman (1997) investigaram a existência de uma ligação entre o uso correto de *ed* para marcar o pretérito de verbos regulares e a sua consciência morfológica. Isso foi avaliado no início de seu estudo longitudinal recorrendo a tarefas metalinguísticas, isto é, envolvendo manipulação intencional da linguagem (Gombert, 1990), usando um paradigma de analogia em que os sujeitos tinham que identificar uma relação entre um par de estímulos e aplicar o mesmo relacionamento para completar um segundo par, tendo-se verificado evolução do desempenho na utilização da marca verbal *ed*. A morfologia fornece, assim, uma nova ferramenta e uma estrutura de pensamento sobre a linguagem, visto que as crianças começam a utilizar o racional morfológico como estrutura de pensamento e de trabalho sobre a linguagem.

Num estudo longitudinal levado a cabo por Sanchez, Ecalte e Magnan (2012), os autores concluíram que o conhecimento morfológico medido no pré-escolar tem influência no posterior desenvolvimento da leitura. Com um objetivo mais específico, um estudo de Carlisle (2000) encontrou uma correlação significativa entre o conhecimento e o significado dos morfemas que compõem as palavras e a capacidade de identificar e utilizar essa estrutura morfológica, contribuindo, assim, para a compreensão da leitura.

Em Portugal, Rosa (2003) desenvolveu estudos, de caráter transversal e longitudinal, cujo objetivo consistiu na análise da relação entre a consciência morfológica e a escrita no português europeu. Analisaram-se duas situações distintas em que a ortografia era determinada pela morfologia, verificando-se, por um lado, que a consciência morfológica é uma habilidade que melhora significativamente conforme avança o grau de escolaridade dos alunos e, por outro, que é uma habilidade que desempenha um papel específico e significativo na discriminação escrita de palavras que requerem considerações morfológicas.

Apesar destas evidências de que o desenvolvimento prossegue naturalmente, alguns estudos de intervenção mostraram ser importante fornecer às crianças em idade escolar ferramentas explícitas para o desenvolvimento da consciência morfológica (Carlisle, 1988; Nunes & Bryant, 2006; Nunes, Bryant e Olsson, 2003).

### 6.3.2. Consciência sintática

Quando falamos de sintaxe referimo-nos à ordem que as palavras ocupam na frase ou, reforçando a importância das regras que estão subjacentes a essa ordem, a sintaxe descreve as regras para combinar palavras que, por sua vez, formam orações e frases de modo a transmitir significado (Chomsky, 2005). Desta forma, podemos falar de consciência sintática como a capacidade que os falantes têm de proceder a juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado e à sua correção (Sim-Sim, 1998) ou de competência metassintática para nos referirmos à possibilidade de fazer uma reflexão consciente sobre os aspetos sintáticos da língua e de controlo deliberado das regras de gramática (Gombert, 1990).

Chomsky (1965) realça a importância da relação que as palavras estabelecem entre si numa frase, salientando que o mesmo conjunto de palavras pode expressar diferentes mensagens de acordo com a ordem que as palavras ocupam na frase bem como as relações que estabelecem entre si. Pertencem a Chomsky os conceitos de *surface structure* e *deep structure* para designarem, no primeiro caso, as frases tal como são expressas e, no segundo caso, a gramática subjacente à estruturação da frase de modo a que a frase transmita o sentido desejado. Esta perspetiva de Chomsky de que se deve aprender a *deep structure* que suporta a *surface structure* teve muito impacto na educação de surdos nos anos 70, nos Estados Unidos (Canon, 2010). Esta teoria de Chomsky foi evoluindo da gramática generativa para o programa minimalista (Chomsky, 1999) que reduziu a complexidade da teoria linguística anterior e que, inclusivamente, abandonou os conceitos de *deep* e *surface structure* (Cannon, 2010). Na sua teoria da gramática generativa, Chomsky propõe que todos os humanos têm potencial para uma gramática universal, defendendo que o cérebro humano está equipado para receber inputs linguísticos e extrair os princípios gramaticais que permitem gerar um número infinito de frases (Cannon, 2010).

De acordo com Tunmer (1990), a promoção da consciência sintática facilita o processo de compreensão, nomeadamente no que diz respeito à integração das informações lidas num texto, além do papel que este tipo de consciência desempenha na promoção do reconhecimento de palavras nas fases iniciais de aprendizagem, na medida em que o contexto sintático ajuda as crianças a ultrapassarem erros de descodificação aquando da leitura de palavras desconhecidas.

Outro aspeto a ter em conta é a importância da sintaxe para a compreensão do vocabulário, pois a sintaxe de um determinado enunciado fornece pistas sobre o significado das



palavras e ajuda a perceber qual a informação que, naquele contexto, é mais importante para a mensagem que se pretende transmitir (Nagy, 2007).

Gombert (1990) alerta para o risco de confusão entre “jugement de grammaticalité” e “jugement d’acceptabilité” (p. 72), explicitando que a noção de gramaticalidade não tem, na verdade, sentido para a criança, sendo a aceitabilidade que determina as escolhas. Com efeito, podemos ter uma frase correta, do ponto de vista gramatical, mas incoerente em termos semânticos, e a criança tenderá a atentar a esse aspeto, por exemplo, nas frases “O menino lê o livro” e “O menino lê o leite”, ambas estão corretas em termos gramaticais, mas a segunda frase é semanticamente implausível.

Ainda de acordo com Gombert, aparentemente, a capacidade para emitir juízos sintáticos de natureza mais formal não ocorre antes dos sete anos, no entanto desde cedo as crianças evidenciam possuir algumas intuições sobre as características estruturais das frases com base em pistas de natureza semântica (Gombert, 1990).

Regressemos ao conceito de *consciência morfossintática*, retomando o facto de incluir dois tipos de consciência linguística que aparentam uma interdependência no seu funcionamento, registando-se, do ponto de vista cognitivo, evidências de que a aquisição dos conhecimentos morfológicos e sintáticos ocorra de maneira interdependente (Bryan, Nunes & Bindman, 1997).

### 6.3.3. *Consciência morfossintática nas crianças surdas*

Relativamente à especificidade da educação de surdos, optámos por referir estudos morfológicos e sintáticos neste mesmo ponto, colocando-os sob a classificação de morfossintaxe, pois vários aspetos concorrem para o domínio e compreensão de uma língua e nem sempre com limites estanques:

Enfin, il est important de rappeler que, dans sa structure, l’organisation d’une langue parlée se fait grâce à une double articulation: les plus petites unités sans signification (phonèmes) se différenciant par des traits phonologiques se combinent entre elles pour former des morphèmes, porteurs de sens et qui, à leur tour, peuvent s’organiser de manière à former des énoncés signifiants. La syntaxe

contribue à organiser ces unités entre elles de manière à modifier le sens des morphèmes et des unités lexicales manipulées. (Hage, Charlier & Leybaert, 2013, cap. 5.2, para. 3).

O papel da consciência morfológica no desenvolvimento da leitura em crianças surdas não tem recebido muita atenção. Trussell e Easterbrooks (2016) levaram a cabo uma revisão da literatura para a qual consideraram os artigos publicados, com revisão por pares, entre 1970 e 2015, cujos participantes tivessem idades compreendidas entre os 3 e os 21 anos e em que a avaliação das competências morfológicas se baseasse no inglês escrito e/ou falado. Apenas 13 artigos se enquadraram nestes critérios, dos quais somente quatro incluíam programas de intervenção. Os resultados indicam que as dificuldades dos estudantes surdos iniciam nos primeiros anos, mas continuam ao longo da escolaridade, e situam-se no desenvolvimento quer da morfologia flexional (Gaustad, 1986) quer da derivacional (Gaustad, Kelly, Payne, & Lylak, 2002; Gaustad & Kelly, 2004). Todos os estudos revistos sugerem que os alunos surdos beneficiariam do ensino e intervenção ao nível da morfologia.

Estabelecendo uma relação entre o conhecimento morfológico e o desempenho em leitura, Kelly (1993) verificou num estudo com jovens surdos, com idades entre os 15 e os 19 anos, que os leitores competentes reconheciam as palavras de função e flexionadas que apareciam no texto com maior precisão e rapidez do que os estudantes com menos competência leitora, aparentando, deste modo, que o processamento da informação seria feito de forma mais analítica. Também Nunes, Burman, Evans e Bell (2010), num estudo que voltaremos a abordar com mais detalhe adiante, mostraram existir uma relação entre o conhecimento da morfologia e o desenvolvimento da leitura em crianças surdas.

Entre outras causas, o baixo desempenho de leitura de indivíduos surdos também tem sido atribuído a défices no processamento sintático de frases, levando a questionar se as crianças surdas usam estratégias baseadas em informações sintáticas para entender as frases, como os seus pares ouvintes, ou se desenvolvem estratégias qualitativamente diferentes (Domínguez, Pérez, & Alegría, 2012; Miller et al., 2012). Dúvida também colocada por Sánchez (2005) que apresenta duas hipóteses relativamente à influência da sintaxe na leitura dos surdos: i) as dificuldades de leitura, sobretudo a compreensão de frases, dever-se-ão a um processamento sintático deficiente e dentro desta linha temos, por exemplo, Quigley e King (1980); ii) as

dificuldades de compreensão de frases basear-se-ão na ausência de um processamento sintático em detrimento de um processamento semântico das frases, ou seja, no processamento dos componentes mais relevantes da oração, feito através de uma análise do significado, a partir da qual se infere a compreensão da oração e com resultados que apontam para esta segunda hipótese, temos, por exemplo, Soriano et al. (2006) ou Miller (2010).

O papel que a estrutura sintática desempenha na compreensão de frases é especialmente evidente em situações nas quais a atribuição dos papéis não fica restringida por fatores semânticos ou pragmáticos (por exemplo, em frases cujo sujeito e objeto da ação são reversíveis sem afetar a plausibilidade do enunciado, como no seguinte: “A criança cumprimenta o senhor”). Para entender a frase, o leitor deve considerar as pistas sintáticas presentes, como a ordem das palavras, as palavras funcionais, as concordâncias, a informação morfológica e assim por diante. O leitor também deve entender o que as palavras significam. Deste modo, a integração basear-se-á nos processos *bottom-up* e *top-down* (Perfetti, Landi e Oakhill, 2005).

Não há dúvidas de que a sintaxe tem sido uma das áreas mais pesquisadas na educação de surdos devido às evidentes dificuldades dos surdos neste domínio (Domínguez et al., 2012; Miller, 2005; Quigley & King, 1980; Quigley, Wilbur, & Montanelli, 1976), havendo estudos que dão conta das dificuldades sentidas em várias línguas, por exemplo, na língua hebraica e árabe (Miller, 2000; Miller et al., 2012), turca (Miller, Kargin, & Guldenoglu, 2013), alemã (Boons et al, 2013) e inglesa (Cannon & Kirby, 2013), entre outros. A Figura 6 apresenta uma lista das estruturas sintáticas que apresentam mais dificuldades aos surdos em várias línguas.

Structures	Functions	Movements
Pronouns (reflexive, reciprocal, and indefinite)	Demonstratives	-wh questions
Prepositions (nonlocative)	Quantifiers (universal, numerical)	Comparatives
Verbs (irregular, transitive, intransitive, modals)	Aspects of tense (active, passive)	Conditionals
Prenominal structures	Semantics/pragmatics	SVO errors
Prepositions	Sentence patterns	Complementizers
	Word order	Dative movement
		Complex sentences
		Overuse of simple sentences
		Relative clauses

-wh questions, who, what, when, where, why, how questions; SVO, subject-verb-object sequences.

*Figura 6.* Estruturas sintáticas que constituem uma dificuldade aos estudantes surdos, em várias línguas (Easterbrooks, Cannon & Trussel, 2016, p. 307).

Apresentamos seguidamente dois testes que, em diferentes momentos, foram utilizados para avaliar a consciência sintática em surdos: i) O *Test of Sintactic Abilities* (TSA), (Quigley, Wilbur, Power, Montanelli, & Steinkamp, 1976), e ii) a *Prueba de evaluación de estrategias sintáticas* (Soriano et al., 2006).

O *Test of Sintactic Abilities* (TSA), (Quigley et al., 1976) é o resultado de dez anos de investigação sobre a estrutura sintática da língua das crianças e jovens surdos e dirige-se a crianças e jovens entre os 10 e os 18 anos e onze meses. Esta prova consiste numa bateria de vinte testes, com itens de escolha múltipla e é realizada em cerca de 60 minutos; baseia-se no modelo de gramática generativa de Chomsky, tendo subjacente a ideia de que as crianças surdas seguem o mesmo padrão seguido pelas crianças ouvintes no que se refere à aquisição da linguagem (Jamieson, 2003). Testa nove estruturas sintáticas: *negation, conjunction, determiners, question formation, verb processes, pronominalization, relativization, complementation* e *nominalization*, sendo a maior parte destas estruturas examinadas por mais do que um teste (Rogers, & Clarke, 1981). O segundo teste, a *Prueba de evaluación de estrategias sintáticas* (Soriano et al., 2006) consiste num teste constituído por 64 itens e que tem como objetivo analisar o uso de estratégias sintáticas e/ou semânticas na leitura em alunos surdos, com e sem implante coclear. Cada uma das 64 frases é apresentada com uma palavra em falta e são apresentadas quatro hipóteses, em que uma é a adequada e as restantes três funcionam como distratores semânticos. Em todas as frases, independentemente do local em que se encontra a lacuna a preencher, é necessário ler a frase completa para aceder ao significado e fazer a escolha da palavra em falta. Esta prova pode ser aplicada individualmente ou de forma coletiva e tem a duração de 5 minutos.

A maioria das pesquisas sobre leitura em indivíduos surdos sugere que estes têm muita dificuldade em processar frases sintaticamente. Por exemplo, Miller (2000, 2005, 2006, 2010) examinou até que ponto os leitores sem ajudas técnicas entendiam frases semanticamente plausíveis, não plausíveis e neutras. Os resultados obtidos indicam que, com frases plausíveis, a maioria dos leitores surdos alcança um bom nível de compreensão, mas esse desempenho diminui bastante quando a frase é implausível (por exemplo, “O motorista do camião que atropelou o peão foi ferido”) ou semanticamente neutro (por exemplo, “A mulher que atendeu a rapariga estava a sorrir”). À luz dessas descobertas, este autor sugere que uma estratégia de processo *top-down*, sobretudo nas situações em que a mensagem transmitida não é apoiada pela experiência e o conhecimento do leitor sobre o mundo, provoca dificuldade na compreensão da mensagem, mostrando que o processamento sintático *bottom-up* é essencial para a compreensão

adequada. No entanto, aparentemente, confrontar as palavras de conteúdo de uma frase plausível com conhecimento prévio pode ser suficiente para entender ou inferir o seu significado, o que torna opcional o processamento de sua estrutura sintática.

Diversos estudos sugerem que os indivíduos surdos usam uma estratégia semântica na compreensão de frases que consiste em identificar palavras de conteúdo e obter uma representação completa da frase ignorando qualquer outra informação na frase e, portanto, as relações morfossintáticas entre as suas palavras. Esse mecanismo ou procedimento de leitura é designado de estratégia de palavras-chave e alega que o mecanismo básico utilizado por muitos leitores surdos para entender as frases escritas se baseia na identificação das palavras de conteúdo mais frequentes, ignorando as palavras de baixa frequência e de função, tais como articuladores e conectores, e usando as primeiras para derivar uma representação para o significado da frase. Essa estratégia é mais frequentemente utilizada por surdos do que por ouvintes com o mesmo nível de leitura (Domínguez & Alegría, 2010). Esta tese sobre a utilização da estratégia de palavras-chave centra-se nos resultados obtidos em testes de detecção de estratégias semânticas (Alegría, Domínguez, & van der Straten, 2010; Domínguez & Alegría, 2010; Domínguez et al., 2012; Domínguez, Carrillo, Pérez, & Alegría, 2014; Domínguez & Soriano, 2009; Soriano et al., 2006). Este tipo de teste apresenta uma lista de frases com diferentes graus de complexidade, nas quais uma palavra é omitida, devendo ser completada com uma das quatro alternativas apresentadas ao leitor, de entre as quais apenas uma produz uma interpretação plausível para a frase. As outras três são palavras semanticamente relacionadas com algumas das palavras contidas na frase ou com o contexto. A lógica do teste é que a seleção da alternativa adequada (palavra-alvo) requer o uso de pistas sintáticas e semânticas. Se o leitor selecionar uma alternativa errada, isso indica que a frase está a ser processada superficialmente porque o leitor é guiado apenas por pistas semânticas globais relacionadas com o significado de alguma palavra na frase. Portanto, os erros são interpretados como uma preferência pelo uso de estratégias semânticas, em vez de uma análise precisa das relações sintáticas entre as palavras que a compõem.

A estratégia de recurso à palavra-chave consiste, pois, em identificar algumas palavras da oração e deduzir o significado da mesma a partir delas, sem ter em conta a sua estrutura morfossintática (Soriano et al., 2006).

Em França, alguns estudos revelam que o domínio da língua francesa que se encontra mais afetado, nos estudantes surdos, é a morfossintaxe, sobretudo as categorias funcionais e os processos sintáticos associados, havendo registos de frequentes omissões e substituições de preposições, verbos auxiliares, determinantes, pronomes, etc. e dificuldades de flexão verbal (Tuller, 2000).

Apesar de se não se verificar escassez em pesquisas no domínio da consciência sintática, registam-se poucos estudos de intervenção que possam contribuir para o seu desenvolvimento (Easterbrooks, Cannon, & Trussell, 2016; Trezek, Wang & Paul, 2010). As intervenções englobando a sintaxe e a morfologia são, frequentemente, abordadas em conjunto na literatura (Easterbrooks et al., 2016), pois a relação que se estabelece entre ambas é necessária à boa compreensão da mensagem. Apresentamos, em seguida, trabalhos de intervenção ou investigações levadas a cabo com estudantes surdos e que apontam estratégias a desenvolver com esta população.

Alguns estudos sugerem que o ensino explícito da literacia pode melhorar a sintaxe da língua (escrita, falada e gestual) nas crianças surdas (Berent, 1993; Lederberg, Spencer & Schick, 2013). Nunes et al. (2010) falam-nos da ortografia enquanto sistema notacional para uma língua, pois permite que as línguas orais sejam codificadas, gravadas, transportadas e reproduzidas de forma sistemática. A conexão entre o oral e o escrito pode ocorrer por duas vias: conexão direta, quando se trata da correspondência letra-som; e conexão indireta, baseada no princípio semiográfico, ou seja, em unidades de significado. De acordo com Nunes et al (2010), a conexão indireta baseia-se em dois aspetos: a sintaxe e a morfologia. Apresentam três estudos para os quais se colocaram duas hipóteses: i) as crianças surdas não sentem facilidade no domínio das conexões indiretas entre oral e escrita, independentemente de terem uma educação oralista ou gestual; ii) as crianças surdas conseguem aprender as distinções de significado marcadas pela morfologia e sintaxe se receberem ensino explícito sobre a conexão entre esses significados e o inglês escrito. O terceiro desses estudos consistiu numa intervenção realizada com 85 crianças no grupo de intervenção e 88 no grupo de controlo e contou com a colaboração dos professores que participaram num dia de treino com os investigadores. A intervenção consistiu num programa, com recurso às tecnologias de informação, com exercícios promotores de consciência de morfemas e de gramática, bem como jogos para que as crianças pudessem praticar e livros de história para utilização das palavras em contexto. Concluiu-se que esta intervenção em morfologia foi eficaz para promover o crescimento do uso da consciência morfológica e a capacidade de leitura nas crianças surdas, sugerindo a importância deste tipo

de consciência para o desenvolvimento da leitura em crianças com surdez. A importância do conhecimento morfossintático é também apontada por Sánchez (2005), que considera que o conhecimento morfológico da língua deve ser entendido como um recurso básico para a interpretação das palavras, nomeadamente as regras subjacentes à sua transformação.

Também Amaral (2002) propõe que se faça um trabalho promotor da compreensão das regras de composição das palavras, através da realização de exercícios de composição e decomposição das mesmas, destacando os seus constituintes.

Cannon (2010) e Cannon et al (2011) desenvolveram um estudo com o objetivo de perceber se o uso regular de um programa de linguagem - LanguageLinks: Syntax Assessment and Intervention (LL) -, usado como suplemento às atividades da aula tinha efeitos ao nível da morfossintaxe em vinte e seis participantes surdos, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos, e que usavam língua gestual (ASL). A intervenção decorreu ao longo de nove semanas, tendo cinco sessões em cada semana. Os resultados obtidos sugerem que a utilização deste programa contribuiu para a melhoria do desempenho em morfossintaxe por parte dos participantes.

Parece-nos oportuno referir um estudo, realizado por Kelly (1998), que quis impulsionar a melhoria na compreensão da voz passiva e das orações relativas, dois aspetos em que os leitores surdos apresentam muitas dificuldades, através da visualização de filmes mudos, pelo que a compreensão da história não dependia da compreensão da linguagem. O programa foi constituído por dez vídeos, com histórias de cerca de 30 minutos, e juntamente com a apresentação do vídeo mostrava-se um par de frases em que apenas uma delas correspondia à descrição correta da situação visionada. Cada sessão de vídeo decorria da seguinte forma: i) o vocabulário de cada par de frases era lido, para garantir a compreensão do vocabulário; ii) aproximadamente uma vez por minuto, o vídeo exibia um gráfico que dizia: "Leia o par número ...". Essa mensagem permanecia na tela por 20 segundos, o que permitia ao participante a leitura das duas frases; iii) os participantes prestavam mais atenção ao segmento de filme que se seguia; iv) era apresentada a informação da necessidade de escolher uma das frases apresentadas; v) o participante recebia a informação quanto à correção da resposta dada. Participaram 11 sujeitos surdos adultos, ao longo de 12 sessões e os resultados sugerem melhorias entre os leitores mais competentes, não se verificando o mesmo nos leitores mais fracos.

Numa outra intervenção que decorreu ao longo de seis meses foram desenvolvidas atividades que pretendiam melhorar o desempenho dos alunos surdos a quatro níveis: i) leitura global, ii) identificação de letras e reconhecimento de palavras, iii) processos sintáticos e iv) processos semânticos (Herrera, 2014). Relativamente aos processos sintáticos, as atividades, estratégias e materiais e recursos utilizados são apresentados na Figura 7.

Reading process	Activities	Strategies	Materials and resources
Syntactical processes	Completing phrases and sentences in the text in writing	ChSL Fingerspelling	Cards with signs Cards with words
	Comparing syntactical structure in ChSL and Spanish	Lipreading	Cards with connectors
	Ordering phrases and sentences according to the grammar in Spanish	Translations ChSL / Spanish and vice versa	
	Seeing sentences in ChSL and writing them in Spanish		

Figura 7. Atividades e estratégias de intervenção (Herrera, 2014, p. 4).

Cabe-nos referir que os resultados obtidos nesta intervenção mostraram um impacto positivo na aprendizagem de competências de literacia e uma melhoria significativa no reconhecimento do léxico e das competências sintáticas.

Num programa de intervenção (Berent et al., 2007) que foi aplicado durante 10 semanas, seguindo o método *focus-on-form*, verificou-se a melhoria do domínio da utilização de estruturas gramaticais. O conceito de focus on form foi definido como “...consisting of brief attention to linguistic elements as they arose spontaneously during meaning-focused interaction.” (Loewen, 2018, p. 1) Assim, este método utiliza uma abordagem que pretende chamar a atenção dos alunos para formas de linguagem específicas dentro de contextos no processo de vincular forma e significado. Este programa trabalhou diversas estruturas morfossintáticas, a saber: *present tense*, *past tense*, *present progressive*, *past progressive*, *that clause*, *adjective clause*, *modal verbs*, *infinitives*, *present perfect* (Berent et al., 2007).

A utilização de suportes visuais é uma estratégia recorrentemente recomendada quando se fala em educação de surdos (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013), sobretudo enquanto estratégia utilizada pelos professores para a apresentação dos conteúdos, ou seja, aparece-nos enquanto método de apresentação e não enquanto processo (Easterbrooks, & Stoner, 2006). Mas a que nos referimos, concretamente, quando falamos de ferramentas visuais? Referimo-nos a uma estratégia usada para representar graficamente pensamentos e conceitos de uma



forma organizada (Heimlich & Pittelman, 1986), nomeadamente organizadores visuais, mapas de conceitos. Easterbrooks e Stoner (2006) testaram a utilização de uma ferramenta visual que, através de uma lista de perguntas às quais se respondia, orientava o processo de construção do conhecimento e visava promover o melhor desempenho na utilização de adjetivos na expressão escrita, em três adolescentes surdos, tendo-se verificado a maior utilização de adjetivos aquando da escrita (Figura 8).

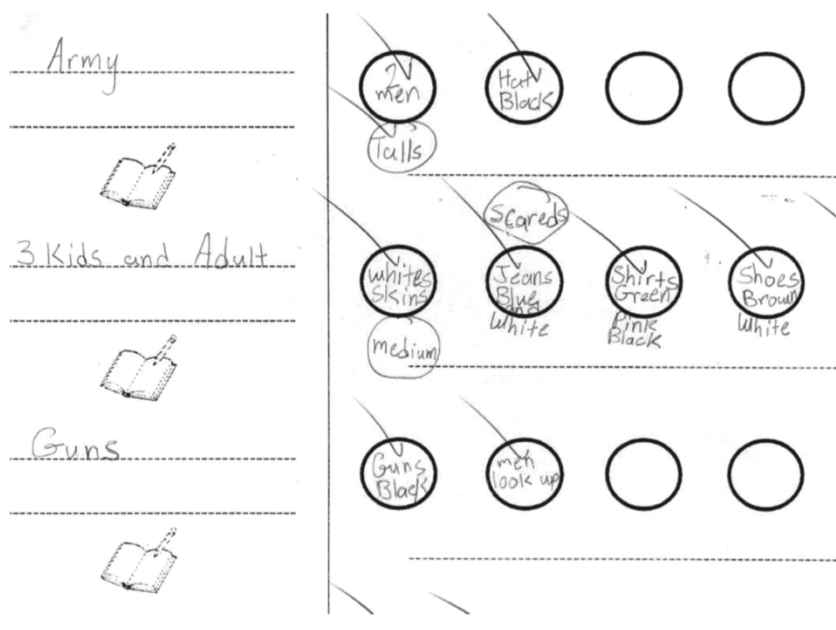


Figura 8. Exemplo de uma ferramenta visual utilizada na intervenção, em Easterbrooks, & Stoner, 2006, p. 99.

Esta estratégia poderá ser útil para aplicação noutros aspetos da morfossintaxe, tais como preposições, utilização de pronomes, etc. (Easterbrooks, Cannon, & Trussell, 2016).

Uma intervenção com evidências promissoras é a instrução explícita de morfologia orientada pelo professor e consiste no ensino dos significados das palavras primitivas e dos afixos, bem como a desconstrução das palavras que têm múltiplos morfemas em partes menores de palavras conhecidas. Esta estratégia tem o potencial de aumentar o conhecimento de vocabulário, fornecendo, ainda, aos alunos uma ferramenta para construir o próprio conhecimento de vocabulário perante palavras desconhecidas (Trussell & Easterbrooks, 2015).

Na revisão elaborada, Trussell e Easterbrooks (2016) referem que as estratégias discutidas ainda não são consideradas “evidence-based practices”, todavia, podem ser

consideradas como potencialmente positivas, e apontam para a necessidade de um ensino explícito, que deverá ser implementado usando comunicação gestual, nomeadamente datilologia, que assente numa boa comunicação entre professor e aluno e de acordo com a técnica de *scaffolding*, isto é “a process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his [or her] unassisted efforts” (Wood, Bruner, & Ross, 1976, p. 90).



### III – ESTUDO EMPÍRICO

#### *1. Problemática, Objetivos e Questões de Investigação*

A leitura é um meio de aquisição de informação e um instrumento basilar para a aprendizagem autónoma, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento pessoal, social e cultural do indivíduo. A capacidade de leitura das crianças é, também, um fator determinante para o seu sucesso académico (Alves Martins, 2000; Logan, Medford, & Hughes, 2011). Porém, no que diz respeito aos estudantes surdos, estudos realizados em vários países, e recorrendo a diversas metodologias, indicam que estes alunos apresentam, em geral, graves dificuldades no domínio da compreensão leitora, refletindo-se em fracos níveis de literacia (Amaral, 2002; Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013; Harris & Marschark, 2011; Herrera, 2005; Paul, 1998).

