

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – *CAMPUS* BAURU  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

**ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO DA  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR MEIO DE UM  
LIVRETO DESTINADO DESTINADO A ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ**

**Maria Carolina Cabestre Gamba Yoshida**

BAURU

2017

**MARIA CAROLINA CABESTRE GAMBA YOSHIDA**

**ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR  
MEIO DE UM LIVRETO DESTINADO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
AUDITIVA/SURDEZ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Linha de Pesquisa 1, área de concentração Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

BAURU

2017

Gamba-Yoshida, Maria Carolina Cabestre.

Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez / Maria Carolina Cabestre Gamba Yoshida

114 f.

Orientador: Profa.Dra. Vera Lúcia M.F Capellini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Deficiência auditiva/surdez. 2. Consciência Fonológica. 3. Contação de Histórias. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIA CAROLINA CABESTRE GAMBA YOSHIDA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 27 dias do mês de março do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, Profa. Dra. PATRÍCIA DE ABREU PINHEIRO CRENITTE do(a) Departamento de Fonoaudiologia / Universidade de São Paulo - USP, Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIA CAROLINA CABESTRE GAMBA YOSHIDA, intitulada **Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada \_\_\_\_\_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



Profa. Dra. PATRÍCIA DE ABREU PINHEIRO CRENITTE



Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR



## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho, primeiramente, a Deus, Senhor de todas as coisas.

Dedico à minha família, especialmente minha mãe e minha filha, Nina.

Também dedico a todos os professores, orientadores e colegas da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP-Bauru, pelo apoio e companheirismo.

Finalmente, dedico com gratidão a todos os professores e alunos que fizeram e fazem parte conosco desse projeto, ambos inspiração fundamental de minha opção profissional e do presente trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Muito obrigada ao Deus da vida que colocou tantas pessoas maravilhosas em meu caminho: Akinori, Dr. Álvaro Bertucci, Dolores, Estevão, Ismael, Ismênia, Maria, Maria Das Dores, Nina e Solange.

Meu profundo agradecimento aos professores: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia M. Almeida-Verdu, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Heloísa Dos Santos, Prof. Dr. Jair Lopes Junior, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Buffa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olga Maria P.R. Rodrigues, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Crenitte e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia M.F. Capellini (minha orientadora).

Reiterados agradecimentos aos diletos professores que comporão a banca pelas especialíssimas contribuições.

A surdez é o maior dos infortúnios, a perda do mais vital dos estímulos: o som da voz, que nos traz a linguagem, desencadeia nossos pensamentos e nos mantém na companhia intelectual dos Homens.

Helen Keller, 1933

## RESUMO

Sabe-se que a consciência fonológica, uma das estruturas da metalinguística, é preditora de um letramento com sucesso para pessoas com ou sem deficiência e assim o é, para a pessoa com deficiência auditiva/surdez. A pessoa com deficiência auditiva que faz uso da abordagem oral, se fizer acompanhamento adequado, poderá desenvolver a consciência fonológica, tal qual um ouvinte e a pessoa com surdez, por sua vez, que faz uso de uma língua de sinais, se estiver em contato com a mesma desde a mais tenra idade, terá uma percepção fonológica das estruturas mínimas de sua língua visuoespacial. Uma aliada tanto da promoção da consciência fonológica, quanto do letramento, é a contação de histórias. Portanto, este trabalho objetivou, por meio de um livreto composto por narrativas curtas, incentivar o ensino de estruturas da consciência fonológica de forma lúdica, pela contação de histórias ou leitura a ser realizada por professores de alunos com deficiência auditiva/surdez em sua prática docente; também buscou verificar a usabilidade de tal livreto e suas respectivas instruções, pelo viés do professor. As instruções foram elaboradas seguindo a perspectiva vigotskiana, em que o professor ensina e dá *feedback* ao aluno em seu momento de mediação. Participaram dessa pesquisa, onze professores cursistas do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA, plataforma Moodle Rede de Formação (Redefor), e cinco professores de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo; nove alunos com surdez e sete com deficiência auditiva. Os professores, após receberem o livreto e confirmarem a participação, responderam a um questionário por meio do “drive - formulários do google” sobre a usabilidade do livreto, e três instruções I, II e III de atividades de detecção de estruturas da consciência fonológica, destinadas aos alunos com deficiência auditiva/surdez, bem como procurou caracterizar esses alunos. Pelas análises das respostas constatou-se como resultado, que 100% dos professores consideraram o livreto “útil” e possível de ser aplicado aos alunos indistintamente; quanto às Instruções I, 54% dos alunos atentaram para a sonoridade das palavras e em relação às Instruções II e III, 36% dos alunos com surdez perceberam a repetição de sinais semelhantes. As respostas também revelaram que dos 67% dos alunos que apresentaram maiores dificuldades na leitura e escrita eram em sua maioria alunos com surdez; 59% precisaram de “auxílio” para responder questões referentes às narrativas; 51% dos alunos com deficiência auditiva estavam no Ensino Fundamental I e dos com surdez, 38% no Fundamental II e 50% no Ensino Médio, apontando certa discrepância nesses últimos dois grupos, por ainda se encontrarem em fase de letramento, segundo os professores; constatando-se a necessidade de se alertar profissionais das áreas de Educação, saúde e familiares sobre a urgência de procedimentos de ensino e de reabilitações no que se refere à aquisição de linguagem, seja ela a língua de sinais ou a língua oral, bem como a utilização de atividades que envolvam “consciência fonológica” no letramento.

**Palavras-chaves:** Alunos com deficiência auditiva/surdez. Consciência fonológica. Contação de Histórias.



## ABSTRACT

It is known that phonological awareness, one of the metalingüísticas structures, is a predictor of a successful literacy for people with or without disabilities and so it is, for the person with hearing impairment and deafness. The person with hearing impairment who makes use of the oral approach, if followed properly, can develop phonological awareness, just like a listener and the person with deafness, in turn, who makes use of a sign language, if they are in contact with the sign language from the earliest age, will have a phonological perception of the minimal structures in their language visio-espacial. A big ally of both development of phonological awareness and a literacy, is the storytelling. Therefore, this work aimed to create a reading material composed of short narratives, to encourage the training of structures of phonological awareness by playful form, through storytelling and to be applied by teachers of students with hearing impairments/deafness in their teaching practice; as well as the elaboration of specific instructions for each audiences or students and characterization of them. The instructions were elaborated following the Vigotskian perspective, in which the teacher teaches and gives feedback to the student in his moment of mediation. Participated in this research, 11 teachers of a course of the Virtual Learning Environment (AVA), Moodle platform- Network of Formation Redefor, and five teachers from a medium-sized city of the state of São Paulo, who are received the material and confirmed the participation, and responded to a questionnaire through the "drive - google forms" about the "applicability of the material" and three types of intructions I, II, III with searching for activities of phonological awareness as well as the characterizations, designed for students with hearing impairments/deafness. The answer also revealed that the 67% of students with deafness had greater difficulties in reading and writing; 59% of them needed a help to answer questions regarding narratives by teachers. 51% of students with hearing impairments were in Elementary School, and 38% of the students with deafness were in Middle School, and 50% of the students with deafness were in High School. This result pointed out the discrepancy exists in the last two groups due to the process of literacy according to teachers, which means that the professionals in the areas of education, health and family need to be awared of the urgency of educational and rehabilitational procedures regarding to the acquisition of language whether the sign language or oral language, as well as activities involving "phonological awareness" in literacy.

**Key words:** Students with hearing impairments/deafness. Phonological awareness. Storytelling.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de amplificação sonora individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CNPQ	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
dB	Decibéis
DERDIC	Departamento de Reabilitação e Distúrbios da Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IC	Implante Coclear
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua brasileira de sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
O.E.	Objeto Educacional
PCN	Plano Nacional de Educação
Redefor	Rede de Formação
SciELO	Scientific Electronic Library Online

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Pares mínimos parâmetro “configuração de mãos” .....	45
FIGURA 2	Pares mínimos parâmetro “movimento” .....	45
FIGURA 3	Pares mínimos “ponto de articulação” .....	46
FIGURA 4	Maiores dificuldades apresentadas pelos alunos .....	75
FIGURA 5	Resultados das Instruções I .....	76
FIGURA 6	Resultados das Instruções II e III .....	77
FIGURA 7	Necessidade dos alunos de auxílio para responder .....	77
FIGURA 8	Modo como os alunos responderam às questões.....	83
FIGURA 9	Dificuldades apresentadas pelo aluno – viés do professor.....	84
FIGURA 10	Resumo dos resultados dos professores .....	87

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Assunto, base de dados e número de artigos encontrados .....	23
QUADRO 2	Narrativas e respectivas rimas e aliteraões .....	63
QUADRO 3	Delineamento do estudo.....	64
QUADRO 4	Classificação das perguntas por modalidades de questões.....	67
QUADRO 5	Instruções I para alunos oralizados.....	68
QUADRO 6	Intruções II para alunos com surdez .....	71
QUADRO 7	Instruções III – aos alunos com surdez/ professores não intérpretes...	72
QUADRO 8	Apontamentos dos professores: aspectos positivos e negativos.....	74
QUADRO 9	Modo como os alunos responderam às questões.....	78
QUADRO 10	Respostas ao segundo questionário.....	79
QUADRO 11	Dificuldades dos alunos descritas na questão aberta.....	85
QUADRO 12	Resposta dos professores à questão aberta de nº 24.....	87

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de professores e seus respectivos alunos .....	60
TABELA 2	Professor, diagnóstico do aluno, idade do aluno, usuário de AASI, IC e procedência do professor.....	61
TABELA 3	Ano escolar e quantidade de alunos.....	62

## SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
APRESENTAÇÃO.....	16
1.INTRODUÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 A questão educacional .....	24
2.2 A pessoa com deficiência auditiva/surdez .....	26
2.3 Abordagens oralismo x bilinguismo.....	34
2.4 Orientações aos professores.....	37
2.5 Consciência fonológica e habilidades auditivas.....	41
2.6 Consciência fonológica em Libras.....	48
2.7 A consciência fonológica e a contação de histórias .....	52
3 OBJETIVOS.....	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
4.1 Método.....	56
4.2 Procedimentos éticos .....	56
4.3 Participantes .....	59
4.4 Materiais .....	62
4.5 Delineamento do estudo .....	64
4.6 Procedimentos de Desenvolvimento do Livreto .....	65
4.7 Procedimentos de Desenvolvimento das Instruções.....	66
5 RESULTADOS.....	72
5.1 Usabilidade do livreto e instruções.....	73
5.2 Respostas dos professores e resultados dos alunos quanto ao uso das instruções .....	75
5.3 Ciclo escolar do aluno e nível de linguagem .....	82
5.4 Considerações dos professores: consciência fonológica, rimas, aliterações e habilidades auditivas .....	86
6 DISCUSSÃO.....	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
8 REFERÊNCIAS .....	95
9 APÊNDICES .....	103

## APRESENTAÇÃO

Aos dez anos de idade, em Araçatuba, ao encontrar um livro em japonês tive uma imensa curiosidade em saber o que estava escrito, daí a busca por uma escola em que aprendesse a língua foi um passo. Na época, eu era a única ocidental na escola toda, não era uma simples “escola de idiomas” era uma associação nipo-brasileira na qual se ensinava não só a língua japonesa, como origami, dança, música e culinária, três vezes por semana, a manhã toda. De início, encontrei muito preconceito por parte dos alunos e professores, que não entendiam o que eu estava fazendo ali e talvez possivelmente por ter encontrado tanta resistência, coloquei o aprendizado da língua japonesa como prioridade, querendo provar que a “língua japonesa” não era só “deles”. Esta associação recebia todos os anos um professor voluntário do Japão, um deles, Miyasaki sensei, em especial, foi meu professor de teatro e me ensinou a gostar mais ainda de contar e escrever histórias. E assim, escolhi estudar Letras japonês/português na graduação, almejando me aprofundar cada vez mais em ambas as línguas. Tendo ingressado na Universidade (FFLCH-USP), exerci o meu primeiro trabalho como recreacionista do Núcleo de Recreação Infantil da Universidade de São Paulo, NURI, local no qual, novamente contei histórias e as encenei. De tudo que aprendi em Letras, e que me marcou profundamente, foi a concepção naquela época que minha professora de linguística tinha acerca da língua de sinais, “de que não era uma língua, porque não poderia ser dividida em unidades menores” e foram essas aulas que despertaram em mim o gosto pela “fala”, pelos “dialetos”, pelas transcrições.

Ainda, durante a graduação, comecei a lecionar português para estrangeiros e japonês para brasileiros. Depois, prossegui como professora de japonês e português na Aliança Cultural Brasil-Japão, oportunidade em que fui co-autora de três apostilas de

português para alunos japoneses da escola e desenvolvi o gosto pela elaboração de materiais didáticos. Anos depois, e bem próximo da avaliação para o Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Unesp – Bauru, novamente, vi-me como contadora de histórias, recreacionista e ensinando japonês e teatro numa Associação nipo-brasileira. Lá, procurada por um jovem de 22 anos, o qual foi confundido por ter nanismo, como uma criança pelas pessoas que o indicaram. Ele queria participar e era surdo bilingue. Nós nos comunicávamos escrevendo, porque eu não sabia Libras e o admiti como meu assistente de artes, porque “G” sabia desenhar muito bem e eu utilizava sua aptidão para a confecção de máscaras dos personagens, tarefa esta que lhe deu ímpeto de se apresentar também em nossa “audição”, dublando Maicon Jackson em “performance”, que muito sensibilizou a plateia. Este fato foi um “insight” para que eu começasse a me interessar pelo mundo dos surdos, porque os via como detentores de uma outra língua, outra cultura. Além disso, eu comecei a fazer associações com a língua visuoespacial e a escrita japonesa ideográfica, as quais na minha concepção, possuem particularidades muito próximas (línguas pautadas na imagem). Com o tempo acabei conhecendo, por coincidência, outras pessoas que tinham sido professores de “G” e tais relacionamentos me levaram a ler sobre o assunto, saber mais dos surdos oralizados, como é o caso da Paula Pfeifer, autora do livro “Crônicas da Surdez” e dos usuários de implantes cocleares. Foi aí que pude constatar que estes últimos, falavam como pronunciavam os meus alunos japoneses para os quais ensinava português. Foi sob esse enlevo que procurei o Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e logo no início, tive a oportunidade de acompanhar uma doutoranda (Fabiane Pereira -UFPA) em sua pesquisa e conhecer cinco crianças usuárias de implante coclear, com as quais tenho contato até os dias de hoje, às vezes como professora de reforço escolar.



Foi pensando em unir minhas experiências como recreacionista infantil, contadora de histórias e professora, que me dispus à pesquisa que pudesse retratar toda essa trajetória, situando-me com desejável familiarização no grupo de pesquisa: "A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", do qual a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia M. F. Capellini (minha orientadora), é responsável.

## 1. INTRODUÇÃO

Os registros sobre a evolução histórica da educação dos surdos mostram que as investigações científicas, sobretudo na área da Psicologia, se valem do papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano. Nessa perspectiva, o presente estudo adotou a abordagem sociocultural de Vigotskii que considera fundamental o papel da linguagem na aprendizagem, pois, “a linguagem, não apenas cumpre a função de comunicação entre as crianças, sendo também um meio para o pensamento” (VIGOTSKII, 1925, p. 23).

Para referido autor, entre o pensamento e a linguagem há uma relação dinâmica e dela se origina o desenvolvimento. Essa relação desempenha um papel “na evolução histórica da consciência como um todo” (VIGOTSKII, 1998, p.132). Do mesmo modo, Vigotskii imbuído que estava do seu contexto histórico (a Rússia passava pela revolução marxista), incorporou a palavra instrumento à linguagem, pois esta, assim como uma ferramenta, modifica o meio e é utilizada na interação.

Em “Fundamentos da Defectologia” (VIGOTSKII, 1929) há vários textos sobre os obstáculos ao desenvolvimento e educação de crianças com deficiência, diante da ausência de uma educação adequada, os quais defendem que a Educação Especial deve enfrentá-los, observando, analisando, descrevendo e explicando qualitativamente os processos singulares, a partir de uma investigação que leve a um conhecimento dessa diversidade.

Num desses textos, Vigotskii (1929) assume que a surdez, vista como algo orgânico e do ponto de vista físico, não é tão grave quanto a ausência da linguagem, o não falar, que é prejudicial ao desenvolvimento social e cultural e sugere a criação de

novos instrumentos cuja utilização possa envolver as crianças na cultura. Em 1925, ao publicar “Princípios da Educação social das crianças surdas”, insistiu na necessidade de entender a educação dos surdos como uma problemática social de caráter amplo, que envolve os princípios gerais da educação. Por isso, o ensino da linguagem deve ser prioritário e originado “da necessidade de comunicar-se e pensar” (VIGOTSKII, 1925, p. 97). Nesse trabalho defende que é preciso criar a necessidade de uso da linguagem humana, o que leva à necessidade do ensino da língua oral e utilização de todos os recursos lúdicos possíveis, eis que nenhum método considerava bom ou ruim por si mesmo. Apesar de anos depois, ao participar da II Conferência Nacional sobre Educação de Crianças e Adolescentes Surdos em 1930, Vigotskii tenha demonstrado que no ensino para surdos, a língua de sinais e a língua escrita sejam prioritárias, culminou por afirmar que a poliglоссия, como domínio de diferentes formas de linguagem, é o caminho mais benéfico para o desenvolvimento da linguagem e educação de surdos (ARCOVERDE, 2011).

Dessa abordagem, observa-se mais uma vez a importância que Vigotskii atribuiu à linguagem para a constituição do pensamento, pois é através dela que ocorrem a reflexão e a elaboração de todo o conhecimento. A linguagem, atividade humana de natureza sociocultural é o meio pelo qual o homem se apropria e veicula o conhecimento historicamente produzido (VIGOTSKII, 1998). Considerar essa perspectiva é acreditar, acima de tudo, que os surdos podem aprender. A linguagem para este autor é a principal mediadora dos sujeitos com o mundo, o que leva a ser essencial na constituição do sujeito enquanto humano.

No entanto, até mesmo o autor, mostra-se dúbio quanto a melhor forma de se ensinar ou de re (habilitar) as pessoas com deficiência auditiva/surdez. Primeiramente propõe o ensino da língua oral combinado com a de sinais, para depois aventar que o

surdo sempre se voltará para sua língua materna, a de sinais. E por fim, concluir que o caminho mais adequado à educação dos surdos seja aquele que prioriza o desenvolvimento de uma forma de linguagem, postura esta que a pesquisadora deste trabalho, em seu âmbito limitado de conhecimento a respeito, consegue entender como o mais plausível.

Outro aspecto fundamental dos estudos de Vigotskii (1998) e que norteia a proposta deste estudo é aquele que vê o ensino apoiado na interação entre o aluno e professor, quando a intervenção de alguém mais experiente conduz os aprendizes à aquisição de um conceito pela mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e os outros homens. É aqui que está firmada a responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem, que vai se dar pela mediação.

O professor é aquele que mediará e incentivará o aluno a novas descobertas e quem indicará novas formas de solucionar os problemas, auxiliando naquilo que o aluno ainda não é capaz de fazer por si mesmo (VIGOTSKII, 1998), daí porque nesta pesquisa, pretendeu-se tornar o momento de contação de histórias (leitura das narrativas do professor ao aluno), numa ocasião de detecção e ensino de sons repetitivos e das habilidades de ouvir e falar (repetição, segmentação de palavras em frases, respostas a perguntas sobre o que foi lido, etc).

Ao constatar a realização de estudos de atividades com elementos da consciência fonológica destinados ora a alunos com surdez, ora a alunos com deficiência auditiva, partindo da palavra em direção ao texto (BANDINI; OLIVEIRA; SOUZA, 2006; SILVA; CAPELLINI, 2010; 2011), este trabalho busca um caminho distinto, partindo do texto para a palavra. Acrescenta-se nessa rota: extrair da leitura de um livreto realizada pelos professores aos alunos, a aprendizagem de algumas estruturas da

consciência fonológica e destinadas a ambos os públicos: alunos com deficiência auditiva e alunos com surdez.

É fundamental que se destaque a existência de estudos semelhantes, no que tange ao ensino da consciência fonológica a alunos surdos, apresentado nos resultados expostos no Quadro 1, que contém a busca por “assunto” na base de dados da CAPES, SciELO e LILACS, seguindo os descritores “consciência fonológica”, “deficiência auditiva” e “consciência fonológica + deficiência auditiva”. Ainda que os descritores adicionados, consciência fonológica e deficiência auditiva tenham acrescentado na lista outros tipos de deficiência (como deficiência intelectual, etc), refinando-se mais, foram encontrados os estudos na base de dados da CAPES, de Cruz (2008; 2016), que tratavam da consciência fonológica em Libras; os de Souza e Bandini (2007) que utilizaram o teste de Capovilla (2008) adaptados para alunos surdos bilingues, para os quais aqueles deveriam relacionar apenas as figuras com as palavras escritas e sinais; e quanto aos alunos com deficiência auditiva na base SciELO, o de Brazorotto (2009) com quatro crianças com deficiência auditiva usuárias de AASI e ou IC, com instrumentos que se avaliavam a escrita sob ditado, no qual se observou que existe uma ligação entre o desenvolvimento linguístico oral e a construção da escrita tanto para crianças ouvintes quanto para crianças com deficiência auditiva usuárias de AASI ou IC.

**Quadro 1 Assunto, base de dados e número de artigos encontrados.**

	BASE DE DADOS E N°DE ARTIGOS		
	CAPES	SciELO	LILACS
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	656	180	227
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	839	383	1394
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA + DEFICIÊNCIA AUDITIVA	29	nehum	4

Diante do apresentado, observa-se que a temática do presente estudo não é algo incomum, porém considerando a escassez de dados auferidos, faz descortinar um campo a ser explorado com maior afinco.

Este trabalho foi dividido em quatro partes: A primeira, tratou-se de uma fundamentação teórica composta por um breve panorama da educação das pessoas com deficiência auditiva/surdez; suas diferentes terminologias e abordagens; a postura dos professores em relação a cada aluno; a consciência fonológica na língua oral, na de sinais e a contação de histórias. A segunda, partiu do percurso metodológico, na qual se descreveu tópicos como método, participantes, materiais, delineamento do estudo, procedimentos de desenvolvimento do livreto e das instruções aos professores. A terceira parte, voltou-se para a descrição dos resultados e a quarta foi composta pela discussão e considerações finais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A educação das pessoas com surdez/deficiência auditiva

A questão educacional das pessoas com deficiência auditiva ou surdez está presente no Brasil desde a criação do “Instituto dos Surdos-Mudos” – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES – em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial. Especificamente, para o atendimento educacional de pessoas com surdez foram criados vários outros, como o Instituto Santa Terezinha (Campinas, São Paulo, em 1929), a Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental: Helen Keller (São Paulo, 1951) e o Instituto Educacional de São Paulo (São Paulo, 1954), doado em 1969 para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP e renomeado de Departamento de Reabilitação e Distúrbios da Comunicação (DERDIC), o qual mantém até hoje, papel importante na educação de pessoas com deficiência auditiva/surdez <sup>1</sup>e no atendimento clínico prestado às pessoas com alterações de audição, voz e linguagem (MAZZOTTA, 2011).

No entanto, as pessoas com deficiência, incluindo as com surdez, só passam a tomar um lugar maior no âmbito das discussões e preocupações sociais, educacionais e públicas, a partir da década de 90, com a “ Declaração de Jomtien”, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO,1990), com ênfase mais específica ao público alvo da educação especial e da Declaração de Salamanca (1994), que exige que os Estados garantam a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional, adotando políticas inclusivas. No âmbito da surdez,

---

<sup>1</sup> Será melhor explanado, a *posteriori*, as terminologias. Neste estudo, adotar-se-á pessoa com “deficiência auditiva/surdez”.

houve o reconhecimento da língua brasileira de sinais, Libras, na Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que trata especificamente da introdução de Libras como disciplina curricular e também da formação de professores e intérpretes de Libras. Em seguida, há o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, ancorado na Lei nº 13005/2014, que reúne as Diretrizes e Metas para a educação. Nelas, a de nº 4, refere-se à educação especial e garantia da educação básica e atendimento educacional especializado para a população de quatro a 17 anos, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Também cuida do acesso à educação básica, preferencialmente, nas redes regulares de ensino (não instituições), com a garantia de inclusão por meio de salas multifuncionais e atendimento educacional especializado (AEE) públicos ou conveniados. Tratam-se de planejamentos que abordam a valorização dos profissionais da educação básica e a formação continuada de professores, entre outros. É na estratégia 7 da Meta 4, que está a garantia da oferta da educação bilíngue, em Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, aos alunos surdos de 0 (zero) aos 17 (dezesete) anos, nos seguintes termos:

4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (Lei nº 13.005/2014 de 24/06/2014).

A questão educacional mencionada, recebeu seu arremate em 2015 com a aprovação do estatuto da pessoa com deficiência, denominado Lei da Inclusão Brasileira (BRASIL, 2015).



## 2.2 A pessoa com deficiência auditiva/surdez

Os ouvintes foram os responsáveis pela construção ao longo do tempo, de grande parte das denominações e análises a respeito das pessoas com deficiência auditiva/surdez<sup>2</sup>, influenciando fortemente o modo como os ouvintes as consideravam e a forma como os próprios surdos se viam. É dos ouvintes, portanto, o grande enunciado sobre esse grupo e, pelo menos até o século XIX, os surdos não participaram, enquanto sujeitos de sua própria “voz”, como interlocutores fundamentais no processo de formação discursiva, sobre eles mesmos (DORZIAT, 2001).

As primeiras práticas pedagógicas para o ensino da linguagem ocorreram a partir da atuação de preceptores, como Ponce de Léon (1520- 1584), que foi reconhecido como o primeiro professor de pessoas com deficiência auditiva/surdez na história. Ensinava-as a falar, ler, escrever, fazer contas e orar, no entanto, esse ensino destinava-se somente a filhos de famílias abastadas. Outras duas pessoas tiveram o grande mérito de ser os mais importantes protagonistas da educação dos surdos: No século XVIII, Charles L'Épée, francês e educador filantrópico, conhecido como o “pai dos surdos”, desenvolveu uma língua gestual, extraída dos gestos que seus pupilos já utilizavam e fundou a primeira escola de surdos de Paris, em 1775 e Samuel Heinicke (1727-1790), por sua vez, criou a primeira escola de surdos da Alemanha, na cidade de Leipzig em 1777. Entretanto, L'Épée preferia a linguagem de sinais em detrimento do “método da oralidade”, do qual Heinicke era veemente defensor. Como consequência dessa divergência, as controvérsias

---

<sup>2</sup> Inclusive nos cursos de Educação à Distância (EaD), como os da plataforma Moodle- Rede de Formação (Redefor), os quais as sala de aulas e matérias recebem esse nome: “.... deficiência auditiva/surdez”).

quanto ao melhor método educativo persistem mundialmente, bem como a designação adequada da população com surdez ou surda.

Os termos “pessoa com deficiência auditiva” ou “surdez” ou “surdo”, podem ser considerados sinônimos, mas do ponto de vista sociocultural, educacional e patológico, não o são, notadamente quanto à utilização. E essas controvérsias tornaram-se mais acirradas e “separatistas” nos últimos anos, com as políticas públicas criadas especificamente pelos Ministérios da Educação e da Saúde.

Na educação, há a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que trata do “surdo” sob uma perspectiva sociocultural e educacional (PEREIRA, 2014), juntamente com as leis e decretos que garantem a educação bilíngue por meio da presença do intérprete e instrutor surdo nas escolas (BRASIL 2002; 2005). Enquanto na Saúde, existe o Decreto nº 12.303/10, de 2 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010), que garante a obrigatoriedade da realização do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas em todos os hospitais e maternidades e a detecção precoce das perdas auditivas. Ademais, o Programa de Saúde Auditiva, Portaria no. 587, de 7 de outubro de 2004 (BRASIL, 2004), garante o diagnóstico, tratamento e reabilitação auditiva e ainda a concessão de aparelhos de amplificação sonora (AASI) e implante coclear (IC) para aqueles com perda auditiva. Assim, se de um lado está o acesso à Libras na educação, de outro a terapia fonoaudiológica.

Do ponto de vista médico e de acordo com o “Manual de procedimentos em audiometria tonal limiar, logaudiometria e medidas de imitância acústica” de 2013, a surdez é classificada como deficiência auditiva ou perda auditiva e leva em consideração alguns aspectos, sendo eles: tipo de perda auditiva, grau de perda auditiva, configuração

audiométrica<sup>3</sup> e lateralidade.

Quanto à lateralidade: a surdez é unilateral quando se refere ao comprometimento auditivo de apenas uma orelha e bilateral, o comprometimento da audição está em ambas.

No que tange ao tipo de perda auditiva, refere-se à localização das estruturas afetadas do aparelho auditivo: a deficiência auditiva pode ser condutiva (comprometimento no conduto auditivo, que impede que o som seja conduzido corretamente às demais estruturas como tímpano e ossículos); neurossensorial (mau funcionamento da cóclea, estrutura que pertence à orelha interna, formada por células ciliadas, responsáveis por transformar o som em impulso elétrico), ou neural (comprometimento do nervo auditivo).

De acordo com a intensidade ou grau de perda auditiva, envolvendo as habilidades do ouvir e falar: leve (perda auditiva com limiars entre 15 a 30 decibéis (dB), as palavras são percebidas pelo indivíduo, apesar da perda de alguns fonemas); moderada (entre 31 e 60 dB, quando se indica a utilização de aparelhos de amplificação sonora (AASI) e acompanhamento fonoaudiólogo, para suprir dificuldades de comunicação e aprendizagem) e, severa (entre 61 e 90 dB) ou profunda (acima de 90 dB), patamar de não compreensão da palavra sem uso de aparelhos de amplificação sonora AASI ou em alguns casos, do implante coclear (IC).

Alguns autores, como Bevilacqua; Formigoni (1997) e Bevilacqua; Moret, (2005), acrescentam a etiologia (origem) e a época em que ocorreu a surdez, nas classificações de deficiência auditiva. Em relação à etiologia, a surdez pode ser de origem

---

<sup>3</sup> “A classificação da configuração audiométrica leva em consideração o desenho dos limiars de via aérea para cada orelha” (MANUAL DE PROCEDIMENTOS EM AUDIOMETRIA TONAL LIMIAR, LOGOUDIOMETRIA E MEDIDAS DE IMITÂNCIA ACÚSTICA, p.17, 2013).

congenita (a criança nasceu surda) ou adquirida (por infecção materna, muitas vezes rubéola, ou ototóxica, em decorrência do uso algum medicamento, como antibióticos, ou doenças infecciosas, por exemplo, meningite; ou exposição excessiva a ruídos). E por fim, a época em que ocorreu a surdez: se pré-lingual, antes da aquisição da fala, ou pós-lingual, após a aquisição da fala ou linguagem

No entanto, a perspectiva orgânica, dita “patológica”, denominada de deficiência auditiva, convive com a “surdez” e alude à vertente sociocultural e educacional. Os “surdos” ou Surdos, com letra maiúscula, são pessoas que não se consideram com deficiência porque não lhes falta a capacidade de linguagem. Eles são uma comunidade que se comunica por uma língua visuoespacial: a língua de sinais, que difere portanto, da língua da comunidade de ouvintes (BISOL; VALENTINI, 2011).

Por se considerarem como pertencentes a outra “etnia”, o teste de audiometria nas maternidades é visto como se fosse algo desumanizado, caracterizando uma caça em prol da extinção aos surdos, mas que na verdade:

São práticas de institucionalização médica no controle dos sujeitos surdos desde o seu nascimento (...). É uma produção do saber médico, culminando no processo de normalização do sujeito surdo (...) Os muitos enunciados proliferados sobre o teste da orelhinha como uma necessidade urgente e premente nas maternidades públicas e privadas só tem o objetivo de impor a recuperação e normalização das vidas surdas (REZENDE, 2010, p.115-119).

Ao passo que aqueles que utilizam aparelhos de amplificação sonora (AASI) ou implantes cocleares, são chamados “pessoas com deficiência auditiva”, no sentido patológico do termo (sentem maior afinidade com a comunidade de ouvintes). Numa sala de aula, o aluno surdo é percebido pela língua de sinais e o aluno com deficiência auditiva

pelo aparelho auditivo e muitas vezes por sua fala distorcida (BISOL; VALENTINI, 2011)<sup>4</sup>.

O que se tem conhecimento é que há pessoas que respondem aos sons da fala quando adequadamente protetizadas e conseguem fazer uso da audição para a comunicação com o auxílio de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou de implante coclear (IC) e podem apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral, necessitando de uma atuação pedagógica especial quanto ao seu posicionamento em sala de aula, uso de estratégias facilitadoras de comunicação e de recursos metodológicos que apoiem sua aprendizagem na escola regular. Esse processo é apoiado na língua portuguesa, em suas modalidades escrita e oral. Em contrapartida, existe um “outro” grupo, daqueles que não respondem aos sons da fala, mesmo com o auxílio de AASI ou IC, como no estudo descritivo de Valadao et al. (2012), ao relatar o caso de uma criança que realizou o implante coclear aos três anos de idade. Na época do estudo, a criança tinha oito anos e fazia tratamento segundo a abordagem aurioral, porém sem sucesso. Logo, optou-se por adotar o ensino de Libras que serviu para esta criança como uma “ponte” para o aprendizado da língua portuguesa oral e escrita.

Navegantes (2016), mestre em Educação, observou cinco crianças implantadas do Instituto Felipe Smaldone, em Belém do Pará, durante cinco anos. Estas crianças assim como a do estudo de Valadao (2012), só obtiveram um bom desenvolvimento na linguagem após a adoção de Libras. Tais pesquisas apontaram a importância do ensino da língua de sinais para os surdos, inclusive para alguns implantados que não respondem à terapia fonoaudiológica e à necessidade de apoio do professor. Para essa pesquisadora,

---

<sup>4</sup> Neste trabalho igualmente adotaremos a terminologia de aluno com deficiência auditiva, para aqueles que fazem uso de AASI ou IC e são oralizados e “aluno com surdez” ou “surdo”, ao nos referirmos aos que se comunicam por meio de Libras, sinais.

quanto a essas crianças, o desenvolvimento da linguagem oral depende de diversos fatores, no entanto a Libras será a única língua à qual poderão ter acesso de forma natural, ou seja, sua primeira língua. Para a escolarização desse grupo de surdos, a necessidade de se aprender por meio de sua primeira língua, deve ser atendida e há que se priorizar nas propostas de educação de surdos a oportunidade de contato pleno delas com sua primeira língua, ou seja, a língua de sinais, e que esta seja incluída na escola. De Paula (2009) defende que língua de sinais na escola implica a aceitação da cultura surda, que por sua vez, relaciona-se à constituição da identidade surda.

Em oposição, há aqueles para quem assumir a inclusão escolar em escola comum do ensino regular como direito de todos, não significa instituí-la como obrigatória. O paradigma da inclusão social aponta para avanços importantes em nossa sociedade e em nossas escolas ao propor que essas passem a se preparar para receber todos aqueles que delas quiserem fazer parte (SANTANA, 2011). Entretanto, há de se preservar o direito à escolha. No caso de pessoas surdas, a questão da língua precisa ser pensada ao se considerarem as opções possíveis para cada surdo<sup>5</sup>, em cada momento de sua vida e em cada realidade educacional que se apresentar. Mais do que estar nesta ou naquela escola, interessa ao surdo estar em uma escola que lhe garanta a apropriação do patrimônio cultural, traduzido na forma de saber escolarizado (ASPILLICUETA; CRUZ, 2015).

Lacerda (2006) observa que não se trata da língua de sinais solucionar as dificuldades do aluno. Como proposta de uma inclusão completa, a Libras deveria ser incluída no currículo de segunda língua para os estudantes ouvintes e a escola servir como local de oferta de Cursos de Libras à Comunidade, e para tanto, investir na formação dos

---

<sup>5</sup> Nesse caso, o sentido de “surdo”, engloba as pessoas com deficiência auditiva e as com surdez.

professores e demais funcionários da escola pela capacitação em língua de sinais. A escola se adapta ao aluno e não ao contrário.

Assim como existe uma língua de sinais, a se considerar a primeira língua dos surdos, frente a isso, como mais uma dicotomia, se contrapõe o avanço científico e tecnológico, que tem gerado várias conquistas, por exemplo, a possibilidade de uma “sensação” do ouvir, por meio do implante coclear (IC). Para algumas famílias, significa transformar o seu integrante, em ouvinte, abrindo a possibilidade de reabilitação e de modificação de vida completamente. Mas em alguns casos, isso poderia significar uma negação à cultura surda, embora a possibilidade de ouvir jamais tire desse indivíduo a sua identidade de surdo (SANTANA et al., 2013).

Acrescenta-se que na pesquisa anteriormente citada de Navegantes (2016), de cunho educacional, a autora ao elencar as crianças implantadas que necessitaram aprender Libras para o desenvolvimento da linguagem, esclarece que o Instituto Felipe Smaldone de Belém, apesar de ter uma história pautada no oralismo, a partir da Lei de 2005, começou a adotar Libras concomitantemente com o português, no sentido de que os alunos deveriam aprender Libras e português nas modalidades escrita e oral; também relata a mudança recorrente de professores, inclusive a contratação de professores inexperientes, possibilitando aferir, com essas informações, as possíveis causas do insucesso escolar e da terapia audiológica para esses alunos: mudança de abordagem e de professores. Também expõe de maneira sutil, por trabalhar no Instituto e, portanto, adepta da nova metodologia (Libras e português oral e escrito), os incontáveis casos de sucesso das crianças que foram implantadas na cidade de Bauru – São Paulo e que recebem acompanhamento pela equipe multidisciplinar (pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos) no Centro do Deficiente Auditivo CEDAU, localizado anexo ao Hospital de Anomalias Craniofaciais (HRAC/Centrinho da Universidade de São Paulo – USP de Bauru – São

Paulo), em que, geralmente, realizam a cirurgia do implante. Estas últimas, que frequentavam ou frequentam o CEDAU e recebem toda espécie de acompanhamento, além de seus familiares, nos cursos de orientações para os pais, representam os 99,9% de casos bem-sucedidos do implante, pelos quais o implantado consegue ter uma fala igual ou próxima de seus pares de ouvintes. Novamente, reafirmando que a interação, acompanhamento profissional (pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos) e apoio familiar (a casa deve ser uma extensão da reabilitação) é condição essencial para o desenvolvimento da fala, tanto dos que utilizam AASI quanto IC (PADILHA et al. 2016).



### 2.3 Abordagens comunicativas e educacionais

Do mesmo modo, as abordagens comunicativas e educacionais mencionadas anteriormente por seus defensores, L'Épée e Heinicke, também estão atreladas às terminologias da pessoa com deficiência auditiva ou pessoa com surdez (surdo) e as suas abordagens (ALBERNAZ, 2008).

Uma delas é o bilinguismo, que é o uso da língua de sinais assumida como a primeira língua dos surdos e que lhes garante o direito de ter nesta uma “língua natural” e uma segunda língua, a língua da comunidade ouvinte onde nasceram, que lhes é ensinada na modalidade escrita. O bilinguismo é direito assegurado por lei à pessoa com deficiência auditiva/surdez (BRASIL, 2005).