Ao nível da compreensão de frases ou textos, é importante ter em consideração que o conhecimento das estruturas morfossintáticas permite estabelecer relações que organizem e deem sentido à linguagem. O fraco desempenho em leitura, por parte dos indivíduos surdos, tem sido, frequentemente, atribuído a défices no processamento sintático, levando os investigadores a questionar-se se as crianças surdas usam estratégias baseadas na informação sintática ou se desenvolvem outro tipo de estratégia (Domínguez et al., 2012; Miller et al., 2012). Estudos realizados com o objetivo de analisar o recurso a estratégias semânticas e/ou sintáticas aquando da leitura sugerem que os surdos recorrem, preferentemente, ao conhecimento semântico, manifestando limitações ao nível do reconhecimento e respeito pela sintaxe (Miller, 2010; Miller, Kargin & Guldenoglu, 2013; Soriano, Pérez, & Domínguez, 2006). No que diz respeito à população surda portuguesa, a investigação tem-se debruçado sobre o impacto do modelo de educação bilingue (Amaral, 2002), análise da implementação da educação bilingue e da questão identitária da comunidade surda (Afonso, 2008; Gomes, 2012), inclusão dos alunos surdos (Melro, 2015), mas não há investigações publicadas relativas ao comportamento perante a necessidade de processamento dos aspetos morfossintáticos.

O nosso estudo teve como objetivo central perceber como se processa o desempenho morfossintático em alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, do Ministério da Educação, e avaliar a relação entre esse desempenho e a compreensão leitora dos alunos. Importa referir que também elaborámos um teste de

conhecimento lexical que nos permitiu controlar o conhecimento do vocabulário e, simultaneamente, verificar o conhecimento do léxico constante do programa de PL2 para os alunos surdos do 1.º ciclo.

Colocámos as seguintes questões de investigação:

*Questão 1: Será que os alunos do 2.º e 3.º ciclos com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue adquiriram o vocabulário indicado nos domínios temáticos de referência do programa de PL2 para o fim do 1.º ciclo?*

*Questão 2: Quais as principais dificuldades manifestadas por alunos do 2.º e 3.º ciclos com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue ao nível da consciência morfosintática? Será que se verificam diferenças entre os alunos do 2.º e os do 3.º ciclo?*

*Questão 3: Qual o desempenho dos alunos do 2.º e 3.º ciclos com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue ao nível da compreensão leitora?*

*Questão 4: Será que existe uma relação entre o desempenho manifestado ao nível da consciência morfosintática e o desempenho em compreensão leitora em cada um dos ciclos de ensino?*

## *2. Método*

Neste capítulo desenvolveremos quatro pontos que constituem o método do nosso trabalho: desenho do estudo, participantes, instrumentos e procedimentos.

### *2.1. Desenho do estudo*

Embora as variáveis do conhecimento metalinguístico que selecionámos tenham sido, anteriormente, objeto de estudo e reflexão por investigadores desta área do conhecimento a nível internacional, consideramos que o nosso estudo é exploratório (Bhattacharjee, 2012), tendo em conta que em Portugal ainda existe pouca investigação nesta área. Além disso, trata-se de um estudo a realizar numa população pouco numerosa, pois na rede de escolas do Ministério da Educação, em Portugal continental, existem apenas 17 escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, sendo que sete são unicamente escolas secundárias e, por isso, não elegíveis para a nossa investigação, e um número reduzido de unidades de apoio a alunos surdos, com um número também reduzido de alunos.

Trata-se de um estudo de natureza correlacional, pois a análise a desenvolver prende-se com a descrição do grau de relação entre as variáveis previamente definidas. Neste tipo de estudo é vedada ao investigador a possibilidade de operacionalizar as variáveis, seja através da sua manipulação seja através do processo de seleção, não sendo possível perceber a natureza da relação (Cohen, Manion, & Morris, 2007; Creswell, 2012; Tuckman, 2012). Contudo, embora sem conseguir “. . . estabelecer significado de causalidade ao nível das relações encontradas” (Almeida & Freire, 2007, p. 107), é possível determinar a existência ou ausência de relação entre as variáveis, o que permitirá a realização de estudos posteriores (Cohen et al., 2007).

Considerando que, em Portugal, este campo de estudos carece, ainda, de estudos aprofundados e que a legislação em vigor que levou à alteração da filosofia de ensino de surdos é relativamente recente, nomeadamente no que respeita à implementação do ensino bilingue e à criação de um currículo para ensino de português como L2, parece-nos que um estudo correlacional será relevante para determinar caminhos de investigação a seguir.

## *2.2. Participantes*

Este estudo incidiu sobre os alunos surdos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico que frequentam o modelo de educação bilingue nas escolas de referência para a educação bilingue do Ministério da Educação. De acordo com os dados públicos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativos a 2017/2018 encontravam-se nesta situação 233 alunos. Para garantir a representatividade e significância da amostra (Almeida & Freire, 2007; Cone & Foster, 2006; Sternberg & Sternberg, 2011), numa primeira abordagem, contactámos todas os agrupamentos de escolas que são escolas de referência para a educação bilingue e que lecionam estes níveis de ensino, para apresentar o projeto de investigação e solicitar a colaboração no sentido de autorizarem a participação dos alunos surdos que frequentam o referido modelo de educação sem beneficiarem de adaptações curriculares significativas.

A escolha recaiu sobre estes dois ciclos visto que os alunos que, atualmente, frequentam o 2.º e 3.º ciclos de escolaridade estiveram abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, durante toda a escolaridade, tendo beneficiado do modelo de educação bilingue que entrou em vigor a partir dessa data. São, também, alunos que realizaram o ciclo de ensino em que se encontram, 2.º ou 3.º, após a entrada em vigor do Programa de PL2 para alunos surdos, em 2011. Até 2011, os alunos surdos frequentavam a disciplina de português como segunda língua de acordo com o programa curricular comum, cabendo ao docente da disciplina fazer as adequações curriculares individuais que considerava necessárias.

Relativamente ao facto de termos considerado como público-alvo apenas os alunos bilingues, esta escolha deveu-se ao facto de sabermos que a população surda que frequenta os estabelecimentos de ensino é um grupo muito heterogéneo, mesmo considerando apenas os participantes com surdez severa e profunda. Desde a infância, existem diversas variáveis que interferem no seu desenvolvimento, nomeadamente o momento de perceção da surdez, momento de aquisição da surdez (pré ou pós linguística), a utilização e o tipo de ajudas técnicas (prótese, implante coclear), a existência de um trabalho especializado de reabilitação, os ganhos auditivos, o momento de aquisição da língua gestual, a capacidade de oralizar e/ou de compreender a linguagem verbal, a existência de pais surdos ou ouvintes, o percurso escolar realizado, entre muitos outros, existentes na população em geral.

Depois de termos obtido autorização por parte das escolas, seleccionámos os alunos que correspondiam às características referidas e realizámos os pedidos de consentimento informado,

específico e esclarecido para a aplicação dos testes e o tratamento dos dados necessários à realização da investigação, aos encarregados de educação.

Deste modo, obtivemos a participação de 35 alunos, sendo que 16 frequentavam o 2.º ciclo e 19 frequentavam o 3.º ciclo. De acordo com os dados públicos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência para o ano letivo 2017/2018, estes participantes correspondem a 15% do total de alunos que frequentavam a disciplina de PL2, ou seja, 16,4% no que se refere aos alunos do 2.º ciclo e 13,9% no que respeita aos alunos do 3.º ciclo. Embora a recolha dos nossos dados tenha sido realizada no ano letivo de 2018/2019, ano que coincidiu com a mudança de legislação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e em que estes dados deixaram de estar disponíveis, cremos que não haverá diferenças significativas no número de alunos.

Vejamos, então, uma caracterização mais pormenorizada da nossa amostra.

Relativamente à idade, no 2.º ciclo a média de idades era de 149 meses, tendo o participante mais novo 131 meses e o mais velho 183 meses, enquanto que no 3.º ciclo, as idades variaram entre os 158 e os 210 meses, sendo a média de idades de 178,1 meses. Considerando o grupo na sua globalidade, verificou-se uma média de idades de 164,8 meses. Da totalidade de participantes, 18 (51,4%) pertenciam ao sexo feminino, 10 no 2.º ciclo e 8 no 3.º ciclo, e os restantes 17 (48,6%) ao sexo masculino, com 6 rapazes no 2.º ciclo e 11 no 3.º ciclo.

A informação fornecida relativamente à idade do primeiro contacto com a língua gestual portuguesa indica-nos que na maioria foi aos 36 meses, início da frequência da educação pré-escolar. No que diz respeito ao primeiro contacto com a língua portuguesa escrita o mesmo terá ocorrido, para a maioria dos participantes, por volta dos 72 meses, ou seja, aquando do início do 1.º ciclo, conforme se pode verificar na Tabela 9.



Tabela 9

*Idade, em meses, dos participantes quando tiveram o 1.º contacto com a LGP e com o português escrito.*

	1.º contacto com LGP		1.º contacto com português escrito	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
2	2	5,7%	-	-
12	1	2,9%	-	-
30	2	5,7%	-	-
36	14	40,0%	-	-
48	3	8,6%	-	-
60	2	5,7%	-	-
72	3	8,6%	31	88,6%
80	-	-	1	2,9%
84	3	8,6%	3	8,6%
96	2	5,7%	-	-
120	1	2,9%	-	-
144	2	5,7%	-	-

De acordo com a informação recolhida, e em consonância com os dados constantes na tabela acima apresentada, uma expressiva maioria de participantes teve contacto com a LGP antes de um primeiro contacto com a língua escrita. Assim, apenas 20% terão tido contacto com a LGP após o início da aprendizagem da língua portuguesa e somente 11,4% iniciaram ambas as línguas em simultâneo.

Acrescentemos, ainda, que todos os participantes tinham apoio de terapia da fala, que em 48,5 % dos casos teve início com a frequência da educação pré-escolar, frequentado por 88,6% dos participantes. Já no que diz respeito à intervenção precoce, apenas 22,9% usufruiu desta medida de apoio.

Relativamente ao grau de surdez, em 88,6% tratava-se de surdez profunda e os restantes 11,4 % de surdez severa, um dos critérios utilizados para a seleção dos participantes deste estudo. Assinala-se muita variedade na idade em que ocorreu a deteção da surdez, verificando-se uma maior incidência nos 24 meses, o que corresponde a 22,9% do total dos participantes.

É de referir, ainda, que uma larga maioria usava ajudas técnicas (88,6%), situando-se a percentagem dos utilizadores de prótese auditiva em 31,4 % e de implantes cocleares em 57,1 %. Já no que diz respeito à idade de início de utilização, quer das próteses quer dos implantes, há uma grande variedade, registando-se, contudo, que a maioria, 67,7%, iniciou até aos 36 meses.

Parece-nos, ainda, pertinente referir os dados recolhidos respeitantes à existência de familiares surdos. Assim, conforme se pode verificar na Tabela 10, abaixo apresentada, 71,5% da globalidade dos participantes não tinha familiares surdos, sendo de salientar a participação de 8,6% de crianças/adolescentes filhos de surdos, uma frequência superior à geralmente indicada (Amaral, 2002; Knoors, 2016), e também 17,1% de participantes com irmãos surdos.

Tabela 10

*Existência de familiares surdos.*

	Frequência	Percentagem
Não	25	(71,5%)
Pais	3	(8,6%)
Irmãos	6	(17,1%)
Outros	1	(2,9%)

### 2.3. Instrumentos

Quando definimos o nosso campo de investigação, tínhamos conhecimento de que não existem a nível nacional testes aferidos para medir o desempenho da consciência morfosintática em população com as características que escolhemos para realizar esta investigação: com surdez severa ou profunda e a frequentar o ensino bilingue. Desse modo, procedemos à construção de instrumentos que nos permitissem realizar o nosso estudo e que pudessem ser, posteriormente, disponibilizados aos investigadores e profissionais que trabalham com a mesma população.

Esta etapa do projeto constituiu um aspeto fundamental da investigação e a elaboração dos testes teve como princípio subjacente o respeito pelo critério de fidelidade (consistência do teste) de forma a garantir que não há uma distorção por instrumentação (Tuckman, 2012). Foi, também, necessário fazer uma investigação cuidada e rigorosa relativamente aos critérios a seguir na elaboração dos instrumentos, respeitando o facto de se destinar a uma população que tem o português como segunda língua e cuja língua materna/natural tem características muito específicas.

Atendendo ao facto de considerarmos importante controlar o conhecimento do léxico, elaborámos um teste de conhecimento lexical por forma a avaliar o conhecimento do vocabulário que seria incluído no teste de consciência morfosintática, estabelecendo, desta forma, uma articulação entre ambos os testes e permitindo-nos, ainda, verificar se os participantes dominavam o vocabulário que consta do programa de PL2 para o 1.º ciclo.

Para a realização destes dois testes foi criada uma plataforma online, protegida com palavra-passe, que ficará disponível para livre acesso após o término desta investigação. Optámos por apresentar estes testes em formato digital por estarmos conscientes da apetência da maioria dos adolescentes para as novas tecnologias, constituindo uma forma mais motivadora para a realização das tarefas, a que acresce o facto de ser mais apelativo visualmente.

Para avaliar a compreensão leitora foram criados dois testes, um para os participantes que frequentavam o 2.º ciclo e outro para os participantes do 3.º ciclo.

### 2.3.1. *Teste de conhecimento lexical*

Contrariamente aos testes comumente utilizados com a população ouvinte, a aferição do vocabulário recetivo foi testada apenas na vertente da leitura individual e do reconhecimento da palavra escrita, sem qualquer recurso à apresentação através da oralidade, considerando que se trata de uma avaliação realizada em participantes que têm a língua portuguesa como língua segunda e na modalidade escrita (Anexo I). Desta forma, e considerando que os alunos com surdez severa e profunda têm diferentes ganhos auditivos, independentemente das diferentes ajudas técnicas, a variável da capacidade auditiva foi controlada. É de recordar que o ensino bilingue estipula a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, apenas na vertente escrita, embora salvaguardando o recurso à oralidade, quando possível.

O teste é constituído por 80 itens e a seleção de vocabulário para integrar este teste obedeceu aos seguintes critérios:

- i) vocabulário constante dos domínios de referência no programa curricular de português língua segunda para alunos surdos do 1.º ciclo do ensino básico;
- ii) vocabulário existente em LGP, de forma a fazer parte do vocabulário conhecido dos alunos;
- iii) itens passíveis de serem representados através de imagens obtidas em bancos de imagens livres de direitos autorais.

Além dos critérios acima referidos, devemos acrescentar, ainda, que se procedeu à verificação dos itens incluídos nas versões espanhola e brasileira do *Peabody Vocabulary Test*, tendo os mesmos sido utilizados como orientação. Foi também feita uma análise ao vocabulário existente nos livros escritos e narrados em LGP que existem no mercado e que, frequentemente, estão acessíveis às crianças surdas através das escolas e/ou das famílias (Anexo II). Na análise realizada, constatou-se que o vocabulário é maioritariamente o que havia já sido selecionado por se encontrar dentro dos critérios supramencionados. Por último, incluiu-se algum do vocabulário presente na primeira prova de aferição de Português Língua Segunda, realizada pelo IAVE para os alunos do 5.º ano, no ano letivo de 2017/2018, mas que também se integra nos domínios de referência do programa de PL2 do 1.º ciclo.

No que se refere à apresentação do teste de conhecimento lexical, este teste está disponível numa plataforma online, onde os participantes têm acesso à palavra escrita e por baixo da mesma são apresentadas quatro imagens, tendo de selecionar a única que corresponde à identificação da palavra apresentada. Após selecionar a opção que considera adequada, o participante pode passar para o item seguinte.

Para a criação de cada um dos quatro conjuntos de imagens respeitaram-se os seguintes critérios:

- ilustrações retiradas de bancos gratuitos de imagens;
- utilização de palavras do mesmo campo semântico ou da mesma classe gramatical, em cada grupo de quatro palavras;
- recurso a imagens claras, do ponto de vista da compreensão, que não deixassem dúvidas quanto ao elemento representado.

Aplicámos uma primeira versão do teste a nove alunos que correspondiam ao perfil dos participantes, o que corresponde a 26% do número de participantes que, posteriormente, participaram neste estudo. Os alunos que realizaram esta primeira versão dos testes encontravam-se repartidos da seguinte forma: dois alunos do 5.º ano, dois alunos do 7.º, três alunos do 8.º e dois alunos do 9.º ano, tendo-se verificado que o teste de conhecimento lexical elaborado era um pouco extenso, provocando algum cansaço, e também que se deveria aumentar o grau de complexidade. Desta forma, foram retirados 13 itens e procedeu-se à substituição de outros 9, tendo-se introduzido, neste ajustamento, algum do vocabulário constante na prova de aferição do 5.º ano, como atrás referido. Os alunos que realizaram esta primeira versão dos testes não participaram no estudo.

Da versão final do teste constavam, assim, 80 itens pertencentes a vários domínios, a saber, corpo e saúde (e.g., *joelho, nariz*), vestuário (e.g., *gravata, pijama*), alimentação (e.g., *ananás, manteiga*), relações familiares (e.g., *neto, família*), casa (e.g., *chaminé, janela*), objetos da casa (e.g., *jarra, prato*), meios de transporte (e.g., *bicicleta, autocarro*), profissões e personagens (e.g., *médico, jogador*), conceitos matemáticos (e.g., *retângulo, círculo*), animais (e.g., *papagaio, peixe*), natureza e geografia e (e.g., *vulcão, planície*), espaços e atividades de lazer (e.g., *cinema, piscina*), verbos (e.g., *dormir, espreitar*) e adjetivos (e.g., *admirado, picante*).

Como referido anteriormente, a construção deste teste teve como objetivo testar o vocabulário que seria incluído no teste de conhecimento morfossintático. Desta forma, foram testados todos os vocábulos utilizados como palavras alvo no teste morfossintático, bem como os restantes itens fornecidos como opção, exceto quando se tratavam de conceitos não representáveis (*ele, sozinho, bem, amigo, história, Madeira*) ou quando se tratavam de palavras muito familiares (*pai, tio, avó, irmão, casa, sala, cama, cadeira, bola, professora, pão, gelado, nuvem, comer, abrir, quente, praia, prenda, pé*) e que, certamente, seriam do conhecimento dos participantes dos níveis de escolaridade em estudo. Foram, ainda, avaliados outros vocábulos que, embora não constituíssem uma das opções fornecidas, faziam parte da frase no teste morfossintático e permitiam compreender a mensagem transmitida pela frase, nomeadamente o vocábulo *bolo*, nos itens 7, 18 e 34; *tapete*, no item 26; *chapéu*, no item 11; *gravata*, no item 12; *autocarro*, nos itens 16 e 35; *vulcão*, no item 10; *chocolate*, nos itens 18 e 34; *picante*, no item 30; e *palácio*, nos itens 15 e 39.

Os resultados da consistência interna, avaliada pelo cálculo do coeficiente Alfa de *Cronbach*, apresentam um valor de .89, indicador de uma boa consistência interna (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Conforme referimos, para a aplicação do teste de conhecimento lexical foi criada uma plataforma online com registo e cotação automática dos itens, mas sem qualquer *feedback* instantâneo, ficando os resultados disponíveis apenas para o administrador, acessível através do endereço [www.clpl2.com](http://www.clpl2.com), das quais apresentamos duas imagens (Figuras 9 e 10)

Conhecimento da Língua PL2 - Alunos Surdos	
<p><b>Teste de conhecimento lexical</b></p> <p>Lê a palavra que é apresentada e seleciona a imagem que lhe corresponde, clicando no círculo por baixo da imagem.</p> <p>Para passar para a palavra seguinte, debes clicar em "Continuar".</p> <p>Não podes voltar atrás para corrigir ou fazer exercícios deixados em branco.</p> <p><b>Teste de conhecimento lexical</b></p>	<p><b>Teste de consciência morfossintática</b></p> <p>Lê as frases.</p> <p>Em cada frase falta uma palavra. De entre as quatro hipóteses apresentadas, debes escolher a palavra correta clicando no círculo por baixo da imagem.</p> <p>Para passar para a frase seguinte, debes clicar em "Continuar".</p> <p>Não podes voltar atrás para corrigir ou fazer exercícios deixados em branco.</p> <p><b>Teste de consciência morfossintática</b></p>

Figura 9. Teste online



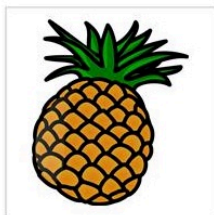

laranja	
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
<p><b>Continuar</b></p> <p>4/80</p>	

Figura 10. Exemplo do teste de conhecimento lexical.

No que concerne à cotação, foi atribuído um (1) ponto a cada resposta correta e zero (0) a cada resposta incorreta, podendo os resultados globais desta prova variar entre 0 e 80.

### *2.3.2. Teste de consciência morfossintática*

O teste de consciência morfossintática é constituído por 40 itens (Anexo III). Em cada item falta uma palavra, no meio (24 itens) ou no fim (16 itens), e são fornecidas quatro hipóteses, sendo que apenas uma está correta a nível morfossintático e semântico. Nas três hipóteses incorretas, duas consistem em palavras que estão semanticamente relacionadas com vocábulos constantes na frase completa ou que pertencem à classe gramatical da palavra correta, mas com alguma particularidade gramatical que a torna numa opção incorreta; a terceira hipótese é claramente incorreta, quer a nível semântico quer morfossintático, sem ter qualquer relação contextual com a frase fornecida.

Como referimos, em todos os itens existe vocabulário presente no teste de avaliação do conhecimento lexical, contudo o restante vocabulário utilizado em cada item consiste, também, em vocabulário adequado a crianças que já concluíram o 1.º ciclo do ensino básico, pois o objetivo deste teste é a avaliação do conhecimento das estruturas morfossintáticas, existindo a preocupação de evitar que a existência de vocabulário desconhecido constitua um entrave à compreensão da frase. Pretendeu-se, com este teste, verificar a escolha efetuada pelos participantes para completar as frases, tendo sido avaliados os aspetos que indicaremos, um pouco mais à frente, na Tabela 11.

O teste foi realizado numa plataforma online, à semelhança do teste de conhecimento lexical, e foi realizado apenas com recurso à leitura feita individualmente pelo participante. Antes de iniciar, o aplicador deu as instruções que consistiam em informar que seria apresentada uma frase à qual faltava uma palavra, por baixo dessa frase eram fornecidas quatro opções e o participante deveria escolher aquela que era a adequada para completar a frase. Só é apresentada uma frase de cada vez, juntamente com as quatro opções, e após fazer a sua escolha o participante avança para ao item seguinte, Figura 11.



Ela tem dois \_\_\_\_\_ no aquário.

coelho      peixes      número      correr

Continuar

1/40

Figura 11. Exemplo do teste de consciência morfossintática.

Passamos a explicar a junção num mesmo grupo de alguns aspetos. De acordo com os aspetos morfossintáticos que eram fundamentais para garantir a escolha da opção correta, agrupámos os itens em cinco grupos diferentes. Desta forma, agrupámos os itens nos quais era primordial considerar a *flexão verbal*, como por exemplo o item 16 - *Quando o autocarro chegou, as pessoas \_\_\_\_* - que apresentava as opções *entrou, bicicleta, aquário e saíram*, sendo necessário processar corretamente a *flexão verbal*.

Constituímos outro grupo com os itens cujo aspeto a processar para escolher a opção correta era o *género e/ou o número*, pois, em alguns itens, estes dois aspetos eram essenciais, tendo em consideração as opções fornecidas, como veremos em seguida. O item 29 - *O meu irmão partiu o \_\_\_\_ quando caiu, durante o jogo de futebol* - apresentava como opções plausíveis *perna, nariz e pés* e ainda a opção menos plausível *bruxa*, contudo fazendo um processamento correto do *número e género* verificava-se que apenas a opção *nariz* podia ser considerada.

Formámos um grupo em que a seleção da palavra alvo pressupunha o processamento da *preposição e/ou conjunção*, pois em ambos os casos pertencem a classes fechadas de palavras que servem para estabelecer relações entre duas partes ou elementos de uma frase, no primeiro caso, e entre frases ou palavras com a mesma função, no segundo, como veremos nos exemplos que a seguir apresentamos. Perante o item 2 - *Gosto de comer pão com \_\_\_\_* - o participante tem de escolher uma das seguintes opções *cozinha, quente, quarto ou manteiga* e para tal tem de processar corretamente a preposição *com*. O item 3 - *Que fruto preferes, \_\_\_\_ ou ananás?* – apresentava como hipóteses as palavras *laranja, comer, prato ou chaminé*, requerendo o processamento da conjunção *ou*.

Agrupámos, também, os itens que implicavam o processamento da *voz passiva*, como no exemplo que se segue: item 18 - *Este bolo de chocolate foi feito pelo \_\_\_\_* - com as opções *janela, laranja, ananás e pai*.

Por último, constituímos outro grupo em que os elementos que necessitavam de ser processados eram o *predicativo do sujeito ou modificador* devido ao facto de ambos se tratarem de funções sintáticas que atuam ao nível da frase e dos seus constituintes e apresentamos exemplos da utilização de cada um deles. O item 8 - *No sábado, eu vi um filme \_\_\_\_* - fornecia as seguintes opções: *morango, cinema, bruxa e triste*, exigindo a necessidade de perceber que a palavra a seleccionar iria completar a informação já constante da frase. No item 30 - *O cozinheiro estava \_\_\_\_ porque o peixe ficou muito picante* – o participante teria de seleccionar entre os itens *alface, zangado, planície e prato*, fornecendo informação sobre o estado do sujeito da frase e sendo necessário fazer o processamento correto.

Vejamos a distribuição dos itens pelas diversas categorias morfossintáticas na Tabela 11.

Tabela 11

*Distribuição dos itens pelas diversas categorias morfossintáticas.*

Categorias morfossintáticas	Frequência	Itens
Flexão Verbal	3	13, 15, 16
Género e/ou Número	16	1, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 35, 37, 38,
Preposição ou Conjunção	12	2, 3, 4, 7, 9, 17, 19, 22, 24, 32, 39, 40
Voz Passiva	3	18, 26, 36
Pred. Sujeito ou Modificador	6	8, 21, 28, 30, 33, 34

É importante referir que, em várias frases, estão presentes dois ou mais elementos de diferentes categorias morfossintáticas, contudo, para esta análise, considerámos o aspeto que

em cada item desempenhava um papel mais preponderante e que, em princípio, seria essencial para desencadear a resposta certa.

A versão inicial deste teste foi aplicada ao mesmo grupo acima referido e, também neste caso, se considerou haver necessidade de aumentar o grau de complexidade de algumas frases incluídas no teste. A extensão inicial, 40 frases, pareceu-nos adequada e foi mantida em ambas as versões.

Relativamente à cotação, foi atribuído um (1) ponto a cada resposta correta e zero (0) a cada resposta incorreta, podendo os resultados globais desta prova variar entre 0 e 40. Contudo, nesta prova, mais do que o resultado global, o fundamental é efetuar uma leitura dos resultados, tendo em consideração os aspetos envolvidos nos diferentes itens, pois estes fornecem informações sobre a forma como os mesmos foram processados.

Foi realizado um teste de consistência interna, tendo sido obtido um alfa de *Cronbach* de .94, indicador de uma boa consistência interna.

### *2.3.3. Testes de compreensão leitora*

Considerando a abrangência da faixa etária, foram elaborados dois testes de compreensão de leitura, um por cada ciclo de escolaridade presente neste estudo (Anexo IV). Ambos os testes seguiram a mesma estrutura: iniciam-se com a apresentação de três vinhetas de BD e uma pequena descrição escrita que corresponde a uma das imagens, devendo o participante identificá-la. O segundo e o terceiro exercícios consistiram, respetivamente, num excerto de uma obra aconselhada pelo Plano Nacional de Leitura, seguido de um questionário de escolha múltipla e na apresentação de um texto expositivo/informativo a partir do qual se apresenta uma atividade de escolha múltipla e uma outra atividade lacunar, sendo necessário seleccionar, de um conjunto de cinco hipóteses, as três palavras em falta, Figura 12.