A segunda abordagem é a “Comunicação Total”, modalidade que se vale de leitura labial, gestos e até mesmo de troca de figuras. No entanto, é tão parecida com o oralismo, por objetivar o desenvolvimento da língua oral, que muitos estudiosos como Arcoverde (2011), e Ferreira Britto (1993) dizem não passar de um “oralismo disfarçado”. Esta modalidade não é tão polêmica quanto à terceira, o “oralismo”, que parte do pressuposto de que 95% das pessoas com surdez possuem uma audição residual e investe na aquisição da oralidade. Isso porque ao entender que a pessoa com deficiência auditiva dispõe da audição residual aliada ao uso de aparelhos auditivos para se comunicar na língua falada pelos ouvintes. Trata-se de uma vertente que apenas admite o bilinguismo no caso de insucesso dos aparelhos auditivos, traumas ou bloqueios. (ARCOVERDE 2011; BERRO et al., 2008).

De um lado, enquanto o bilinguismo pode gerar a formação de “guetos”, “movimentos separatistas”, em decorrência de uma natural sensibilização de se pertencer a uma outra cultura, com uma outra língua, mas necessariamente convivendo em

contraponto numa comunidade de ouvintes, de outro, há relatos de que a imposição do oralismo resultou em traumas, como o de surdos que frequentavam instituições e sofriam punições severas quando se comunicavam com gestos (SACKS, 1998).

A problemática se destaca até mesmo quanto ao sentido de “bilinguismo”, empregado para se referir ao ensino da língua portuguesa, como uma língua estrangeira, mas em sua modalidade escrita. Sob a ótica de alguns linguistas esta palavra está empregada erroneamente. O termo bilíngue se refere à condição do indivíduo que tem fluência em duas línguas, capaz de se comunicar, escrever e ler com excelência em ambas (BLOOMFIELD, 1933). Esta condição pode ser resultado de três situações específicas: uma delas é a aquisição simultânea, em que a criança adquire ambas as línguas, a nativa e a estrangeira, durante a infância; outra é do tipo “espontâneo”, quando a criança ainda em fase de plastificação do cérebro (até os seis anos de idade) vai morar em um país estrangeiro, e ocorre a “aquisição” da língua daquele país. E a terceira forma de se adquirir a segunda língua é por meio da aprendizagem sistemática, com as normativas gramaticais observadas nas escolas de línguas estrangeiras, fazendo-se comparações com a gramática de sua língua materna. Sabe-se que esta última ao ser reproduzida pelo falante que “aprendeu”, por não ser de maneira “natural”, o indivíduo não mora no local onde se fala a língua, nem conviveu em sua infância com falantes da mesma, apresentará em sua configuração pequenas discrepâncias como sotaques e erros ao falar e escrever. Em todas as formas exige-se uma “competência plena” em ambas as línguas (KRASHEN, 1987)<sup>6</sup>.

Apesar de ficar claro no decreto, que o bilinguismo é aprender a língua 2, ou seja, o português, como segunda língua, não cuida dos entraves que tratam de modalidades

---

<sup>6</sup> Há teorias que consideram que a mínima competência numa segunda língua seja característica do bilinguismo, ou que todas as facetas comunicacionais existentes numa língua, a considerem “bilíngue” ou multilíngue em si (GARCÍA, 2009).

linguísticas completamente diferentes e não relacionáveis. Uma língua visuoespacial, ainda não definida em sua modalidade escrita, e uma língua falada e com escrita alfabética.

Desta forma, o termo “bilinguismo” (BRASIL, 2005) assume outro valor, o do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, o que é discrepante, pois a língua de sinais deverá se “encaixar” numa outra, que é representada pelo sistema alfabético, correspondência (ainda que não completa) entre grafema e fonema da língua oral.

Ora, sabe-se que o aluno com surdez quando entra no Ensino Fundamental, primeiro ano escolar, irá aprender a segunda língua em sua característica considerada mais “difícil”: a escrita e com todas as especificidades que essa modalidade engloba como: ortografia, gramática, etc. Adicione-se ainda, que foi constatado que muitos desses só aprenderão Libras na escola. Portanto, esta conquista bilíngue apesar de ter resultado do princípio de inclusão escolar, revela que ainda é preciso avançar no setor em que a escola de fato promove o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, sejam com ou sem deficiência (FIGUEROA; LISSE, 2005; OLIVEIRA et al., 2015; SOUZA; BANDINI, 2007).

Indica-se que a língua de sinais deva ser ensinada nos primeiros anos para a criança com surdez pré-lingual, mesmo que seus pais sejam ouvintes, a fim de que adquiram imediatamente o status de primeira língua e que possam, posteriormente, servir como instrumento tanto para o aprendizado da língua escrita quanto da oral (no caso da língua oral, refere-se a uma escolha da família e dos profissionais de saúde) (SANTANA, 2011). Enfatiza-se a relevância de que haja mais profissionais nas escolas, além dos intérpretes, como os professores de classe comum, funcionários e outros educadores que saibam a língua de sinais e que sejam ofertadas disciplinas para o ensino de Libras para os ouvintes. Importa que os surdos escrevam na língua majoritária e entendam o que lhes

é dito, para que a condição de “surdo” não esteja mais tão separada do ouvinte, a ponto de apartá-los dos saberes (ASPILLICUETA; CRUZ, 2015).

#### 2.4 Orientações aos professores

No que se refere à postura dos professores em relação aos alunos com surdez, usuários de Libras e aos com deficiência auditiva, há certas orientações que descrevem as “condições básicas para o bom desempenho do aluno com deficiência auditiva em sala de aula” (BERRO et al., 2008) e para o aluno com surdez usuário de Libras (BRASIL, 2012, p-29-32; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA et al., 2015).

Quanto aos alunos com deficiência auditiva, que utilizam AASI e IC, estes podem apresentar um bom desenvolvimento da linguagem oral e escrita quando observadas certas medidas, como as dispostas por Berro et al. (2008) e Bevilacqua e Moret (2005):

- 1) A localização do aluno em sala de aula deve ser próxima ao professor para que a percepção de sons pelo AASI ou IC seja a melhor e também favoreça a leitura labial;
- 2) A atenção do professor deve estar voltada: aos ruídos da sala de aula; ao seu modo de falar, que deve ser com voz clara e articulação normais, próxima ao AASI ou IC; ao funcionamento dos aparelhos dos alunos; verificação se acabou a bateria, por exemplo, se o mesmo trouxe carregador, etc;
- 3) O conhecimento do professor sobre a idade auditiva e linguística do usuário de IC, que corresponde à idade em que foi realizado o implante é importante. Uma criança sete anos de idade, que realizou o implante com três anos, descontando o primeiro ano que é de aquisição da língua, terá uma idade auditiva e linguística de três anos;

- 4) O professor também deve procurar saber em que momento foi realizado o IC ou desde quando o aluno usa AASI; se faz acompanhamento fonoaudiológico e em que circunstâncias ocorreu a surdez. É preciso saber que o aluno com deficiência auditiva congênita provavelmente possui outros familiares com o mesmo tipo de deficiência, pois aqueles que adquiriram a surdez acidentalmente (como meningite, rubéola, bronquiolite, ou pelo uso de antibióticos – causa ototóxica–) têm um histórico familiar diferenciado. E lembrar-se, que para a maioria dos alunos com deficiência auditiva, ouvir, falar, ler e escrever são habilidades vivenciadas e aprendidas quase que ao mesmo tempo.

Postura do professor em relação ao aluno com surdez:

- 1) Posicionar-se de frente ao seu aluno e olhar para ele quando explicar “algo”; isso não significa falar lentamente ou exagerar na articulação, apenas ter ciência de que o aluno com surdez percebe e compreende o mundo por meio da visão. Portanto, sugere-se a utilização do máximo de recursos visuais, como figuras e associação das mesmas com as palavras e o contexto a ser ensinado.
- 2) É de grande valia, que além do intérprete, o professor também saiba Libras, pelo menos o “básico” e demonstre interesse pela língua de seu aluno, e assim possa ser mais um “auxiliar” do aprendizado e trabalhar concomitantemente com o intérprete; combinando as aulas com antecedência e até mesmo verificando quais vocabulários são mais difíceis para serem “traduzidos” na língua de sinais;

- 3) Saber que a estrutura do português é diferenciada da Libras, que possui a seguinte forma: SUJEITO (pode ser oculto), VERBO (sem flexão), OBJETO (também podendo ser oculto), sem preposições e com indicativos temporais apenas advérbios, por exemplo, é bem comum que o aluno com surdez, escreva: “eu ontem escola ir” ou invés de: “ontem, eu fui à escola”, podendo a mesma estrutura ser: “ontem eu escola ir” ou “escola eu ir ontem”, com uma ordenação mais flexível que o português, a depender da ênfase e do contexto. Portanto, pede-se que a forma de “dar aula”, “explicar” e “avaliar”, sofra adaptações sem excluir os demais (alunos sem surdez), proporcionando que a classe possa conhecer a outra língua que se apresenta em sala de aula e possa perceber que é diferente da língua dos ouvintes, como uma língua estrangeira, mas que ao mesmo tempo, é uma língua brasileira, “a língua brasileira de sinais”, Libras;
- 4) Sempre apresentar a língua portuguesa de uma forma contextualizada, para todos os alunos com e ou sem surdez, o que reitera-se pode ser feito através de figuras colocadas na lousa;
- 5) Ao chamar a criança com surdez, evite “cutucar”, apenas toque no braço dela suavemente;
- 6) Ter o “melhor aluno” como seu agente colaborador. Coloque-o também para ajudar na participação ativa da aula ao seu aluno e colega com surdez,
- 7) Entender que a “inclusão” não se dá com o aluno surdo e o intérprete “jogados” em sala de aula, e sim transmitindo ao aluno surdo a forma do saber escolarizado pela sua participação, adaptação e preparação de todo o ambiente escolar.

O conhecimento desses dados levará a uma aproximação entre o professor, a família e o aluno. E a partir dessas atitudes, aqueles com deficiência auditiva/surdez, não serão considerados “integrados”, porque não serão eles que deverão se adaptar ao ambiente escolar, e sim o ambiente escolar que irá se adaptar para promover a acessibilidade ao letramento (SADAO, 1999).

## 2.5 Consciência fonológica e habilidades auditivas

Tanto alunos com deficiência auditiva quanto os com surdez podem apresentar dificuldades de alfabetização e letramento<sup>7</sup> se não adotadas certas medidas. Como sugestão dada aos alunos com deficiência auditiva ou outros com discrepâncias na linguagem oral ou escrita, e mais, a qualquer criança em fase de alfabetização, são as práticas, exercícios que tratem da consciência fonológica, que para alguns pode ser desenvolvida naturalmente, caso das crianças sem deficiência e que nasceram em um ambiente estimulador, e para outras somente mediante treino (ASPILLICUETA; CRUZ, 2015).

A consciência fonológica é uma competência metalinguística, que faz parte do processamento fonológico, atuando concomitantemente com a memória operacional auditiva e acesso ao léxico.<sup>8</sup> Esses outros mecanismos, componentes do processamento da linguagem, estão presentes de forma subjacente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que se completa quando a escrita é aprendida. A memória operacional auditiva e o acesso fonológico ao léxico mental, permitem o processamento e a organização da linguagem e fazem parte do suporte e de seu desenvolvimento. Da mesma forma, eles são solicitados pelo componente executivo central na realização de qualquer tarefa, inclusive as de consciência fonológica ou associação fonema-grafema. A memória

---

<sup>7</sup> A alfabetização faz parte de um *continuum* maior chamado de letramento. O início do letramento se dá com os primeiros contatos com as “letras” e culmina com a aquisição da alfabetização (TFOUNI, 1998).

<sup>8</sup> O acesso ao léxico mental refere-se à facilidade e à velocidade de acesso às informações localizadas na memória de longo prazo e a memória operacional auditiva corresponde ao armazenamento temporário de informações fonológicas, na memória de curto-prazo (BADDELEY, A.D. Working memory: looking back and looking forward. *Natneurosci*, 2003, v. 10, n. 4, pp. 829-30).



operacional auditiva está relacionada com as habilidades cognitivas dos alunos no seu primeiro ano escolar, principalmente com a construção da consciência fonológica (ALLOWAY, 2004; CUNHA; CAPELLINI, 2011). O processo de decodificação fonológica contribui para que a criança forme a representação ortográfica da nova palavra, permitindo que essa nova palavra seja lida pela rota lexical. Portanto, é o processo fonológico que permitirá à criança, posteriormente, realizar a leitura pela rota lexical, ou seja, leitura com significado (SILVA; CAPELLINI, 2010). Os componentes do processamento fonológico atuam concomitantemente em exercícios que envolvem os códigos linguísticos (significantes, significados), os sons, as palavras e a correspondência entre grafemas e fonemas (SILVA; CAPELLINI, 2010).

Em suma, a consciência fonológica é considerada tanto como a percepção de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos (identificar e produzir rimas, aliterar, analisar, subtrair, transpor e substituir sílabas e fonemas). Tal conhecimento da estrutura sonora está presente desde o nascimento e seus primeiros contatos com a linguagem oral de sua comunidade, se desenvolve ao longo da infância e depende das experiências linguísticas vividas pela criança, e é pré-requisito para a percepção grafema/fonema (SNOWLING, 2013).

Brincadeiras como cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, são exemplos iniciais dessa sensibilidade aos componentes sonoros da língua. Aquelas que em idade pré-escolar experimentaram atividades, por exemplo, de discriminação auditiva, rimas infantis, contos rimados, parlendas e cantigas, que favorecem a memória auditiva não possuem maiores dificuldades na alfabetização. Por isso, a consciência fonológica também é dita preditora do sucesso escolar na alfabetização, pois o aluno que tem uma percepção bastante aguçada dos sons da fala, consegue transmiti-los para a escrita, ao

fazer a relação fonema e grafema, por meio do sistema alfabético de escrita<sup>9</sup> (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007; FERRAZ, 2011; ROULSTONE et al. 2015; VIANA, 2006).

Atividades que objetivam estimular as habilidades de consciência fonológica englobam: rimar, aliterar, separar sílabas, jograis, subtração, adição de sílabas, recitação de poemas, parlendas, transposição, dentre outros jogos com os sons e são indicadas para pessoas com deficiência, transtornos de aprendizagem e também aos sem deficiência em fase de letramento.

Como exemplo desse último caso, com participantes sem deficiência, Bernardino Júnior et al. (2006) realizaram um estudo com quatro crianças que possuíam dificuldades de alfabetização. O treino foi iniciado com atividades supra-segmentais (rima e aliteração), seguidas de testes em habilidades silábicas e finalmente fonêmicas, baseadas na Prova de Consciência Fonológica (PCF) desenvolvida por Capovilla (1999) e Bandini (2003). A PCF foi aplicada quatro vezes, com intercalações do ensino de leitura e escrita (ditado) por seleção de palavras no computador, no qual os participantes só prosseguiam após 100% de acerto. Todos os participantes, após o treino de consciência fonológica, conseguiram adquirir a leitura e a escrita de um conjunto composto por 15 palavras.

No Brasil, pesquisas foram consideradas importantes para verificar a eficácia de procedimentos de intervenção com consciência fonológica na aquisição de leitura e escrita de alunos (sem deficiência) de escolas públicas e particulares, como as de Capovilla (1998; 2000), os quais confirmaram que procedimentos para desenvolver a

---

<sup>9</sup> A escrita não é o espelho da fala, nem esta daquela, mas num primeiro momento a criança faz a relação direta entre fala e escrita (fonema e grafema) para depois, aprender suas diferenças. Por exemplo, que um som pode ser representado por vários grafemas, como o som de [s] em “caça”, “massa”, “exceto”, etc, ou um grafema representar vários fonemas, como a letra “r” em “rato”, “caro”, etc. (CAGLIARI, 1989).

consciência fonológica e o ensino de correspondências grafemas/fonemas e fonemas/grafemas podem auxiliar na aquisição da leitura e escrita.

Demais pesquisadores, como Cossu, Rossini e Marshall (1993) questionaram a relação causal entre a leitura e a consciência fonológica devido ao baixo desempenho apresentado por seus participantes, 10 crianças com síndrome de Down (idade média de 11 anos) que sabiam ler, em comparação com outras 10 crianças sem deficiência (idade média de sete anos) que foram avaliadas nas habilidades de “segmentação de fonemas” (contar sílabas das palavras); “subtração” de fonemas e “síntese”. Quatro tarefas foram utilizadas para avaliar a consciência fonológica: na tarefa de "segmentação de fonemas", as crianças eram instruídas a contar o número de fonemas em palavras apresentadas oralmente pelo experimentador; na tarefa de "subtração de fonema", solicitava-se a elas que subtraíssem os dois primeiros fonemas de palavras apresentadas oralmente; a tarefa de "soletração oral" requeria que pronunciassem os sons contidos em palavras enunciadas pelo experimentador; e, finalmente, na tarefa de "síntese de fonemas" eram solicitadas a aglutinar sequências de sons apresentados oralmente em palavras apropriadas. Apesar do mesmo nível de habilidade de leitura, as crianças com SD apresentaram um desempenho significativamente inferior ao desempenho daquelas sem deficiência nas tarefas de consciência fonológica.<sup>10</sup>

Para resolver essa questão, em contrapartida, Martins e Frith (1999), realizaram um estudo equivalente, desta vez, acrescentando habilidades de consciência fonológica consideradas primárias, como rima, aliteração e detecção de fonema (dada uma palavra falada ou figura, responder qual o som inicial). Seus participantes, apesar de obterem um resultado ainda inferior aos dos pares sem deficiência, apresentaram um desempenho

---

<sup>10</sup> Os autores não mencionam o valor dessa porcentagem considerada inferior.

quase equivalente nas tarefas de detecção de fonema, demonstrando uma sensibilidade aos sons da fala. Mesmo que para alguns não seja uma pré-condição para a aquisição das habilidades de leitura, a habilidade de manipular sons pode ser necessária para o progresso ulterior da aprendizagem de leitura. Os autores concluíram que a relação entre a consciência fonológica e a leitura é provavelmente recíproca, com aumentos em uma, servindo de suporte para o desenvolvimento de outra. Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica, mostrou-se igualmente importante para o fortalecimento das aquisições de leitura e escrita ou da melhora nestas tarefas, de participantes com ou sem deficiência.

Reitere-se que a consciência fonológica é formada por uma estrutura hierárquica, desenvolvida através de estágios, que começam a partir do domínio de unidades fonológicas globais (sílabas) até a consciência de segmentos fonêmicos da fala (GOUH; LARSON, YOPP, 1999; SNOWLING, 2013).

Segundo a escala de complexidade da consciência fonológica de Chard e Dickson (1999), a identificação rimas e aliterações<sup>11</sup>, inicia-se por volta dos três ou quatro anos de idade e posteriormente, com a segmentação de palavras em frases, seguida pela síntese e segmentação silábica, a produção de rima, a exclusão e identificação de sílabas, e por fim, a partir dos seis anos de idade, numa escala considerada como “tarefa mais complexa”, eclode a consciência fonêmica com a aquisição da escrita.

---

<sup>11</sup> O sentido de aliteração, utilizado nos testes de consciência fonológica, refere-se às palavras que se iniciam com o mesmo som, e é um pouco diferente da “aliteração” das figuras de linguagem, pertencentes à estilística do português, que podem ocorrer tanto no início, quanto no meio ou fim de um conjunto de palavras (BECHARA, 1993). Exemplo: “Quem é que a **p**onte **a**ponta com **t**anta **t**inta?”- “Tanta tinta”, de Cecília Meireles, *Ou isto ou Aquilo*.

A consciência fonológica depende do processamento fonológico, da capacidade de utilizar informações fonológicas para processar a linguagem oral e escrita. Paralelamente ao desenvolvimento do processamento fonológico, ocorre o desenvolvimento das habilidades auditivas, cujo treino é tantas vezes citado na habilitação ou reabilitação de pessoas com surdez ou deficiência auditiva e igualmente indicado para pessoas com deficiência ou sem deficiência no campo da linguagem. Assim, tanto a consciência fonológica, quanto o desenvolvimento das habilidades auditivas podem ser considerados preditores de um bom desempenho linguístico no falar e no ouvir (SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; STAMPA, 2015).