1. Qual a **imagem** que corresponde ao texto? **Assinala** com uma cruz (X) a imagem que representa o texto.

Esta cena passa-se numa escola e, no momento representado na imagem, vemos que todos os alunos estão sentados, um dos alunos tem um boné verde e a professora está de pé.


2.5. Quando visitou a avó na sua casa, o rapaz

- ☐ a) não aceitou um bolo.
- ☐ b) comeu um bolo.
- ☐ c) viu televisão
- ☐ d) sentou-se num sofá com flores.

2.6. A chave do sótão foi entregue

- ☐ a) ao rapaz.
- ☐ b) pelo Dr. Moreau
- ☐ c) ao pai.
- ☐ d) pelo rapaz.

5. Observa a banda desenhada e **assinala** com uma cruz (X) o texto que descreve história.



Completa as frases com as palavras do quadro adequadas ao sentido do texto B. escolhe uma palavra para cada espaço. Utiliza cada palavra apenas uma vez.

lince-ibérico	número	animal	comprimento	mundo
exto B fala de um _____ que se chama _____ e que				
existe em Portugal e em Espanha. Os dois países querem aumentar o				
_____ desses animais na Península Ibérica.				

☐ a) A Rita e a Ana são duas irmãs que vivem perto do parque da cidade. Num dia chuvoso de inverno, quando as duas irmãs regressavam de um passeio com o seu guarda-chuva amarelo, encontraram um pequeno cão que estava sozinho no parque. O cãozinho estava todo molhado e parecia muito triste e, por isso, as duas irmãs decidiram levá-lo para casa. Já em casa, o cão comeu e adormeceu satisfeito no tapete verde, enquanto as duas irmãs o observavam felizes.

Figura 12. Exemplos de imagens dos testes de compreensão leitora do 2.º e do 3.º ciclo.

Os dois textos expositivos/informativos, bem como os exercícios adaptados e utilizados nas provas de 2.º e 3.º ciclos, foram retirados das provas de Português Língua Não Materna, níveis A2 e B1, respetivamente, de 2015. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), os conhecimentos expectáveis para o nível A2 consistem na capacidade de “ler textos curtos e simples (...) de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários (...) de compreender cartas pessoais curtas e simples”. (Conselho da Europa, 2001, p. 53), enquanto o programa de PL2 considera como resultados esperados a capacidade de “ler, em diferentes suportes, com vista à fruição, à obtenção e à construção de conhecimento; ler, com um grau satisfatório de autonomia, desde que devidamente contextualizados, textos variados e curtos, em que predomine uma linguagem corrente” (Santiago, Almeida, Antunes, Gaspar, & Baptista, 2011, p. 60). Relativamente ao esperado para o nível B1, temos a capacidade de “compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada

com o trabalho” bem como a capacidade de “compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.” (Conselho da Europa, 2001, p. 53) e no Programa de PL2 é esperado que os alunos que concluem o 3.º ciclo sejam capazes de “ler autónoma e continuamente, em diferentes suportes, com vista à fruição e à obtenção e construção de conhecimento; ler e captar informação detalhada em textos extensos e de alguma complexidade, de diferentes tipologias e modos literários...” (Santiago et al, 2011, p. 82). Pareceu-nos, assim, que em relativamente às competências e ao desempenho que é esperado no domínio da leitura estes níveis de proficiência do QECR são os mais aproximados dos resultados esperados, para os ciclos em causa, nos alunos que frequentam a disciplina de PL2.

Por último, os participantes resolveram um exercício que, à semelhança do primeiro, também se baseia na observação de uma pequena prancha de banda desenhada, mas que neste caso, apresenta três hipóteses de texto, consistindo a tarefa na seleção da descrição mais adequada, de entre as três fornecidas. A importância da imagem é referida no Programa Curricular de Português L2 para alunos surdos: “A imagem faz parte da cultura surda. O recurso à imagem é fundamental para a aprendizagem, sendo necessário que o surdo seja ensinado a ler imagens, a inferir sentidos de imagens, a produzir sentidos com imagens.” (Santiago et al., 2011).

A estrutura dos testes tentou aproximar-se da estrutura do grupo relativo à leitura do exame nacional elaborado pelo IAVE no ano letivo de 2016/2017, primeiro ano em que este organismo elaborou os exames para os alunos surdos que frequentam a disciplina de Português L2 no 9.º ano de escolaridade, a nível nacional, bem como na prova de aferição de Português L2, para o 5.º ano, no ano letivo de 2017/2018, excetuando as vertentes de conhecimento da língua, através dos exercícios gramaticais, e de expressão escrita, que não são contempladas nestes testes.

Optou-se por elaborar e aplicar dois testes, seguindo a mesma matriz (Tabela 12), um para os alunos que frequentam o 2.º ciclo de escolaridade e outro para os alunos que frequentam o 3.º ciclo de escolaridade, pois os avanços na aquisição de vocabulário, de estruturas morfosintáticas e de compreensão de leitura decorrem a um ritmo mais lento nas crianças surdas, além da existência de uma grande quantidade de variáveis que interferem nessa aquisição, não se justificando a existência de testes diferenciados para cada ano de escolaridade, pois interessa-nos avaliar a compreensão leitora e não o conhecimento curricular da disciplina de PL2. Não esqueçamos, ainda, que os testes foram aplicados a participantes que têm como aspeto comum o facto de frequentarem o modelo de educação bilingue, mas com diferenças em

vários domínios, nomeadamente, escolas que frequentam, percurso escolar, famílias, ajudas técnicas, ganhos auditivos, motivação para a leitura, etc.

A Tabela 12, que seguidamente se apresenta, expõe a matriz das provas de compreensão da leitura: número de itens, competência a privilegiar, tipo de item e cotação possível.

Tabela 12

*Matriz das provas de compreensão da leitura.*

Item	Competência a privilegiar	Tipo de item	Cotação
1.		Associação texto-imagem	0; 1
2.1.			0; 1
2.2.	Identificação		0; 1
2.3.	de informação		0; 1
2.4.	explícita	Escolha múltipla	0; 1
2.5.	no texto		0; 1
2.6.			0; 1
3.1.	Identificação		0; 1
3.2.	de informação	Escolha múltipla	0; 1
3.3.	explícita no texto		0; 1
4.	Compreensão e reutilização da informação recolhida	Texto lacunar	0; 1; 2; 3
5.	Associação imagem-texto (compreensão de sequências narrativas / temporais)	Associação Imagem-texto	0; 1

#### *2.4. Procedimentos*

Os testes foram, maioritariamente, aplicados em duas sessões e decorreram entre o final do segundo período e o início do terceiro. Quando houve possibilidade de aplicar os testes em duas sessões, o intervalo entre aplicações foi também definido com cada escola, pois esteve dependente, entre outros fatores, da disponibilidade demonstrada pelos elementos que, nas escolas, intervieram no processo e também da possibilidade de a investigadora se deslocar ao local.

Na plataforma onde se realizaram os testes de conhecimento lexical e de consciência morfosintática constavam algumas orientações para garantir a uniformidade de atuação do aplicador, entre as quais salientamos: a aplicação individual dos testes, a necessidade de fornecer aos participantes as instruções para a resolução dos testes e, se necessário, a ajuda na realização do primeiro exercício para assegurar a compreensão da tarefa a realizar. De salientar, ainda, o alerta para não prestar qualquer informação relativamente à correção das respostas dadas pelos participantes.

As instruções para a realização de qualquer um dos testes, quer os dois testes feitos na plataforma quer o teste de compreensão leitora que foi apresentado e realizado em papel, foram fornecidas aos participantes em LGP, ou em português oral, dependendo da forma de comunicação mais eficaz em cada situação, mas as questões que constam dos testes não tiveram qualquer tradução. Os participantes fizeram uma leitura individual de cada item e responderam, sem qualquer interação com terceiros.

Os testes foram aplicados na escola que os alunos frequentam pela investigadora, um professor de educação especial, um professor de LGP ou um terapeuta da fala, que seguiram escrupulosamente as orientações de aplicação, garantindo que todos os testes foram aplicados respeitando as mesmas condições. Junto dos professores de educação especial foram recolhidas informações para o preenchimento da ficha de caracterização sociolinguística (Anexo V). Todos os testes foram devidamente codificados para garantir o anonimato e a confidencialidade.

### 3. Resultados

Nesta secção, apresentaremos os seguintes resultados (1) análise quantitativa dos três testes aplicados: nomeadamente, o teste de conhecimento lexical, o teste de consciência morfofossintática e o teste de compreensão leitora, (2) correlação entre os testes aplicados, (3) análise qualitativa dos resultados obtidos no teste de consciência morfofossintática, (4) análise qualitativa dos resultados obtidos no teste de compreensão leitora.

#### 3.1. Análise dos resultados obtidos nos testes

A análise quantitativa dos resultados que apresentaremos em seguida baseou-se nos dados tratados através do programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS (versão 25)*.

##### 3.1.1. Teste de conhecimento lexical

Iniciemos esta análise indicando as médias e desvios-padrão obtidos no teste de conhecimento lexical, em ambos os grupos de participantes, Tabela 13.

Tabela 13

*Média e desvio-padrão do teste de conhecimento lexical, no 2.º e 3.º ciclos.*

2.º ciclo		3.º ciclo	
Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
73.31	6.72	78.00	2.19

Numa primeira análise aos resultados obtidos no teste de conhecimento lexical, verificamos que os participantes do 2.º ciclo têm uma média ligeiramente mais baixa do que os participantes do 3.º ciclo, sendo de realçar a diferença que existe em termos de dispersão dos resultados, registando-se um desvio-padrão maior no 2.º ciclo.



Este teste era constituído por 80 itens (Anexo VI), dos quais 38 itens foram respondidos corretamente por todos os participantes, quer do 2.º quer do 3.º ciclos, mostrando que se trata de vocabulário já adquirido e que não oferece dificuldade aos participantes que formavam a amostra utilizada neste estudo, a saber: *feliz, triste, amarelo, zangado e picante* (adjetivos); *escrever, entrar, correr, dormir, sair, ler e espreitar* (verbos); *coelho, peixe e papagaio* (animais); *bicicleta, comboio e autocarro* (meios de transporte); *cozinha* (casa); *vassoura e jarra* (objetos da casa); *laranja, chocolate, morango, manteiga, ananás e bolo* (alimentação); *cinema, piscina, livro e jardim* (espaços e atividades de lazer); *família* (relações familiares); *bruxa e médico* (profissões e personagens); *estrela e flor* (natureza e geografia); *boné* (vestuário e acessórios) e *nariz* (corpo e saúde),

Fizemos uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos participantes de ambos os níveis de ensino no que se refere aos restantes 42 itens que a seguir se enumeram: *admirado* (adjetivos); *oferecer, abraçar e sorrir* (verbos); *chaminé, telhado, palácio, quarto e janela*, (casa); *almofada, sofá, tapete, guardanapo, aquário, prato, mesa e gaveta* (objetos da casa); *alface e chá* (alimentação); *flauta, futebol jornal e ilustração* (espaços e atividades de lazer); *neto* (relações familiares); *jogador e soldado* (profissões e personagens); *arquipélago, aldeia, planície, arco-íris, vulcão e primavera* (natureza e geografia); *pijama, gravata, calções e chapéu* (vestuário e acessórios); *febre, pescoço, joelho e perna* (corpo e saúde); *retângulo e círculo*, (conceitos matemáticos).

Atentando aos resultados obtidos pelos participantes do 2.º ciclo, é de salientar que, além dos itens já referidos como tendo sido identificados por todos os participantes, foram ainda respondidos acertadamente pela totalidade dos participantes que se inserem neste grupo os itens *gaveta, ilustração e primavera*.

Verificamos que as médias de acerto se situam entre .50 e 1.00, sendo que a média mais baixa se regista no item *retângulo*, logo seguido de *arquipélago*. Além dos três itens já referidos anteriormente, e que foram respondidos acertadamente por todos os participantes deste grupo, os 16 itens que apresentamos em seguida obtiveram uma média de .94 e um desvio-padrão de .25: *quarto, janela, chá, chapéu, aquário, prato, guardanapo, mesa, futebol, jornal, oferecer, sorrir, perna, vulcão, soldado e círculo*. Por outro lado, verifica-se uma grande dispersão nas respostas, ( $Dp=.50$ ), bem como uma média baixa, ( $M=.63$ ), nos seguintes itens: *aldeia, planície, pijama e telhado*.

Em relação aos participantes que frequentam o 3.º ciclo, verificou-se que apenas 18 itens não foram respondidos corretamente por todos os participantes, tendo sido o item *aldeia* aquele que registou a média mais baixa, ( $M=.74$ ), bem como o maior desvio-padrão, ( $Dp=.45$ ), seguido de *retângulo*, *planície* e *arquipélago*, todos com uma média de .79 e um desvio-padrão de .42.

Verifica-se, claramente, um menor número de acertos nos participantes que frequentam o 2.º ciclo. Contudo, em quatro itens (*mesa*, *sorrir*, *soldado*, *tapete*) registou-se uma média de acertos bastante aproximada e em três itens (*primavera*, *gaveta*, *ilustração*) verificou-se que a média de acertos dos participantes do 2.º ciclo foi superior à dos participantes do 3.º ciclo. Em 35 itens a média de acertos registada no 3.º ciclo foi superior à do 2.º ciclo, dos quais destacamos alguns itens em que essa diferença é mais expressiva, nomeadamente, os itens *pijama*, *febre*, *jogador*, *retângulo* e *gravata*.

Salientamos, todavia, que em geral se registou um bom domínio do vocabulário, com médias bastante satisfatórias, verificando-se que para a maioria dos vocábulos apresentados houve poucos participantes que não os identificaram. A dificuldade do vocabulário foi controlada, item a item, na análise qualitativa que efetuámos e que apresentaremos adiante.

De referir, ainda, que o desvio-padrão é mais acentuado nos participantes que frequentam o 2.º ciclo, situando-se entre .00, apenas em três itens, e .51, enquanto que no 3.º ciclo se situa entre .00, em 24 itens, e .45 (*aldeia*). Em geral, as categorias onde se obtiveram melhores desempenhos, com a totalidade de respostas certas, foram *animais* e *meios de transporte*; por outro lado, as maiores dificuldades revelaram-se na categoria *conceitos matemáticos* (Anexo VII).

### 3.1.2. Teste de Consciência Morfossintática

Iniciemos esta análise indicando as médias e desvios-padrão obtidos no teste de consciência morfossintática, por ambos os grupos de participantes, e que constam da Tabela 14.

Tabela 14

*Média e desvio-padrão do teste de consciência morfossintática, no 2.º e 3.º ciclos.*

2.º ciclo		3.º ciclo	
Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
25.4	9.93	35.9	3.70

É de referir que nos testes de consciência morfossintática, constituído por 40 itens, se verificou a inexistência de itens respondidos corretamente por todos os participantes (Anexo VIII).

Fizemos, em seguida, uma análise de acordo com as características da frase no que diz respeito aos aspetos morfossintáticos. Assim, apresentamos na Tabela 15 as médias e desvios-padrão dos resultados obtidos nos seguintes aspetos: (i) *flexão verbal*, (ii) *género e/ou número*, (iii) *voz passiva*, (iv) *preposição ou conjunção* e (v) *predicativo do sujeito ou modificador*.

Tabela 15

*Médias e desvios-padrão dos grupos avaliados no teste de consciência morfossintática.*

	2.º ciclo		3.º ciclo	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Flexão verbal	.60	.33	.95	.13
Género e/ou número	.71	.25	.92	.09
Preposição ou conjunção	.61	.26	.91	.09
Voz passiva	.63	.32	.93	.14
Pred. Suj. ou Modificador	.49	.29	.75	.24

No que diz respeito aos participantes que frequentam o 2.º ciclo, verificou-se a existência de dificuldades em todos os aspetos avaliados, situando-se todas as médias abaixo de .72, com especial incidência nas frases que continham um *predicativo do sujeito* ou um *modificador*. A *flexão verbal* registou também uma média que denota a existência de um fraco domínio a este nível, sendo o aspeto em que se verificou uma maior dispersão dos resultados. Também as frases em que o papel da *preposição* ou da *conjunção* era fundamental para a escolha a realizar obtiveram uma média significativamente baixa. Por outro lado, destaquemos os itens cujo aspeto fundamental para uma correta escolha era o *número e/ou o género* que obteve a média mais alta neste grupo de participantes, mostrando ser o aspeto que se encontra mais bem adquirido, embora ainda com dificuldades, pelos participantes que se encontram neste ciclo de escolaridade.

Analisando os resultados obtidos pelos participantes do 3.º ciclo, verificamos que a utilização do *predicativo do sujeito* ou do *modificador* na frase ainda constitui uma dificuldade. Relativamente aos restantes aspetos, podemos constatar que revelaram níveis de dificuldade muito pouco significativos, registando médias que se situam acima de .90, em todos os aspetos avaliados, bem como desvios-padrão pouco expressivos.

Numa análise comparativa, verificamos que, em todos os grupos de itens, as médias são superiores nos participantes que frequentam o 3.º ciclo, mostrando que o conhecimento e a correta utilização das estruturas sintáticas oferecem menos dificuldades neste nível de ensino. Assinalemos que o aspeto em que a diferença entre ciclos é mais expressiva é no reconhecimento da utilização correta da *flexão verbal* e é menor nas frases que avaliavam o reconhecimento da importância do *número e/ou género*. De referir, ainda, que o aspeto que levou a um pior desempenho por parte dos participantes de ambos os ciclos de ensino foi a identificação da necessidade de utilização do *predicativo do sujeito* ou do *modificador* na frase.

Realizámos testes t para amostras independentes, tendo como variável independente o ciclo de ensino e tendo as seguintes variáveis dependentes: i) *flexão verbal*; ii) *género e/ou número*; iii) *preposição ou conjunção*; iv) *voz passiva*; e v) *modificador ou predicativo do sujeito*. Verificámos em todos os casos a existência de diferenças significativas: i) *flexão verbal*,  $t(18,68) = -3.96$ ;  $p = .001$ ; ii) *género e/ou número*,  $t(18,52) = -3.21$ ;  $p = .005$ ; iii) *preposição ou conjunção*,  $t(18,27) = -4.32$ ;  $p < .001$ ; iv) *voz passiva*,  $t(19,80) = -3.55$ ;  $p = .002$ ; v) *predicativo do sujeito ou modificador*,  $t(33) = -.2.98$ ;  $p = .005$  (Anexo IX).

Os resultados dos 40 itens que constituem este teste são apresentados no Anexo X. Considerando que os itens que constituem este teste pretendem averiguar o reconhecimento dos aspetos morfofossintáticos e que, alguns dos itens, contêm mais do que um aspeto a analisar, no próximo ponto será feita uma análise qualitativa, na qual estabeleceremos uma relação com os itens lexicais que as compõem e que se encontram no teste de conhecimento lexical.

Analiseemos, ainda, a correlação existente entre os vários aspetos avaliados no teste de consciência morfofossintática realizado pelos participantes do 2.º ciclo, de acordo com a Tabela 16.

Tabela 16

*Correlação existente entre os vários aspetos avaliados no teste de consciência morfofossintática realizados pelos participantes do 2.º ciclo.*

		Flex. verbal	Gén /Núm.	Prep /Conj.	Passiva	P. Suj/ Mod	Consc. Sint.
Flex. verbal	r	1	.80**	.78**	.83**	.70**	.86**
	p		.000	.000	.000	.003	.000
Gén /Núm.	r	.80**	1	.81**	.88**	.71**	.94**
	p	.000		.000	.000	.002	.000
Prep /Conj.	r	.78**	.81**	1	.84**	.85**	.94**
	p	.000	.000		.000	.000	.000
Passiva	r	.83**	.88**	.84**	1	.84**	.94**
	p	.000	.000	.000		.000	.000
P. Suj/Mod	r	.70**	.71**	.85*	.84**	1	.87**
	p	.003	.002	.000	.000	.	.000
Consc. Sint.	r	.86**	.94**	.94**	.94**	.87**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	

\*\* A correlação é significativa -  $p < .01$ .

\* A correlação é significativa -  $p < .05$ .

Como podemos constatar, existe uma correlação significativa entre qualquer um dos aspetos avaliados e os resultados obtidos no teste de consciência morfossintática (Anexo XI), bem como entre os vários aspetos entre si, registando-se índices de correlação que se situam entre os .70, para a correlação entre os resultados obtidos na correta utilização da *flexão verbal* e do *predicativo do sujeito ou modificador*, e os .94, correspondentes à correlação existente entre o resultado obtido no teste de consciência morfossintática e os resultados relativos ao desempenho em itens que implicavam o reconhecimento da correta utilização da concordância do *nome e/ou do género*, assim como a importância da utilização da *preposição ou conjunção* na frase, com média de .94 em ambos os casos, ou seja, todas as correlações são fortes ou muito fortes (Marôco, 2014).

Vejamos, agora, a correlação existente entre os vários aspetos avaliados no teste de consciência morfossintática realizado pelos participantes do 3.º ciclo, conforme consta na Tabela 17.

*Tabela 17*

*Correlação existente entre os vários aspetos avaliados no teste de consciência morfossintática realizados pelos participantes do 3.º ciclo.*

		Flex. verbal	Gén /Núm.	Prep /Conj.	Passiva	P. Suj / Mod	Consc. Morf.
Flex. verbal	r	1	.44	.51*	.13	.48*	.63**
	p		.060	.028	.595	.040	.004
Gén /Núm.	r	.44	1	.39	.55*	.43	.79**
	p	.060		.096	.014	.070	.000
Prep /Conj.	r	.51*	.39	1	.09	.71**	.80**
	p	.028	.096		.706	.001	.000
Passiva	r	.13	.55*	.09	1	.20	.45
	p	.595	.014	.706		.423	.052
P. Suj /Mod	r	.48*	.43	.71**	.20	1	.84**
	p	.040	.070	.001	.423		.000
Consc. Morf.	r	.63**	.79**	.80**	.45	.84**	1
	p	.004	.000	.000	.052	.000	

\*\* A correlação é significativa -  $p < .01$ .

\* A correlação é significativa -  $p < .05$ .

Embora de forma menos expressiva do que no 2.º ciclo, no 3.º ciclo também se registam correlações positivas, fortes ou muito fortes, entre todos os aspetos avaliados e o teste de consciência morfossintática, à exceção da voz passiva, que apresenta uma correlação moderada. Verifica-se, ainda, a existência de uma correlação positiva entre os vários aspetos avaliados entre si. Com efeito, o resultado geral do teste de consciência morfossintática correlaciona significativamente com os seguintes grupos de itens que enumeramos por ordem decrescente: *predicativo do sujeito ou modificador*; *preposição ou conjunção*; *género e/ou número e flexão verbal*. Relativamente aos aspetos que correlacionam entre si, assinalamos a *flexão verbal* que correlaciona significativamente com *preposição ou conjunção* e com *predicativo do sujeito ou modificador*; o grupo *preposição e conjunção* também apresenta correlação significativa com *predicativo do sujeito ou modificador*. De notar que a *voz passiva* apenas apresenta correlação significativa com o grupo *género e/ou número*.

### 3.1.3. Teste de compreensão leitora

Para avaliarmos a compreensão leitora, construímos dois testes, um para cada ciclo de ensino. Ambos os testes tinham a mesma estrutura e foram constituídos com itens semelhantes, diferindo ao nível da seleção de textos e imagens bem como no grau de dificuldade, que foram ajustados ao ciclo frequentado. Efetivamente, os dois testes seguiram a mesma estrutura, iniciando com um item de associação entre um breve texto e uma de três imagens fornecidas, em seguida era apresentado um texto narrativo e seis itens de escolha múltipla, seguido de um texto informativo com três itens de escolha múltipla e um item lacunar, finalmente havia um quinto exercício que consistia num item de associação entre uma banda desenhada e um de três textos fornecidos, sendo que apenas um dos textos narrava, de forma adequada e sequencialmente correta, os acontecimentos ilustrados.

Desta forma, realizámos uma análise comparativa dos resultados globais obtidos por ambos os grupos de participantes, como podemos ver na Tabela 18.

Tabela 18

*Média e desvio-padrão dos testes de compreensão leitora, no 2.º e 3.º ciclos.*

2.º ciclo		3.º ciclo	
Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
8.81	2.9	7.79	3.4

Numa análise global dos testes, verificamos que os participantes do 2.º ciclo obtiveram uma média superior à dos participantes do 3.º ciclo, existindo, contudo, uma dispersão mais acentuada no 3.º ciclo.

Para uma análise mais detalhada e uma melhor compreensão dos resultados obtidos, agrupámos os itens por tipologia de exercício e criámos 4 grupos: i) itens de associação imagem-texto; ii) itens de escolha múltipla, com texto narrativo; iii) itens de escolha múltipla com texto informativo; iv) itens lacunares, com base no texto informativo. Recordemos que este último item está relacionado, em termos de conteúdo e sequência, com o texto informativo (Tabela 19).



Tabela 19

*Médias e desvios-padrão do teste de compreensão leitora, por tipologia de itens.*

	2.º ciclo			3.º ciclo	
	Itens	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
1. Associação texto-imagem	1 e 14	.56	.40	.74	.35
2. Texto narrativo (escolha múltipla)	2 a 7	.63	.28	.62	.25
3. Texto informativo (escolha múltipla)	8 a 10	.65	.28	.42	.38
4. Texto informativo (texto lacunar)	11 a 13	.67	.34	.44	.30

No 2.º ciclo, a maior dificuldade verificou-se nos exercícios de associação entre texto e imagem, registrando também uma dispersão de resultados bastante expressiva. Analisando os dois itens que têm exercícios desta tipologia (Anexo XII) verificamos que o primeiro item consiste na associação de uma imagem à frase fornecida, enquanto que no último item o exercício pede o inverso, a associação de uma pequena BD a um dos três textos apresentados, tendo-se verificado uma maior dificuldade quando o exercício de associação pedido exige a seleção de um texto.

No 3.º ciclo, o grupo 1, item de associação texto-imagem, continua a oferecer dificuldades aos participantes deste estudo, verificando-se também que o item 14, que exige a seleção de um texto, constituiu uma maior dificuldade. Neste conjunto de itens constatamos que a diferença entre ciclos é razoavelmente significativa, com melhores resultados nos participantes do 3.º ciclo.

O grupo 2, itens de escolha múltipla relativos ao texto narrativo, obteve resultados semelhantes no 2.º e 3.º ciclos, tendo-se verificado, também, alguma aproximação no desvio-padrão que, por sua vez, mostrou existir uma grande dispersão nos resultados em ambos os grupos de participantes.

Se verificarmos individualmente os resultados dos seis itens que constituíam o grupo 2, verificamos que no 2.º ciclo há uma maior variação no intervalo nos resultados, salientando o item 2 com uma média de .95 e o item 7 com uma média de .38. No 3.º ciclo, o intervalo de médias é menos acentuado, situando-se entre os .74 de média para os itens 2 e 5 e os .42 no item 3.

No que concerne ao texto informativo, o grupo 3, constituído pelos três itens de escolha múltipla, obteve no 2.º ciclo uma média de .65, sendo que numa análise individual dos itens percebemos que o nível de dificuldade dos mesmos, para os participantes do 2.º ciclo, foi bastante díspar, registando-se médias de .88, .56 e .50 nos itens 8, 9 e 10, respetivamente.

Relativamente aos participantes do 3.º ciclo, a média total do grupo constituído por estes três itens do texto informativo foi de .42, e os três itens que o constituem obtiveram médias muito aproximadas (.47, .42 e .37.).

O último grupo de itens, que de acordo com as categorias criadas é o grupo de item lacunar, obteve média de .67, registando uma grande variedade nos resultados obtidos nos três itens que o constituíam, entre .81 e .44.

No 3.º ciclo, o quarto grupo, constituído pelos itens lacunares, obteve a média global de .44, com um intervalo entre .37 e .53. Assim, nos dois itens relacionados com o texto informativo, o 3.º ciclo obteve médias inferiores, quer no de escolha múltipla quer no de texto lacunar. Relativamente a esta tipologia de exercício, o teste continha unicamente um item que foi elaborado na sequência da leitura do texto informativo cujo item de escolha múltipla obteve, neste grupo, uma média de .65.

Desta forma, numa análise global, verificamos que agrupando os vários itens que constituíam os testes de compreensão leitora por tipologia de exercício, em geral, os participantes de ambos os grupos mostraram dificuldade na resolução dos exercícios. É de assinalar o facto de as maiores dificuldades terem ocorrido em grupos de exercícios diferentes. Assim, no 2.º ciclo o maior obstáculo foi a resolução dos exercícios do grupo 1, associação texto-imagem, que foi aquele que obteve um melhor desempenho no 3.º ciclo. Por sua vez, o 3.º ciclo deparou-se com uma grande dificuldade na resolução dos itens do grupo 3, itens lacunares, que foi razoavelmente resolvido pelos participantes do 2.º ciclo.

Relativamente ao melhor desempenho do 2.º ciclo verificado no grupo 4, texto lacunar, e que causou muitas dificuldades aos participantes do 3.º ciclo, realçamos que os resultados obtidos em ambos os ciclos estão alinhados com os resultados obtidos no grupo 3, o que nos

mostra a maior ou menor dificuldade sentida nos textos informativos que serviram de base em ambos os grupos de itens e que analisaremos adiante.

O grupo de exercícios em que se verificou um desempenho mais equilibrado e semelhante em ambos os grupos de participantes foi o grupo 2, com itens de escolha múltipla sobre o texto narrativo, tendo-se verificado, também, uma menor dispersão de resultados em ambos os grupos. O texto narrativo, aquele que é mais trabalhado em meio escolar, tem tendência a constituir um menor desafio aos alunos, em geral e também aos estudantes surdos.

### *3.2. Correlações entre os testes de consciência morfossintática e de compreensão leitora*

Utilizámos a correlação de Pearson para perceber a relação existente entre os resultados obtidos nos testes de consciência morfossintática e os testes de compreensão leitora, no 2.º ciclo e 3.º ciclos.

Tabela 20

*Correlação existente entre o teste de consciência morfossintática e o teste de compreensão leitora*

		Consciência Morfossintática	
		2.º ciclo	3.º ciclo
Compreensão Leitora	r	.44	.78**
	p	.090	.000

\*\* A correlação é significativa -  $p < .01$ .

\* A correlação é significativa -  $p < .05$ .

A Tabela 20 mostra que no 2.º ciclo há uma correlação moderada entre os dois testes realizados por estes participantes. Por sua vez, no 3.º ciclo existe uma correlação significativa muito forte entre os resultados obtidos no teste de consciência morfossintática e no teste de compreensão leitora (Anexo XI).

### 3.3. *Análise qualitativa do teste de consciência morfossintática*

Apresentamos, em seguida, uma análise qualitativa dos 40 itens que constituem o teste de consciência morfossintática relativamente ao desempenho dos participantes do 2.º e 3.º ciclos. Para tratamento estatístico consultar Anexo X.

#### Item 1 – *Ela tem dois peixes no aquário.*

Este item não apresentou muitas dificuldades aos participantes, tendo obtido as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.94; 3.º ciclo – M=1.00.

Esta frase tinha como itens para seleção *coelho*, *peixes*, *número* e *correr*. Os itens *coelho*, *peixe* e *correr* faziam parte do teste de conhecimento lexical e, no 2.º ciclo, foram identificados acertadamente por todos os participantes. O termo *aquário*, constante da frase, obteve no teste de conhecimento lexical uma média de .94, mostrando ser conhecido pela maioria destes participantes.

A seleção da opção correta não apresentou quaisquer dificuldades para a maioria dos participantes do 2.º ciclo, havendo 15 (94%) participantes que selecionaram *peixes* e apenas um (6%) com a opção *coelho*. Verificámos que o único participante que errou na resolução deste item tinha identificado corretamente todos os itens no teste de conhecimento lexical e, neste exercício, ignorou a obrigatoriedade de escolher um nome que se encontrasse no plural para fazer o acordo com o quantificador numeral *dois*.

No 3.º ciclo, a totalidade dos participantes completou este item acertadamente.

#### Item 2 – *Gosto de comer pão com manteiga.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.81; 3.º ciclo – M=.89

Esta frase tinha como itens para escolha *cozinha*, *quente*, *quarto* e *manteiga*. Os itens *cozinha*, *quarto* e *manteiga* constavam no teste de conhecimento lexical, tendo *cozinha* e *manteiga* sido respondidos acertadamente por todos os participantes do 2.º ciclo, enquanto *quarto* obteve uma média de .94, tendo causado dificuldades apenas a um participante.

A opção correta, *manteiga*, foi escolhida por 13 (81%) participantes, registando-se também dois (13%) que selecionaram *quente* e havendo um (6%) que não respondeu.

No 3.º ciclo, todos estes itens obtiveram a totalidade de acertos no teste de conhecimento lexical. Na resolução do item, 17 (89%) participantes selecionaram o vocábulo correto, *manteiga*, e 2 (11%) optaram pelo adjetivo *quente*.

Em ambos os ciclos, verifica-se que a escolha errada recaiu sobre o mesmo item, *quente*, aparentando que o aspeto que aqui se pretendia verificar, ou seja leitura e compreensão da preposição *com* na frase, não mostrou ser do conhecimento dos participantes, sendo ignorada por aqueles que escolheram um adjetivo que caracterizaria a forma como se gosta do pão e que formaria a frase “Gosto de comer pão quente.”

### Item 3 – *Que fruto preferes, laranja ou ananás?*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.88 / 3.º ciclo – M=1.00

Esta frase tinha como itens para escolha *laranja*, *comer*, *prato* e *chaminé*. Os itens *laranja*, *prato* e *chaminé* faziam parte do teste de conhecimento lexical, tendo *chaminé* provocado alguma dificuldade (M=.69) no 2.º ciclo. O item *laranja* (M=1.00) era do conhecimento de todos e *prato* (M=.94) apresentou dificuldade apenas a um participante. Também o vocábulo *ananás*, constante do enunciado, foi avaliado no teste de conhecimento lexical e foi identificado por todos os participantes de ambos os ciclos.

Embora a maioria dos participantes do 2.º ciclo tenha optado pela resposta correta, *laranja* (88%), ainda se registou ausência de resposta por parte de um participante (6%) e houve um participante que selecionou *comer*, demonstrando a relação estabelecida entre a frase e o verbo *comer* e também que não se considerou a conjunção coordenativa disjuntiva *ou* que implica a existência de uma alternativa. Nesta frase, era também necessário atentar ao facto de se tratar de uma questão que fornecia duas alternativas de respostas relativamente ao fruto preferido, com vocábulos já avaliados e do conhecimento dos participantes.

No que diz respeito ao 3.º ciclo, no teste de conhecimento morfossintático a resolução deste item não causou quaisquer dificuldades, obtendo resposta correta por parte da totalidade dos participantes.

### Item 4 – *Vou ao médico quando estou doente.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.88 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens para escolha *médico, sorrir, cama e febre*. Os itens *médico, sorrir e febre* constavam do teste de conhecimento lexical e apenas *médico* mostrou ser do conhecimento de todos; *sorrir* obteve .94 e *febre* revelou ainda alguma dificuldade, com média de .75, havendo quatro alunos que não identificaram este item.

Verificou-se que a maioria dos participantes não teve dificuldade em selecionar a opção correta, *médico*, mais concretamente 14 (88%), registando-se erros residuais, com um participante (6%) a identificar *febre* e um participante (6%) que não respondeu. Verificámos que ambos os participantes, o que selecionou *febre* e o que não respondeu, não tinham conseguido, no teste de conhecimento lexical, identificar todos os itens fornecidos como escolha, embora tivessem respondido de forma acertada relativamente ao item *médico*, que seria a escolha correta, pelo que aparenta não se ter tido em consideração a presença do verbo *ir* seguido da preposição contraída com o artigo definido (*ao*), requerendo um nome que se encontrasse no masculino singular.

No 3.º ciclo, os termos *médico e febre* foram respondidos acertadamente por todos no teste de conhecimento lexical e *sorrir* obteve uma média de .95. No teste de conhecimento morfossintático, a percentagem de acertos foi mais elevada (95%) do que no 2.º ciclo, sendo selecionada por 18 participantes (95%), verificando-se que, embora pouco expressiva, foi feita uma associação entre o facto de a frase referir que se está *doente* e a opção *febre* (5%), ou seja, a escolha ter-se-á baseado numa palavra-chave a partir da qual se escolheu a palavra que parecia estar mais relacionada.

Item 5 – *A avó ajudou o neto a fazer o trabalho de casa.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.81 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens para escolha *feliz, neto, livros e professora*. *Feliz, neto e livros* faziam parte do teste de conhecimento lexical e, no 2.º ciclo, todos os participantes identificaram corretamente os termos *feliz e livro*, tendo o vocábulo *neto* obtido a média de .75, havendo quatro participantes que não responderam acertadamente.

Analisando a distribuição das respostas pelos quatro itens de opção, verificamos que apenas o item *feliz* não foi selecionado por nenhum dos participantes. A maioria, 81%, escolheu a opção correta, *neto*, e registou-se que um participante (6%) selecionou *livros*, outro escolheu *professora* e houve um participante que não respondeu. Salientemos que dos três participantes

que escolheram uma opção errada, dois não tinham reconhecido o termo *neto* no teste de conhecimento lexical.

No 3.º ciclo, no teste de conhecimento lexical apenas o item *neto* obteve uma média de .95, mostrando não estar adquirido apenas por um participante.

Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, verificou-se que apenas um participante (5%) escolheu a opção *professora*, tendo os restantes 18 (95%) respondido acertadamente. De notar que o participante que escolheu a opção errada também tinha mostrado não conhecer o termo *neto* no teste de conhecimento lexical.

As respostas erradas, *livro* e *professora*, indicam-nos uma associação entre o trabalho de casa e os termos que, no conjunto de opções fornecidas, se relacionam com o campo semântico de escola e a falta de atenção ao facto de estas escolhas se encontrarem no plural e no feminino, respetivamente, embora o determinante que precedia a lacuna a completar se encontrasse no masculino singular fornecendo, deste modo, uma informação necessária para a escolha linguística a realizar.

#### Item 6 – *O coelho é o meu animal preferido.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.81 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens para escolha *coelho*, *correr*, *papagaios* e *alface*. Todos os itens constavam do teste de conhecimento lexical e, à exceção de *alface* (M=.88), mostraram ser identificados por todos os participantes.

No teste de conhecimento morfossintático, 13 (81%) participantes selecionaram a opção correta, *coelho*, dois (13%) escolheram *papagaios* e apenas um (6%) não respondeu.

Os participantes do 3.º ciclo responderam acertadamente em todos os itens no teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático apenas um (5%) escolheu *papagaios*, tendo os restantes 95% respondido corretamente.

A escolha de *papagaios*, em ambos os ciclos, indica-nos que não se considerou o facto de este nome se encontrar no plural e que nesta frase não poderia ser aceite visto que a palavra em falta se encontra precedida do determinante no singular e seguida de uma forma verbal da 3.ª pessoa do singular.

Item 7 – *A avó gosta de bolo de laranja com chá.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.50 / 3.º ciclo – M=.89

Esta frase tinha como itens para escolha *quente, chá, neto* e *sorrir*. À exceção de *quente*, todos os itens faziam parte do teste de conhecimento lexical, tendo obtido as seguintes médias: *chá* - .95, *neto* - .75 e *sorrir* - .94

Constavam deste teste também as palavras *bolo* e *laranja*, presentes na frase e que mostraram ser conhecidas por todos os participantes. O vocábulo *avó* não foi testado de forma explícita, mas consiste em vocabulário presente nos domínios de referência para os ciclos em questão e ao testarmos o item *neto*, estamos de forma implícita a testar o termo *avó*.

Verificou-se que oito (50%) participantes escolheram a opção correta, quatro (25%) optaram pelo adjetivo *quente* e os outros quatro (25%) escolheram *neto*. Numa análise mais pormenorizada, constatámos que dois dos quatro participantes que selecionaram a opção *neto* não conseguiram identificar este item no teste de conhecimento lexical, pelo que aparentemente terão feito uma interpretação errada desta frase.

No 3.º ciclo, todos os itens lexicais mostraram estar adquiridos por todos os participantes. Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, também não se verificou grande dificuldade, dezassete (89%) participantes escolheram a hipótese correta e os restantes dividiram-se entre *quente* e *neto*, tal como no 2.º ciclo.

Embora residuais, as escolhas erradas feitas pelos participantes remetem-nos para apresentação de uma característica do *bolo*, na escolha da palavra *quente*, e para uma associação ao campo semântico a partir da palavra *avó*, no caso da palavra *neto*, não considerando a presença da preposição *com*, que não estaria presente se se pretendesse utilizar o adjetivo *quente* ou que seria seguida de determinante para poder selecionar a palavra *neto*. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(23,93) = -2.67$ ;  $p = .013$ .

Item 8 – *No sábado, eu vi um filme triste.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.19 / 3.º ciclo – M=.58

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *morango, cinema, bruxa* e *triste*. Todos os itens disponíveis para escolha faziam parte do teste de conhecimento lexical e mostraram estar adquiridos pelos participantes, tendo sido respondidos acertadamente por todos.



Analisando a distribuição das respostas do 2.º ciclo, verificámos que a maioria, onze participantes (69%), escolheu a opção *cinema*. *Triste* foi a segunda opção selecionada, sendo a escolha de três (19%) participantes, e *bruxa* também foi escolhida por dois (13%) participantes, demonstrando a dificuldade no reconhecimento da utilização do adjetivo com a função de modificador nesta frase, bem como da necessidade da existência de preposição para que a opção escolhida pela maioria, *cinema*, pudesse ser a correta.

Comparando estes dados com as respostas dadas pelos participantes do 3.º ciclo, constatamos que onze participantes (58%) selecionaram a resposta correta, tendo os restantes oito (42%) selecionado a opção *cinema*, mostrando uma grande evolução na capacidade de compreender a utilização do adjetivo *triste*, com função de modificador, nesta frase. Todavia, devemos assinalar que, nestes participantes do 3.º ciclo, continuou a registar-se a mesma dificuldade já identificada para os participantes do 2.º ciclo. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(32,91) = -2.54$ ;  $p = .016$ .

#### Item 9 – *O meu pai viaja de comboio todos os meses.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .63$  / 3.º ciclo –  $M = 1.00$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *telhado*, *comboio*, *avó* e *irmão*. Os termos *telhado* e *comboio* foram testados no teste de conhecimento lexical, tendo o item *telhado* causado dificuldades, com uma média de .63, ao contrário de *comboio* que foi identificado por todos os participantes do 2.º ciclo.

Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, dez (63%) participantes do 2.º ciclo escolheram a opção correta, três (19%) optaram por *avó*, dois (13%) escolheram *telhado* e um (6%) não respondeu. Um dos dois participantes que selecionou *telhado* errou na identificação deste item no teste de conhecimento lexical. A escolha de *avó* pode indicar uma associação à existência do termo *pai* na frase, que aqui terá funcionado como palavra-chave.

No 3.º ciclo, no teste de conhecimento lexical, o item *telhado* obteve uma média de .84 e *comboio* mostrou estar adquirido por todos os participantes. No teste de conhecimento morfossintático, a totalidade dos participantes escolheu a opção correta, não mostrando quaisquer dificuldades. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(15) = -3.00$ ;  $p = .009$ .

Item 10 – No *arquipélago* dos Açores há muitos vulcões.

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.56 / 3.º ciclo – M=.89

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *cozinhar*, *arquipélago*, *Madeira* e *planície*. As palavras, *arquipélago* e *planície* constavam do teste de conhecimento lexical e obtiveram as seguintes médias: *arquipélago* (M=.56), registando-se sete participantes que não conseguiram identificar este vocábulo, e *planície* (M=.63), com seis respostas erradas. Acrescentemos que o verbo *cozinhar* não foi testado, mas o nome do mesmo campo lexical, *cozinha*, constava do teste lexical e foi identificado por todos os participantes de ambos os ciclos de ensino.

No teste de conhecimento morfossintático, os participantes do 2.º ciclo mostraram dificuldade, registando-se apenas sete (56%) participantes que responderam acertadamente. A opção *Madeira* foi a resposta de dois (13%) participantes e quatro (25%) não responderam a este item. De notar que dos sete participantes que não tinham identificado o item *arquipélago* no teste de conhecimento lexical, houve cinco que escolheram o vocábulo errado para completar esta frase, optando por *Madeira* (em duas situações) e por *planície* (um participante) ou que não responderam (em duas situações). Acrescentemos, ainda, que dois participantes que identificaram corretamente o item *arquipélago* no teste de conhecimento lexical não responderam a este item no teste de consciência morfossintática.

No 3.º ciclo, os itens lexicais que faziam parte do teste de conhecimento lexical obtiveram média de .79 em ambos os casos, correspondendo a quinze respostas corretas. Neste ciclo, houve uma melhoria significativa e a resposta certa foi escolhida por dezassete (89%) participantes, havendo um (5%) que selecionou *Madeira* e outro (5%) que escolheu *planície*. De salientar que, dos quatro participantes que não tinham identificado o item *arquipélago*, dois completaram esta frase de forma correta.

A escolha da opção *Madeira* que se verificou em ambos os ciclos mostra um desconhecimento do número e género da palavra *Madeira* ou a falta de atenção à contração da preposição com o determinante artigo definido (*dos*), aparentando ter sido selecionada por associação ao nome próprio *Açores*. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(24,06) = -2.26$ ;  $p = .033$ .

Item 11 – *Quando vou à piscina, nunca me esqueço de levar um chapéu ou um boné.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M=.75$  / 3.º ciclo –  $M=1.00$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *amarelo*, *calções*, *boné* e *perna*. Todos estes itens constavam do teste de conhecimento lexical, no qual *amarelo* e *boné* foram identificados por todos os participantes, *calções* obteve média de .88 e *perna* de .94.

No teste de conhecimento morfossintático, doze (75%) participantes do 2.º ciclo escolheram a opção correta, *boné*, dois (13%) escolheram *calções*, registando-se também um (6%) participante que escolheu *amarelo* e outro que optou pelo vocábulo *perna*. Fazendo uma análise mais pormenorizada, verificamos que os dois participantes que no teste de conhecimento lexical não conseguiram identificar o item *calções* fizeram escolhas erradas no completamento desta frase, optando pelas opções *perna*, num dos casos, e por *calções*, no outro. Neste item era necessário considerar a presença do determinante artigo indefinido que se encontrava no masculino singular e, por isso, necessitaria de ser seguido de um nome masculino singular.

No 3.º ciclo todos os participantes mostraram ter adquirido os itens constantes no teste de conhecimento lexical, à exceção de *calções* ( $M=.95$ ). A totalidade destes participantes respondeu acertadamente no teste de conhecimento morfossintático. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(15)=-2.24$ ;  $p=.041$ .

Item 12 – *Ofereci uma gravata ao meu pai e ele guardou-a na gaveta.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M=.69$  / 3.º ciclo –  $M=1.00$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *casaco*, *pescoço*, *admirado* e *gaveta*. Os itens *pescoço*, *admirado* e *gaveta* constavam do teste de conhecimento lexical, tendo obtido as seguintes médias por parte dos participantes do 2.º ciclo: *pescoço* - .81, *admirado* - .89 e *gaveta* – 1.00.

No teste de conhecimento morfossintático, estes participantes responderam, na sua maioria, de forma acertada. Assim, onze (69%) escolheram *gaveta*, dois (13%) optaram por *casaco* e dois (13%) responderam *admirado*, não tendo sido respondido por um (6%) participante. De notar que apenas um dos participantes que não conseguiu completar este item de forma adequada optou erradamente pelo adjetivo *admirado* para completar esta frase, não identificou corretamente este item no teste de conhecimento lexical. Acrescentamos que a

contração da preposição *em* com o artigo definido feminino singular (*na*) exigia que o nome a colocar teria de se encontrar no feminino singular e esse aspeto não foi considerado pelos participantes que fizeram escolhas erradas.

No 3.º ciclo, as médias obtidas no teste de conhecimento lexical foram as seguintes: *pescoço* - .89, *admirado* - .89 e *gaveta* - .95. No teste de conhecimento morfossintático, todos os participantes deste ciclo responderam de forma correta. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(15) = -2.61$ ;  $p = .020$ .

Item 13 – *Para me sentir bem, eu durmo sempre oito horas.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .69$  / 3.º ciclo -  $M = 1.00$

Esta frase foi apresentada sem a forma verbal *durmo* e tendo como itens de escolha múltipla *leu*, *cama*, *durmo* e *almofada*. No teste de conhecimento lexical podemos encontrar os itens *ler*, *dormir* e *almofada*, tendo-se verificado alguma dificuldade por parte dos participantes do 2.º ciclo apenas no item *almofada*, com média de .81.

No teste de conhecimento morfossintático verificou-se a seguinte distribuição de respostas pelas opções fornecidas: a opção correta, *durmo*, foi escolhida por onze (69%) participantes; a opção *leu* foi seleccionada por quatro (25%) participantes e *cama* foi a resposta de um (6%) participante, verificando-se, desta forma, que a dificuldade lexical provocada pela opção *almofada* não interferiu na escolha dos participantes.

Os participantes do 3.º ciclo mostraram ter adquirido estes itens no teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático, todos os participantes deste grupo responderam corretamente.

A escolha da forma verbal *leu*, por parte de quatro (25%) participantes do 2.º ciclo, mostra-nos o desconhecimento ou pouca atenção atribuída às marcas da flexão verbal, visto que o pronome pessoal *eu* se encontrava presente de forma explícita na frase, exigindo que o verbo estivesse conjugado na primeira pessoa do singular. Por sua vez, no 3.º ciclo, a consciência da necessidade de fazer o acordo entre o sujeito e o verbo, nesta situação, parece estar adquirida. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(15) = -2.61$ ;  $p = .020$ .

Item 14 – A aldeia era muito pequena.

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.69 / 3.º ciclo – M=.79

Esta frase apresentava como itens para escolha *estrelas*, *planícies*, *aldeia* e *pijama*. Todos os itens estavam presentes no teste de conhecimento lexical, com uma totalidade de acertos na palavra *estrela* e com média de .63 nos restantes itens (*pijama*, *planície* e *aldeia*).

Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, onze (69%) participantes do 2.º ciclo escolheram acertadamente o vocábulo *aldeia*, três (19%) optaram por *pijama*, sendo de acrescentar que houve um participante (6%) que escolheu o item *estrelas* e outro que não respondeu. É preciso notar que *pijama* e *aldeia* tinham já apresentado dificuldades aos participantes do 2.º ciclo, obtendo média de .63, em ambas os casos, no teste de conhecimento lexical. Os três participantes que optaram pelo vocábulo *pijama* no teste de conhecimento morfossintático tinham identificado corretamente este item no teste de conhecimento lexical, ou seja, aparentemente conheciam a palavra que estavam a escolher, contudo dois destes participantes não conseguiram, nesse teste, identificar o item *aldeia*. O participante que não respondeu a este item no teste de conhecimento morfossintático, não tinha identificado os itens *pijama* e *aldeia* no teste lexical.

No teste de conhecimento lexical, todos os participantes do 3.º ciclo acertaram nas palavras *estrela* e *pijama*; registou-se uma média de .79 em *planície* e de .74 em *aldeia*. No teste de conhecimento morfossintático, as escolhas feitas por estes participantes limitaram-se a duas opções: quinze (79%) participantes responderam *aldeia* e quatro (21%) optaram por *pijama*. De salientar que os quatro participantes que escolheram a opção *pijama* tinham identificado este item corretamente no teste lexical, mas não conseguiram identificar o item *aldeia*. Assim, a escolha de *pijama* mostra-nos que, embora conhecendo o seu significado, não conhecem o género deste vocábulo e, provavelmente, terão sido induzidos em erro pelo facto de ser uma palavra terminada em “a” e, por isso, normalmente associada ao género feminino.

Item 15 – Antes de entrar no palácio, as crianças espreitaram pela janela.

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.44/ 3.º ciclo – M=.89

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *telhado*, *vassoura*, *abriu* e *espreitaram*. O item *vassoura* e o verbo *espreitar* faziam parte do teste de conhecimento lexical e, no 2.º ciclo, obtiveram a totalidade das respostas corretas, já *telhado* obteve média de .63. Também o

vocábulo *palácio*, presente nesta frase, foi avaliado no teste de conhecimento lexical, obtendo média de .88.

Nas opções escolhidas pelos participantes do 2.º ciclo verificamos que as opções *abriu* e *espreitaram*, escolhidas por seis (38%) e sete (44%) participantes, respetivamente, obtiveram percentagens de resposta aproximadas, aparentando não ter sido considerada a flexão verbal da 3.ª pessoa do plural, necessária para a correção desta frase, e estabelecendo uma provável associação entre o vocábulo *janela* e o ato de abrir. Registou-se, ainda, um participante que não respondeu, apesar de no teste de conhecimento lexical ter identificado corretamente o verbo *espreitar*.

Na resolução do teste de conhecimento lexical por parte dos participantes do 3.º ciclo os itens *vassoura* e *espreitar* mostraram ser conhecidos por todos, o item *telhado* obteve média de .84 e o vocábulo *palácio*, presente na frase, não foi identificado apenas por um (5%) participante, obtendo média de .95.

No teste de conhecimento morfosintático verificou-se que, neste ciclo, dezassete participantes (89%) tiveram atenção à questão da flexão verbal e da obrigatoriedade de acordo entre o sujeito e o verbo, respondendo corretamente, e a opção da forma verbal *abriu* é apenas a escolha de um (5%) participante tal como a opção *vassoura*. Os participantes que escolheram as opções *vassoura* e *abriu* tinham identificado corretamente todos os vocábulos presentes neste item e no teste de conhecimento lexical, à exceção de *telhado*, que não era relevante nesta frase. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(24,06) = -3.11$ ;  $p = .005$ .

#### Item 16 – *Quando o autocarro chegou, as pessoas sáiram.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .69$ / 3.º ciclo –  $M = .95$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *entrou, bicicleta, aquário e saíram*. No teste de conhecimento lexical avaliámos o conhecimento de todos estes itens e apenas *aquário* não foi identificado por todos os participantes do 2.º ciclo, obtendo uma média de .94, não tendo sido identificado por um participante.

Na resolução do teste de conhecimento morfosintático, onze (69%) participantes responderam de forma correta, selecionando a forma verbal *sáiram*, quatro (25%) escolheram a forma verbal *entrou* e um participante (6%) não respondeu.

Analisando os resultados do 3.º ciclo, verificámos que todos os itens que constavam do teste lexical mostraram estar adquiridos. No teste de conhecimento morfossintático, dezoito (95%) participantes responderam corretamente e apenas um participante (5%) optou pela forma verbal *entrou*.

Visto que os verbos *entrar* e *sair* mostraram estar adquiridos por todos os participantes aquando da resolução do teste de conhecimento lexical e que, desta forma, não se verificou dificuldade a nível lexical, o erro que se verificou nos participantes que selecionaram *entrou* mostra-nos que não se considerou a necessidade de fazer o acordo entre o sujeito, *as pessoas*, e a forma verbal necessária para completar a frase e que, neste caso, teria de se encontrar, necessariamente, na 3.ª pessoa do plural.

Item 17 – *O meu irmão anda de bicicleta no jardim.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.75 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *praia*, *corre*, *bicicleta* e *espreitar*. À exceção de *praia*, todos os itens constavam do teste de conhecimento lexical, mostrando estar adquiridos por todos os participantes do 2.º e 3.º ciclos.

No teste de conhecimento morfossintático, doze (75%) participantes do 2.º ciclo selecionaram a opção correta, *bicicleta*, três (19%) participantes optaram por *corre* e *praia* foi a escolha de um (6%) participante. Considerando que apenas a opção *praia* não foi avaliada e foi escolhida somente por um participante e que os restantes itens eram conhecidos por todos os participantes, a dificuldade aparenta dever-se ao facto de não se ter considerado a existência da preposição *de* na frase nem a utilização da expressão *andar de*, utilizada quando nos referimos à forma de nos deslocarmos nos meios de transporte.

Na resolução do teste de conhecimento morfossintático os participantes do 3.º ciclo aparentaram não ter dificuldades, verificando-se que dezoito (95%) responderam acertadamente e apenas um (5%) selecionou a forma verbal *corre*, mostrando ignorar que a presença da preposição *de* não poderia anteceder a forma verbal.