As habilidades auditivas compreendem: detecção, discriminação, reconhecimento e compreensão auditiva, as quais dependem da atenção e da memória auditivas. O treino das habilidades auditivas, que é sugerido para estimulação de reabilitação das crianças com deficiência auditiva e usuárias de AASI ou implantes, segue a sequência postulada por Erber (1992); Bevilacqua e Formigoni (1997) e Stampa (2015):

- 1) Detecção auditiva. Habilidade de perceber presença e ausência de sons. Esse trabalho pode ser realizado pela “atenção espontânea”, sempre que ocorrer um som inesperado ou que faça parte da rotina da criança. Por exemplo, dizer: “A chuva” – chamando atenção para a chuva –, “Escute o barulho dos carros passando”, “O cachorro está latindo...” e quando o som terminar, dizer: “E agora? A-CA-BOU –”. Ou pela “atenção direcionada”, quando se “criam” sons para apresentá-los às crianças, pedindo que reajam à presença ou não de um estímulo sonoro, atendendo a um pedido do educador. Exemplo: Fechar os olhos e só abri-los ao toque de um sininho; colocar um brinquedo na caixa, após ouvir um apito, etc.

- 2) Discriminação auditiva. Habilidade de discriminar dois ou mais estímulos sonoros dizendo se são iguais ou diferentes. Podem ser instrumentos musicais; mesma voz versus vozes diferentes; sons de animais; entre duas ou três figuras ou brinquedos com nomes parecidos; solicitar que aponte o “gato” entre o “pato” e o “rato”, ou mesmo indagar: “Pato e gato são iguais ou diferentes”?
- 3) Reconhecimento auditivo: Identificar a fonte sonora, capacidade de classificar e nomear o que se ouviu, repetir e apontar a figura ou brinquedo. Por exemplo, perguntar à criança, ao se produzir um som, com ocultação visual: “– Quem faz este som?”, “– O que ele é?”, “– Qual o nome dele?”, “– Onde está a figura do gato?”, “– Repita, gato”.
- 4) Compreensão auditiva: É a somatória de todas as outras habilidades. Trata-se da capacidade de entender os estímulos sonoros apresentados, responder a perguntas, recontar histórias e seguir instruções. Nesta última categoria, o que se destaca é a capacidade de recontar histórias e seguir instruções sem o auxílio ou repetição. Pressupõe ainda, que a criança seja capaz de manter um diálogo e de se fazer compreender. Os jogos de dramatização, contação de histórias, nas quais se exige interpretação, são modelos de se trabalhar com a “compreensão auditiva”.

Conclui-se, nesse aspecto, que o bom desenvolvimento ou treino das habilidades auditivas, atrela-se com ênfase ao treino da consciência fonológica, e ainda mais, as habilidades auditivas se desenvolvem concomitantemente à consciência fonológica. Por conseguinte, pergunta-se: como a consciência fonológica, que desperta com a fala e continua com a escrita, manifesta-se nas crianças com surdez e usuárias de uma língua de sinais?

## 2.6 Consciência fonológica e Libras

Os primeiros estudos sobre a língua de sinais foram desenvolvidos por William C. Stokoe (1960) na *American Sign Language (ASL)*, que foi o primeiro a conferir um status de “língua” a língua de sinais, e a reconhecê-la como tal, demonstrando que esta, assim como as línguas faladas, pode ser dividida em unidades menores de significação. Stokoe propôs a decomposição da língua de sinais em três aspectos ou parâmetros: configuração das mãos (CM); localização ou ponto de articulação (L) e movimento (M). Battison (1974; 1978) propôs mais duas categorias: orientação de mãos (Or) e expressões não manuais (expressões faciais e corporais). Quadros e Karnopp (2004) e Ferreira (2010), ao se posicionarem sobre a Libras, descrevem os seguintes componentes básicos:

- 1) Configuração de mãos – São as diversas formas que as mãos tomam parte na realização do sinal. A Libras “oficial” possui 46 configurações de mãos (CM).
- 2) Movimento – Envolve desde os movimentos internos das mãos, o movimento do pulso e os movimentos direcionais no espaço até um conjunto de movimentos no mesmo sinal (M).
- 3) Localização ou ponto de articulação – É o ponto em frente ao corpo ou região do próprio corpo onde os sinais são articulados (L).

Estes componentes básicos da língua de sinais, comportam os seguintes pares mínimos (sutis diferenças que mudam o significado), conforme as figuras apresentadas<sup>12</sup>.

- a) Pares mínimos distintos apenas pelo parâmetro “configuração de mãos”

---

<sup>12</sup> A intérprete e pedagoga, Karen Canpanini, aceitou participar do projeto, ser filmada e fotografada (Apêndice B).



**Figura 1** ESTÁTUA  
(o polegar fica visível)



**DURO**  
(o polegar fica “escondido”)

b) Pares mínimos distintos apenas pelo parâmetro “movimento”



**Figura 2** IGUAL  
(movimento de fora para dentro)



**MAS**  
(movimento de dentro para fora)



- c) Pares mínimos distintos apenas pelo parâmetro “localização”/“ponto de articulação”



**Figura 3**      APRENDER

(local: testa)

SÁBADO

(local: boca)

(a “forma” da mão é a mesma, mas a localização é diferente)

Considerando que a língua de sinais, assim como uma língua oral, também pode ser dividida em unidades menores, e, portanto, não deixa de ser uma “língua” como as demais, pensou-se em avaliar ou precisar “a consciência fonológica” de uma língua de sinais, a Libras. Cruz e Lamprecht em 2008, criaram o “instrumento de avaliação da consciência fonológica em crianças surdas utentes da Língua Brasileira de Sinais”, quanto às diferentes modalidades de “configurações de mãos” (sinal realizado com duas mãos, ou uma mão, uma mão fechada, outra aberta, etc). Os participantes foram cinco professores surdos e 15 alunos surdos, entre seis e 11 anos de idade, em fase inicial da aquisição da linguagem de sinais entre 0 e 4 anos. Primeiramente, realizou-se um pré-teste de datilografia (soletração em sinais), para em seguida, um teste de escolha com a imagem, figura ou sinal que ia de acordo com o modelo. Os resultados demonstram que o instrumento elaborado foi efetivo para a avaliação da “consciência fonológica” quanto

à configuração de mãos, pois se constatou que o maior período de exposição à língua de sinais estava proporcionalmente correlacionado aos resultados favoráveis na modalidade “configuração de mãos”.

Posteriormente, a mesma autora, Cruz (2016), em sua tese de doutorado, analisou os possíveis efeitos da aquisição tardia da língua de sinais em 34 crianças e adolescentes surdos, entre nove e 14 anos de idade. Nessa pesquisa desenvolveu-se um teste de consciência fonológica em Libras, contemplando desta vez, os três principais parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento. Para o estudo de cunho psicolinguístico, deu-se um Teste de Consciência Fonológica em Libras (TCF-Libras), projetado no software *E-Prime*®, que mediu percentual de erro e tempo de resposta. Primeiramente, realizou-se um pré-teste de nomeação de figuras, para as quais os participantes deviam acertar 100% para prosseguir nas etapas subsequentes. O teste de consciência fonológica em Libras, propriamente dito, consistiu de três etapas que ocorreram na seguinte ordem: (1) avaliação da consciência fonológica do parâmetro configuração de mãos, (2) consciência fonológica do parâmetro localização e (3) consciência fonológica do parâmetro movimento. Em caso de erro, o participante deveria prosseguir até o fim das avaliações, que diminuía o grau de dificuldade, pois o objetivo era apenas verificar o tempo de resposta e sua relação com o período de exposição do participante à Libras. Os dados obtidos demonstraram que os participantes com inícios de aquisição tardia, apresentaram maior quantidade de erros em comparação com aqueles de aquisição precoce, implicando um “alerta” aos profissionais da saúde, educação e familiares, sobre a importância da iniciação dos bebês surdos e crianças surdas do aprendizado na língua de sinais, o mais cedo possível. Podendo constatar que não se avalia um aluno usuário da língua de sinais em “consciência fonológica”, de uma língua escrita, pautando-se pela língua oral que ele não domina e sim, na sua língua materna (a

visuoespacial). A autora também demonstra que o domínio da língua 2 (o português) está vinculado à aquisição, na infância, da língua de sinais.

## 2.7 Consciência fonológica e contação de histórias

Mais uma alternativa da prática escolar considerada promotora do desenvolvimento da consciência fonológica e das habilidades auditivas é a “contação de histórias” ou “roda de histórias”. Indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), a prática de “contar histórias” ou “ler para a turma”, implica numa oportunidade para que o aluno possa discriminar, reconhecer, compreender e interagir com a narrativa por meio de figuras, além de reforçar a expressão da criatividade e aumentar a comunicação entre as pessoas com deficiência auditiva, sem deficiência e ouvintes (BRASIL, 1999; COELHO, 1994; MANTOVANI, 2006; REILY, 2003, CAPELLINI, V.L.M.F; MACHADO, G.M; SADE, R.M.S., 2012).

O ato de contar histórias serve também como estímulo da criatividade imaginativa, pois aquele que ouve a história, imagina a cena. Além disso, a contação de histórias possibilita uma importante interação, uma vez que o narrador conta a história mostrando as figuras e fazendo perguntas, o que desperta o senso crítico de quem escuta. A contação de histórias tem a função de educar, transmitir conhecimento, entreter com intuito de preparar e promover a inclusão, não só de pessoa com e sem deficiência, mas de todos, que no momento da leitura formam um público uníssono e participante até mesmo da história em si. O ato de contar histórias ou ler em voz alta é uma atividade universal que remonta aos primórdios da transmissão oral de contos e narrativas e por isso mesmo, é algo intrínseco a todos os povos: contar, narrar, ouvir e repassar. Qualquer educador tem o dever de desenvolver o contar histórias, não bastando apenas saber o que contar, como

contar, quando contar e, mais precisamente, a quem contar (COELHO, 1994; MANTOVANI, 2006; REILY, 2003; TAHAN, 1996).

No artigo das fonoaudiólogas, Chelucci e Novaes (2005), sobre a interação de duas mães, uma ouvinte com uma criança ouvinte e uma ouvinte com uma criança com deficiência auditiva, há menção a duas filmagens realizadas com cada criança e sua mãe para se comparar os estilos de contar história; a segunda filmagem ocorreu quatro meses após a primeira e as mães foram instruídas à leitura de livros infantis, de forma a contar as histórias, com interpretação da voz dos personagens, interferências das próprias mães (não foi elaborado nenhum protocolo a ser seguido). A pesquisa, de caráter observacional e qualitativo, apenas buscou descrever a interação das mães com os filhos no momento de contar histórias. Evidenciou-se que para os participantes a leitura provocou momentos de diálogos, de perguntas, de reconhecimento das figuras e de explicação sobre o vocabulário não entendido. Porém, ficou destacado que o envolvimento comunicativo entre a mãe ouvinte e o filho com deficiência auditiva foi maior, pois a mãe se preocupava com o entendimento, constatado pela troca de olhares entre ambas.

Outro estudo, de levantamento das questões abordadas na literatura infantil, especificamente no conto de fadas, cita o elemento benéfico das mesmas às pessoas com deficiência, por promover o contato entre aquele que conta e aquele que ouve, ao cuidarem de histórias que trazem o dualismo bem versus mal, situações do cotidiano e ensino indireto de ética e moral (CAPELLINI; MACHADO; SADE, 2012).

Acrescenta-se a ludicidade da “contação”, que proporciona o aprendizado de forma indireta, pela brincadeira, sem que a criança perceba. Esse lúdico da história pode ser apresentado de diversas maneiras, na forma como se interpreta os diálogos, como se acentua as palavras relevantes, na mudança de tom de voz, com fantoches, com teatro, com desenhos. Contar histórias é uma maneira de transformar a leitura em algo “vivo” e

para ser vivido. Autores como Coelho (1994), Skiliar (1998), Reily (2003) e Mantovani (2006) defendem a importância dos recursos visuais na ludicidade da literatura, na qual o visual deve ser priorizado pelo escrito, no caso da leitura ser realizada às crianças pequenas ou para aquelas nos primeiros anos escolares.

O que não se dirá sobre a importância das gravuras para os alunos com deficiência auditiva ou surdez, que utilizam recursos visuais para a comunicação, seja o oralizado (pela atenção à leitura labial) ou o usuário de Libras, que dispõe do sentido da visão para se comunicar? Mesmo que se utilizam de aparelhos, as pessoas com deficiência auditiva são naturalmente gestuais e intrinsecamente ligadas ao visual da leitura labial.

Daí o porquê da utilização de “histórias” para serem contadas na presente pesquisa, que visou também abordar a estimulação da consciência fonológica nos alunos com e sem deficiência e surdez, por meio de um livreto, que pudesse contextualizar em narrativas, palavras com rimas e aliterações (etapas primárias da consciência fonológica), para ser aplicado por docentes, sejam intérpretes de Libras ou não, aos alunos do público descrito.

Há muitos testes para se avaliar a consciência fonológica, como os de Capovilla (1998) e o Instrumento de Avaliação Sequencial: CONFIAS e recentemente, como mencionado, a consciência fonológica em Libras. O fulcro desse trabalho está em averiguar a usabilidade de um livreto, de autoria própria, (contendo atividades sugeridas e instruções específicas de exercícios que envolvam a consciência fonológica), destinado a alunos com ou sem deficiência auditiva/surdez e suas respectivas linguagens. Observando-se que não foram encontrados estudos da relação contação de histórias, deficiência auditiva/surdez e atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica.

### 3. OBJETIVOS

- a) Ensino de detecção de algumas estruturas da consciência fonológica, tais como: rimas, aliterações, repetição de palavras, de sílabas e segmentação de palavras em frases, por meio da contação de histórias (leitura) realizada pelos professores aos seus alunos com d.a/surdez.
- b) Verificar a usabilidade<sup>13</sup> do livreto e respectivas instruções, em sala de sala, quanto ao primeiro objetivo.

---

<sup>13</sup> Usabilidade no sentido de Frederick Van Amstel (2005): “Usabilidade é sinônimo de facilidade de uso (...) A interface ideal é aquela que está adaptada às necessidades de seus usuários”. Disponível em: <[http://acessodigital.net/art\\_fred\\_o\\_que\\_e\\_usabilidade.html](http://acessodigital.net/art_fred_o_que_e_usabilidade.html)>. Acessado em: 11 fev.2017.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Método

Para viabilizar o alcance dos objetivos supracitados, considerou-se o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que nas palavras de Gil (1999, p. 44): “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Isso não exclui a possibilidade de quantificar os dados, mas procura demarcar a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica (MINAYO, 1993). Por isso, a análise de dados das questões fechadas, deu-se por meio da porcentagem simples:  $\text{NÚMERO DOS QUE RESPONDERAM} \times 100 / \text{TOTAL DE PARTICIPANTES}$ .

Marcamos assim, o fundamento epistemológico no pensamento de Morin (1997, p. 26), para quem o conhecimento é situacional, pois o ato de produzir conhecimentos deve se constituir de um exercício de reflexão que procure trazer à tona a dinamicidade e as inter-relações presentes nos fenômenos sociais. Buscou-se, portanto, o desenvolvimento de um processo metodológico dinâmico, constituído na relação entre o objetivo e o subjetivo, o particular e o geral, as certezas e incertezas.

### 4.2 Procedimentos éticos

O material desenvolvido, um livreto, contém quatro historietas que foram inspiradas em outras, elaboradas inicialmente pela mestrandia num primeiro projeto, sob o nº023558/2016, CAPES 59/2014, denominado “Efeitos do ecoico num programa de escrita com múltiplos exemplares, para crianças usuárias de implante coclear” sob a

orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Cláudia M. Almeida-Verdu (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru- SP). O projeto objetivava a inserção do ecoico, “repetição vocal, no Módulo 1 do Programa de Leitura e Escrita, “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos”, Progleit® (ROSA FILHO et al, 1998; HANNA et al, 2004.)<sup>14</sup>, constituído pelo Ensino de 51 palavras, consideradas simples do ponto de vista linguístico, no formato de CONSOANTE – VOGAL- CONSOANTE – VOGAL ; e também se propunha a verificar se a leitura dessas palavras isoladas (palavras soltas, sem constituírem uma oração), poderia ser generalizada para um contexto de narrativas. Para tanto foram desenvolvidos quatro livretos, cada qual vinculado a uma Unidade de Ensino do programa. O livreto 1: “A festa da Bicuda”, composto por uma narrativa de 15 palavras e figuras (do programa ou semelhantes- desenhados pela autora e por três crianças) da Unidade 1; o livreto 2: “Malu e o Navio”, por 12 palavras e figuras do programa; o livreto 3: “A Menina, o Sapo Sapeca, e o Gato Danado”, 12 palavras e 12 figuras e o livreto 4: “O Aluno de Violino”, 12 palavras e 12 figuras. Os quatro livretos do primeiro projeto, empregavam, obrigatoriamente, repetição em torno de três a quatro vezes cada palavra da unidade, com o propósito de averiguar o efeito da repetição também na leitura oral, que seria realizada pelos participantes (alunos, crianças com implante coclear). As narrativas eram formadas por uma estrutura textual, que encadeavam as palavras na mesma ordem em que eram apresentadas no programa (neste as palavras eram ensinadas isoladamente, fora de um contexto de leitura, via programa computacional). As palavras grifadas são as do programa:

---

<sup>14</sup> A versão original, aplicada com materiais convencionais, deu origem a uma versão informatizada (ROSA FILHO *et al*, 1998), amplamente nomeada como ProgLeit e atualmente na versão 2.2. O programa é online ou *off line* e é acessado por meio do *software* Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (GEIC), desenvolvido pelo Laboratório de Estudos do Comportamento Humano (LECH) e pelo Laboratório para Inovação em Computação e Engenharia (LINCE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).



*“ O gato bateu a peteca no violino. A peteca fez cair o violino e o sapo levou um susto, pulou no sofá. O gato também levou um susto. O gato pulou no sofá e na gaveta”.*

Anteriormente à composição dessas quatro narrativas foi feita uma busca de livros infantis, que contivessem uma narrativa repetitiva e palavras fáceis, que possibilitassem a elaboração de textos nos moldes de: “Uma casa sonolenta”, de Auderey e Don Wood (1984),<sup>15</sup> quanto à repetição sequenciada, e dos livros da “Coleção Gato e Rato” (Editora Ática) e autoria de Mary França e ilustrações de Eliardo França, que abrangem palavras no modelo consoante-vogal-consoante-vogal, como as do Módulo 1 do Progleit® e para ser lido por crianças.

Observa-se que o atual projeto, contém novas narrativas e objetivos distintos do inicial, e que está afeto ao Comitê de Ética nº 632.386, de 09 de maio de 2014 e orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Vera Lúcia M.F. Capellini (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru- SP).

As semelhanças entre as narrativas do primeiro projeto e do último estão na utilização de palavras, que também integraram algumas narrativas dos livretos do primeiro projeto, tais como: gato, sapo, peteca, luva, menina, sofá, lua, sino, mula, fubá, aluno, janela, café, bule, pipa, peteca, tapete, moeda, fita, apito e dedo. As diferenças estão em que, no atual, além da distinção das quatro narrativas, estas utilizam-se dos mesmos protagonistas e compõem apenas um livreto denominado de “A Menina Nina e Vovó Marina”, formado de quatro historietas (Apêndice E): “ A Vovó Marina e a Neta Nina”, “O Avental Sujo”, “O Tapete Enrolado” e “A Lua Amarela”. As palavras rimam

---

<sup>15</sup> Esse livro é sobre uma casa na qual todos viviam dormindo e um de cada vez vai se aconchegando em cima do outro, até que a pulga que foi a última a se aconchegar acorda um, e esse acorda o outro...

com outras, não constituindo necessariamente uma sequência repetitiva de palavras e nem aparecem na mesma ordem em que eram ensinadas no programa Progleit®. As rimas e o fluxo das narrativas expostos no presente trabalho, inspiraram-se nos poemas de Cecília Meireles, “Ou Isto ou Aquilo”, daí a referência à vovó Marina, em homenagem a um dos poemas: “As Duas Velhinhas” (Mariana e Marina). Não houve preocupação com a combinação de palavras, que somente possuíssem consoante-vogal-consoante-vogal, pois o livreto foi feito para ser lido pelo professor ao aluno. Por exemplo, o uso da palavra “refletida”, que possui encontro consonantal e está na Narrativa 4: “A Lua Amarela”.