Item 18 – *Este bolo de chocolate foi feito pelo pai.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.63 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *janela*, *laranja*, *ananás* e *pai*. Os itens *janela*, *laranja* e *ananás* foram avaliados no teste de conhecimento lexical e apenas o item *janela* mostrou não estar totalmente adquirido, com uma média de .94. Embora não tenhamos avaliado o vocábulo *pai*, trata-se de uma palavra que pertence aos domínios de referência trabalhados desde o 1.º ciclo.

No teste de conhecimento morfossintático, dez (63%) participantes do 2.º ciclo escolheram acertadamente o item *pai*, contudo ainda se verificou que quatro (25%) escolheram a opção *laranja* e dois (13%) a opção *ananás*, possivelmente numa associação com a temática da alimentação e mostrando desconhecimento na utilização da voz passiva nesta frase.

Todos os participantes do 3.º ciclo mostraram conhecer os itens que constavam do teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático, estes participantes tiveram um bom desempenho, verificando-se que dezoito (95%) responderam acertadamente e apenas um (5%) selecionou a opção *ananás*.

Neste item pretendíamos avaliar o reconhecimento da voz passiva e, por isso, para completar esta frase seria necessário selecionar o agente da passiva, ou seja, a informação sobre quem executa a ação, que nesta frase teria de ser o vocábulo *pai*, e este aspeto aparenta não estar ainda bem adquirido pelos participantes do 2.º ciclo. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(20,26) = -2.38$ ;  $p = .027$ .

#### Item 19 – *A Rita faltou à escola porque está com febre.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .50$  / 3.º ciclo –  $M = .95$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *professora*, *flauta*, *febre* e *abraçar*. À exceção de *professora*, todos os itens constam do teste de conhecimento lexical, tendo obtido as seguintes médias por parte dos participantes do 2.º ciclo: *flauta* ( $M = .81$ ), *febre* ( $M = .75$ ) e *abraçar* ( $M = .88$ ).

No teste de conhecimento morfossintático, os participantes do 2.º ciclo mostraram dificuldades, registando-se alguma dispersão nas respostas. Com efeito, oito (50%) participantes selecionaram a opção correta, *febre*, cinco (31%) escolheram *professora* e três (19%) selecionaram *flauta*. Dos seis participantes que selecionaram as opções *professora* e *flauta*, três não conseguiram identificar o item *febre* no teste de conhecimento lexical, contudo, o participante que escolheu erradamente *flauta*, além de não ter conseguido identificar o item



*febre* também não tinha identificado corretamente o item *flauta*, pelo que não se consegue deduzir qual o raciocínio utilizado para esta escolha.

No 3.º ciclo, os itens não apresentaram quaisquer dificuldades aos participantes no teste de conhecimento lexical. Quanto ao teste de conhecimento morfossintático, verificou-se que dezoito (95%) destes participantes responderam acertadamente e que a opção *professora* foi selecionada apenas por um (5%) participante.

A escolha do item *professora*, que no 2.º ciclo ainda é bastante expressiva, sugere-nos uma associação ao campo semântico de escola. Acrescentamos que as escolhas de *professora* ou *flauta*, que se verificaram quando analisámos os dois ciclos de ensino, refletem que não se considerou o facto de ambas as hipóteses referidas necessitarem do artigo definido feminino singular “a” para, gramaticalmente, serem hipóteses aceitáveis. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(19,94) = -3.21$ ;  $p = <.004$ .

#### Item 20 – *O campo de futebol tem a forma de um retângulo.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .56$  / 3.º ciclo –  $M = .74$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *escrever*, *retângulo*, *bola* e *joelhos*. Os itens *escrever*, *retângulo* e *joelhos* faziam parte do teste de conhecimento lexical, com as seguintes médias, no 2.º ciclo: *escrever* ( $M = 1.00$ ), *joelho* ( $M = .88$ ) *retângulo* ( $M = .50$ ), mostrando existir dificuldade apenas no item *retângulo*. Também o vocábulo *futebol*, existente nesta frase, mostrou estar adquirido pela maioria dos participantes deste ciclo de ensino, com uma média de .94.

No 2.º ciclo, nove (56%) participantes selecionaram o item *retângulo*, seis (38%) escolheram o item *bola* e verificou-se que um (6%) não respondeu. Salientemos que, dos oito participantes que não identificaram o item *retângulo* no teste de conhecimento lexical, quatro selecionaram esta opção no teste de conhecimento morfossintático e que os restantes quatro participantes erraram ou não completaram este item.

No teste de conhecimento lexical, os participantes do 3.º ciclo mostraram alguma dificuldade apenas no item *retângulo*, com uma média de .79. No teste de consciência morfossintática, as opções selecionadas pelos participantes deste ciclo de ensino dividiram-se entre *retângulo*, resposta de catorze (74%) participantes e *bola*, resposta de cinco (26%) participantes, mostrando existir pouca atenção ao facto de a opção acertada dever tratar-se,

necessariamente, de um termo no masculino e sugerindo uma escolha baseada na compreensão da palavra *futebol*, fazendo uma associação ao objeto. Notemos que dos cinco participantes que escolheram uma opção errada para completar esta frase, apenas dois mostraram não conhecer o vocábulo *retângulo* no teste de conhecimento lexical.

Item 21 – *Ele gosta de ir ao cinema sozinho.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.63 / 3.º ciclo – M=.79

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *sala, sozinho, flor e sofá*. Os itens *flor e sofá* faziam parte do teste de conhecimento lexical e apenas *sofá* não conseguiu ser identificado por dois participantes do 2.º ciclo, obtendo média de .88.

No teste de conhecimento morfossintático, dez (63%) participantes do 2.º ciclo optaram pelo item *sozinho*, quatro (25%) escolheram *sala* e *sofá* também foi uma opção escolhida por dois (13%). Um dos participantes que selecionou a opção *sofá*, neste teste, não tinha conseguido identificar esse item no teste de conhecimento lexical.

No 3.º ciclo os dois itens foram identificados por todos os participantes no teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático, quinze (79%) participantes responderam *sozinho*, verificando-se, contudo, que a opção *sala* também foi selecionada por quatro (21%) participantes.

Para completar esta frase sem ser necessário recorrer à utilização de outros elementos de ligação apenas seria possível fazê-lo com a utilização do adjetivo *sozinho*, que exerceria aqui a função de modificador. Os participantes do 2.º ciclo mostraram maior dificuldade em compreender a utilização do adjetivo com função de modificador nesta frase, contudo o desempenho do 3.º ciclo revela que as dificuldades a este nível continuam a manifestar-se.

Item 22 – *A Maria comprou flores para oferecer às primas.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.56 / 3.º ciclo – M=.79

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *oferecer, chapéu, prenda e primavera*. Os itens *oferecer, chapéu e primavera* constavam do teste de conhecimento lexical e, no 2.º ciclo, obtiveram média de .94, nos dois primeiros casos; o item *primavera* foi reconhecido por todos os participantes.

No teste de conhecimento morfossintático verificámos que nove (56%) participantes do 2.º ciclo responderam corretamente, dois (13%) participantes selecionaram *prenda* e outros dois *primavera*, um (6%) respondeu *chapéu* e houve dois participantes (13%) que não responderam. Numa análise mais pormenorizada, constatámos que um dos participantes que respondeu acertadamente neste teste não tinha identificado o item *oferecer* no teste de conhecimento lexical.

No 3.º ciclo, apenas o item *primavera* não foi reconhecido por todos os participantes aquando da resolução do teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático, obtivemos quinze (79%) respostas que selecionaram *oferecer* e quatro (21%) que optaram por *prenda*, mostrando uma associação entre a compra de flores e a oferta, ou seja, ato de dar uma *prenda*.

Neste item a conjunção subordinativa final *para* estabelecia uma relação de finalidade ou propósito entre as duas frases, necessitando de ser seguida pelo verbo *oferecer* para completar o sentido desta frase, aspeto que não foi tido em conta por vários participantes dos dois ciclos de ensino, embora com maior incidência no 2.º ciclo.

#### Item 23 – *O meu avô está a ler o jornal no jardim.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.63 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *mesa*, *jornal*, *neta* e *livros*. Todos os itens se encontravam no teste de conhecimento lexical e obtiveram as seguintes médias no 2.º ciclo: *mesa* e *jornal* - .94; *neto* - .75 e *livro* - 1.00.

No teste de conhecimento morfossintático, dez (63%) participantes do 2.º ciclo responderam, acertadamente, *jornal*; quatro (25%) responderam *livros*; um (6%) optou por *neta* e verificou-se que um não respondeu. Numa análise mais detalhada, verificámos que um dos participantes que optou por responder *livros*, em detrimento da opção correta *jornal*, não tinha identificado os itens *jornal* e *neto* no teste de conhecimento lexical.

No 3.º ciclo, os itens avaliados no teste de conhecimento lexical obtiveram as seguintes médias: *jornal* e *livro* foram identificados por todos os participantes e os itens *mesa* e *neto* obtiveram média de .95. No teste de conhecimento morfossintático, dezoito (95%) participantes do 3.º ciclo escolheram a opção correta e apenas um (5%) optou por *livros*.

Nesta frase era fundamental considerar a existência do determinante artigo definido masculino singular, que impunha que o nome escolhido respeitasse o acordo entre o determinante e o nome, aspeto que mostrou causar ainda muitas dificuldades nos participantes do 2.º ciclo. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(20,26) = -2.38$ ;  $p = .027$

Item 24 – *À noite, leio uma história antes de dormir.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .63$  / 3.º ciclo –  $M = .95$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *quarto, cama, dormir e círculo*. À exceção do item *cama*, todos os itens foram avaliados no teste de conhecimento lexical. O item *dormir* foi respondido acertadamente por todos, enquanto *quarto* e *círculo* obtiveram média de .94, registando-se um participante que não conseguiu identificar estes itens.

No teste de conhecimento morfossintático, a maioria dos participantes do 2.º ciclo escolheu o item correto, *dormir*, que obteve dez (63%) respostas. O item *cama* foi escolhido por três (19%) participantes, *círculo* foi a resposta de um participante (6%) e dois (13%) não responderam. Notemos que o participante que selecionou a opção *círculo* neste teste não conseguiu identificar esse item no teste de conhecimento lexical.

Em relação aos participantes do 3.º ciclo, é de referir que no teste de conhecimento lexical todos os itens foram respondidos de forma correta. No teste de conhecimento morfossintático, dezoito (95%) participantes do 3.º ciclo escolheram a opção correta e apenas um (5%) optou por *cama*.

A escolha do item *cama*, no 2.º e 3.º ciclo, sugere-nos uma associação à noite e ao momento de deitar, provavelmente relacionado com a leitura de uma história antes de ir para a cama. Contudo, nesta frase, apenas o verbo *dormir* poderia ser utilizado para completar a frase sem que houvesse necessidade de acrescentar outros elementos entre a preposição *de* e a opção selecionada. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(20,26) = -2.38$ ;  $p < .027$ .

Item 25 – *Não te esqueças da flauta, pois hoje tens aula de música.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .88$  / 3.º ciclo –  $M = 1.00$

Esta frase tinha como itens de escolha *flauta*, *nariz*, *professor* e *livro*. Os itens *flauta*, *nariz* e *livro* faziam parte do teste de conhecimento lexical, sendo os dois últimos do conhecimento da totalidade dos participantes e *flauta* com uma média de .81.

No teste de conhecimento morfossintático, catorze (88%) participantes do 2.º ciclo escolheram corretamente a opção *flauta*, um participante (6%) selecionou *livro* e outro não respondeu. Verificámos que o participante que escolheu incorretamente a opção *livro* tinha errado na identificação de *flauta* no teste de conhecimento lexical, mostrando um desconhecimento relativamente ao significado deste vocábulo. A escolha do item *livro* indica que, provavelmente, este participante se terá baseado numa associação à temática da frase, retirando, por sua vez, a atenção necessária ao facto de a palavra em falta dever encontrar-se, obrigatoriamente, no feminino do singular, de forma a concordar com o resultado da contração da preposição com o determinante artigo definido feminino.

No 3.º ciclo, os participantes mostraram conseguir identificar, corretamente, no teste de conhecimento lexical todos os itens já referidos, verificando-se, também, que na resolução do teste de conhecimento morfossintático todos os participantes escolheram a opção correta.

Item 26 – *Este tapete foi oferecido pelo meu tio à minha mãe.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.75 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *cadeira*, *jarra*, *pés* e *tio*. Apenas o item *jarra* constava da lista de itens avaliados no teste de conhecimento lexical e mostrou estar adquirido por todos os participantes do 2.º e 3.º ciclos. Os vocábulos *tapete* e *oferecer*, presentes na frase, tinham também sido avaliados no teste de conhecimento lexical, com médias de .88 e .84, respetivamente. Os itens de opção *cadeira*, *pés* e *tio* não foram testados no teste lexical, mas fazem parte de domínios de referência trabalhados no 1.º ciclo.

No teste de conhecimento morfossintático, doze (75%) participantes optaram pela resposta correta, *tio*; contudo registaram-se ainda duas (13%) respostas na opção *jarra*, uma (6%) na opção *pés* e há registo de um (6%) participante que não respondeu. Neste item, pretendíamos avaliar a consciência sintática relativamente à utilização da voz passiva e do reconhecimento da necessidade de completar a frase com o agente da passiva, que neste caso era *tio* e que, além de ser o único item que poderia exercer essa função de forma a que a frase tivesse um significado plausível era também, entre os itens fornecidos para escolha, o único que

se encontrava no masculino singular e que concordaria em número e gênero com o determinante possessivo *meu*.

Todos os participantes do 3.º ciclo identificaram corretamente os itens para escolha presentes no teste de conhecimento lexical, bem como o vocábulo *oferecer*, tendo obtido média de .89 na avaliação do item *tapete*. No teste de conhecimento morfossintático, dezoito (95%) participantes responderam de forma correta e apenas um (5%) selecionou a opção *cadeira*, mostrando que o reconhecimento da voz passiva, ainda que de forma implícita, está mais desenvolvido nos participantes deste ciclo.

Item 27 – *Eu tomo sempre o pequeno-almoço na cozinha.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.75 / 3.º ciclo – M=.95

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *pão*, *sorrir*, *cozinha* e *sozinho*. No teste de conhecimento lexical avaliámos a aquisição dos itens *sorrir* e *cozinha* e apenas *sorrir* mostrou não estar totalmente adquirido pelos participantes do 2.º ciclo, obtendo uma média de .94, não sendo identificado apenas por um participante deste ciclo.

No teste de conhecimento morfossintático, estes participantes optaram pela resposta correta *cozinha*, em doze (75%) casos. Contudo, três (19%) optaram pelo item *pão* e ainda se verificou que um (6%) participante não respondeu.

No 3.º ciclo, os participantes mostraram não ter adquirido completamente o termo *sorrir*, com uma média de .95, no teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático, dezoito (95%) participantes responderam de forma correta e apenas um (5%) selecionou a opção *pão*.

Neste item verificámos que não houve interferência do desconhecimento lexical nas opções tomadas pelos participantes, visto que o único item para escolha que havia provocado uma ligeira dificuldade em ambos os ciclos foi o verbo *sorrir* e o mesmo não foi escolhido por nenhum dos participantes aquando da resolução do teste de conhecimento morfossintático. A presença da preposição “em” contraída com o determinante artigo definido feminino (*na*) implicava que se completasse a frase com a indicação de um local e que, neste caso, teria de se encontrar no feminino para estabelecer a concordância, aspeto que não foi tido em conta pelos participantes que fizeram outras escolhas.

Item 28 – *O Luís lê muito bem.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.38 / 3.º ciclo – M=.47

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *ilustração*, *livros*, *quarto* e *bem*. Os itens *ilustração*, *livros* e *quarto* faziam parte do teste de conhecimento lexical e, no 2.º ciclo, foram identificados acertadamente por todos, no caso de *ilustração* e *livros*; e obteve uma média de .94 no caso de *quarto*. Acrescentemos, ainda, o verbo *ler* que consta da frase e foi identificado corretamente por todos os participantes.

A opção que obteve mais respostas foi *livros*, sendo a escolha de nove (56%) participantes, seguida da opção correta, *bem*, selecionada por seis (38%) participantes e por último, *ilustração* foi a resposta de um (6%) participante. A opção escolhida pela maioria mostra-nos a dificuldade em atentar ao facto de o vocábulo *livros* se encontrar no plural, necessitando, assim, de ser antecedido de um quantificador utilizado no plural.

Aquando da realização do teste de conhecimento lexical, os participantes do 3.º ciclo identificaram corretamente os itens *quarto* e *livros* e obtiveram uma média de .95, no caso de *ilustração*, registando neste caso um pior resultado do que os participantes do 2.º ciclo. No teste de conhecimento morfosintático, os participantes deste ciclo de ensino deram o mesmo número de respostas, nove (47%), nas opções *livros* e *bem*, registando-se, ainda, um participante (5%) que escolheu *ilustração*. Quando comparámos as respostas dos testes de conhecimento lexical e morfosintático, verificámos que o participante que selecionou a opção *ilustração* neste último teste também não tinha conseguido identificar este item no teste de conhecimento lexical.

Este item requeria a compreensão do advérbio *bem* para qualificar a forma como o sujeito da frase lê e, ao mesmo tempo, era ainda importante considerar que, para que outra das opções pudesse ser escolhida seria necessário que existisse acordo quanto ao número ou género, no caso de *livros* ou *ilustração*, ou a presença de preposição se se quisesse considerar a opção *quarto*.

Comparando o desempenho dos dois ciclos, verificamos que, apesar da dificuldade demonstrada neste item, houve uma ligeira melhoria no desempenho dos participantes do 3.º ciclo.

Item 29 – *O meu irmão partiu o nariz quando caiu durante o jogo de futebol.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.50 / 3.º ciclo – M=.79

Esta frase tinha itens de escolha múltipla *bruxa*, *perna*, *nariz* e *pés*. Os itens *bruxa*, *perna* e *nariz* constavam do teste de conhecimento lexical e apenas *perna* não foi identificado por um participante, obtendo uma média de .94.

No teste de conhecimento morfossintático, oito (50%) participantes do 2.º ciclo responderam, acertadamente, *nariz*, cinco (31%) escolheram *pés* e três (19%) selecionaram a hipótese *perna*.

Relativamente aos participantes do 3.º ciclo não se verificou qualquer dificuldade na correta identificação dos itens no teste de conhecimento lexical. No teste de conhecimento morfossintático, quinze (79%) destes participantes selecionaram a opção acertada, *nariz*, contudo é de assinalar que os restantes quatro (21%) optaram pela opção *perna*. Em ambos os ciclos constatamos que não se considerou o facto de o artigo definido *o* exigir a sucessão de um termo no masculino singular, o que impedia optar por qualquer um dos outros itens apresentados, embora as opções *perna* e *pés* pudessem ser muito plausíveis se não se considerasse esta obrigatoriedade de fazer o acordo entre o nome e o determinante que o precede.

Item 30 – *O cozinheiro estava zangado porque o peixe ficou muito picante.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.44 / 3.º ciclo – M=.84

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *alface*, *zangado*, *planície* e *prato*. Todos os itens disponíveis para escolha faziam parte do teste de conhecimento lexical e obtiveram as seguintes médias: *alface* - .88, *zangado* – 1.00, *planície* -.63 e *prato* - .94. Os vocábulos *peixe* e *picante*, incluídos na frase, foram, também, avaliados no teste de conhecimento lexical e respondidos acertadamente por todos os participantes.

Neste item, a opção *zangado*, embora tenha sido a mais escolhida pelos participantes do 2.º ciclo, foi respondida por sete (44%) participantes, seguida da opção *prato*, com quatro (25%) respostas; *alface* foi a escolha de dois (13%) e um (6%) participante optou por *planície*. Houve, ainda, dois (13%) participantes que não responderam, sugerindo dificuldades na compreensão da mensagem e da utilização do verbo *estar*, que na ausência de qualquer preposição, necessitaria de um adjetivo que caracterizasse o sujeito, ou seja, de um predicativo do sujeito.



Numa análise mais detalhada, percebemos que um participante que selecionou a opção *planície* neste teste não tinha identificado corretamente este mesmo item quando resolveu o teste de conhecimento lexical. De notar, ainda, que os dois participantes que não responderam, embora tenham identificado corretamente o item *zangado* aquando da resolução do teste de conhecimento lexical, mostraram não ter adquirido dois dos quatro itens apresentados, o que poderá ter causado maiores dificuldades no momento de optar por um dos vocábulos para completar a frase apresentada.

Na resolução do teste de conhecimento lexical por parte dos participantes do 3.º, apenas se verificou dificuldade na identificação de *planície*, que obteve média de .79, com respostas erradas por parte de quatro participantes. Em relação ao teste de conhecimento morfossintático, dezasseis (84%) participantes deste ciclo escolheram a resposta correta, *zangado*, e os restantes três (16%) participantes escolheram *prato*, notando-se ainda alguma interferência do campo semântico de cozinha. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(26,99) = -2.63$ ;  $p = .014$ .

Item 31 – *Quando o soldado chegou, abraçou a família.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .69$  / 3.º ciclo –  $M = 1.00$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *soldado*, *casa*, *netos* e *escrever*. À exceção do termo *casa*, todos os itens foram avaliados no teste de conhecimento lexical, tendo obtido as seguintes médias por parte dos participantes do 2.º ciclo: *soldado* - .94, *neto* – .75 e *escrever* – 1.00. O verbo *abraçar*, presente nesta frase, foi também avaliado e obteve média de .88, não tendo sido identificado por dois participantes.

No teste de conhecimento morfossintático, as respostas dos participantes do 2.º ciclo distribuíram-se da seguinte forma: onze (69%) selecionaram a opção correta, *soldado*, dois (13%) escolheram *netos* e outros dois (13%) selecionaram *casa*, registando-se, ainda, um (6%) participante que não respondeu.

As opções erradas feitas pelos participantes do 2.º ciclo sugerem-nos que se destacaram algumas informações, *chegar* e *família*, e que as escolhas feitas tentaram atribuir um sentido a essa frase: chegar a casa, no primeiro caso, ou a seleção de *netos*, enquanto um dos membros da família, não considerando a presença do determinante artigo definido singular (*o*)

No 3.º ciclo, os itens avaliados no teste de conhecimento lexical, obtiveram as seguintes médias: *soldado* - .95, *neto* - .95 e *escrever* - 1.00. Todos os participantes responderam corretamente no teste de conhecimento morfosintático, mostrando uma maior consciência da necessidade de fazer o acordo entre o determinante artigo definido singular (*o*) e o nome *soldado*. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(15) = -2.61$ ;  $p = .020$ .

Item 32 – *Vi o Manuel na piscina e falei com ele.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .25$  / 3.º ciclo -  $M = .89$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *calções*, *ele*, *amigo* e *chaminé*. Os itens *calções* e *chaminé* faziam parte do teste de conhecimento lexical e obtiveram médias de .88 e .69, não sendo identificados por dois e cinco participantes, respetivamente. Do vocabulário constante nesta frase, também o vocábulo *piscina* constava do teste de conhecimento lexical, tendo sido identificado corretamente por todos os participantes. Os itens fornecidos como opção, *ele* e *amigo*, não foram avaliados no teste de conhecimento lexical, mas consistem em vocábulos muito utilizados e conhecidos pelas crianças desde muito cedo, além de também constarem dos domínios de referência no programa de PL2 do 1.º ciclo.

Numa análise às opções escolhidas pelos participantes do 2.º ciclo, vemos que a opção que obteve um maior número de respostas foi o item *amigo*, escolha de onze (69%) participantes, enquanto que a opção correta *ele* foi escolhida apenas por quatro (25%) participantes. A seleção da opção *amigo*, escolhida pela maioria dos participantes do 2.º ciclo, mostra-nos a dificuldade existente perante a necessidade de utilizar o determinante após a preposição *com* e antes do nome *amigo* que seriam necessários para que essa escolha pudesse ser correta.

Na resolução do teste de conhecimento lexical os participantes do 3.º ciclo obtiveram médias de .95 e .89 nos itens *calções* e *chaminé*, respetivamente, e todos mostraram ter adquirido o item *piscina*. No teste de conhecimento morfosintático estes participantes mostraram um melhor desempenho do que o verificado no 2.º ciclo, escolhendo acertadamente o termo *ele* em 89% dos casos, o que corresponde a dezassete participantes, e apenas dois (11%) ainda manifestaram dificuldades e escolheram *amigo*. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(26,34) = -4.84$ ;  $p < .001$ .

Item 33 – *Ele sentou-se no sofá para ver o jogo de futebol.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.81 / 3.º ciclo – M=1.00

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *jogador, sala, feliz e futebol*. Os itens *jogador, feliz e futebol* constavam do teste de conhecimento lexical, tendo obtido as seguintes médias por parte dos participantes do 2.º ciclo: *jogador* - .69, *feliz* – 1.00 e *futebol* - .94. Também o vocábulo *sofá*, presente nesta frase, foi avaliado e não foi identificado apenas por dois participantes, obtendo uma média de .88.

No teste de conhecimento morfossintático, treze (81%) participantes do 2.º ciclo escolheram a hipótese correta, *futebol*, contudo os itens *jogador* e *sala* registaram uma (6%) resposta cada um e houve, ainda, um participante (6%) que não respondeu. De notar que o participante que não respondeu a este item não identificou corretamente os itens *jogador, futebol* e *sofá* aquando da resolução do teste de conhecimento lexical, pelo que ter-se-á deparado com dificuldades para compreender a frase aqui apresentada e seleccionar o item adequado para o seu completamento. Neste caso, *de futebol* exerce a função de modificador restritivo que vem especificar o *jogo* referido na frase e que, da forma como é apresentada e sem permitir a introdução de outros elementos na frase, apenas admite como resposta adequada o item *futebol*.

No 3.º ciclo os itens avaliados no teste de conhecimento lexical, bem como a resolução deste item no teste de conhecimento morfossintático, não apresentaram quaisquer dúvidas, obtendo a totalidade de respostas corretas.

Item 34 – *A avó fez uma sopa de peixe e um bolo de chocolate.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.50 / 3.º ciclo – M=.84

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *neto, admirado, peixe, cozinhar*. À exceção de *cozinhar*, todos os itens foram avaliados no teste de conhecimento lexical, obtendo as seguintes médias por parte dos participantes do 2.º ciclo: *neto* - .75, *admirado* – .81 e *peixe* – 1.00. O vocábulo *chocolate*, presente na frase, também foi avaliado e mostrou ser conhecido por todos os participantes. O item *cozinhar* não foi testado, mas o nome do mesmo campo lexical, *cozinha*, constava do teste de conhecimento lexical e foi identificado por todos os participantes de ambos os ciclos de ensino.

No teste de conhecimento morfossintático, as respostas dos participantes do 2.º ciclo distribuíram-se da seguinte forma: oito (50%) participantes responderam acertadamente *peixe*, cinco (31%) optaram por *cozinhar* e três (19%) escolheram *admirado*. Dois dos três participantes que selecionaram a opção *admirado* não tinham identificado esse item corretamente aquando da resolução do teste de conhecimento lexical, pelo que podem ter-lhe atribuído um sentido que lhes pareceu conveniente na frase a completar.

No 3.º ciclo, os itens avaliados no teste de conhecimento lexical obtiveram as seguintes médias: *neto* - .95, *admirado* - .89 e *peixe* - 1.00. Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, dezasseis (84%) participantes responderam acertadamente, *admirado* foi escolhido por dois (11%) e *cozinhar* foi a resposta de um (5%) participante, verificando-se uma melhoria acentuada no desempenho destes participantes em relação aos do 2.º ciclo.

Neste caso, a expressão *de peixe* exerce a função de modificador restritivo que vem especificar a *sopa* referida na frase e que, da forma como é apresentada e sem permitir a introdução de outros elementos na frase, apenas admite como resposta adequada o item *peixe*. Aparentemente a preposição *de* não terá sido considerada pelos participantes que fizeram escolhas erradas e que não completavam a informação que se pretendia transmitir. Possivelmente, não estabeleceram relação entre *sopa* e *peixe*, no sentido de poder ser um tipo de *sopa*. Salientamos que as escolhas erradas se relacionaram com a temática de *cozinhar* ou com a sensação provocada - *admirado*. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(26,85) = -2.21$ ;  $p = .036$ .

Item 35 – *Como perdi o comboio, vim de autocarro e atrasei-me.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .75$  / 3.º ciclo -  $M = .95$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *gelados*, *correr*, *bicicleta* e *comboio*. À exceção de *gelado*, todos os itens constavam do teste de conhecimento lexical, tendo sido identificados corretamente por todos os participantes de ambos os ciclos de ensino.

No teste de conhecimento morfossintático, as respostas dos participantes do 2.º ciclo distribuíram-se por duas hipóteses: doze (75%) responderam acertadamente *comboio* e os restantes quatro (25%) selecionaram *correr*.

Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, dezoito (95%) participantes do 3.º ciclo optaram pelo item *comboio* e a opção *correr* obteve uma (5%) resposta.

Para completar de forma adequada este item era fundamental ter em atenção a presença do determinante artigo definido masculino singular, antes da lacuna a preencher, e atentar ao número e género dos itens fornecidos como opções. Contudo, para compreender esta frase era necessário perceber, ainda que implicitamente, que se tratava de uma frase complexa unida pela conjunção subordinativa causal *como*, e na qual se justificava o atraso com o facto de se ter perdido o comboio.

Item 36 – *Este livro foi escrito pela avó da minha amiga.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.50 / 3.º ciclo – M=.89

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *ler*, *avó*, *professor*, *piscina*. Os itens *ler* e *piscina* foram avaliados no teste de conhecimento lexical, tendo mostrado estar adquiridos por todos os participantes do 2.º e do 3.º ciclos.

No teste de conhecimento morfossintático, os participantes do 2.º ciclo mostraram alguma dificuldade e os resultados distribuíram-se da seguinte forma: *avó* foi a resposta de oito (50%) participantes; *ler* foi escolhido por três (19%); dois (13%) seleccionaram *professor*, um (6%) optou por *piscina* e dois (13%) não responderam a este item.

Verificou-se um melhor desempenho por parte dos participantes do 3.º ciclo, visto que dezassete (89%) responderam acertadamente. Contudo as opções *professor* e *piscina* foram escolhidas, cada uma delas, por um (5%) participante.

Este item pretendia testar a consciência morfossintática relativamente à utilização da voz passiva e à necessidade de seleccionar um elemento para completar o complemento agente da passiva. Atendendo ao facto de, entre os dois itens que poderiam desempenhar essa função nesta frase, apenas *avó* se encontrar no feminino e fazer o acordo com o determinante artigo definido apresentado esta seria a única opção aceitável. O vocábulo *piscina*, escolhido por um participante de cada ciclo de ensino terá sido, provavelmente, seleccionado por se encontrar no feminino e fazer acordo com o artigo, mas não poderia desempenhar, nesta frase, a função de complemento agente da passiva visto que não construiria uma frase plausível, o que nos leva a deduzir que não terá havido uma correta interpretação da frase por parte destes participantes. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(23,93) = -2.67$ ;  $p = .013$ .

Item 37 – *As ilustrações daquele livro fizeram com que ele o comprasse.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.75 / 3.º ciclo – M=.84

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *história*, *dormir*, *ilustrações* e *ler*. À exceção de *história*, todos os itens constavam do teste de conhecimento lexical, tendo sido identificados corretamente por todos os participantes do 2.º ciclo.

No teste de conhecimento morfossintático, doze (75%) participantes do 2.º ciclo escolheram a opção correta, *ilustrações*. O item *história* obteve duas (13%) respostas, *ler* foi escolhido por um (6%) participante e verificou-se que um participante não respondeu.

Todos os participantes do 3.º ciclo mostraram conhecer os itens avaliados no teste de conhecimento lexical, exceto o item *ilustração* que obteve uma média de .95. Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, estes participantes mostraram não ter muita dificuldade, registando-se dezasseis (84%) respostas corretas e três (16%) participantes que escolheram a opção *história*. De notar que o único participante que não identificou o item *ilustração* no teste de conhecimento lexical selecionou este item para completar a frase apresentada no teste de conhecimento morfossintático, pelo que, possivelmente, se terá baseado no facto de ser a única opção que se encontrava no plural e que, por isso, concordava com o determinante artigo definido feminino plural.

Item 38 – *Após a chuva, apareceu no céu um bonito arco-íris.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo - M=.69 / 3.º ciclo – M=1.00

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *arco-íris*, *nuvem*, *primavera* e *família*. Os itens *arco-íris*, *primavera* e *família* constavam do teste de conhecimento lexical e, no 2.º ciclo, apenas o item *arco-íris* ainda causou alguma dificuldade não tendo sido identificado por três participantes, com uma média de .81.

No teste de conhecimento morfossintático, os participantes do 2.º ciclo escolheram, maioritariamente, de forma acertada o item *arco-íris* (69%), *nuvem* foi escolhida por três (19%) participantes e *primavera* foi a escolha de um (6%). Houve, ainda um (6%) participante que não respondeu. Salientemos que um dos três participantes que não conseguiram identificar o item *arco-íris* no teste de conhecimento lexical não respondeu a este item no teste de conhecimento morfossintático, porém os outros dois participantes que também não haviam identificado este item selecionaram-no para completar esta frase neste segundo teste.

Relativamente aos participantes que escolheram a opção *nuvem* não terão considerado o facto de se tratar de um nome feminino e que, por esse motivo, não concordaria com o artigo e o adjetivo que precediam o espaço a completar.

No 3.º ciclo, dos itens constantes do teste de conhecimento lexical apenas o item *primavera* mostrou não estar adquirido pela totalidade dos participantes registando uma média de .89. No teste de conhecimento morfofossintático, todos os participantes do 3.º ciclo escolheram acertadamente o item *arco-íris*. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(15) = -2.61$ ;  $p = .020$ .

Item 39 – *O pai espera por ti junto à entrada do palácio.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .38$  / 3.º ciclo –  $M = .84$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *soldado*, *guardanapo*, *sair* e *entrada*. Considerando a nominalização do verbo *entrar*, em *entrada*, todos os itens disponíveis para opção no exercício de escolha múltipla constavam do teste lexical, tendo obtido as seguintes médias: *soldado* e *guardanapo* - .94, *sair* e *entrada* foram respondidos acertadamente por todos. *Palácio*, presente nesta frase, obteve .88 no teste de conhecimento lexical, não sendo identificado por dois participantes.

Neste item, as respostas dos participantes do 2.º ciclo foram distribuídas pelas quatro opções, assim a opção certa, *entrada*, recebeu apenas seis (38%) respostas, logo seguida da opção *sair* com quatro (25%) respostas; verificou-se, ainda, que dois (13%) participantes responderam *soldado*, outros dois optaram por *entrada* e dois não responderam a este item.

Relativamente aos participantes do 3.º ciclo, no teste de conhecimento lexical apenas os itens *soldado* e *palácio* não foram identificados por um participante, sendo os restantes do conhecimento de todos. No teste de conhecimento morfofossintático, registou-se melhoria relativamente aos participantes do 2.º ciclo, visto que a opção correta, *entrada*, foi escolhida por dezasseis (84%) participantes e *sair* obteve apenas três (16%) respostas.

Provavelmente, o termo *entrada* terá sido entendido por muitos participantes como uma forma conjugada do verbo *entrar* e, por isso, a confusão com o verbo *sair*, que obteve a preferência de muitos participantes, apesar de, neste caso, a locução prepositiva *junto a* se encontrar contraída com o artigo definido feminino singular, remetendo-nos para a necessidade

de selecionar um nome com o qual pudesse concordar e apenas a opção *entrada* obedecia a esse requisito. Há uma diferença significativa do 2.º para o 3.º ciclo -  $t(27,43) = -3.08$ ;  $p = .005$ .

Item 40 – *Não ficou nada sobre a mesa, nem jarra nem flores.*

Este item obteve as seguintes médias: 2.º ciclo -  $M = .63$  / 3.º ciclo –  $M = .84$

Esta frase tinha como itens de escolha múltipla *primavera, jardim, jarra e feliz*. Todos os itens foram testados no teste de conhecimento lexical, tendo obtido resposta correta por parte da totalidade dos participantes do 2.º ciclo.

Na resolução do teste de conhecimento morfossintático, dez (63%) participantes do 2.º ciclo responderam de forma correta, *jarra*, contudo dois (13%) selecionaram *jardim* e outros dois (13%) escolheram *primavera*.

No 3.º ciclo, dos itens testados no teste de conhecimento lexical, apenas o item *primavera* não foi respondido de forma correta por todos os participantes, obtendo uma média de .89.

No teste de conhecimento morfossintático, dezasseis (84%) participantes do 3.º ciclo responderam *jarra* e três (16%) selecionaram *jardim*.

Neste item pretendíamos testar a consciência sintática relativamente à utilização da locução coordenativa disjuntiva (*nem... nem*) que implicava que a frase tivesse dois elementos alternativos, sendo necessário compreender a frase e conhecer, ainda que implicitamente, o valor desta locução. As escolhas erradas no 2.º e 3.º ciclos sugerem-nos escolhas baseadas na palavra *flores* que terá induzido os participantes para a escolha dos vocábulos *primavera* e *jardim*.

Notemos que se verificou nos participantes do 3.º ciclo uma maior consciência relativamente ao aspeto referido, tendo-se registado uma assinalável diminuição de respostas erradas comparativamente ao 2.º ciclo.



### *Síntese dos aspetos globais*

Após esta análise individual de cada um dos itens, parece-nos oportuno salientar alguns aspetos da globalidade dos itens e dos resultados obtidos.

Com uma média igual ou inferior a .50, mostrando a existência de grandes dificuldades por parte dos participantes desta investigação, no 2.º ciclo, assinalamos a existência dos onze itens que se seguem: itens números 7, 8, 15, 19, 28, 29, 30, 32, 34, 36 e 39; enquanto no 3.º ciclo esta dificuldade se registou apenas no item número 28 (Anexo VI).

Os itens assinalados revelaram que os participantes sentiram dificuldades na identificação da opção adequada para o completamento da frase e numa análise à constituição dos itens bem como às escolhas feitas, verificamos que essas dificuldades foram ao nível da utilização da *preposição*, do adjetivo, do advérbio ou de complementos com função de *modificador*, do adjetivo com a função de *predicativo do sujeito*, do reconhecimento da *flexão verbal*, da identificação da flexão do *número e/ou do género* e da utilização da *voz passiva*.

De notar que os participantes do 3.º ciclo apenas mostraram este nível de dificuldade no item que continha um advérbio com a função de modificador (Tabela 21).

Tabela 21

*Grupos onde se incluíam os itens em que se detetaram maiores dificuldades (média até .50).*

	até .50	
	2.º ciclo	3.º ciclo
Flexão Verbal	x	
Género e/ou Número	x	
Preposição e Conjunção	x	
Passiva	x	
Modificador e Pred. Suj	x	x

Realizando uma análise comparativa do desempenho manifestado pelos participantes dos dois ciclos de ensino, verificamos que existem 21 itens em que se regista uma evolução significativa do 2.º para o 3.º ciclos, nomeadamente nos itens números 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38 e 39, dos quais destacamos os itens em que essa evolução foi mais expressiva: item 15 - *Antes de entrar no palácio, as crianças espreitaram pela janela*; item 19 - *A Rita faltou à escola porque está com febre*; item 30 - *Quando o soldado chegou, abraçou a família*, e item 39 - *O pai espera por ti junto à entrada do palácio*.

Façamos, agora, uma análise das dificuldades de processamento de cada um dos aspetos avaliados neste teste: (1) *flexão verbal*, (2) *flexão do número e/ou género*, (3) *utilização da preposição ou conjunção*; (4) a utilização da *voz passiva*, e (5) *predicativo do sujeito ou modificador*.

(1) Uma análise ao desempenho dos participantes dos 2.º e 3.º ciclos nos itens cuja correta resolução estava dependente do reconhecimento da *flexão verbal* mostra-nos uma evolução significativa por parte dos participantes do 3.º ciclo, como fica claro na Tabela 22. Apresentamos unicamente as respostas, certas ou erradas, que recaíram sobre uma das duas opções fornecidas que consistiam numa forma verbal.

Tabela 22

*Lacunas no processamento da flexão verbal.*

Itens	Opções	2.º ciclo	3.º ciclo
13. <i>Para me sentir bem, eu _____ sempre oito horas.</i>	<i>durmo</i>	69% (11)	100%
	<i>leu</i>	25% (4)	0
15. <i>Antes de entrar no palácio, as crianças _____ pela janela.</i>	<i>espreitaram</i>	44% (7)	89% (17)
	<i>abriu</i>	38% (6)	5% (1)
16. <i>Quando o autocarro chegou, as pessoas _____.</i>	<i>entrou</i>	25% (4)	5% (1)
	<i>sáiram</i>	69% (11)	95% (18)

Como podemos constatar, as escolhas feitas por alguns participantes do 2.º ciclo sugerem ter-se baseado no sentido que atribuíram à frase, não considerando a necessidade de

estabelecer a concordância entre o sujeito e a forma verbal. Os resultados obtidos no 3.º ciclo indicam que este aspeto é devidamente processado por uma larga maioria dos participantes.

(2) O processamento do *número e/ou género* consistia num aspeto fundamental para a correta escolha da opção que completaria devidamente a frase apresentada em 16 itens do teste de consciência morfosintática utilizado neste trabalho. Os itens que compõem este grupo obtiveram médias situadas entre .50 (item 29) e .94, no 2.º ciclo, e .74 (item 20) e 1.00, no 3.º ciclo. Vejamos, na Tabela 23, os itens que obtiveram pior resultado em cada um dos ciclos de ensino.

Tabela 23

*Lacunas no processamento da flexão do número e/ou género.*

Itens	Opções	2.º ciclo	3.º ciclo
Item 20	<i>O campo de futebol tem a forma de um <u>retângulo</u>.</i>	56% (9)	74% (14)
	<i>O campo de futebol tem a forma de um bola*.</i>	38% (6)	26% (5)
Item 29	<i>O meu irmão partiu o <u>nariz</u> quando caiu durante o jogo de futebol.</i>	50% (8)	84% (16)
	<i>O meu irmão partiu o perna quando caiu durante o jogo de futebol*.</i>	19% (3)	21% (4)

Em ambos os itens que apresentamos não se teve em consideração o facto de o artigo que precedia o espaço a completar se encontrar no masculino exigindo, dessa forma, a concordância do nome a seleccionar. No item 29, registaram-se casos em que não foi considerado o número, mas também houve cinco participantes do 2.º ciclo que não consideraram o género, seleccionando a opção perna.

(3) Relativamente à utilização da preposição, da locução prepositiva ou da conjunção, incluídas no grupo de *preposição ou conjunção*, que considerámos como aspeto morfosintático mais relevante em doze itens, constatámos que, em várias frases, se verificou um processamento

incorreto que se revelou de formas distintas e que apresentaremos analisando, separadamente, as preposições e as conjunções. Com efeito, deparámo-nos com a existência de frases em que a presença da preposição não foi considerada na tomada de decisão, de acordo com as Tabelas 24, 25 e 26, onde apresentamos apenas alguns exemplos que consideramos ilustrativos, bem como as opções de respostas que foram escolhidas por um maior número de participantes, de forma a podermos perceber as incorreções constantes das frases após a seleção da opção errada.

Tabela 24

*Desempenho em itens com a preposição “com”.*

Itens	Opções	2.º ciclo	3.º ciclo
Item 7	<i>A avó gosta de bolo de laranja com <u>chá</u></i>	50% (8)	89% (17)
	<i>A avó gosta de bolo de laranja com quente*</i>	25% (4)	5% (1)
	<i>A avó gosta de bolo de laranja com neto*</i>	25% (4)	5% (1)
Item 19	<i>A Rita faltou à escola porque está com <u>febre</u></i>	50% (8)	95% (18)
	<i>A Rita faltou à escola porque está com professora*</i>	31% (5)	5% (1)
	<i>A Rita faltou à escola porque está com flauta*</i>	19% (3)	0
Item 32	<i>Vi o Manuel na piscina e falei com <u>ele</u>.</i>	25% (4)	89% (17)
	<i>Vi o Manuel na piscina e falei com amigo*.</i>	69% (11)	11% (2)

Nos itens apresentados na Tabela 24 a preposição *com* servia de ligação ao elemento que complementava a informação transmitida (e.g. *com chá* e *com febre*, nos itens 7 e 19, respetivamente). É bastante expressiva a dificuldade sentida pelos participantes do 2.º ciclo no momento de selecionar a opção correta, verificando-se uma dispersão das escolhas por três das hipóteses fornecidas, nos itens 7 e 19, e a opção pela opção errada no item 32. Nos três itens, registam-se progressos evidentes nos participantes do 3.º ciclo.

Tabela 25

*Desempenho em itens com a preposição “de”.*

Itens	Opções	2.º ciclo	3.º ciclo
Item 24	<i>À noite, leio uma história antes de <u>dormir</u>.</i>	63% (10)	95% (18)
	<i>À noite, leio uma história antes de <u>cama</u>*.</i>	19% (3)	5% (1)
Item 17	<i>O meu irmão anda de <u>bicicleta</u> no jardim.</i>	75% (12)	95% (18)
	<i>O meu irmão anda de <u>corre</u> no jardim*.</i>	19% (3)	5% (1)

A partir destes dois itens que utilizámos como exemplo do desempenho nas frases com preposição, constatámos que também a preposição *de* mostrou não estar devidamente processada no 2.º ciclo, contudo, no 3.º ciclo, apenas se verificou dificuldade por parte de um participante (Tabela 25).

Tabela 26

*Desempenho em itens com a preposição “a” contraída.*

Itens	Opções	2.º ciclo	3.º ciclo
Item 4	<i>Vou ao <u>médico</u> quando estou doente.</i>	88% (14)	95% (18)
	<i>Vou ao <u>febre</u> quando estou doente. *</i>	6% (1)	5% (1)
Item 39	<i>O pai espera por ti junto à <u>entrada</u> do palácio.</i>	38% (6)	84% (16)
	<i>O pai espera por ti junto à <u>sair</u> do palácio. *</i>	25% (4)	16% (3)

Registaram-se dificuldade perante casos da preposição *a* contraída com o artigo, quer no item 4 quer no item 39, no qual tínhamos a locução prepositiva *junto à*, que só podia ser completada com *entrada* (Tabela 26).

Por outro lado, e embora tenhamos destacado os itens em que a presença de determinado aspeto não foi processada, cremos que o facto de se terem feito escolhas sem considerar que presença de uma determinada preposição seria indispensável também confirma a dificuldade

sentida por estes participantes no domínio deste aspeto gramatical. Assim, no item 8, *No sábado vi um filme triste*, a inexistência de uma preposição antes da lacuna a preencher não permitia a seleção de *cinema*, escolha de vários participantes de ambos os ciclos de ensino, embora se tenha registado uma melhoria significativa no 3.º ciclo.

No que concerne à utilização da conjunção, presente em três itens, a mesma causou algumas dificuldades aos participantes do 2.º ciclo, contudo não foi particularmente difícil para os participantes do 3.º ciclo. Com efeito, destaquemos a conjunção subordinativa final presente, antes da lacuna a preencher, no item 22, *A Maria comprou flores para oferecer às primas*, visto ter sido a que constituiu um obstáculo mais significativo em ambos os ciclos, não tendo sido levado em consideração o facto de necessitar de um verbo que lhe completasse o significado. No 3.º ciclo registou-se uma evolução na consideração da presença da conjunção na frase, com a totalidade de acertos em dois dos três itens acima referidos.

(4) Deste teste constavam três itens que testavam a consciência linguística relativamente à utilização da *voz passiva* e, embora não se tenha registado a aquisição desta estrutura pela totalidade dos participantes, é de notar a evolução no desempenho por parte dos participantes do 3.º ciclo comparativamente aos do 2.º ciclo. Na Tabela 27 apresentamos apenas os itens com a opção correta, visto que as opções erradas se dispersaram pelas várias hipóteses fornecidas, não se reconhecendo um padrão nas escolhas feitas.

Tabela 27

*Desempenho nos itens com voz passiva.*

Itens	Opções	2.º ciclo	3.º ciclo
Item 18	<i>Este bolo de chocolate foi feito pelo <u>pai</u>.</i>	63% (10)	95% (18)
Item 26	<i>Este tapete foi oferecido pelo meu <u>tio</u> à minha mãe.</i>	75% (12)	95% (18)
Item 36	<i>Este livro foi escrito pela <u>avó</u> da minha amiga.</i>	50% (8)	89% (17)

Salientamos que no 3.º ciclo se registou unicamente uma resposta errada, nos itens 18 e 26, e duas, no item 36, sugerindo que o reconhecimento deste tipo de estrutura está adquirido pela quase totalidade dos participantes deste ciclo de ensino (Tabela 24).

(5) Registou-se em cinco itens a utilização de adjetivos, advérbio ou um complemento com a função de *modificador* e apenas numa situação, item 33, se obteve resposta acertada por parte de todos os participantes do 3.º ciclo, sendo que no 2.º ciclo isso nunca se verificou.

Vejamos a utilização do adjetivo *triste*, no item 8, que causou grandes dificuldades, sobretudo no 2.º ciclo. A frase *No sábado, eu vi um filme triste*, aparenta ter causado dúvidas nos participantes que não consideraram, em muitos casos, a hipótese de acrescentar o adjetivo *triste* para completar a informação sobre o filme, e optaram, em grande número, por seleccionar a opção *cinema* para indicar o local onde o sujeito da frase teria assistido ao filme, não considerando a existência do advérbio *bem* enquanto modificador do grupo verbal.

Também se utilizaram grupos preposicionais, que desempenhavam a função de *modificador*, para completar as frases, nomeadamente no item 34, *A avó fez uma sopa de peixe e um bolo de chocolate*. Nesta frase os participantes do 2.º ciclo demonstraram muita dificuldade, não considerando a existência da proposição *de* nem a seleção de *peixe*, completando a informação relativamente à sopa de que fala a frase e que consiste, em termos sintáticos, num modificador restritivo do nome que tem o objetivo de restringir a entidade a que se refere.

Atentemos, ainda, à utilização do advérbio *bem*, no item 28, desempenhando a função de *modificador*, visto acrescentar informação à forma como o sujeito da frase, o Luís, lê. A escolha feita pela maioria dos participantes, em ambos os ciclos de ensino, foi errada, pois além de não terem considerado a seleção do advérbio para caracterizar a leitura, também não consideraram a inexistência da preposição que seria necessária para poder seleccionar *livros*, escolha feita pela maioria dos participantes.

Por sua vez, apenas o item 30 requeria a utilização de um adjetivo que seria utilizado com a função de *predicativo do sujeito*, aspeto que constituiu um obstáculo ao desempenho dos participantes do 2.º ciclo e que, apesar da evolução, mostrou não estar completamente adquirido no 3.º ciclo.

A análise de todos os itens sugere-nos que a estratégia, maioritariamente, utilizada pelos participantes do 2.º e 3.º ciclos consistiu numa escolha feita a partir de palavra(s)-chave seleccionada(s) na frase e a partir da qual(is) se estabeleceu uma ligação semântica. Desta forma, perante um enunciado que necessita de ser compreendido, os participantes optaram, em diversas situações, por focar a atenção em vocábulos conhecidos e criar, a partir dos mesmos, um

determinado contexto. Assim, para realizar a tarefa de completar de frase solicitada, privilegiaram a opção que aparentava estar associada semanticamente em detrimento da correção morfofossintática.

### *3.4. Análise qualitativa dos testes de compreensão da leitura*

Embora de forma não exaustiva, fizemos uma análise qualitativa dos resultados obtidos nos testes de compreensão leitora, em ambos os ciclos de ensino, de forma a compreendermos o desempenho manifestado pelos participantes à luz dos aspetos anteriormente avaliados e analisados no nosso trabalho.

Apresentaremos essa análise por ciclo de ensino e, posteriormente, estabeleceremos uma análise comparativa entre os dois ciclos que constituíram a amostra do nosso estudo.

#### *Teste de compreensão da leitura do 2.º ciclo*

Atentemos, então, aos resultados obtidos pelo 2.º ciclo, que são apresentados de acordo com os quatro grupos que constituímos a partir da tipologia de itens, conforme exposto anteriormente.

Iniciemos com o grupo I, formado pelos itens 1 e 5, que designámos como itens de associação imagem e texto.

No item 1 era apresentada uma frase e três imagens, sendo necessário seleccionar a imagem que correspondia ao descrito. Na frase apresentada era fundamental prestar atenção, sobretudo, às expressões “todos os alunos estão sentados” e “a professora está de pé”; outros aspetos mencionados, nomeadamente, a referência ao facto de se tratar de uma cena que decorre numa escola ou de referir o boné verde usado por um dos alunos, serviram para enriquecer a frase, mas não eram relevantes para a compreensão da cena apresentada.

Quanto ao desempenho dos participantes, verificámos que cinco participantes erraram, sendo de salientar que quatro destes participantes também erraram no item 5, ou seja, no segundo item que compunha este grupo de associação imagem-texto.

É, ainda, de destacar que aquando da realização do teste de consciência morfofossintática, no item 30, no qual era necessário reconhecer a necessidade de completar a informação pedida



pelo verbo estar, também se verificaram dificuldades nos participantes deste ciclo de ensino, registrando 9 participantes que não responderam adequadamente, entre os quais se encontram quatro que erraram este item de compreensão leitora, podendo denunciar alguma dificuldade no processamento do verbo “estar”.

Relativamente ao item 5, o mesmo consistia numa pequena banda desenhada, apresentada em quatro vinhetas, e eram apresentados três textos dos quais apenas um descrevia corretamente a sequência representada pelas imagens. Além da óbvia necessidade de observar atentamente as imagens, era necessário compreender o descrito pelos textos e, em particular, compreender as locuções prepositivas “antes de” e “depois de” para escolher corretamente. Registaram-se neste item respostas erradas por parte de nove participantes e convém recordar que o reconhecimento e utilização das preposições, locuções prepositivas e conjunções causou dificuldades aos participantes deste ciclo de ensino aquando da resolução dos itens do teste de consciência morfosintática, tendo obtido uma média de .63.

O grupo II era constituído por seis itens de escolha múltipla, com quatro opções de resposta e que foram construídos tendo como base um texto narrativo, tendo os resultados obtidos variado entre médias de .38 (item 2.6.) e .94 (item 2.1.)

Vamos observar com mais detalhe apenas os itens que se destacaram pelos resultados positivos ou negativos. O item que foi respondido acertadamente pela quase totalidade dos participantes, exceto por um participante, requeria que os leitores conseguissem selecionar a opção que indicava com quem o narrador tinha ido à pesca e essa resposta era explícita no texto apresentado. Relativamente ao item que causou maior dificuldade ter-se-á, provavelmente, devido à não compreensão do parágrafo final do texto “*Através do vidro do aquário, o Osvaldo viu o tubarão aproximar-se e fez uma cara que mais tarde eu traduzi por: TERROR.*”, que poderá ter sido causado quer por dificuldades no processamento da estrutura sintática da frase quer por desconhecimento do léxico. Não avaliámos em nenhum dos testes realizados previamente o vocábulo *terror* ou derivados, pelo que não temos confirmação relativamente ao conhecimento do mesmo por parte destes participantes. Notemos que os seis participantes que conseguiram responder corretamente a este item se situam entre os melhores classificados do 2.º ciclo no teste de compreensão leitora.

O grupo III, à semelhança do grupo anterior, também era formado por itens de escolha múltipla, mas era constituído por três questões e tendo como texto de partida um texto informativo sobre o lince-ibérico. Os três itens que o compunham obtiveram médias situadas entre .50 (item 3.3.) e .88 (item 3.1.).

Vejamos, então, que aspetos caracterizam estes dois itens que se situaram nos extremos dos resultados obtidos neste grupo de itens. O item 3.1. é apresentado através de uma frase simples que requer uma leitura atenta do primeiro parágrafo do texto, onde esta informação é fornecida, substituindo a forma verbal *existe*, presente no texto, por *vive*, utilizada na questão formulada.

Quanto ao item 3.3., a informação é apresentada no texto através de uma frase na voz ativa – *Portugal e Espanha decidiram proteger o lince-ibérico* – enquanto que na opção que deveria ser selecionada para completar o enunciado – *Em Portugal e Espanha* – é apresentada na voz passiva – *o lince-ibérico é uma espécie protegida* – o que terá causado dificuldades a metade dos participantes. Recordemos que este grupo de participantes já tinha mostrado alguma fragilidade no conhecimento relativo ao processamento da voz passiva, aquando da resolução do teste de consciência morfosintática, tendo obtido uma média de .63 neste parâmetro.