#### 4.3 Participantes

O livreto foi escrito considerando alunos do ensino fundamental, mas ao realizarmos o convite de participação na pesquisa, de início, dos professores que se habilitaram a participar, poucos deles ensinavam a alunos do Ensino Fundamental I e 10 demonstraram interesse por terem alunos em fase de alfabetização, embora adolescentes e não no ensino fundamental. A estes recomendou-se que indagassem a seus alunos se gostariam de participar, mesmo em se tratando de narrativas infantis.

A pesquisa foi divulgada virtualmente no Curso de Educação Especial, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), plataforma Moodle - Rede de Formação (Redefor); presencialmente na Escola Estadual Ernesto Monte (cidade do interior de São Paulo) e por meio de um e-mail a Associação dos Deficientes Auditivos, pais e amigos e usuário de implante coclear (ADAP). Do AVA, aceitaram participar 24 professores de alunos com deficiência auditiva/ surdez, sendo que treze professores, por conta de desistência dos alunos ou cirurgia do IC, deixaram de participar, totalizando, 11 professores do AVA e cinco da cidade do interior paulista.

**Tabela 1.** Número de professores e seus respectivos alunos com deficiência auditiva (d.a)/surdez.

		<b>AVA</b>	<b>REDE</b>	<b>Total</b>
Alunos	Professores	Redefor *8 municipais e 3 estaduais	interior paulista *4 estaduais e 1 particular	
	SURDO	7	2	9
	D.A	4	3	7
	TOTAL	11	5	16

Quanto aos alunos, constatou-se a pesquisa, seis alunos com deficiência auditiva: três usuários de AASI, três de IC e um não usuário nem de AASI nem de IC, mas que verbalizava “um pouco”, segundo a professora P16 (Tabela 2). Constatou-se pelas respostas ao questionário, que destes, quatro eram alunos do município, um do estado e um de uma escola particular. Dos alunos considerados com surdez, contabilizou-se seis usuários de Libras, um de AASIS e Libras e dois usuários de AASI, IC e Libras, estes últimos, foram caracterizados como “surdos”, pois os professores informaram comunicar-se com os mesmos pela língua de sinais (Tabela 2).

**Tabela 2.** Professor, diagnóstico do aluno, idade do aluno, usuário de AASI, IC ou Libras e procedência do professor.

PROFESSOR	ALUNO COM	IDADE	USUÁRIO DE	PROCEDÊNCIA
P1	d.a	16 anos	AASI	Redefor
P2	surdez	13 anos	Libras	interior paulista
P3	surdez	18 anos	Libras	interior paulista
P4	d.a	?	AASI	Interior paulista
P5	surdez	16 anos	Libras	Redefor
P6	surdez	18 anos	Libras	Redefor
P7	d.a	11 anos	I.C	interior paulista
P8	d.a	8 anos	I.C	Redefor
P9	surdez	7 anos	AASI, I.C, Libras	Redefor
P10	d. a	8 anos	I.C	interior paulista
P11	surdez	15 anos	AASI, I.C, Libras	Redefor
P12	surdez	12 anos	Libras	Redefor
P13	d.a	13 anos	AASI	Redefor
P14	surdez/d.i	24 anos	AASI/Libras	Redefor
P15	surdez	14 anos	Libras	Redefor
P16	d.a	6 anos	sem AASI ou I.C ou Libras	Redefor
<b>TOTAL</b>	7 com d.a 9 com surdez	média 13 anos	6 Libras 3 AASI 1AASI/Libras 2AASI/I.C/Libras 3 I.C 1 sem uso de aparelhos ou Libras	11 Redefor 5 do interior paulista

Professor (indicado pela letra P e um número que corresponde a ordem em que respondeu ao questionário)

Quatro (4) alunos frequentavam o Fundamental I, cinco o Fundamental II e seis o Ensino Médio, totalizando em sua maioria alunos no Ensino Médio (Figura 3). O que se destaca é que desses 16 alunos, quatro estavam nos primeiros anos escolares, alunos de P8, P9, P10, e P16 (1º ao 3º ano do Fundamental I e portanto em fase de letramento: dois usuários de IC, um usuário de AASI, IC e Libras e um nem usuário de Libras nem de aparelhos ou implante (Tabela 2).

**Tabela 3.** Ano escolar e quantidade de alunos

CICLO ESCOLAR	n°. ALUNOS	Alunos com d.a	Aluno com surdez
FUNDAMENTAL 1	4	3	1
FUNDAMENTAL 2	5	2	3
ENSINO MÉDIO	6	1	5
*TOTAL	15		

\*Um dos professores de um aluno com d.a omitiu o ano escolar do aluno (P4).

Nota-se que o número de alunos com deficiência auditiva no Ensino Fundamental 1 (primeiro ao quinto ano, seis anos a 10 anos de idade) é maior do que o número de alunos com surdez, os quais encontram-se, em sua maioria, no Ensino Médio (primeiro ano – 15 anos – ao terceiro ano – 17 anos de idade).

#### 4.4 Materiais

Os materiais consistiram de:

- Um livreto: “A Menina Nina e a Vovó Marina”, composto por 4 narrativas contextualizadas em 14 rimas e 19 aliterações: 1ª “A Vovó Marina e a Neta Nina”, com seis aliterações e seis rimas; 2ª “O Avental Sujo”, com cinco aliterações e duas rimas; 3ª “O Tapete Enrolado”, com três aliterações e duas rimas e 4ª “A Lua Amarela”, com cinco aliterações e quatro rimas. No tamanho 15 x 20 cm, escrito no Word, com letras Times New Roman, tamanho 20, maiúsculas. Dezoito desenhos coloridos com lápis de cor em folha sulfite, que foram escaneados (impressora marca “Epson”) e inseridos nas historietas pela pesquisadora, que depois os remeteu à uma gráfica para sua diagramação e impressão na forma de “papel revista” (consistiram na ilustração).

### Quadro 2 Das narrativas e respectivas rimas e aliterações

NARRATIVAS	RIMAS	ALITERAÇÕES
A VOVÓ MARINA E A NETA NINA	INA, ATO, ENTE, AR, AU, EM	M, N, S, F, P, V
O AVENTAL SUJO	ATO, INA. AR	N, V, S, P, F
O TAPETE ENROLADO	LA, MAIS	T,P, R
A LUA AMARELA	INA, ELA, ADO, INHO	M, S,P,V,F

- Instruções – inicialmente - na contra capa para a leitura do livreto e propostas de atividades com rimas, aliterações, repetições, jograis e interpretação, indicadas para os professores de alunos com deficiência auditiva/oralizados; instruções – inicialmente- no questionário, localizado virtualmente no “drive – formulários do google”, para os professores intérpretes de alunos com surdez, portanto, bilíngues e para professores não intérpretes, não conhecedores de Libras- de alunos com surdez.

- Questionário sobre a usabilidade do livreto com as propostas de atividades de estímulo da consciência fonológica destinadas a alunos com deficiência auditiva/surdez; sobre a caracterização dos alunos; o conhecimento dos professores a respeito de aliteração, rimas, consciência fonológica e habilidades auditivas a ser respondido pelos professores no “drive - formulários do google” (Apêndice C).

- Vídeo da intérprete traduzindo as narrativas em Libras, gravado pela câmera de um computador da marca “DELL” (Apêndice B).

#### 4.5 Delineamento do estudo

O desenvolvimento da pesquisa deu-se em quatro etapas. A primeira etapa se caracterizou pela elaboração textual de narrativas que contivessem um conjunto de palavras com rimas e aliterações. A segunda etapa consistiu de um convite, realizado no AVA Plataforma Moodle-Redefor, aos professores de alunos com deficiência surdez; seguida da divulgação numa escola que atendia alunos com deficiência surdez que utilizavam Libras, numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, Escola Estadual Ernesto Monte, juntamente com uma solicitação à Associação dos Deficientes Auditivos pais, amigos e usuários de implante coclear, a ADAP, dessa mesma cidade, para que indicassem professores ou escolas que atendessem alunos com deficiência auditiva. Portanto, o critério de inclusão, visou professores de alunos com deficiência auditiva/surdez.

A terceira etapa tratou do envio do livreto, via correio, para os professores que se interessaram do AVA Redefor e da entrega em mãos para os professores da cidade do interior paulista. A última e quarta etapa: envio do TLC (Apêndice A), via correio eletrônico pelo “drive-formulários do google” para todos os professores participantes que requereram o livreto e o questionário.

#### **Quadro 3            Delineamento do estudo**

1ª etapa	Elaboração textual das narrativas
2ª etapa	Convite aos participantes
3ª etapa	Envio do livreto aos professores que demonstraram interesse
4ª etapa	Envio do TLC e do questionário via “drive-formulários do google”

#### 4.6 Procedimentos de desenvolvimento do livreto

Com o objetivo inicial de elaborar um livreto de estímulo da consciência fonológica, para ser lido por professores de alunos com deficiência auditiva (usuárias de AASI ou IC), escreveu-se historietas com 14 rimas e 19 aliterações, buscando possibilitar por meio da “contação de histórias” de forma lúdica, o acesso dos alunos às atividades que envolviam habilidades da consciência fonológica.

A criação das narrativas e desenhos levou cerca de um mês e a impressão e diagramação, duas semanas. O texto foi escrito no tamanho maiúsculo, seguindo as normativas do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) para que o ensino da língua portuguesa seja primeiramente na modalidade de “letra de forma maiúscula” (BRASIL, 1997).

Em seguida, após os professores de alunos com surdez começarem a manifestar o intuito de participar, e com o objetivo de abranger igualmente os docentes dos que se comunicam por Libras, procurou-se em três sites de busca de periódicos e dissertações/teses: CAPES, SciElo e LILACS, pelo tema “consciência fonológica” em Libras e encontrou-se (CAPES) o artigo e a tese mencionados de Cruz (2008; 2016). Posteriormente, foi gravado um vídeo do livreto “A menina Nina e a vovó Marina”, no qual a intérprete, Karen Canpanini, fez a tradução para Libras, direcionado a três professores que disseram conhecer o básico da língua de sinais. Como se tratam de duas línguas diferentes, a língua de sinais e a língua de português e como não existem sinônimos perfeitos, foram realizadas algumas adaptações. Por exemplo: “CRINA” em português, foi sinalizada como “CABELOS”; “CARA DE PAU” em português, para “SEM VERGONHA” e a palavra “BULE” foi soletrada, devido a inexistência em Libras.



#### 4.7 Procedimentos do desenvolvimento das instruções aos professores

Todos os três modelos de instruções tiveram como fundamento a corrente sociocultural de Vigotskii, na qual os professores podem ajudar os alunos fazendo perguntas, dando exemplos, oferecendo *feedback* e tornando o momento da leitura numa situação de aprendizagem (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Dentro desse quadro, se valoriza todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, uma visão de trabalho educativo que tem na colaboração um meio de ação (DANIEL, 2003). E nas palavras do próprio Vigotskii:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento, e o resultado do estudo (Vigotskii, 1998, p. 86).

Nessa vertente, elaborou-se instruções com atividades para se trabalhar a consciência fonológica de criança com deficiência auditiva / surdez e um questionário constituído por 29 questões, compostas por 13 perguntas abertas e 16 perguntas fechadas, denominado de “Questionário sobre a usabilidade do livreto com as propostas de atividades que envolvem a consciência fonológica de alunos com deficiência auditiva/surdez”, a ser respondido pelos professores no “drive - formulários do google” (Apêndice C). Este questionário contemplou não só a usabilidade do livreto com as atividades que visavam as habilidades da consciência fonológica, mas também procurou caracterizar os professores e seus alunos.

**Quadro 4 Classificação das perguntas por modalidades de questões** (sobre o professor e o aluno; a linguagem do aluno; consciência fonológica/habilidades auditivas; usabilidade do material; instruções para professores de alunos com deficiência auditiva ou com surdez) e o número da questão correspondente.

sobre o professor e o aluno	a linguagem do aluno (oralizada;sinalizada)	consciência fonológica, habilidades auditivas	usabilidade do material	instruções para alunos com deficiência auditiva	Instruções para alunos com surdez
<u>1</u> , <u>2</u> , 3 4, <u>5</u> , <u>6</u> 7, 8, 9, 10	7, 9, <u>10</u> , 11	12, 13,14	15, <u>16</u> , <u>23</u> , <u>27</u> , 28, 29	17, 19, <u>21</u>	17, 18, 19, 20

\*Número de questões – questões sublinhadas: abertas –

Quanto ao material direcionado aos professores de crianças com deficiência auditiva, as instruções ou sugestões de atividades, foram apoiadas na pedagoga e contadora de histórias, Coelho (1994) e na fonoaudióloga Stampa (2015) por isso, para estes, as instruções foram:<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Primeiramente as instruções foram impressas na contra capa, no entanto, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho e possíveis réplicas por outros pesquisadores, pensou-se em escrevê-las num encarte que acompanharia o livreto, para não ocuparem muito espaço.

## D) INSTRUÇÕES AOS PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

### Quadro 5 Instruções I para alunos oralizados

- 1) A fim de criar um ambiente de diálogo e a empatia indispensável para uma leitura com interferências do narrador e ouvinte, solicita-se que o professor mostre somente as figuras e converse com os alunos sobre elas, por exemplo: “Quem vocês acham que é a menina Nina? ”, “Quem será que é a vovó? ”, “Onde será que elas moram? ”, e conforme for a resposta dos alunos continuar a conversa, perguntando “E você? Onde você mora? ”. Direcionar algumas questões para o aluno com deficiência auditiva, chamando- o pelo nome, “E você ... ?”;
- 2) Recomenda-se preparar o ambiente e os alunos para a leitura, iniciar sempre com “era uma vez”, para avisar que começará uma contação de histórias;
- 3) Como o nosso objetivo é atingir especialmente os alunos com deficiência auditiva, realize uma leitura pausada de todas as historietas; essa leitura pode ser, de todas as narrativas na sequência, ou uma de cada vez, dependendo de como está o acompanhamento da turma. Também cada narrativa poderá ser lida em um dia diferente; termine a leitura com “entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra”, exatamente para marcar o “acabou” da leitura;<sup>17</sup>
- 4) Perguntar aos alunos qual das historinhas eles mais gostaram e daí escolher por exemplo, de três a seis orações (para que não fique muito cansativo) e ler cada uma em voz alta pausadamente separando as palavras da oração com palmas (este é um exercício para que o aluno tome consciência de que as orações são formadas por unidades de palavras e também que o aluno com a repetição oral tenha possibilidade de ouvir o outro, ouvir a si próprio e falar). Não é necessário que a repetição seja 100% correta. Corrija com um “vamos repetir de novo”, apenas uma ou duas palavras se o aluno falar de um jeito que não corresponda à fala convencional. Exemplo:

Professor diz: - Vamos repetir?

< A> <menina> <Nina>

PAUSA NO SINAL < > e mostrar com os dedos o número três e dizer:

<sup>17</sup> Coelho (1994), indica que o “princípio” e o “fim” das histórias sejam demarcados com essas frases.

- Olhe são três palavras.

Se aluno disser: - A ina ina

Apenas peça a eles que repitam uma vez cada oração escolhida. E então siga para o passo 5.

5) Fazer um jogral, do estilo “complete” com três orações da narrativa escolhida.

Exemplificação:

O professor lê a oração escolhida por inteiro:

Professor: - Eu vou falar uma frase do livrinho, prestem atenção. Depois eu vou falar de novo, mas não tudo e vocês vão tentar completar.

Professor: - O AVENTAL SUJO.

Professor: - Agora eu vou falar de novo e vocês vão dizer o que está faltando.

- O AVENTAL \_\_\_\_\_

Se o aluno não conseguir completar, o professor pode dar dicas, dizendo, por exemplo:

- Começa com “su” ou qual é o contrário de limpo?

6) Escolher algumas das palavras que rimem e pedir aos alunos que as completem oralmente:

Exemplo:

Professor: - Vamos agora escolher as palavras que tem o final igual, isso é rima. Vamos ver?

PENTE rimou com... DENTE não é? E rimou com...

Aluno: - DOENTE

7) Escolher palavras de aliteração da leitura ou outras para completar oralmente com os alunos.

O Professor: - Agora vamos nos lembrar de algumas palavrinhas que tem o som igual. Esse som não precisa estar só no começo da palavra. Por exemplo, que som tem no SAPO e na PETECA?

Professore responde: o som /PÃ/ e direciona ao aluno: - Que som que aparece repetido na palavra VOVÓ e VIOLA?

Se for muito difícil para seu aluno, passe para a etapa seguinte.

8) Realizar perguntas sobre a leitura (mínimo de três a seis) que mais gostaram. Por exemplo, se o aluno ou a turma, gostou mais de “A vovó Marina e a neta Nina”:

Professor: - Onde o gato dorme?, - O que a Nina fez quando a mula ficou doente?, - Onde o sapo pulou?

E se os alunos escolheram “O avental sujo”:

Professor: - Onde a Nina escondeu o avental? , - Onde o gato pulou?, - Para quê ela pegou o avental da vovó?, - O que ela ia fazer?

E para o “Tapete enrolado”:

Professor: - Onde a Nina bateu o dedo? O tapete desculpou o bule?”, - Caíram mais objetos no tapete. Você se lembra de quais? - Qual foi a ideia da janela?

E para a “A lua amarela”:

Professor: - O que a Nina gosta de usar? Ela conseguiu ver a lua? O que ela pode fazer que o sapo não pode?

Para os professores intérpretes da língua de sinais, inseriu-se as modalidades “que sinal utilizar para....”; “quais sinais se apresentaram semelhantes (pares mínimos) para configuração de mãos, movimento, ponto de articulação e “repetição”, esta última, por ser uma medida de interpretação da poesia em Libras, assim como a rima e aliteração na língua portuguesa (PORTO, 2011).

## II) INSTRUÇÕES PARA OS PROFESSORES INTÉRPRETES DE ALUNOS COM SURDEZ:

Quadro 6

### Instruções II alunos com surdez

- 1) Antes de iniciar a leitura, para contextualizar, apresente alguns personagens e peça ao aluno para “criar” um sinal para Nina, vovó Marina e gato Tato;
- 2) Escolha algumas palavras e peça que as soletre;
- 3) Leia as historinhas (não todas de uma vez, pode ser uma a cada dia) e sinalize em Libras pausadamente e permita que os alunos acompanhem a leitura pela escrita e desenhos;
- 4) Após a leitura sinalizada, faça algumas perguntas referentes ao que foi lido (sobre a historinha que mais gostaram);
- 5) Pergunte ao aluno se houve algum sinal repetido e quais foram os que se repetiram na narrativa escolhida (a que mais gostaram);
- 6) Em relação aos sinais, pergunte ao aluno se durante a leitura em Libras houve um sinal parecido com outro que ele conheça. Por exemplo:  

- Professor: - Sabem o sinal para “amarelo”? Tem algum que vocês conheçam que é parecido com esse sinal, mas que não estava na historinha? Como por exemplo, o sinal de “forte” (configuração “movimento” com o dedo indicador na face de baixo para cima) é parecido com o de “amarelo” (movimento com o dedo indicador na face de cima para baixo) não é? Mas é diferente no modo como as mãos se movimentam...
- 7) Peça ao aluno que encontre outros pares de palavras similares, quanto ao parâmetro “configuração de mãos” (por exemplo, a palavra “sofá”-basntate presente nas narrativas- e “travesseiro”) e “ponto de articulação”(por exemplo, “sol”, sinalizado acima da cabeça e “azul”, próximo da altura dos ombros), enfim, sinais semelhantes presentes ou não nas narrativas – você pode auxiliá-lo;

Ainda, quanto aos professores que quiseram participar da pesquisa, mas disseram ter um conhecimento que consideraram básico em Libras, realizou-se a filmagem da intérprete contando em Libras, as historietas do livreto, “A Menina Nina e a Vovó Marina” e o acréscimo de legendas. Ficou a critério do docente escolher os sinais que considerassem mais fáceis de serem ensinados aos alunos e pediu-se que apenas respondessem às perguntas quanto à sua própria experiência e a de seu aluno, ao assistirem o vídeo.

### III) INSTRUÇÕES AOS PROFESSORES QUE DISSERAM ENTENDER O BÁSICO EM LIBRAS (alunos com surdez)

#### Quadro 7 Instruções III – aos alunos com surdez/ professores não intérpretes

- 1) Antes de iniciar a leitura, para contextualizar, apresente alguns personagens e peça ao aluno para “criar” um sinal para Nina, vovó Marina e gato Tato;
- 2) Escolha algumas palavras da historieta que seu aluno mais gostou e peça que o aluno solete em Libras;
- 3) Pergunte se notou algum sinal repetido. Por exemplo:  
*Professor: - Vocês notaram que o sinal de sapo se repetiu várias vezes, então que outro sinal se repetiu?<sup>18</sup>*
- 4) Após a leitura sinalizada feita por você ou mostrada no vídeo, faça algumas perguntas referentes ao que foi lido. As narrativas podem ser sinalizadas ou mostradas uma a cada dia ou como for adequado para seu aluno. Se você não souber sinalizar, essas questões podem ser escritas. Ou você pula esta etapa.
- 5) Dite algumas palavras em Libras e peça ao aluno que encontre a palavra escrita ou o desenho; ou apresente o vídeo e pare no momento em que a intérprete sinalizou e peça para que o aluno encontre a palavra escrita. Por exemplo:  
- Olhe, está escrito sapo... qual será o sinal de sapo? Esse sinal foi feito várias vezes, não é?

<sup>18</sup> A intérprete também fez a gravação dessas questões, mas os professores disseram não precisar. Na realidade, esses professores que utilizaram o vídeo revelaram apenas ter um conhecimento, em Libras básico, no sentido de que não se sentiram confiantes em traduzir as historietas.

Você também pode também ao invés de perguntar, sinalizar SAPO e mostrar na legenda SAPO e sinalizar VÁRIOS (BASTANTE) e depois, mostrar o sinal de GATO quando a intérprete o fizer no vídeo e parar o vídeo e indicar novamente na legenda GATO, ou perguntar ao aluno:

*- Onde está o GATO? Está escrito aqui... (aponte)*

## 5. RESULTADOS

O questionário contemplou não somente a usabilidade do livreto e suas instruções de atividades de estímulo da consciência fonológica a alunos com deficiência auditiva/surdez, bem como buscou saber em qual ciclo escolar os alunos se encontravam, seu nível de desenvolvimento de linguagem (língua oral, escrita e de sinais), quais as dificuldades apresentadas e sobre o quanto os professores conheciam de rimas, aliterações, habilidades auditivas e a importância da consciência fonológica para o letramento.

5.1 Primeiramente apresentar-se-á a resposta dos professores quanto à utilidade do livreto (os professores foram indicados pela letra alfabética maiúscula P e um número árabe que corresponde à ordem em que responderam ao questionário):

Quanto à questão fechada de nº15, sobre a usabilidade do livreto, 100% dos professores consideraram-no útil e possível de ser aplicado a uma turma de alunos com deficiência auditiva/surdez e ouvintes. Em relação à questão aberta de nº16, 12 professores apontaram aspectos positivos e negativos do material: livreto. De aspectos positivos, dois apontaram o formato das letras (“grandes” e “letra bastão”); dois disseram tratar-se de um “material inclusivo”; um apontou o vídeo como bastante “aceito” e cinco se referiram à apresentação do livreto: “pequeno e com imagens” de fácil acesso aos alunos. De aspectos negativos, um professor apontou o fato de algumas letras apresentarem-se



“juntas demais”; dois a necessidade de mais ilustrações em dimensões maiores, um concebeu que algumas palavras se apresentavam difíceis para a língua de sinais. Observa-se que apesar do “PROFESSOR n.º 13” P 13, aluno com 13 anos, ter descrito o material como “infantilizado, o “PROFESSOR n.º 11” P11, cujo aluno está no Ensino Médio, observou um retorno satisfatório tanto do aluno com surdez quanto dos ouvintes, como descrito no quadro que se segue (Quadro 7).

#### **Quadro 8 Aspectos positivos e negativos do livreto**

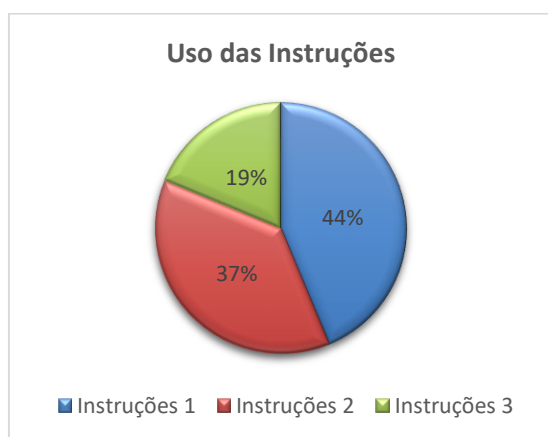
<b>Professor (P) de aluno com</b>	<b>APONTAMENTOS DOS PROFESSORES QUANTO AOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO LIVRETO</b>
P2 surdez	O material é bastante rico devido às letras grandes. As ilustrações ajudam na interpretação da história
P3 surdez	O material tem linguagem clara e letra bastão, além de um conteúdo de qualidade
P6 surdez	O material em si veio a somar para auxiliar no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, ao aplicar no cotidiano escolar em sala de ouvintes com uma aluna surda, percebi por parte de todos a sociabilização de ambas as línguas (portuguesa e de sinais). Mediante o resultado satisfatório de uma perspectiva de uma escola inclusiva, não elenco nenhum ponto negativo sobre o mesmo.
P7 d.a	Algumas letras estão juntas demais.
P8 d.a	Como há várias historietas, pode-se trabalhar cada uma separadamente. Contudo há desenhos que a aluna teve dificuldade para identificar e penso que poderia conter mais imagens
P9 surdez	O livro foi muito bem aceito pelos alunos e o vídeo também.
P10 d.a	Pontos positivos foram as imagens utilizadas e as histórias pequenas. De negativo, o tamanho do livro, as imagens poderiam ser maiores.
P11 surdez	Apesar do aluno ser do ensino médio, adorou o material e o retorno foi muito satisfatório. Os alunos ouvintes também participaram e gostaram da atividade.
P12 surdez	Aspectos positivos: as ilustrações, a linguagem utilizada é própria do universo infantil, a linguagem sequenciada prende a atenção dos alunos Aspectos negativos: é necessário que se faça uma leitura em Libras várias vezes para que as crianças compreendam, utilização de algumas metáforas como -a luva andar- fica muito difícil da criança com surdez contextualizar
P13 d.a	O material é adequado para trabalhar com alfabetização, porém com alunos do ensino fundamental II o conteúdo não é atrativo, muito infantilizado

P14 d.a	Acredito que o material tem aspectos positivos, em sua estrutura de imagem, lógica e rima e contexto textual, no entanto a repetição contínua torna um pouco cansativa a leitura devendo ser bem pausada para a interpretação. Se fosse apenas uma história longa com a mesma proposta talvez se fizesse melhor entender, a troca de situações pode ter confundido um pouco, assim usamos as leituras em dias diferentes.
P15	Este material está ligado a uma metodologia mais visual.

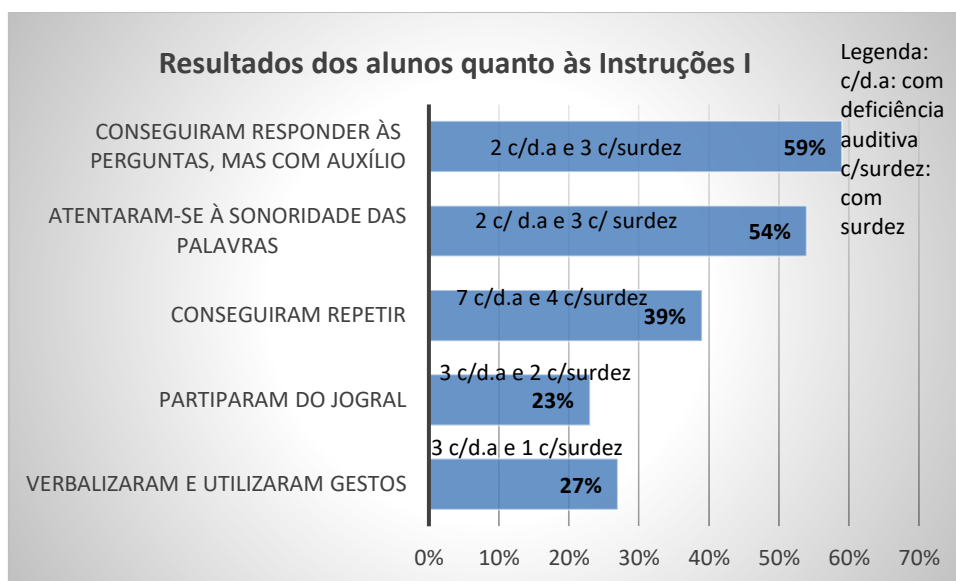
## 5.2 Respostas dos professores e resultados dos alunos quanto ao uso das instruções

Das instruções, sete professores utilizaram a Instrução I, destinada a alunos com deficiência auditiva; seis professores utilizaram a Instrução II, destinada a professores versados em Libras e três professores utilizaram a Instrução III (P6, P9 e P11), destinada a professores que disseram conhecer o básico de Libras: um PROFESSOR nº 6 P 6, de aluno surdo, porém que verbalizava “um pouco” e dois daqueles que utilizavam AASI, I.C e Libras (P 9 e P 11 – vide Tabela 2).

**Figura 4** Uso das instruções



Nota-se que existe uma pergunta semelhante nas três Instruções: aquela que se refere ao entendimento dos alunos sobre o que lhes foi lido na língua oral ou na de sinais. Portanto esse item, está em todas as figuras. As Instruções II e III são muito semelhantes, exceto no item 5 das Instruções III, que solicitava: “Dite algumas palavras em Libras e peça ao aluno que encontre a palavra escrita ou o desenho; ou apresente o vídeo e pare no momento em que a intérprete sinalizou e peça para que o aluno encontre a palavra escrita”.

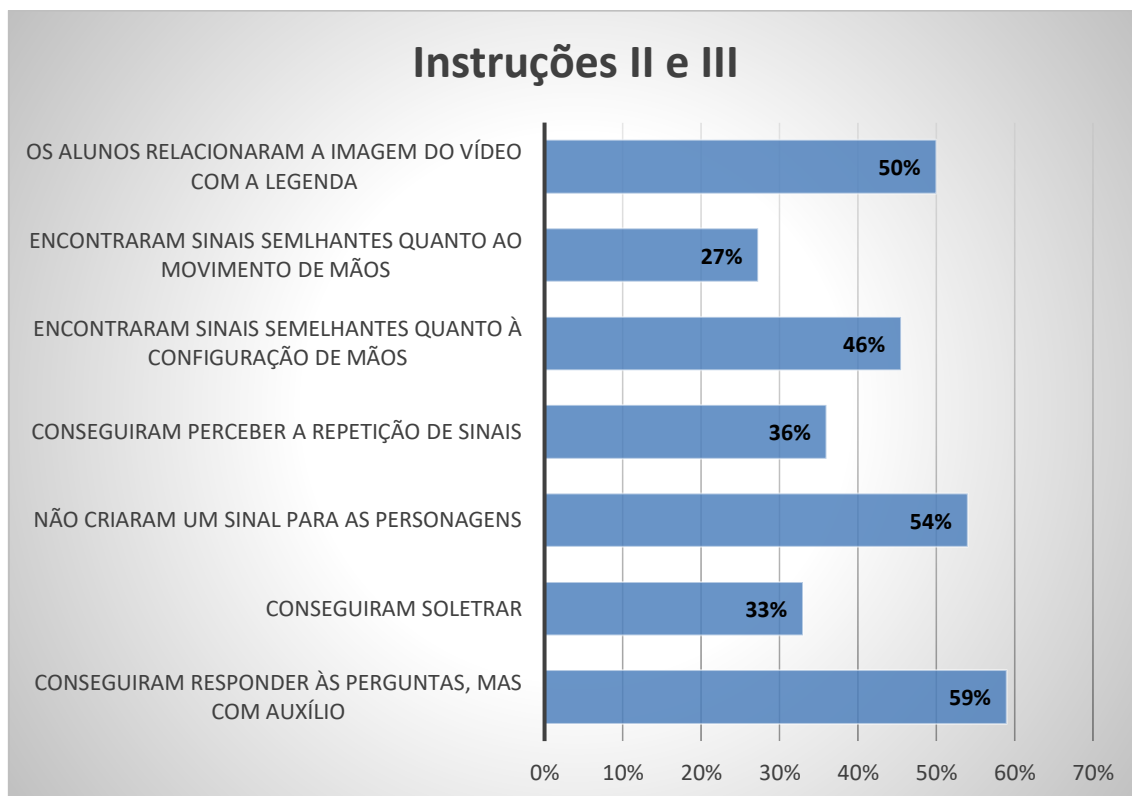
**Figura 5** Resultados das Instruções I

Os alunos com surdez, que se submeteram às Instruções I, conseguiram repetir, responder às perguntas com auxílio e até mesmo participar do jogral, provavelmente porque eram os alunos naquelas condições expostas: que verbalizam (P6) e utilizavam AASI, I.C e Libras (P9 e P11), destacando-se que os alunos com surdez usuários de AASI ou I.C participaram das mesmas instruções que os oralizados.

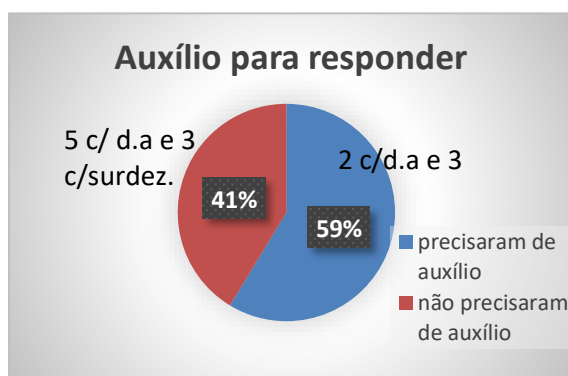
Como observado anteriormente, a questão comum a todas as Instruções foi sobre a resposta dos alunos às perguntas realizadas sobre as narrativas. As Figura 5, 6 e 7 , mostram que 59% dos alunos necessitaram de auxílio do professor, dois com deficiência auditiva e três com surdez e 41% (Figura 7) não necessitaram de auxílio do professor, frisando-se que neste último caso, os alunos que não necessitaram de ajuda foram os alunos com deficiência auditiva em sua maioria. Quanto à necessidade de auxílio ao responder, isso possivelmente representa dificuldade na memória auditiva dos alunos com deficiência auditiva e na memória visual dos com surdez, ou mesmo ainda na

compreensão em si<sup>19</sup>, pontos relevantes para serem trabalhados posteriormente pelos professores.

**Figura 6** Resultados das Instruções II e III



**Figura 7** Necessidade dos alunos de auxílio para responder



\*12 professores responderam a essa questão fechada.

<sup>19</sup> A memória auditiva ou memória operacional auditiva nesse caso, ligada à consciência fonológica, e a memória visual, ligada à “consciência fonológica” da língua de sinais.

Nove professores descreveram de forma sucinta, o modo como os alunos responderam às perguntas que foram feitas aos alunos depois da leitura. Frisa-se que o responder às questões exige uma boa memória auditiva e visual.

**Quadro 9**                      **Modo como os alunos responderam às questões**

<b>Professor (P) de alunos com</b>	<b>RESPOSTA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO MODO COMO OS ALUNOS RESPONDERAM ÀS QUESTÕES SOBRE AS HISTORIERAS</b>
P 3 surdez	Respondeu bem.
P6 surdez	Antes mesmo de começar a verificação da leitura a aluna já havia apontado algumas palavras como: Nina, vovó, gato, sapato, etc.
P 7 d.a	Respondeu a maioria
P9 surdez	Os alunos fizeram comparações com configurações de mãos, sinais repetidos e a substituição pelos sinais escolhidos pelos personagens
P10 d.a	Respondeu às perguntas relacionadas com as imagens
P 11 surdez	O aluno respondeu a maioria dos questionamentos sempre esquivo
P13 d.a	O aluno pouco participou, não se interessou por achar as histórias infantis demais
P14 surdez	As perguntas foram sobre revisão dos personagens, o que aconteceu, etc. A aluna conseguiu responder com clareza, mas com suporte de imagens, os demais (ouvintes) conseguiram responder sem revisar imagens
P15 surdez	Ele conseguiu responder. Não houve necessidade de perguntas.

Os dados revelam que a maioria dos alunos citados no Quadro 9, participaram e mostraram interesse na leitura e interagiram com a mesma; e que mais uma vez, P 13 aponta que o aluno considerou as narrativas infantis demais, apesar de, como dito anteriormente, o mesmo ter sido avisado, antes do envio do livreto que o conteúdo das narrativas era voltado para alunos do Ensino Fundamental I. Observa-se ainda mais que três professores de alunos com deficiência auditiva responderam a essa questão e seis professores de alunos com surdez. Pelas descrições dos professores, os alunos com surdez souberam valer-se das ilustrações e das comparações entre sinais, grafemas, sinais

repetidos; dois professores escreveram que suas “intervenções” foram propícias para que os alunos pudessem responder às perguntas, o que pode ser considerado favorável, pois as instruções foram pautadas no socioculturalismo e portanto, elaboradas para tornar os alunos aptos às respostas a partir da interação professor/aluno.

Seguem-se respostas mais detalhadas sobre o modo dos professores efetuarem leitura das narrativas, as perguntas sobre as mesmas, as respostas dos alunos e o conhecimento destes a respeito de rimas e aliterações.