Relativamente ao grupo IV, este consistia num breve texto com lacunas, criado a partir do texto informativo utilizado para resolver os itens do grupo III. Este pequeno texto consistia numa síntese do assunto abordado no texto e eram fornecidas cinco palavras das quais três seriam utilizadas para completar o texto lacunar. Neste exercício era testada a capacidade de compreensão de texto utilizado no item e das palavras fornecidas para o seu completamento, mas também a compreensão da totalidade do texto apresentado, pois somente desta forma seria possível fazer escolhas acertadas. É de realçar que as cinco palavras fornecidas como opção pertenciam à mesma classe gramatical e se encontravam no mesmo número e género, sendo apresentados cinco nomes do masculino singular. As médias obtidas situaram-se entre .44 (na última lacuna) e .75 (na primeira).

Deste modo, eram fornecidos os vocábulos *lince-ibérico, número, animal, comprimento e mundo* para completar o texto que se segue:

O texto B fala de um \_\_\_\_\_ que se chama \_\_\_\_\_ e que só existe em Portugal e em Espanha. Os dois países querem aumentar o \_\_\_\_\_ desses animais na Península Ibérica.

*Teste de compreensão da leitura do 3.º ciclo*

Vejamos, agora, os resultados obtidos pelos participantes do 3.º ciclo nos itens que constituíam cada um dos quatro grupos.

O grupo I foi aquele em que os participantes do 3.º ciclo tiveram um melhor desempenho, sendo também o grupo onde se inclui o item 1, que foi respondido acertadamente pelo maior número de participantes (16 dos 19 participantes). No item 1, apresenta-se um breve texto que descreve a imagem correspondente, e que deve ser seleccionada de entre as três apresentadas. A informação constante no último período “*Os dois alunos fazem o exercício em conjunto*” tornava-se fundamental para identificar a imagem correta, o que, como constatámos, não constituiu um obstáculo para a maioria dos participantes. O item número 5, que também fazia parte deste grupo, obteve uma média mais baixa, .63. Neste item era essencial observar a tira de BD e identificar o texto que correspondia à descrição, apresentando a sequência de acontecimentos indicada. O facto de em duas das opções fornecidas se fazer referência ao guarda-chuva amarelo, embora num caso se referisse a sua ausência através da preposição *sem*, terá focalizado os participantes nessas duas hipóteses. As frases que se tornavam essenciais para distinguir a descrição correta da errada eram as seguintes: “*Já em casa, o cão comeu e adormeceu satisfeito no tapete verde, enquanto as duas irmãs o observavam felizes*” e “*Em caso, o cãozinho comeu depois de adormecer no tapete verde*”, sendo a primeira hipótese a adequada. Contudo, aparentemente, a presença da locução prepositiva *depois de* não terá sido considerada por muitos dos participantes que responderam erradamente. Recordemos que, embora na avaliação da consciência morfosintática o resultado obtido pelos participantes do 3.º ciclo nos itens referentes à existência de preposição tenha obtido .91, i.e., um valor acima dos .90 como na maioria dos aspetos avaliados nesse teste, este aspeto mostrou ainda não estar adquirido pela globalidade dos participantes, quer no teste de consciência morfosintática quer no de compreensão leitora.

No grupo II, constituído por seis itens de escolha múltipla que tiveram como ponto de partida um texto narrativo, as médias obtidas situaram-se entre os .42 (item 2.2.) e os .74 (itens 2.1. e 2.4.). Com base nestes dados, analisámos o item deste grupo que causou mais dificuldades e verificámos que se tratava de um enunciado simples que pretendia localizar um acontecimento em termos temporais. Assim, seleccionando a opção correta, completariámos a seguinte afirmação “*A festa de aniversário acabou ao fim da tarde*”, o que iria ao encontro da informação presente no texto: “*E quando finalmente entardeceu – e toda a gente se foi embora...*”, sugerindo ter havido dificuldades, por parte dos participantes, em perceber a relação entre o

verbo *entardecer* e o facto de significar *ao fim da tarde*. No teste de consciência morfosintática, no item 39 - onde o vocábulo *entrada* poderia ser deduzido, visto que o verbo *entrar* era do conhecimento geral, a capacidade de entender a formação de palavras parecia estar adquirida pela maioria, tendo-se registado apenas três respostas erradas. A requerer a mesma tipologia de processamento linguístico, no item 2.4. do teste em análise, verificámos que a referência ao padrão do vestido da avó – “*tinha flores*”, nas opções fornecidas – era referida no texto como “*um vestido florido*”, tendo sido esta escolha feita por 14 dos 19 participantes. O outro item que obteve o mesmo número de respostas acertadas foi o item número 2.1. no qual o reconhecimento da voz passiva era necessário para se escolher a opção correta. A voz passiva tinha já mostrado não causar muitas dificuldades a estes participantes no desempenho manifestado no teste de consciência morfosintática.

Os grupos que se seguem, III e IV, tiveram como ponto de partida o mesmo texto informativo e, considerando os fracos resultados obtidos em ambos, aparentemente o texto sobre campos de férias para jovens não terá sido compreendido por muitos destes participantes.

No grupo III todos os itens obtiveram média inferior a .48. Nos três itens apresentados, e que consistiam numa afirmação que ficaria completa e correta com uma das quatro hipóteses apresentadas, recorre-se à utilização de frases completas, com orações subordinadas (causal, relativa e final), sendo condição essencial que se tivesse compreendido o texto, pois só dessa forma seria possível seleccionar a opção correta.

No grupo IV foi apresentado um pequeno texto que consistia numa síntese do assunto abordado no texto e eram fornecidas cinco palavras das quais três seriam utilizadas para completar o texto lacunar. Neste exercício era testada a capacidade de compreensão do texto utilizado no item e das palavras fornecidas para o seu completamento, bem como a compreensão da totalidade do texto apresentado de forma a seleccionar as opções corretas. É de realçar que as cinco palavras fornecidas como opção pertenciam à mesma classe gramatical e se encontravam no mesmo número e género, sendo apresentados cinco nomes do feminino singular. As médias obtidas situaram-se entre .37 (na primeira lacuna) e .53 (na segunda). Notemos que a suceder à opção que falta colocar, temos nos três casos uma preposição que tem de ser considerada para garantir a coerência do texto.

Assim, foram fornecidos os vocábulos *participação*, *visita*, *realização*, *vontade* e *organização* para completar o texto que se segue:

*No final do ano letivo, os pais preocupam-se com a \_\_\_\_\_ do tempo livre dos seus filhos. Os campos de férias possibilitam a \_\_\_\_\_ a diferentes lugares do país e a \_\_\_\_\_ em experiências variadas.*

Realizando uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos participantes dos dois ciclos do ensino básico que participaram neste trabalho, constatámos que no grupo I, de associação entre imagem e texto, os participantes do 3.º ciclo obtiveram melhores resultados, o que se verificou no total do grupo e também nos dois itens que o constituíam quando analisados individualmente.

No grupo II, relativo à escolha múltipla com base no texto narrativo, os participantes dos dois ciclos de ensino obtiveram resultados muito próximos. Devemos salientar que os textos bem como as questões colocadas tiveram em consideração o ciclo de ensino frequentado, pelo que no 3.º ciclo o texto selecionado tinha um nível linguístico mais elaborado e as questões também recorriam a frases complexas, requerendo uma maior capacidade de compreensão de leitura.

Os grupos III e IV, construídos a partir de textos informativos, obtiveram melhor resultado por parte dos participantes do 2.º ciclo, o que se poderá dever à temática apresentada em cada um dos textos: no 2.º ciclo tratava-se de informação relativa à proteção de uma espécie em extinção, o lince-ibérico, e esta temática poderá ter sido abordada a nível escolar. Por outro lado, no 3.º ciclo o texto apresentado fazia referência a campos de férias para jovens, o que poderá não se tratar de um assunto conhecido por parte dos participantes deste estudo, não podendo recorrer ao conhecimento prévio ou à experiência pessoal para superar as dificuldades ao nível linguístico.

## IV – DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

### *1. Discussão dos resultados*

O nosso estudo tinha como principal objetivo perceber como se processa o desempenho morfosintático em alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue nas escolas de referência para a educação bilingue do Ministério da Educação, e avaliar a relação entre esse desempenho e a compreensão leitora dos alunos. Para a realização deste estudo tivemos uma amostra constituída por cerca de 15% da população-alvo.

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, suportados pela prática e por estudos anteriores, os jovens surdos apresentam baixa literacia e deparam-se com dificuldade no momento de compreender a informação que lhes é transmitida via escrita (Amaral, 2002; Harris & Marschark, 2011; Musselman, 2000; Paul, 1998). Também os dados que obtivemos nos três testes que elaborámos sustentam esta informação mostrando-nos que essas dificuldades se refletem, sobretudo, nas tarefas de compreensão leitora.

Para controlar o conhecimento do léxico, bem como verificar o conhecimento do léxico constante do programa de PL2 para os alunos surdos do 1.º ciclo, elaborámos um teste de conhecimento lexical no qual avaliámos o vocabulário incluído nos itens que constituíam o teste de consciência morfosintática. Os resultados recolhidos permitiram-nos responder à primeira questão: *Será que os alunos dos 2.º e 3.º ciclos com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue adquiriram o vocabulário indicado nos domínios temáticos de referência do programa de PL2 para o fim do 1.º ciclo?*

Recordemos que apenas testámos o vocabulário com representação pictórica e no seu sentido literal, não avaliando o sentido figurado, metafórico e polissémico, embora essa seja uma dificuldade constatada nos leitores surdos (Paul, 1998), e estando comprovado que os estudantes surdos começam a aprender vocabulário mais tarde com repercussões na amplitude e profundidade desse conhecimento (Coppens et al., 2011; Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013; Prezbindowski & Lederberg, 2003). Também não testámos os conectores ou outros vocábulos

difficilmente representáveis de forma inequívoca. No teste que construímos, verificámos o conhecimento de verbos, adjetivos e nomes relacionados com vários domínios temáticos desenvolvidos durante o 1.º ciclo para perceber se o mesmo tinha sido apreendido pelos participantes do nosso estudo, que frequentam o 2.º e 3.º ciclos, tendo-se verificado que 38 dos 80 vocábulos testados eram conhecidos por todos os participantes e que o restante vocabulário, apesar de não estar adquirido por todos, era conhecido pela maioria, não se registando médias inferiores a .50 em nenhum dos itens. Podemos salientar que todos os itens incluídos nas categorias de *animais* e de *meios de transporte* mostraram estar adquiridos por todos os participantes e que nas categorias de *verbos* ou de *adjetivos* também se verificaram erros muito residuais, verificando-se um bom conhecimento dos mesmos; por outro lado, a categoria em que os participantes mostraram um menor domínio do vocabulário foi em *conceitos matemáticos*.

Contudo, atendendo ao facto de se tratar de vocabulário explorado no 1.º ciclo e que os participantes deste estudo frequentavam entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade, apesar de positivas, as médias obtidas no teste revelam ainda alguma fragilidade em determinados itens, mostrando-se consistentes com estudos que referem que os estudantes surdos “are delayed in their acquisition of vocabulary knowledge, have smaller lexicons, acquire new words at slower rates, and have a narrower range of contexts that result in word learning” (Luckner & Cooke, 2010).

Centremos, agora a nossa atenção na segunda questão - *Quais as principais dificuldades manifestadas por alunos dos 2.º e 3.º ciclos com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue ao nível da consciência morfossintática? Será que se verificam diferenças entre os alunos do 2.º e os do 3.º ciclo?*

Os itens que construímos para o nosso teste de consciência morfossintática avaliaram aspetos morfossintáticos com os quais constituímos cinco grupos: *flexão verbal, género e/ou número, preposição ou conjunção, voz passiva, e predicativo do sujeito ou modificador*. Recordemos que para a realização destes exercícios não era solicitada a identificação explícita dos aspetos morfossintáticos que constituíam as frases, mas apenas um conhecimento implícito e intuitivo.

Olhando para os resultados no seu conjunto, verifica-se que a *flexão verbal* e *género e/ou número* são os aspetos mais bem adquiridos, havendo ainda algumas dificuldades em itens com utilização de *predicativo do sujeito ou modificador*.

Estabelecendo uma comparação entre o desempenho observado em ambos os ciclos de ensino, podemos verificar que os alunos do 3.º ciclo fazem um melhor processamento dos aspetos morfossintáticos do que os do 2.º ciclo, resultados estes que, embora ressalvando as devidas diferenças, são consistentes com estudos anteriores (Berent, 1993; Quigley e King, 1980). Este aspeto confirmou-se nos 40 itens que constituíam o teste de consciência morfossintática, sendo de salientar que em 21 itens se registou uma melhoria significativa, conforme verificámos no capítulo anterior. O aspeto em que essa melhoria mais se salienta é nos itens de *flexão verbal*; por outro lado, os itens em que a evolução não foi tão acentuada foram os de *género e/ou número*, sendo, simultaneamente, aqueles em que os participantes do 2.º ciclo obtiveram melhores resultados, o que nos parece ser a razão pela qual essa diferença não foi tão expressiva. Devemos acrescentar que esse melhor desempenho por parte dos participantes do 3.º ciclo se verificou em todos os aspetos analisados.

Todavia, e apesar de a melhoria registada nestes participantes se refletir em médias acima de .90, exceto na utilização do *predicativo do sujeito ou modificador*, nenhum dos aspetos avaliados mostrou estar adquirido pela totalidade dos participantes e parece-nos relevante frisar que esses aspetos incluíam a correta utilização da *flexão verbal* ou *género e/ou número*, sendo expectável que estivessem adquiridos, visto tratarem-se de conteúdos constantes do Programa Curricular de Português L2 para Alunos Surdos nos conhecimentos da língua para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, de acordo com o desempenho esperado: “formar femininos, masculinos; singulares e plurais” (Santiago et al., p. 46). Este facto vem ao encontro de estudos que sugerem que às dificuldades manifestadas na leitura acresce um lento desenvolvimento das competências nesta área, comparativamente aos pares ouvintes (Harris, Terlektsi, & Kyle, 2017; Paul, 2003).

Os itens que incidem no processamento do *género e/ou número* ou da *flexão verbal* foram, respetivamente, aqueles em que se registou uma menor e uma maior evolução do 2.º para o 3.º ciclo, balizando a evolução verificada entre ciclos, contudo a diferença que se verificou do 2.º para o 3.º ciclo foi significativa em ambos os aspetos morfossintáticos, o que poderá dever-se a uma diminuição da interferência da língua gestual portuguesa na apropriação da língua portuguesa escrita. Atendendo ao facto de na língua gestual portuguesa a indicação de pluralização do nome se fazer através da incorporação ou da repetição do movimento, no



que concerne ao número, e de a referência ao género não ser marcada na maioria dos nomes, estes aspetos refletem-se na escrita dos surdos (Amaral, Coutinho, & Delgado Martins, 1994) assim como na compreensão da leitura, todavia será expectável que essa influência se vá atenuando à medida que o aluno surdo tem mais contacto com a língua portuguesa escrita ou, eventualmente, oral. A mesma situação se verifica na evolução do 2.º para o 3.º ciclo no que diz respeito ao processamento da *flexão verbal*, visto que este aspeto pode constituir uma dificuldade para os leitores surdos, pois na língua gestual a marcação da forma verbal não se verifica na forma verbal propriamente dita, mas através da marcação do sujeito (Amaral et al., 1994). Deste modo, ao longo das aulas de PL2, o aspeto da flexão verbal na língua portuguesa será reforçado e, paulatinamente, apreendido à medida que se progride nos conhecimentos da língua escrita.

As *preposições e conjunções*, palavras que não tendo conteúdo lexical funcionam como conectores, constituíram obstáculos ao processamento morfossintático, à semelhança de estudos anteriores (Channon & Sayers, 2007; Correia, 2012; Easterbrooks, Cannon & Trussel, 2016), pois frequentemente não têm gesto associado em língua gestual, sendo a informação veiculada através de elementos de conexão não-manuais (Correia, 2012; Martins & Mata, 2016), pelo que no momento da leitura o estudante surdo tenderá a não lhes atribuir muita atenção.

Também nas frases que se encontram na *voz passiva* se verificou alguma dificuldade no processamento da informação, sobretudo nos participantes do 2.º ciclo. Estes resultados são sustentados pelos resultados obtidos em estudos anteriores que referem a dificuldade na compreensão e produção de frases na voz passiva (Easterbrooks, Cannon & Trussel, 2016; Kelly, 1998; Power & Quigley, 1973). Recordemos que não há registos sobre a existência da voz passiva na língua gestual. Desta forma, perante a necessidade de compreender um enunciado que, na linguagem oral ou escrita, se encontra na forma passiva, este processo exige do leitor surdo um esforço de adaptação da mensagem que permita a correta visualização da situação relatada. Após o processamento da informação transmitida pelo verbo e que indica que a frase se encontra na voz passiva, aparentemente o leitor irá recorrer a aspetos característicos da língua gestual, nomeadamente a utilização do espaço sintático, enquanto espaço onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas, bem como à topicalização, com a deslocação do elemento que se quer destacar para o início da frase (Amaral et al., 1994; Miranda, 2014) e ajudando à compreensão da mensagem.

Relativamente ao grupo de itens cujo completamento necessitava que se seleccionassem elementos que iriam desempenhar a função de *modificador e de predicativo do sujeito*, naturalmente não se exigia que os participantes tivessem a noção da classificação sintática, apenas se pretendia avaliar a consciência da necessidade de um determinado tipo de informação que iria completar a frase de modo a que transmitisse a mensagem de forma adequada. Constatou-se que, em ambos os níveis de ensino, foi o tipo de estrutura que causou maiores dificuldades, o que sugere estar relacionado com o facto de se tratar de frases que, embora sendo, em alguns casos, curtas e com aparente simplicidade, possuíam uma maior complexidade ao nível da compreensão da globalidade da frase.

Após esta análise, verificamos que estes resultados vão ao encontro de algumas das dificuldades apontadas em investigações realizadas com estudantes surdos de várias nacionalidades, nomeadamente na utilização das preposições, dos verbos e da passiva (Easterbrooks, Cannon & Trussel, 2016).

Além das dificuldades manifestadas nos aspetos que acabámos de referir, é de notar que as escolhas feitas pelos participantes de ambos os ciclos de ensino aparentaram, frequentemente, basear-se numa análise unicamente semântica da frase apresentada. Com efeito, as escolhas erradas feitas por muitos participantes sugerem que focaram a atenção numa ou mais palavras-chave, a partir das quais criaram um contexto que se sobrepôs a uma análise morfossintática da frase e das relações que as palavras têm entre si, e guiou as escolhas que se seguiram, conforme resultados encontrados em estudos anteriores (e.g., Domínguez et al., 2014; Soriano et al., 2006). Recordemos que o conhecimento do vocabulário foi controlado, através da aplicação de um teste de conhecimento lexical que nos mostrou que o vocabulário utilizado nos itens do teste de conhecimento morfossintático tinha sido, maioritariamente adquirido.

De forma a respondermos à nossa terceira questão - *Qual o desempenho dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos com surdez severa ou profunda que frequentam o modelo de educação bilingue ao nível da compreensão leitora?* - recordemos que para avaliar a compreensão leitora construímos dois testes, um para cada um dos ciclos de ensino frequentado pelos participantes do nosso estudo.

Nos dois testes de compreensão leitora verificou-se que não se registaram diferenças significativas entre os resultados obtidos em ambos os ciclos de ensino. Apenas nos exercícios que tiveram como base os textos informativos se registaram resultados que beneficiaram os

participantes do 2.º ciclo, ao contrário do que seria expectável por se tratar de participantes com menos anos de escolaridade. Este facto poderá estar associado às temáticas dos textos apresentados nos dois testes – extinção do lince-ibérico, no 2.º ciclo, e campos de férias, no 3.º ciclo – visto que a falta de experiências e conhecimento do mundo leva, frequentemente, os alunos surdos a terem um melhor domínio de temáticas que são abordadas no âmbito das atividades escolares, em detrimento de temáticas que possam consistir em informação do dia-a-dia, em contexto extraescolar. Recordemos que muitos leitores/alunos surdos revelam pouco conhecimento do mundo e dos temas do quotidiano, fruto de poucas vivências e de um acesso limitado à linguagem e, frequentemente, dificuldades de comunicação em casa (Andrews & Mason, 1991; Marschark & Hauser, 2012), o que poderá ter constituído um constrangimento à correta compreensão do texto. A seleção de textos para esta prova tentou ir ao encontro das sugestões para criar bons contextos de aprendizagem, fornecendo textos reais (Duke e Pearson, 2002) e com temáticas e nível de língua adequados à idade (Marschark & Hauser, 2012). Contudo, tratando-se, no 3.º ciclo, de um texto sobre campos de férias, para os alunos que não tiveram esta experiência nem sabem da existência deste tipo de atividade, a interpretação poderá ter sido deturpada por uma possível associação a outro contexto. A importância dos conhecimentos e experiências do leitor havia sido sublinhada pelo NRP (2002) enquanto estratégia cognitiva para o desenvolvimento de competências para a compreensão da leitura.

Vejamos, agora, de que forma podemos responder à nossa quarta questão - *Será que existe uma relação entre o desempenho manifestado ao nível da consciência morfossintática e o desempenho em compreensão leitora em cada um dos ciclos de ensino?*

Como verificámos no capítulo anterior, os resultados obtidos sugerem a existência de uma correlação positiva entre a consciência morfossintática e a compreensão da leitura nos dois ciclos de escolaridade que estudámos, sendo de destacar que no 3.º ciclo se trata de uma correlação forte estatisticamente significativa.

Como pudemos constatar aquando da análise dos resultados, no 2.º ciclo existiu uma grande variabilidade de respostas no teste de consciência morfossintática, não se verificando a mesma situação no teste de compreensão leitora. Se juntarmos a esta informação o facto de os participantes do 2.º ciclo terem obtido um bom desempenho nos itens que dependem do texto informativo, tendo os mesmos contribuído para o aumento da média global obtida nos testes, cremos que a justificação poderá ser a que em seguida explicitaremos.

A experiência e/ou a existência de um contexto conhecido ajudam à compreensão da linguagem escrita, pois a leitura requer uma interação entre leitor e texto, na qual o conhecimento do leitor vai moldar as suas expectativas em relação ao mesmo (Schirmer & Williams, 2003). O texto informativo do teste aplicado aos participantes do 2.º ciclo, que abordava a situação de um animal em vias de extinção, poderá ser um tema mais familiar aos alunos, no sentido em que a questão da importância da preservação das espécies é abordada em ciências naturais e também consiste num tema que está presente em várias atividades escolares, podendo tornar as respostas mais acessíveis ou, pelo menos, mais fáceis de deduzir, mesmo em situações em que não se compreendeu a totalidade da mensagem. Ora, estando os participantes do 2.º ciclo perante um texto cuja temática aparenta ser-lhes mais familiar, não terão estado tão dependentes da informação morfossintática, fazendo deduções e inferências com maior facilidade. Por outro lado, os participantes do 3.º ciclo ter-se-ão deparado com um texto que demonstrou abordar um tema e um contexto que não foi vivenciado por muitos dos participantes, havendo maior necessidade de recorrer à informação morfossintática para compreender a informação veiculada pelo texto que servia de base à resolução dos exercícios, verificando-se, desta forma, uma correlação mais forte entre os resultados obtidos em ambos os testes neste ciclo de ensino.

Os resultados obtidos sugerem-nos, assim, que conforme referido na literatura, os alunos surdos têm tendência a destacar uma palavra a partir da qual depreendem o contexto. Essa estratégia é designada de estratégia da palavra-chave e consiste na identificação de, pelo menos, uma palavra de conteúdo que o leitor conhece e à qual recorre para construir o significado do texto. Dito de outro modo, a partir da identificação desta palavra-chave, a compreensão dos restantes elementos que constituem a frase ou texto irá privilegiar critérios semânticos em detrimento de critérios morfossintáticos (Alegria & Domínguez, 2009; Alegria et al, 2010; Domínguez e Alegria, 2010; Domínguez et al, 2014; Soriano et al., 2006).

Parece-nos, ainda, fundamental recordar o facto de a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa se tratarem de línguas com modalidades diferentes e características próprias, entre as quais destacamos a diferente organização sintática e as especificidades a nível morfossintático, e que são utilizadas pelo mesmo utilizador, no mesmo espaço e tempo, levando à interferência e contaminação entre ambas (Amaral et al, 1994; Correia, 2012).

## 2. Conclusão

Ao concluirmos este trabalho, sabemos que neste campo de estudos muito falta explorar, fazer e aprender, mas acreditamos que conseguimos dar algum contributo. Deste modo, consideramos que o teste de conhecimento lexical que construímos pode ser aplicado para aferir o conhecimento do vocabulário aprendido em Português L2, aos alunos surdos bilingues, ou outras populações que se considere pertinente, sofrendo as alterações que vierem a ser consideradas necessárias. É um teste que avalia o conhecimento de vocabulário em diversos domínios temáticos, permitindo perceber o nível de conhecimento e o tipo de vocabulário adquirido.

A prova de consciência morfossintática elaborada por nós mostrou estar capacitada para discriminar o comportamento da população perante a necessidade de processar aspetos morfossintáticos, podendo servir de ponto de partida e ser melhorada de acordo com as necessidades. É uma prova que permite avaliar diversos aspetos morfossintáticos fornecendo informação útil para a definição de estratégias de trabalho.

Consideramos que ambos os testes acima mencionados podem funcionar como instrumentos de regulação das aprendizagens e das práticas ao mesmo tempo que contribuem para ajudar a suprimir a lacuna que se verifica no que diz respeito à existência de instrumentos desta natureza e construídos para esta população.

Creemos que a criação e a partilha de uma plataforma online onde os testes de conhecimento lexical e consciência morfossintática estão disponíveis para serem utilizados com diferentes populações e em diferentes momentos, de acordo com os objetivos definidos, poderá ser uma ferramenta de trabalho útil, aliando o trabalho sobre a língua à utilização das novas tecnologias (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013).

Como aspeto principal, e de acordo com o objetivo que conduziu este estudo, o mesmo contribuiu, sobretudo, para perceber de que forma é feito o processamento dos aspetos morfossintáticos, por parte dos alunos surdos que frequentam o modelo de educação bilingue, e permitiu-nos determinar aspetos em que as lacunas são mais evidentes. Percebemos que, tendencialmente, os alunos recorrem a uma estratégia de seleção de uma palavra, considerada palavra-chave, fazendo uma interpretação da frase baseada neste contexto criado.

Verificar que uma maioria dos participantes do nosso estudo mostrou fragilidades ao nível da consciência morfossintática recorrendo à estratégia de contextualizar e compreender a

mensagem do enunciado com base numa palavra-chave poderá ajudar os professores, concomitantemente, a adaptar as suas metodologias de ensino e os materiais escritos que fornecem e a entender as opções de resposta dos seus alunos.

Consideramos, pois, fundamental que os professores e outros profissionais que trabalham com esta população percebam a forma como este processamento ocorre, visto que este conhecimento lhes permitirá promover um ensino explícito das estratégias morfossintáticas durante a aprendizagem da linguagem escrita, realizando atividades que permitam a sua aquisição e desenvolvimento. Parece-nos, ainda, importante que, recorrendo a estratégias de ensino explícito (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013; Trezek, Wang, & Paul, 2010) os professores e outros agentes educativos orientem os alunos surdos no processo de realização de escolhas metalinguísticas (Gombert, 1990; Mayer & Trezek, 2015) e metacognitivas (Wauters & de Klerk, 2014) para que o processo de compreensão leitora se desenvolva, cada vez mais, de uma forma fluída e eficaz.

O nosso estudo foi desenvolvido com uma amostra constituída por 15% da população-alvo: alunos surdos dos 2.º e 3.º ciclos a frequentar o modelo de educação bilingue (com PL2) nas escolas do Ministério da Educação, contudo, parece-nos que seria interessante alargar este estudo a população com outras características, nomeadamente aos alunos com surdez severa ou profunda que seguem o currículo comum (com Português como L1).