**Quadro 10 Respostas ao segundo questionário**

<b>Professor (P) de aluno com</b>	<b>RESPOSTAS AO SEGUNDO QUESTIONÁRIO SOBRE COMO OS PROFESSORES REALIZARAM A LEITURA E AS PERGUNTAS REFERENTES AO MATERIAL, E TAMBÉM SE OS ALUNOS TINHAM CONHECIMENTO PRÉVIO de RIMAS</b>
d.a	Foram lidas todas as narrativas num mesmo dia e foram realizadas perguntas sobre todas
surdez	A princípio mostrei todas as gravuras, depois fomos à sala de vídeo onde foram apresentadas as histórias de uma única vez. A aluna se identificou com a primeira história ela lembrou dos seguintes personagens: Vovó, Nina, o gato que dormia no sapato.... Foram realizadas perguntas sobre a primeira narrativa que foi a que a aluna mais gostou. Os alunos já haviam trabalhado o tema de rimas e sonoridade.
surdez (usuário de AASI, IC e Libras)	Todas as narrativas foram apresentadas em um só dia; foram realizadas as perguntas sugeridas e outras de acordo com a curiosidade das crianças, sobre a primeira história. Solicitei sinais para cada personagem, cores, configuração de mãos. Nas outras histórias as crianças foram associando ao que havia compreendido na primeira e acrescentado as demais. Não tinham conhecimento prévio de rimas e aliterações e se interessaram pela propostas
surdez	O aluno realizou a leitura em Libras com o apoio do professor. Compreendeu as quatro histórias, mas se envolveu mais com a primeira. Atribuiu sinais aos personagens de “O tapete enrolado”. Não houve necessidade de perguntas, pois o aluno compreendia a partir de minhas intervenções e realizava comentários sobre as histórias. O aluno compreende a lógica da rima e identifica palavras próximas e semelhantes.
surdez	Leituras das histórias todas de uma vez e perguntas em relação a primeira história. Sinais para os personagens. O livro foi apresentado em Datashow e pedi que escrevessem em português os nomes dos personagens e as palavras-chave da história.
P 16	Mostrei somente as figuras

<p>d.a oralizado sem AASI ou I.C P 16</p>	<p>A criança ficou muito entusiasmada com as figuras, prestou muita atenção na capa, disse que a rede balança, o sol, chamou o galo de “ cocorico “ e o gato de miau. Ficando perguntando do sol, da cor amarela e laranja. E perguntou se o gato estava triste. II- A leitura das histórias foi feita de forma diária, cada momento uma diferente, o aluno sempre buscava ver as figuras e comentava sobre a capa e lembra da “ vovó Anina” - fala dele. A classe gostou da história fizemos comentários, mas percebi que a criança com D/A Interagiu melhor quando fiz uma contação sozinha com ele, fez mais perguntas e respondeu mais. V- As crianças estão com 6 anos e ainda não são alfabetizadas, todos conseguiram repetir a leitura em voz alta, o aluno com D/A não repetiu, ele repetiu o nome das figuras. O jogral funcionou com toda a sala , mais o aluno com D/A teve dificuldade e repetiu apenas as últimas palavras da frase. VI- A Rima também foi difícil de efetuar, ele não conseguiu falar nenhuma palavra, apenas mostrava as figuras e repetia os nomes. VII- Perguntas 1- Qual o nome da vovó?</p>
<p>d.a oralizado sem AASI ou I.C</p>	<p>Anina. 2- Onde elas vivem ? Na casa. 3 – Quem é o animal da Nina? Não respondeu 4-A vovó gosta de tocar qual instrumento? Não falou , mas fez o gesto de tocar viola. 5- Como é o nome da menina? Não respondeu. 6- Quem estava sentada na mula? A menina . Perguntas feitas pelo aluno: Historieta do “ O avental sujo” - A nina tem um copo? Quem vai a nina lavar? O avental Sujo o avental? voz do aluno “ uso “ ao invés de sujo O miau pulou? Na praia ( apontava com o dedo)  Perguntas que fiz: 1 – O que a Nina vai lavar? Ele apontava o avental 2-Quem pulou na Nina? O miau, resposta do aluno</p>

	<p>A criança fala em alguns momentos dessa forma</p> <p>Piano- pia</p> <p>Vovó- bobo</p> <p>Sujo- uso</p> <p>O galo era coco e ovo</p> <p>Todos as vezes a criança começava a falar da vovó Anina, apontava a casa e a viola( com gestos)</p> <p>Batia palmas quando terminava a historieta, sempre apontava as figuras para responder algumas perguntas.</p> <p>Se houver necessidades de maiores informações por gentlizar peço que solicite, demorei em finalizar, pois a criança ficou doente.</p>
--	--

\*Essas respostas foram coletadas por meio de um segundo questionário (Apêndice C).

Apesar da maioria dos alunos ter necessitado da ajuda do professor para responder às questões (Figura 7), pode-se constatar pelas respostas dos professores (Quadro 9), que os alunos interagiram com as narrativas tanto em relação ao conteúdo quanto às imagens, tendo o professor como mediador, reiterando a proposta vigotskiana da estrutura das instruções. Mesmo que apenas seis professores tenham enviado este segundo questionário, percebe-se que leram aos seus alunos todas as narrativas num só dia e que (exceto P16) as indagações foram realizadas sobre o conteúdo da primeira narrativa, pelo fato dos alunos a preferirem. Dois professores escreveram que os alunos já haviam trabalhado rimas e sonoridade (conteúdo dos primeiros anos do Fundamental)<sup>20</sup>.

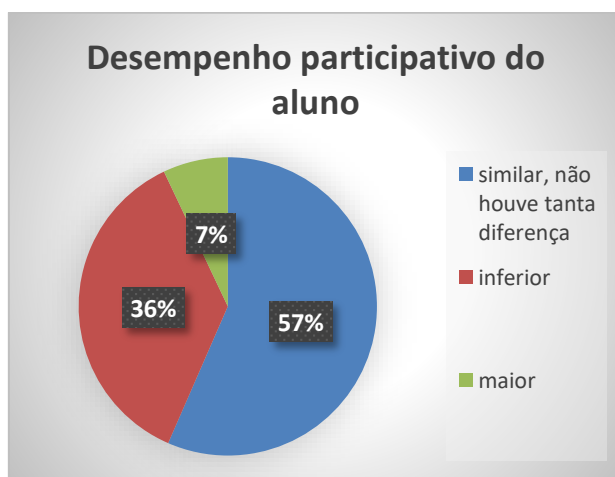
Por fim, a pergunta quanto ao desempenho participativo do aluno com d.a/surdez se comparado com os demais (Figura 7), 57% dos professores de cinco alunos com surdez e três com deficiência auditiva, responderam que foi satisfatório; 36% de três professores

<sup>20</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os alunos do Ensino Fundamental 1, nos primeiros anos, aprendem a detectar rimas e aliterações (sem nomeá-las) e a partir do 5º ano aproximadamente aprendem a nomear aliterações. Em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/versao-2/areas>>. Acessado em 16/fev/2017.



de alunos com surdez e dois de alunos com deficiência auditiva responderam como inferior e um professor de aluno com surdez (P6, aluno de 18 anos), situou como maior o desempenho deste. Não se sabe por que o o aluno de P 11 apresentou um desempenho maior, porque a questão foi uma pergunta fechada, por falha da pesquisadora, que não aprofundou na descrição do sentido de “desempenho” (em relação ao que , a quem e sob quais critérios) e também quanto à precisão dos sujeitos de “demais” alunos (que poderiam ser outros com deficiência auditiva/surdez e não os ouvintes), assim não se pode hipotetizar a partir dessas respostas, exceto que foram respondidas em sua maioria por professores de alunos com surdez.

**Figura 7** Desempenho participativo



5.3. Resultados obtidos nas respostas do questionário, quanto ao ciclo escolar do aluno; seu nível de linguagem: língua oral, escrita ou de sinais e suas dificuldades apresentadas em sala de aula.

O que se coloca em evidência na constatação dos resultados de maneira significativa da pesquisa, é o fator idade do aluno e seu letramento. Da pesquisa, cinco alunos, encontravam-se no Ensino Fundamental I; três com deficiência auditiva e um com surdez; no Ensino Fundamental II, quatro alunos: dois com deficiência auditiva e

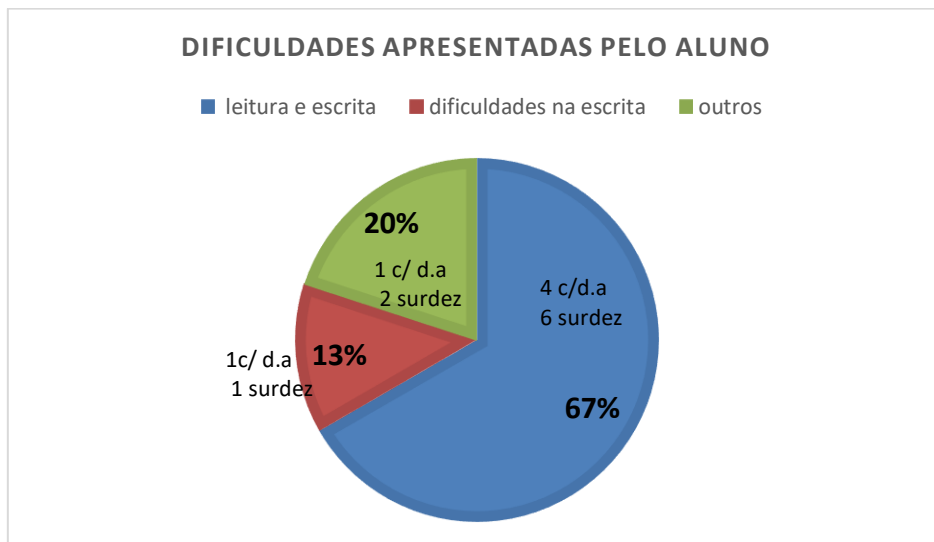
dois com surdez, no Ensino Médio, cinco com surdez e dois com deficiência auditiva, revelando que a maioria dos alunos com deficiência auditiva estava no Fundamental I e a maioria dos alunos com surdez no Ensino Médio, o que se leva à conclusão que a porção que pode ser considerada em atraso em relação ao letramento/alfabetização é a que corresponde aos alunos com surdez:

**Figura 8** Distribuição dos alunos com deficiência auditiva e surdez



Em relação à questão 8 sobre “as dificuldades dos alunos” na leitura, leitura e escrita e outros (Figura 9), 67% dos professores, responderam que o maior “obstáculo” de seu alunado residia na leitura e na escrita – quatro professores de alunos com deficiência auditiva e seis com surdez-; 13% somente na escrita, de um aluno com deficiência auditiva e dois com surdez e 20% assinalaram “outros”, a qual os professores acrescentaram a palavra “compreensão”. Ainda assim, a porcentagem dos alunos com surdez, mesmo que numa pequena diferença em número, é maior em todas as modalidades de “dificuldades enfrentadas pelos alunos”, o que corrobora com a constatação dos alunos com surdez encontraram-se em desvantagem neste quesito, em relação aos com deficiência auditiva.

**Figura 9 Dificuldades apresentadas pelo aluno – viés do professor**



Outra resposta que apontou para um resultado semelhante – desvantagem do aluno surdo em comparação com os demais, inclusive em comparação com os alunos com deficiência auditiva - foi a de 55% (cinco alunos com surdez de um total de nove, mais da metade) que se referia a uma das alternativas da questão 10: “se comunica bem em Libras, mas em relação ao português escrito, o aluno ainda estaria nas fases iniciais de alfabetização” e 33% (três de nove alunos) encontravam-se no “básico” da língua de sinais. Esses percentuais podem apontar que nesse grupo de alunos existiam alguns que não dominavam nem a Libras nem a língua portuguesa em sua completude.

**Quadro 11 Dificuldades dos alunos -descritas na questão aberta -**

<b>Professor (P) de aluno com</b>	<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR OU PELO ALUNO, NO DECORRER DO ANO LETIVO</b>
P4 d.a	A dificuldade de compreensão e interpretação
P5 surdez	Comunicação, defasagem de aprendizagem
P6 surdez	Por ser minha primeira experiência, me senti insegura por não ser fluente na língua de sinais. E a aluna só domina a língua de sinais (é alfabetizada em sua língua). Sua maior dificuldade é inserir a língua portuguesa
P7 d.a	A aluna tem 8 anos apresenta dificuldades na compreensão auditiva e repetição. Ela sempre repetia a última palavra do jogral.
P8 d.a	Comunicação e interpretação
P10 d.a	Explicar o conteúdo para o aluno de forma que o mesmo entendesse. E as dificuldades do aluno foi concentração, entender o que lhe estava sendo ensinado, não gostava de fazer atividades, dificuldades em entender e respeitar regras.
P11 surdez	O aluno está alfabetizado mas conhece pouco Libras
P12 surdez	A comunicação, a alfabetização
P13 d.a	A principal dificuldade é a negligência da família, a falta de informações pedagógicas dos anos anteriores desse aluno, pois o mesmo tem dificuldades de leitura e escrita, classificado como analfabeto funcional
P14 surdez	A maior dificuldade não foi exatamente pela surdez, uma vez que a aluna usa aparelho auditivo e é oralizada, apesar de ter também um conhecimento em Libras, não é necessário o uso, apenas maior contato visual e clareza e calma na fala e interpretação durante o contato com a aluna e intervenções em tarefas de rotina e integração. A maior dificuldade é que a mesma também tem deficiência intelectual, o que estabelece maior limitação à alfabetização, que é o objetivo principal do ano da turma cursante.

Cinco professores de alunos com deficiência auditiva e cinco de alunos com surdez responderam quanto às “dificuldades encontradas pelos alunos e com os alunos”. Os de alunos com deficiência auditiva indicaram em suas respostas dificuldades com a “compreensão auditiva do aluno”, o que pode estar vinculado com o desconhecimento dos professores de que a compreensão é uma das últimas etapas da reabilitação dos alunos

com deficiência auditiva; e os professores dos alunos com surdez citaram obstáculos no processo de letramento/alfabetização, estes últimos, interligados com a constatação de que a maioria dos alunos com surdez encontravam-se no Ensino Médio, revelando que esses alunos com surdez não receberam um acompanhamento adequado até o momento e nem mesmo seus professores.

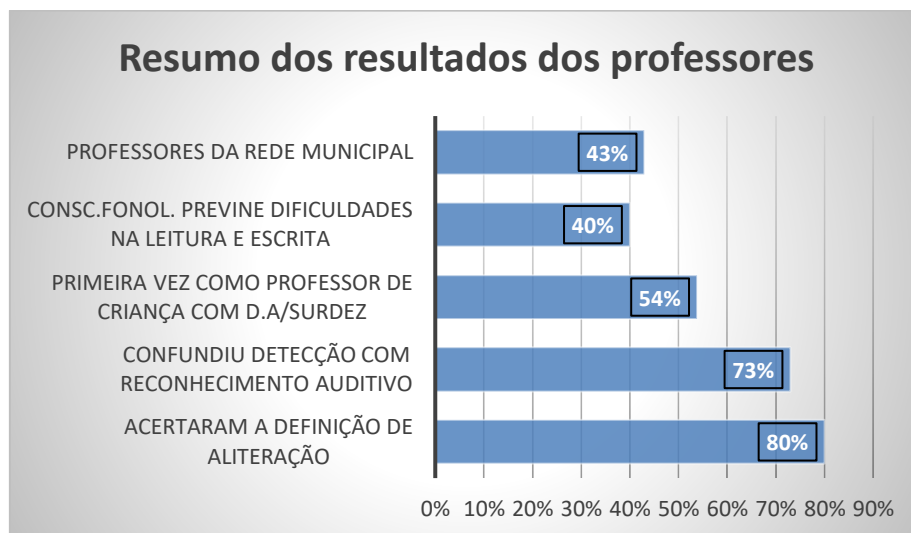
5.4. Considerações dos professores sobre a importância da consciência fonológica para o letramento e conhecimento prévio a respeito de rimas, aliterações e habilidades auditivas.

Os professores acertaram nos quesitos tocantes à consciência fonológica, ou seja, eles conhecem o que é rima e aliteração, mas apenas 40% reconhecem que o desenvolvimento da consciência fonológica está atrelado ao desenvolvimento do letramento/alfabetização dos alunos com surdez, apontando para a necessidade de maiores atividades nas escolas para que os professores possam constatar o valor do desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização de alunos surdos. Provavelmente este resultado esteja atrelado à escassez de estudos da consciência fonológica voltados a alunos surdos. No entanto, na questão aberta, sete professores de alunos com surdez reconheceram que o ensino de rimas, aliterações e sonoridade nos primeiros anos escolares facilita a alfabetização, principalmente na relação Libras e língua portuguesa: P3 e P9 (Quadro 11).

73% dos professores confundiram os termos “detecção” com “reconhecimento” auditivo, o que também pode ser considerado relevante, pois o professor que desconhece as habilidades mínimas a ser trabalhadas com o aluno com deficiência auditiva, pode

encontrar dificuldades ao se relacionar com esse aluno ou mesmo para elaborar atividades destinadas a ele.

**Figura 10** Resumo dos resultados dos professores



Estes resultados ficam mais claros com o quadro que se segue:

**Quadro 12** Resposta dos professores à questão aberta de nº 24.

Professor (P) de aluno com	Pergunta 24) Como professor, você entende que as rimas e aliterações auxiliam no trabalho de alfabetização e articulação das palavras? É importante a utilização de materiais que contenham esse tipo de palavras? Opine.
P2 surdez	Sim, justamente por facilitar a alfabetização
P3 surdez	Sim, colabora inclusive com surdos usuários de Libras, pois o mesmo terá que diferenciar as palavras “sapato” de “sapo” e tantas outras
P4 d.a	Sim, auxiliar na ampliação do repertório verbal
P6 surdez	Sim, pois usamos muitas parlendas no processo de alfabetização, onde este tipo de leitura torna-se um facilitador para identificação das palavras com a mesma sonoridade
P7 d.a	Sim, porque nossa escrita é alfabética
P8 d.a	Sim para ambas. Os alunos veem como jogo e sentem prazer ao participar
P9 surdez	Acredito que toda a leitura, interpretação e contação de histórias são importantes para a aquisição de Libras e da Língua Portuguesa. Todos os tipos de palavras devem ser ensinadas.
P10 d.a	Sim, são muito importantes no processo de alfabetização
P11 surdez	Sim, muito importante, o jogral, a leitura compartilhada de listas de palavras que possuem aliteração e também rimas são bem aceitas pelos alunos no momento de alfabetização

P12 Surdez	Sim é necessário que os alunos percebam a proximidade da escrita e a diferença de significados, a maioria das crianças no período de alfabetização se utilizam da dedução para fazer a leitura, dessa forma quando é apresentado a eles o significado das palavras, eles entram em conflito e depois se interessam pelo desafio e isso é muito importante para o aprendizado
P14 surdez	Sim a alfabetização é muito complexa e cada aluno tem o seu tempo de raciocínio lógico, acredito que o material foi adequado para toda a turma por possuir esse diferencial da rima, onde proporciona fonemas, sílabas simples e complexas, associação de imagens, plural e singular e muita interação contextualizada ao pensamento para continuidade de um trabalho com associações de letras à leitura e escrita

## 6. DISCUSSÃO

Evidencia-se os benefícios dos AASI e I.C, nos resultados dos alunos com surdez (que se comunicavam por Libras), mas eram usuários de AASI ou I.C e que seguiram as Instruções I (de atividades de consciência fonológica) e conseguiram repetir, participar do jogral e atentaram à sonoridade das palavras (Figura 5), tanto quanto os alunos com deficiência auditiva, oralizados, mostrando que apesar do uso de AASI ou I.C ser para alguns ofensivo à cultura surda (REZENDE, 2010), estas tecnologias apresentam-se como grandes aliadas daqueles que estão nas escolas.

Toma-se como justificativa para os dados deficitários em comunicação, às vezes no português escrito, às vezes em Libras, os últimos resultados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)<sup>21</sup> e do Censo de 2014, sobre o contingente de pessoas ainda não alfabetizadas no Brasil. Segundo o IBGE e o Censo dos últimos três anos, 15% dos alunos ainda não estão alfabetizados no terceiro ano do Ensino Fundamental I e mesmo

---

<sup>21</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Censo Demográfico. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>; <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 01 dez.2016.

que o analfabetismo tenha caído de 8,5% em 2013 para 8,3%, em 2014, essa redução foi ínfima, se compararmos com os números de referência, que são 13,2 milhões de pessoas, o que corresponde a somatória da população da cidade de São Paulo e de Curitiba ou a Bolívia inteira, configurando esse número como “enorme”<sup>22</sup>.

Não se sabe quais são as pessoas com deficiência auditiva ou surdez, dentro desses valores, mas certamente são as de nível socioeconômico baixo, as residentes em lugares menos favorecidos e em situação de risco. Há muito que vem se debatendo sobre o tema de analfabetismo ou atraso escolar, tanto quanto o da inclusão. E ambos os temas são colocados nas metas governamentais, no entanto, sabe-se que as mesmas continuam nos papéis (leis e decretos), sem o poder de mudar a ideologia cultural. Interessante é notar, ironicamente, que pelo menos no grupo dos “não letrados” ou “atrasados” as pessoas com deficiência auditiva/surdez estão incluídas.

Azevedo (1998), reportando-se a Lemle e Carvalho (1997), há quase dez anos, descortinou uma apologia ao analfabetismo brasileiro, bastante dolorosa e possível ainda de ser aplicada a todos os que igualmente encontram-se à margem, os chamados “excluídos”.