No que concerne ao texto informativo incluído no teste de compreensão leitora do 3.º ciclo, o mesmo revelou-se de difícil compreensão para muitos dos participantes, aparentemente devido à temática, pelo que nos parece importante que noutros testes de compreensão leitora a aplicar a população juvenil se possa recorrer à utilização de dois textos de caráter informativo/instrucional, que abordem temáticas distintas e com diferentes níveis de familiaridade, de forma a que se possa verificar o tipo de processamento realizado em ambas as situações, permitindo uma melhor aferição.

Para próximos estudos, parece-nos que seria interessante aplicar o teste de conhecimento lexical a um grupo mais alargado de crianças surdas que frequentem o modelo de educação bilingue, desde o 1.º ciclo, por forma a se poder verificar se é um teste com capacidade de discriminação.

Terminamos com a certeza de que há muito mais para fazer, mas que todos podem intervir e adaptar o conhecimento que existe ao seu contexto e a cada um dos seus alunos, pois

“Not all children will need the same options, but at least one option (or an individualized combination of them) can be expected to support success for each child” (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013, p.6).

## IV – REFERÊNCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 163-189). New York, NY: Guilford Press.
- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez / A educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Akamatsu, C. T., Mayer, C., & Hardy-Braz, S. (2008). Why considerations of verbal aptitude are important in educating deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. C. Hause (Eds.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 131-169). New York, NY: Oxford University Press.
- Alegría, J., & Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(3), 95-111. Recuperado de <https://www.cnlse.es/es/virtual-library/los-alumnos-sordos-y-la-lengua-escrita>
- Alegría, J., Domínguez, A. B., & van der Straten, P. (2010). ¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 29(3), 195-206. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/251534999\\_Como\\_leen\\_los\\_sordos\\_adultos\\_La\\_estrategia\\_de\\_palabras\\_clave](https://www.researchgate.net/publication/251534999_Como_leen_los_sordos_adultos_La_estrategia_de_palabras_clave)
- Allman, T. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 46-64.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação bilingue de alunos surdos. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4.<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilíbrios.



- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA.
- Alves Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico* (pp. 373-406). Lisboa: Climepsi.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaral, M. A. (2002). *Língua Gestual e leitura em crianças surdas: Estudo experimental de um modelo bilingue* (Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1626>
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 20(3), 373-378. doi: 10.14417/ap.324
- Amaral, M. A., Coutinho, A. & Delgado Martins, R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). New- ark, DE: International Reading Association.
- Andrews, J. F., & Mason, J. (1986). Childhood deafness and the acquisition of print concepts. In D. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy* (pp.277-290). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Andrews, J. F., & Mason, J. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57(6), 536-545. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/21084842\\_Strategy\\_usage\\_among\\_deaf\\_and\\_hearing\\_readers](https://www.researchgate.net/publication/21084842_Strategy_usage_among_deaf_and_hearing_readers)
- Arándiga, A.V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)
- Araújo, L., Morais, J., & Costa, A. (2013). Assessments of reading comprehension: Different measures, different explanatory variables and achievement. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-21.

- Berent, G. P. (1993). Improvements in the English syntax of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 138, 55–61.
- Berent, G. P., Kelly, R. R., Aldersley, S., Schmitz, K. L., Khalsa, B. K., Panara, J., & Keenan, S. (2007). Focus-on-form instructional methods promote deaf college students' improvement in English grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 8-24.
- Bhattacharjee, A. (2012). "Social science research: Principles, methods, and practices". *Textbooks Collection*. Book 3. Recuperado de [http://scholarcommons.usf.edu/oa\\_textbooks/3](http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3)
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blazely, A. M., Coltheart, M., & Casey, B. J. (2005). Semantic impairment with and without surface dyslexia: Implications for models of reading. *Cognitive Neuropsychology*, 22(6), 695-717.
- Boons, T., de Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Development Disabilities*, 34(6), 2008-2022.
- Brown, P. M., & Brewer, L. C. (1996). Cognitive processes of deaf and hearing skilled and less skilled readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(4), 263-269.
- Brueggemann, B. J. (2004). *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Cannon, J. E. (2010). *Effectiveness of a computer-based syntax program in improving the morphosyntax of students who are deaf/hard of hearing* (Dissertation, Georgia State University). Recuperado de [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=epse\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=epse_diss)
- Cannon, J. E., Easterbrooks, S. R., Gagne, P., & Beal-Alvarez, J. (2011). Improving DHH students' grammar through an individualized software program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 437–457. doi:10.1093/deafed/enr023

- Cannon, J. E., & Kirby, S. (2013). Grammar structures and deaf and hard of hearing students: A review of past performance and a report of new findings. *American Annals of the Deaf*, 158(3), 292-310.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247 - 266.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291–322. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232939579\\_Morphology\\_matters\\_in\\_learning\\_to\\_read\\_A\\_commentary](https://www.researchgate.net/publication/232939579_Morphology_matters_in_learning_to_read_A_commentary)
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 78-103). New York, NY: The Guilford Press.
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Cavaca, F. (Coord) (2007). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico*. Direcção Geral de Inovação e Tecnologia e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Channon, R., & Sayers, E. E. (2007). Toward a description of deaf college students' written English: Overuse, avoidance, and mastery of function words. *American Annals of the Deaf*, 152(2), 91–103.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1999). *O programa minimalista*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Choupina, C., Brito, A. M., & Bettencourt, F. (2016). Particularidades da morfossintaxe das construções ditransitivas com o verbo “dar” na Língua Gestual Portuguesa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2, 117-147.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J. E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonie*, 213(1), 57-60.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
- Coltheart, M. (2012). Dual-route theories of reading aloud. In J. Adelman (Ed.), *Visual Word Recognition: Models and methods, orthography and phonology* (Vol. 1, pp. 3-27). UK: Psychology Press.
- Coltheart, M., Curtis, N., Atkins, P., & Haller, H. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232488725\\_Models\\_of\\_Reading\\_Aloud\\_Dual-Route\\_and\\_Parallel-Distributed\\_ProcessingApproaches](https://www.researchgate.net/publication/232488725_Models_of_Reading_Aloud_Dual-Route_and_Parallel-Distributed_ProcessingApproaches)
- Cone, J. D., & Foster, S. L. (2006). *Dissertations and theses from start to finish: Psychology and related fields* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L., & Schreuder, R. (2011). Depth of reading vocabulary in hearing and hearing-impaired children. *Reading and writing*, 24(4), 463-477.
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L., Schreuder, R., & Oetting, J. (2013). Reading vocabulary in children with and without hearing loss: The roles of tasks and word type. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 654-666. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0138)
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfo-sintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.

- Correia, I. S. C. (2012). Entre línguas se (des) constrói o texto: Interferência linguística da língua gestual portuguesa no português. *Exedra - Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, número temático, Investigação e Ensino, 57-66. Recuperado de <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/04-numero-tematico-2012.pdf>
- Correia, I. S. C. (2014). Morfologia derivacional em língua gestual portuguesa: Alguns exemplos. *Exedra - Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 9, 159-172. Recuperado de <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf>
- Correia, I. S. C. (2016). Descrever a LGP em contexto bilingue: o género. *Revista Leitura*, 1(57), 172-197. Recuperado de <http://www.seer.ufal.br/index.php/revista-leitura/article/view/2854/2860>
- Costa, A. F. (coord.), Pegado, E., & Ávila, P. (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Creswell, J. (2011). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED125311>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Education Review*, 56, 18-36.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1992). *Nova gramática do português contemporâneo* (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho n.º 7158/2011, de 11 de maio. *Diário da República n.º 91/2011, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 7520/1998, de 6 de maio. *Diário da República n.º 104/1998, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delgado Martins, M. R. (1986). Breve síntese histórica. In A. P. Melo, C. Moreno, I. Amaral, M. L. Silva, & M. R. Delgado Martins. *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal* (pp. 5-12). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Domínguez, A. B., & Alegría, J. (2010). Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 136–148.
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., Pérez, M., & Alegría, J. (2014). Analysis of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1439-1456. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261770438\\_Analysis\\_of\\_reading\\_strategies\\_in\\_deaf\\_adults\\_as\\_a\\_function\\_of\\_their\\_language\\_and\\_meta-phonological\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/261770438_Analysis_of_reading_strategies_in_deaf_adults_as_a_function_of_their_language_and_meta-phonological_skills)
- Domínguez, A. B., Pérez, I., & Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327–341. doi:10.1174/021037012802238993
- Domínguez, A. B., & Soriano, J. (2009). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras. *Bordón*, 61(4), 9–20. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Invocação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M.J. Freitas, A. Gonçalves, & I. Duarte (Cords.), *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português* (pp.11-18). Lisboa: Edições Colibri.

- Duke, N. K., & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association. Recuperado de [http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev\\_Reading\\_Comprehension.pdf](http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf)
- Easterbrooks, S. R. (2010). Evidence-based curricula and practices that support development of reading skills. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Evidence-based curricula and practices* (pp. 111-126). New York, NY: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S., & Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., Cannon, J. E. & Trussell, J. (2016). Many languages, one goal: Interventions for language mastery by school-age deaf and hard-of-hearing learners. In M. Marschark & H. Knoors (Eds.), *Diversity in Deaf Education* (pp. 297-323). New York, NY: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., & Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 385-397. doi: 10.1353/aad.2006.0043
- Easterbrooks, S. R., & Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 27(2), 95-109. doi: 10.1177/15257401060270020701
- Easterbrooks, S. R., & Trussell, J. (2016). Encouraging emergent reading in deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp.377-392). New York, NY: Oxford University Press.
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 383-417). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005a). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. (2005b). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Oxford, UK: Blackwell Publishing.



- Emmorey, K. (2001). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. New York, NY: *Psychology Press*.
- Erting, L., & Pfau, J. (1997). *Becoming Bilingual: Facilitating English literacy development using ASL in preschool*. Sharing Ideas series. Washington, DC: Gallaudet University Pre-College National Mission Programs.
- Eurobarometer, S. (2018). Integration of immigrants in the European Union. *Special Eurobarometer 469*. Recuperado de <https://op.europa.eu/s/n64t>
- Farahian, M. (2011). Mental lexicon: Its organization and representation. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2(4), 56-59. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265421243\\_Mental\\_Lexicon\\_Its\\_Organizati\\_on\\_and\\_Representation](https://www.researchgate.net/publication/265421243_Mental_Lexicon_Its_Organizati_on_and_Representation)
- Fayol, M., & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Coord.), *Aider les élèves à comprendre* (pp. 5-72. Paris: Hachette Livre.
- Fayol, M., & Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, 13–60, Recuperado de <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/>
- Ferreiro, E. (1986). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1992). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy* (pp. 12-25). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Figuerola, V., & Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 105-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200007>



- Francis, N. (1999). Self-correction patterns and metalinguistic awareness: a proposed typology for studying text-processing strategies of proficient readers. *Journal of Research in Reading*, 22 (3), 304-310.
- Gaiolas, M. (2016). *Aprendizagem da linguagem escrita nos dois primeiros anos de escolaridade e sua relação com o conhecimento metalinguístico* (Tese de doutoramento, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA, Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5485>
- Garcia, G. E. (2000). Bilingual children's reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol 3, pp. 813-834). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gaustad, M. (1986). Longitudinal effects of manual English instruction on deaf children's morphological skills. *Applied Linguistics*, 7, 101–127. doi:10.1017/S0142716400007347
- Gaustad, M. G., & Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 269–285. doi:10.1093/deafed/enh030
- Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J. A., & Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students' morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the Deaf*, 144, 320–324. doi: 10.1353/aad.2012.0264
- Geers, A. E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32(1), 49S-59S. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/49777807\\_Reading\\_Writing\\_and\\_Phonological\\_Processing\\_Skills\\_of\\_Adolescents\\_With\\_10\\_or\\_More\\_Years\\_of\\_Cochlear\\_Implant\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/49777807_Reading_Writing_and_Phonological_Processing_Skills_of_Adolescents_With_10_or_More_Years_of_Cochlear_Implant_Experience)
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 222-229. doi: 10.1111/0938-8982.00022
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Gombert, J.E. (2000). *Développement métalinguistique, lecture et illettrisme*, Montréal, site de l'adaptation scolaire de langue française. Recuperado de <http://adapt-scol-franco.educ.infinet.net>
- Gomes, M. C. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação* (Tese de doutoramento – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67695>
- Goodluck, H. (1991). *Language acquisition: A linguistic introduction*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: Process and program*. Urbana, III: National Council of Teachers of English.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. *Cultural and language diversity and the deaf experience*, 20-37. doi 10.1017/CBO9781139163804.003
- Hage, C., Charlier, B., & Leybaert, J. (2013). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation* [versão kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.com/Compétences-cognitives-linguistiques-sociales-lenfant/dp/2870099339>
- Hanson, V. L. (1989). Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. In D. Shankweiler & I. Y. Liverman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 69-89). Ann Arbor: University of Michigan.
- Harris, M., & Marschark, M. (2011). Literacy in the classroom and beyond. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, p.1. Recuperado de <https://academic.oup.com/jdsde/article/16/1/1/420504>
- Harris, M., Terlektsi, E., & Kyle, F. E. (2017). Concurrent and longitudinal predictors of reading for deaf and hearing children in primary school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 233-242.
- Heimlich, J., & Pittelman, S. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, DE: International Reading Association.

- Hermans, D., Wauters, L., Willemsen, M., & Knoors, H. (2016). Vocabulary Acquisition in Deaf and Hard-of-Hearing Children: Research and Interventions. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 161-178). New York, NY: Oxford University Press.
- Herrera F, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 121-135. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S071807052005000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071807052005000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)
- Herrera F, V. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf learners. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/260591051\\_Visual\\_learning\\_strategies\\_to\\_promote\\_literacy\\_skills\\_in\\_prelingually\\_deaf\\_readers](https://www.researchgate.net/publication/260591051_Visual_learning_strategies_to_promote_literacy_skills_in_prelingually_deaf_readers)
- Hintermair, M. (2016). The Role of Language in Deaf and Hard-of-Hearing Children's Social-Emotional Development. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 62-75). New York, NY: Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Treiman, R. (1982). Recoding in silent reading: Can the deaf child translate print into a more manageable form? *Volta Review*, 84(5), 71-82.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 143-163). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jamieson, J. R., & Simmons, N. (2003). Formal and informal approaches to the language assessment of deaf children. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, pp. 275-288). New York, NY: Oxford University Press.
- Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (1996). Psycholinguistic assessments of language processing in aphasia (PALPA): An introduction. *Aphasiology*, 10(2), 159-180.
- Kelly, L.P. (1993). Recall of English function words and inflections by skilled and average deaf readers. *American Annals of the Deaf*, 138(3), 288-296.
- Kelly, L. P. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 75-90.

- Kelly, L. P. (1998). Using silent motion pictures to teach complex syntax to adult deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 217-230.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.583.406&rep=rep1&type=pdf>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm or cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Org.), *The science of reading* (pp. 209-226). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 5, 363-394. Recuperado de [http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf)
- Knoors, H. (2016). Foundations for language development in deaf children and the consequences for communication choices. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp.19-31). New York, NY: Oxford University Press.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Knoors, H., Tang, G., & Marschark, M. (2014). Bilingualism and bilingual education – Time to take stock. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 213-241). New York, NY: Oxford University Press.
- Kyle, F. E. (2019). Reading development in deaf children: The fundamental role of language skills. In H. Knoors & M. Marshark (Eds.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (pp. 217-235). New York, NY: Oxford University Press.
- Kyle, F. E., & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 144-156. doi: 10.1097/TLD.0000000000000053

- Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 273-288.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 229-243.
- Lane, H. (1997). *A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Instituto Lisboa: Instituto Piaget.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Lederberg, A., Spencer, P., & Schick, B. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children : Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30.
- Leiria, I. (2006). *Léxico: aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leybaert, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. In M. Marschark & D. Clark (Eds.), *Psychological Perspectives on Deafness* (pp. 269-309). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loewen, S. (2018). Focus on Form Versus Focus on Forms. In J. I. Liontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. doi:10.1002/9781118784235.eelt0062
- Luckner, J., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 38-67.
- Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6-36.
- Mann, W. (2019). Measuring deaf learners' language progress in school. In H. Knoors & M. Marshark (Eds.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (pp. 171-188). New York, NY: Oxford University Press.

- Marôco, J. (2014). *Análise estatística: com o SPSS statistics* (6a ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*. ISPA, 4(1), 65-90.
- Marschark, M. (1997). *Psychological development of deaf children*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. & Hauser, P. (2012). *How deaf children learn – What parents and teachers need to know*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Lee, C. (2014). Navigating two languages in the classroom. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 213-241). New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Machmer, E., & Convertino, C. (2016). Understanding language in the real world. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp.431-451). New York, NY: Oxford University Press.
- Martins e Mata (2016). Conexões interfrásicas manuais e não-manuais em LPG: Um estudo preliminar. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 11, 119-138. Recuperado de <https://pt.slideshare.net/arlindo.fra/conexoes-frasicas>
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four years old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203-227.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1659>
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 411-431. doi: 10.1093/deafed/enm020

- Mayer, C. (2009). Issues in second language literacy education with learners who are deaf. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 325-334. doi: 10.1080/13670050802153368
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 1-8.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, pp. 136-147). New York, NY: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107.
- Melro, J. (2015). *Do gesto à voz: um estudo de caso sobre inclusão de estudantes surdos do Ensino secundário recorrente noturno* (Tese de doutoramento – Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15837>
- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in Hebrew readers with prelingual deafness. *American Annals of the Deaf*, 145 (5), 436-451. doi: 10.1353/aad.2012.0116
- Miller, P. (2005). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: Evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 305–323. <http://dx.doi.org/10.1353/aad.2005.0031>
- Miller, P. (2006). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(2), 91–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 22(6), 549-580.

- Miller, P. (2019). Many ways to reading success: New directions in fostering deaf readers' reading comprehension skills. In H. Knoors & M. Marshark (Eds.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (pp. 191-215). New York, NY: Oxford University Press.
- Miller, P., Kargin, T., & Guldenoglu, B. (2013). The reading comprehension failure of turkish prelingually deaf readers: evidence from semantic and syntactic processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 221-239.
- Miller, P., Kargin, T., Guldenoglu, B., Rathmann, C., Kubus, O., Hauser, p., & Spurgeon, E. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 439-462.
- Miranda, J. P. V. (2014). *Voz Passiva em LIBRAS? Ou outras estratégias de topicalização?* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16933>
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/12353238\\_Early\\_Intervention\\_and\\_Language\\_Development\\_in\\_Children\\_Who\\_Are\\_Deaf\\_and\\_Hard\\_of\\_Hearing](https://www.researchgate.net/publication/12353238_Early_Intervention_and_Language_Development_in_Children_Who_Are_Deaf_and_Hard_of_Hearing)
- Monreal, S. T., & Hernández, R. S. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9-31.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665-681.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 53-77). New York, NY: The Guilford Press.



- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 269-284). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Recuperado de <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, reports of the subgroups*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situation* (pp. 29-50). Amsterdam: John Benjamins.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy through teaching morphemes*. London: Routledge.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, (4), 637 - 649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289 - 307.
- Nunes, T., Burman, D., Evans, D., & Bell, D. (2010). Writing a language that you can't hear. In N. Brunswick, S. McDougall, & P. de Mornay Davies (Eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies* (pp. 109–128). New York, NY: Psychology Press.
- Padden, C. (2006). Learning to fingerspell twice: young signing children's acquisition of fingerspelling. In B. Schick, M. Marharck, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 189-201). New York: Oxford University Press.

- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (165-189). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn & Bacon.
- Paul, P. (2000). *Language and Deafness*. (3rd ed.). San Diego, CA: Singular Thomson Learning.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, pp. 3-15). New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-59.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Perini, M., & Righini-Leroy, E. (2008). L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur: clarification de la notion d'éducation "bilingue" et propositions didactiques. *Les Actes de Lecture*, 101, 77-85. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323335620\\_L%27acces\\_a\\_l%27ecrit\\_chez\\_l%27apprenant\\_sourd\\_signeur\\_clarification\\_de\\_la\\_notion\\_d%27education\\_bilingue\\_et\\_propositions\\_didactiques](https://www.researchgate.net/publication/323335620_L%27acces_a_l%27ecrit_chez_l%27apprenant_sourd_signeur_clarification_de_la_notion_d%27education_bilingue_et_propositions_didactiques)
- Phythian-Sence, C. & Wagner, R. K. (2007). Vocabulary acquisition: A primer. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 1-14). New York, NY: The Guilford Press.
- Poersch, J. M. (1988). Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, 33(4), 7-12.
- Power, D., & Quigley, S. (1973). Deaf children's acquisition of passive voice. *Journal of Speech and Hearing Research*, 16, 5-11. doi: 10.1044/jshr.1601.05
- Prezbindowski, A. K., & Lederberg, A. R. (2003). Vocabulary assessment of deaf and hard-of-hearing children from infancy through the preschool years. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 383-400.

- Quadros, R. (1997). Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*, 110, 125-146, 1997.
- Quadros, R. (2003). Phrase structure of brazilian sign language. In *Cross-linguistic perspectives in sign language research. Selected papers from TISLR 2000* (pp. 141-162). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ronice\\_Quadros/publication/228459159\\_Phrase\\_Structure\\_of\\_Brazilian\\_Sign\\_Language/links/5487fe040cf289302e2ee700.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ronice_Quadros/publication/228459159_Phrase_Structure_of_Brazilian_Sign_Language/links/5487fe040cf289302e2ee700.pdf)
- Quadros, R. (2011). *Sintaxe das línguas gestuais. Coleção Pro-LGP*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Quigley, S. P., & King, C. M. (1980). Syntactic performance of hearing impaired and normal hearing individuals. *Applied Psycholinguistics*, 1, 329-356. doi: 10.1017/S0142716400000990
- Quigley, S. P., Wilbur, R. B., & Montanelli, D. S. (1976). Complement structures in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 448-457. doi: 10.1044/jshr.1903.448
- Quigley, S. P., Wilbur, R., Power, D., & Montanelli, D., & Steinkamp, M. (1976). *Syntactic structures in the language of deaf children* (Final report). Urbana, IL: University of Illinois, Institute for Child and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 119 447). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED119447>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richards, J.C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4<sup>th</sup> ed.). Britain: Pearson Education.
- Rogers, W. T., & Clarke, B. R. (1981). Psychometric characteristics of the Test of Syntactic Abilities screening test. *Educational and Psychological Measurement*, 41(1), 145-162.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. (Unpublished PhD Thesis), Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK.
- Rosa, J., & Nunes, T. (2008). Morphological priming effects on children's spelling. *Reading and Writing*, 21, 763-781.

- Rowe, D. W., & Harste, J.C. (1986). Metalinguistic awareness in writing and reading: The young child as curricular informant. In D. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy* (pp.235-256). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1981). Interactive processing through spreading activation. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 37-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, E.B., & Ledger, G.W. (1984). Learning to attend to sentence structure: Links between metalinguistic development and reading. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 149-172). New York: Springer-Verlag.
- Sacks, Oliver (2002). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sánchez, M. I. P. (2005). *Estrategias de acceso a la lengua escrita de los alumnos sordos en la educación obligatoria* (Tese de doutoramento - Universidad Pontificia de Salamanca) Recuperado de <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000014309>
- Sanchez, M., Ecalte, J., & Magnan, A. (2012). L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture: une étude longitudinale de la GSM au CE1. *Psychologie Française*, 57, 277 - 290.
- Santana, A. P. (2015). *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas* [versão kindle]. Recuperado de [https://books.google.pt/books/about/Surdez\\_e\\_linguagem.html?id=o\\_GKDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Surdez_e_linguagem.html?id=o_GKDwAAQBAJ&redir_esc=y)
- Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., Gaspar, R., & Baptista, J. A. (Coord.). (2011). *Programa de Português L2 para alunos surdos. Ensino básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Saramago, J. (2006). *As pequenas memórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sarchet, T., Marschark, M., Borgna, G., Convertino, C., Sapere, P., & Dirmeyer, R. (2014). Vocabulary knowledge of deaf and hearing postsecondary students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 161-178.
- Schatschneider, C., Harrell, E. R., & Buck, J. (2007). An Individual-differences approach to the study of reading comprehension. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 249-275). New York, NY: The Guilford Press.

- Schemberg, S., Guarinello, A. C., & Santana, A. P. D. O. (2009). As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 251-268.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, pp. 110-122). New York, NY: Oxford University Press.
- Schmitz, K. (2008). *The academic English literacy acquisition experiences of deaf college students* (Tese de doutoramento – State University of New York, Buffalo). Recuperado de <https://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pt/&httpsredir=1&article=5070&context=theses>
- Sim-Sim, I (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Singleton, J. L. & Supalla, S. (2003). Assessing children's proficiency in natural signed languages. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, pp. 289-302). New York, NY: Oxford University Press.
- Soriano, J., Pérez, I., & Domínguez, A. B. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(2), 72-83. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/257062709\\_Evaluacion\\_del\\_uso\\_de\\_estrategias\\_sintacticas\\_en\\_lectura\\_por\\_alumnos\\_sordos\\_con\\_y\\_sin\\_implante\\_coclear](https://www.researchgate.net/publication/257062709_Evaluacion_del_uso_de_estrategias_sintacticas_en_lectura_por_alumnos_sordos_con_y_sin_implante_coclear)
- Sousa, L. B., & Gabriel, R. (2012). Palavras no cérebro: o léxico mental. *Letrônica*, 5(3), 3-20. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/38ef/f31d2fdc3c31c3723738739dd767249efc31.pdf>
- Spencer & Harris, (2006). Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 71-101). New York, NY: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.

- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406 Recuperado de [https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/41a79b3bd90dadd5ee04df8cf7cb\\_63249eba.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/41a79b3bd90dadd5ee04df8cf7cb_63249eba.pdf)
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2011). *The psychology's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers* (5<sup>th</sup>. Ed.). New York: Cambridge.
- Stokoe, W. (2005). Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3-37. (Original work published 1960)
- Strong, M., & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? In Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 131-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Svartholm, K. (1994). Second language learning in the deaf. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum.
- Tasker, S. L., & Schmidt, L. A. (2008). The “dual usage problem” in the explanations of “joint attention” and children’s socioemotional development: A reconceptualization. *Developmental Review*, 28, 263-288. doi: 10.1016/j.dr.2007.07.001
- Tominska, E. (2011). Quelles pratiques littéraires pour les enfants sourds?. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(1), 89-108. Recuperado de [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8609/pdf/SZBW\\_2011\\_1\\_Tominska\\_Quelles\\_pratiques\\_litteraires.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8609/pdf/SZBW_2011_1_Tominska_Quelles_pratiques_litteraires.pdf)
- Torgesen, J. K., & Burgess, S.R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp.148-172). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trezek, B., Wang, Y. & Paul, P. (2010). *Reading and deafness. Theory, research and practice*. New York, NY: Delmar, Cengage Learning.
- Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2015). Effects of morphographic instruction on the morphographic analysis skills of deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(3), 229–241.

- Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2016). Morphological knowledge and students who are deaf or hard-of-hearing: A review of the literature. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 67-77. Doi: 10.1177/1525740116644889
- Trussell, J. W., & Rivera, M. C. (2019). Word identification and adolescent deaf and hard-of-hearing readers: going back to learning to read. In H. Knoors & M. Marshark (Eds.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (pp. 237-262). New York, NY: Oxford University Press.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuller, L. (2000). Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 29, 143-156.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25(2), 95-114.
- Vilela, M. (1997). O léxico do Português: perspectiva geral. *Filologia E Linguística Portuguesa*, 1, 31-50. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644>
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1934).
- Wauters, L., & de Klerk, A. (2014). Improving reading instruction to deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 242-271). New York: Oxford University Press.
- Wauters, L., Knoors, H., Vervloed, M., & Aarnoutse, C. (2001). Sign facilitation in word recognition. *The Journal of Special Education*, 35, 31-40.
- Weekes, B., & Coltheart, M. (1996). Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology*, 13(2), 277-315.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York, NY: Guilford Press.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 352-365. doi: 10.1093/deafed/enh045

- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: [10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x)
- Yaden, D., & Templeton, S. (1986). Introduction: Metalinguistic awareness – an etymology. In D. B. Yaden, Jr & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy* (pp. 3-10). Portsmouth, N. H.: Heinemann.



## V – ANEXOS