O grande desafio do analfabetismo brasileiro decorre do fato de ser uma questão **ideológica** (grifo nosso): interessa às forças políticas dominantes em nosso país que haja uma taxa elevada de analfabetismo como estratégia para manutenção de um exército reserva de mão de obra barata, porque pouco qualificada (LEMLE; CARVALHO, 1997).

---

<sup>22</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. Analfabetismo cai em 2015, mas Brasil não cumpre meta da educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/11/1835525-analfabetismo-cai-em-2015-mas-brasil-nao-cumpr-meta-de-educacao.shtml>>. Acessado em: 01 dez. 2016.



Acrescenta-se a isso o fato de que não obstante uma década do Decreto 5626/05 de 22 de dezembro de 2005, que assegura a presença de intérpretes em sala de aulas, o ensino de Libras e a adoção do bilinguismo para os alunos com surdez, ainda há muito que se questionar e investigar sobre o porquê dos onze alunos com surdez, participantes dessa pesquisa, ainda estarem em “fase” de letramento/alfabetização, sendo a maioria alunos do Ensino Médio (Figura 8). Questões sobre o que é o bilinguismo em sala de aula e o melhor método ainda se encontram oportunas para investigações futuras. Por exemplo, as dificuldades na leitura e escrita são até justificáveis para os alunos com deficiência auditiva -embora tenha sido uma amostra pequena- que em sua maioria estavam no Ensino Fundamental, mas e os alunos com surdez que em sua maioria encontravam-se no Ensino Médio em fase de letramento, segundo seus professores? Pergunta-se afinal que bilinguismo é esse e que língua portuguesa é ensinada aos surdos?

O não sinalizar e não saber ao menos o português escrito (no caso dos alunos surdos) e o não falar evidenciam-se como prejudiciais ao desenvolvimento social e cultural e retomam a controvérsia destacada por Vigotskii (1925), de que o problema está na ausência de uma educação adequada e não de “fachada” como a adotada por nossas políticas públicas.

No que diz respeito aos resultados dos alunos com deficiência auditiva e que apresentaram dificuldades na linguagem, esta dificuldade pode ser atribuída ante a exigência de se portarem como ouvintes (NASCIMENTO, 2016; SANTANA, 2011) e pelo fato dos professores desconhecerem os procedimentos de reabilitação auditiva, como os exercícios de estímulos das habilidades auditivas, mencionado anteriormente no escopo desse trabalho (BERRO et al. 2008).

Quanto aos resultados positivos de ambos os grupos, alunos com deficiência auditiva e aluno com surdez, retoma-se à conclusão de estudos como os de Cruz (2008;2016) e Brazorotto (2009), de que tanto o aluno que é usuário de AASI ou IC, assim como o de Libras, que aprenderem a língua oral ou de sinais, ainda no período de aquisição da primeira língua (0 a 6 anos) e receberam re (habilitação), poderão ter um desenvolvimento lingüístico tal qual um aluno ouvinte ou próximo a ele.

Coloca-se por conseguinte, a necessidade de um aprofundamento maior no número de sessões e atividades que envolvam a consciência fonológica, e que estas sejam mais duradoras, principalmente aquelas que visam o desenvolvimento de materiais preparatórios tanto para o professor (colocar em prática) como para o aluno. E num sentido mais amplo a necessidade do professor se posicionar quanto à concepção de língua e linguagem para dimensionar o trabalho em sala de aula.

O que se apresentou como lacuna neste trabalho, mas que é possível de ser preenchida em estudos futuros, é que o questionário e as instruções aos professores, realizados via e-mail, podem ter gerado resultados imprecisos; dificuldades estas possivelmente superadas se o pesquisador estiver em contato direto com os participantes, e que estes participantes sejam em menor número, para um acompanhamento mais preciso, mais próximo, “in locu”, havendo oportunidade para sanar quaisquer dúvidas e registrar por meio de filmagens, as quais posteriormente poderão ser vistas por um “pesquisador externo” à pesquisa, com o objetivo de depurar os resultados.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O emprego dos termos “pessoa com surdez” e “pessoa com deficiência auditiva” do ponto de vista sociocultural e/ou da patologia, cuida de realidades que não os

concebe como sinônimos. O “surdo” ou “pessoa com surdez”, refere-se ao usuário de Libras que é bilíngue na comunicação; enquanto “pessoa com deficiência auditiva”, é o usuário de AASI ou IC, que utiliza a língua oral para se comunicar. A importância de assinalar a diferença dessas expressões está na preocupação com as exigências que recaem sobre o professor, quer quanto à atenção quer quanto as adequações específicas para com os seus alunos em estágio perene de avidez pelo aprendizado. Ressalta-se que as dificuldades ou inexistências auditivas em que se inserem (o professor também, pois está junto do aluno em ritmo de inclusão) tornam as expectativas, ante o trabalho árduo e a precariedade de auxílio, dramáticas constatações dos resultados. E é nesse embate que a busca pela consciência fonológica se faz incisiva, tamanha é a sua importância.

Os resultados mostraram que alunos com surdez, não oralizados, mas usuários de Libras e AASI ou I.C tiveram um desempenho tal e qual os alunos com deficiência auditiva oralizados, daí colocar em pauta novamente os benefícios dos AASI ou IC e até mesmo da adoção de um método único: oralismo ou bilinguismo, ou ambos?

O questionário sobre a usabilidade do material e até mesmo as instruções não foram o suficiente a ponto de mostrarem o quão as atividades propostas tiveram relevância de aprendizado dos alunos. No entanto, perguntas como aquelas que se referiram à percepção da repetição de sons/sinais ou propostas em que os professores descreveram o quanto seus alunos conseguiram perceber a repetição, interagiram e responderam (atividades que envolviam a consciência fonológica e a contação de histórias), podem ser levadas em consideração como respostas a uma situação que promoveu a aprendizagem, nas observações da P6, aluno com surdez:

*“ (...) ao aplicar no cotidiano escolar em sala de ouvintes com uma aluna surda, percebi por parte de todos a sociabilização de ambas as línguas (portuguesa e de sinais)”*

(Quadro 7).

E nas observações de P16, aluno com deficiência auditiva:

*“ A criança ficou muito entusiasmada com as figuras, prestou muita atenção na capa, disse que a rede balança, o sol, chamou o galo de cocoricó (...)”* (Quadro 9).

Porém, a mesma professora observou que o aluno apresentou dificuldades com o jogral, repetindo apenas as últimas sílabas; na repetição das frases, repetia somente algumas palavras isoladas das frases, assim como a rima – que não conseguiu detectar. Mas, tratava-se de um aluno com deficiência auditiva, sem utilização de AASI ou IC para quem, esses dados mostram o quanto o exercício de leitura pôde ser satisfatório ao proporcionar momentos de envolvimento com a leitura, mesmo com “tentativas” de respostas às repetições. Provavelmente o jogral tenha se apresentado difícil para os alunos com deficiência auditiva, no entanto, nem por isso, devemos considerá-lo como recurso descartável, pois em apenas uma ou duas sessões não se pode chegar a uma perfeição no responder.

O que se conclui, por enquanto, é que sob o estigma de tantos anos como Colônia, aprendemos com os nossos exploradores a tirar proveito dos menos favorecidos e isso se reflete ainda em nossas ideologias e cultura. Embora em alguns casos, a “inclusão” tenha saído do papel, espera-se que a educação das pessoas com deficiência auditiva/surdez, tanto na abordagem oral como na escrita, coloque-os no grupo dos letrados. E que assim, como na pesquisa de Cruz (2016) é necessário alertar familiares, profissionais de saúde, professores e a sociedade em relação à urgência de se adquirir uma língua ainda quando bebê, seja a língua de sinais ou oral, para que não sofram no letramento suas agruras.

Mesmo que nesta pesquisa não houve um programa de treinamento aos professores, sessões mais longas, nas quais se pudessem evidenciar de fato a relação de consciência fonológica /leitura e pela estrutura do questionário não contemplar perguntas

mais aprofundadas sobre como o professor empregou as instruções, espera-se também que com este ínfimo estudo, os professores possam ter percebido a importância de se trabalhar com atividades que envolvam a consciência fonológica, a contação de histórias e a mediação do professor no ensino ao aluno, numa perspectiva sociocultural e que esse conjunto de fatores – atividades de estímulo à consciência fonológica, contação de histórias e interação professor/aluno - possa servir como suporte ao letramento, ainda que tardio.

## 8. REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, P.L.M. *Quem ouve bem vive melhor: Um livro para pessoas com problemas de audição e seus familiares*. São Paulo: MG Editores, 2008.
- ARCOVERDE, R.D.L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. Em: Dorziat, Ana (org.). *Estudos Surdos Diferentes Olhares*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 107-139, 2011.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BERNARDINO, J.R et al. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Ed. Especial*, 2006.
- BERRO et al. *Manual de Orientação para Professores de Crianças com Deficiência Auditiva -Abordagem Aurioral*. São Paulo: Editora Santos, 2008.
- BEVILACQUA, M.C; FORMIGONI, G.M. P. *Audiologia Educacional: Uma opção Terapêutica para a criança deficiente auditiva*. 3ª ed. Barueri: Pró-Fono, Departamento de Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_; MORET, A.L.M. *Conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.
- BISOL, C.A; VALENTINI, C.B. Surdez e Deficiência Auditiva – qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir- UCS/FAPERGS, 2011.
- BLOOMFIEL, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasil: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de educação especial*. Diretrizes de Educação Infantil para a educação especial: Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Decreto 5626/05 de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria nº 589, de 8 de outubro de 2004, Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis./sas/2004/prt0589\\_08\\_10\\_2004\\_rep.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis./sas/2004/prt0589_08_10_2004_rep.html)>.

\_\_\_\_\_. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.303/10 de 2 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2010/Lei/L12303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Lei/L12303.htm)>.

\_\_\_\_\_. Caderno de Educação Especial – A Alfabetização de crianças com deficiência. Brasília, 2012, Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_Especial\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRAZAROTTO, J.S; DUARTE, J. L. Análise das estratégias utilizadas em em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.13, n.3, p.471-484, 2009.

BOOTHROYD, A. Profound deafness. Em: R.S. TYLER. *Cochlear Implants Audiological foundation*. San Diego: Singular, p. 1-33, 1993.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPELLINI, V.L.M.F; MACHADO, G.M; SADE, R.M.S. Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 2012, pp. 158-185.

CAPELLINI, V.L.M.F. Deficiência auditiva e surdez: conceito, etiologia e características. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Texto do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Programa Rede de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit\\_browse=Autor](http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit_browse=Autor)> Acesso em: 07. dez. 2016.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. Prova de Consciência Fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas Sobre Desenvolvimento*, v.7, nº 40, p. 5-15, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, Edições Científicas, 2002.

CHARD, D; DICKSON, S. Phonological Awareness: Instructional and Assesment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, v. 34, n.5, p. 261-270, may, 1999.

CHELUCCI, L.S.O.; NOVAES, B.C. Contar histórias com livros infantis: caracterização da interação das díades mãe ouvinte/criança com deficiência auditiva e mãe/criança ouvinte. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, abril, 2005.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1993.

CRUZ, C.R.; LAMPRECHT, R.R. Proposta de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, nº 3, p. 98-106, jul./set.2008.

\_\_\_\_\_. *Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio*. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

DANIELS, H. *Vigotskii e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

De PAULA, L.S.B. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidade na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, nº 3, 2009.

de ROSE, J.C.; DE SOUZA, D. G.; HANNA, E.S. Teaching reading and spelling: Stimulus equivalence and exclusion. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 29, n. 4, p. 451-469, 1996.

DORZIAT, A.B.M. Educação e surdez: o ser surdo como paradigma pedagógico. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, nº 15, p. 27-32, jul. 2001.

\_\_\_\_\_; LIMA, N.M.F.; ARAÚJO, J.R. Inclusão de surdos na Perspectiva dos Estudos Culturais. *Revista de Educação Especial*, nº 15, 2014.

ERBER, N. P. Use of the Auditory Numbers Test to evaluate speech perception abilities of hearing-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, p. 527-532, 1982.

FERRAZ, I. *Consciência fonológica: uma competência lingüística fundamental na transição do pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, apresentada à Universidade de Madeira, Funchal, 2011.

FERREIRA BRITTO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FIGUEROA, V.; LISSE, M.R. La lectura em Personas Sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del Lenguaje de Señas. *Estudios Pedagógicos*, nº 31, v.2, p. 105-119, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. Analfabetismo cai em 2015, mas Brasil não cumpre meta da educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/11/1835525->



analfabetismo-cai-em-2015-mas-brasil-nao-cumpre-meta-de-educacao.shtml>.  
Acessado em: 01dez.2016.

FREDERICK, V. A. Afinal o que é usabilidade? Disponível em:  
<[http://acessodigital.net/art\\_fred\\_o\\_que\\_e\\_usabilidade.html](http://acessodigital.net/art_fred_o_que_e_usabilidade.html)>. Acessado em: 11  
fev.2017.

FREITAS, G.C. Sobre a Consciência fonológica. Em: R.R. Lamprechet (Eds.). *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, M.J.; ALVES, D., COSTA, T. O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Hong Kong: Wiley – Blackwell, 1999.

GROLLA, E.; SILVA, M.C.F. *Para conhecer: Aquisição de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Censo Demográfico. Disponível em: < <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>; <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 01 dez.2016.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar dos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, v.26, nº 69, 2006.

\_\_\_\_\_.; *Aspectos do Processo Dialógico e a Construção de Conhecimentos por Estudantes Surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Texto do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Programa Rede de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit\\_browser=Autor](http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit_browser=Autor)> Acesso em: 07. dez. 2016.

\_\_\_\_\_.; *Surdez e Linguagem: Alguns apontamentos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Texto do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Programa Rede de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit\\_browser=Autor](http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit_browser=Autor)> Acesso em: 07. dez. 2016.

\_\_\_\_\_.; LOBI, B. A. *A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos*. Em: Anais da 30ª Reunião nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007, v.1, p.1-14.

LEMLE, M.; CARVALHO, M. *Os mal entendidos da alfabetização*. Rio de Janeiro: Ciência Hoje, 1997.

LIBERMAN, I.Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201-212, 1974.

MANUAL DE PROCEDIMENTOS EM AUDIOMETRIA TONAL LIMIAR, LOGOaudiometria e medidas de imitância acústica, *Sistemas de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia*, 2013.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitex, 1993.

MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MAZZOTTA, M. *Educação Especial no Brasil. Histórias e políticas públicas*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, C.C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidades de leitura em Síndrome de Down. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.12 nº 1, Porto Alegre, 1999.

MOOJEN, S. et al. *Consciência Fonológica instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORET, A.L.M.; BEVILACQUA, M.C; COSTA, O.A. Implante coclear: audição linguagem em crianças com deficiência auditiva pré-linguais. *Pró-Fono. Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v.19, nº 3, p. 295-304, jul.-set.2007.

NASCIMENTO, L.C.; KNOBERL, K.A. Habilidades Auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática. São Paulo: *Pró- Fono*, 2009.

NAVEGANTES, E.V. *Perceber, pensar e falar: O implante Coclear na realidade escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA et al. *Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva*. Em: BAGAROLLO, M.F; FRANÇA, D.M.V.R. (Org). *Surdez, escola e sociedade – Reflexões sobre a fonoaudiologia e a educação*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

PAPALIA, D; FELSMAN, R.D. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEREIRA, M.C.C. *Ensino de língua para surdos*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Texto do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva

Inclusiva do Programa Rede de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit\\_browse=Autor](http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit_browse=Autor)> Acesso em: 07. dez. 2016.

\_\_\_\_\_, REIS, M.R.; OLIVEIRA, A.A.S. *A avaliação no contexto escolar: em busca de uma avaliação processual voltada ao estudante com deficiência auditiva ou surdez*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Texto do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Programa Rede de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit\\_browse=Autor](http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337734/browse?type=author&submit_browse=Autor)> Acesso em: 07. dez. 2016.

PORTO, S.B.N. *Análise de poesias em língua de sinais*. Em: DORZIAT, A. (Org). Estudos surdos: Diferentes Olhares. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

PESTUN et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 14, nº 1, 2010.

QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Revista Ponto de Vista*, nº 5, p. 81-112, 2003.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. *Língua de sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REILY, L.H. *As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino da arte para pré-escolares surdos*. Em: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Org). Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2008.

ROSA FILHO, A. B. et al. *Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos*. 1998. Software para pesquisa.

RESENDE, P.L.F. *Implante coclear na constituição de sujeitos surdos*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

ROSSI, M.H.W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SACKS, O.W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SADAO, O. Normalização, integração, inclusão... *Revista Ponto de Vista*, v. 1, nº 1, jul/dez., 1999.

SALES, A.C.M.; LACERDA, C.B.F. *Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental*. Em: BAGAROLLO, M.F; FRANÇA, D.M.V.R. (Org). Surdez, escola e sociedade – Reflexões sobre a fonoaudiologia e a educação. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SANCHES, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão – Revista de Educação Especial* – out/2015.

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século XXI. *Inclusão – Revista de Educação Especial* – out/2015.

SKLIAR, C. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SALLES et al. *Ensino da Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Secretaria de Educação Especial; Programa de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SANTANA, A.P. *Surdez e linguagem: aspectos neurolingüísticos*. São Paulo: Editora Plexus, 2011.

\_\_\_\_\_; GUARINELL, A.C; BERGAMO, A.A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, no prelo, 2013.

\_\_\_\_\_.; GUARINELLO, A.C. *Fonoaudiologia e a abordagem bilíngue: Do aspecto clínico ao educacional*. Em: BAGAROLLO, M.F; FRANÇA, D.M.V.R. (Org). *Surdez, escola e sociedade – Reflexões sobre a fonoaudiologia e a educação*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

SCHNEIDER, W; ROTH, E; ENNEMOSER, M. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, vol 92, n.2, Jun 2000, 284-295.

SEABRA, A.G; CAPOVILLA, F.C. *Prova de Consciência Fonológica por produção Oral* – PCFO, 2012. Em: SEABRA, A.G.; DIAS, N.M. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva*, São Paulo: MEMNON, 2015.

SILVA, C; CAPELLINI, S.A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. *Rev. Pró-Fono*. 2010.

SNOWLING, M.J. *Early identifications for dyslexia: a contemporary view*: Jorsen. 2013.

SOUZA, E.C; BANDINI, H.H.M. Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues. *Paidéia*, 2007, 17, v. 36, p. 123-135.

STAMPA, M. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: Entendendo e praticando na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

STOKOE, W.C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

SUTTON-SPENCE, R. *Analysing sign language poetry*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

TAHAN, M. *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

TFOUNI, L.V. A escrita – remédio ou veneno? Em: AZEVEDO, M.A; MARQUES, M.L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTINI, C.B. *Língua Brasileira de Sinais e Educação de Surdos*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

VALADAO, M.N. et al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. *Revista de Ed. Especial*, Santa Maria, v.25, nº 42, p. 89-100, jan/abr.,2012.

VIANA, F.L. As rimas e a consciência fonológica. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recurso, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, Lisboa, Portugal, 2006.

VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo. In: *Obras Completas: fundamentos de defectología*. Tomo 5. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1930. p. 294-295.

\_\_\_\_\_. Problemas fundamentales de la defectología. In: *Obras Completas: fundamentos de defectología*. Tomo 5. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1929. p. 2- 26.

\_\_\_\_\_. Principios de la educación social de niños sordomudos. In: *Obras Completas: fundamentos de defectología*. Tomo 5. Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1925. p. 89-100.

## APÊNDICE A

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COMO O DISPOSTO NA RESOLUÇÃO CNS 466/12 E NA RESOLUÇÃO CFP Nº016/2000**

Você está convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “Avaliação de um material paradidático criado para alunos com deficiência auditiva/surdez”. Esse material paradidático é um livreto de narrativas infantis, composto por palavras simples e direcionado às crianças/alunos em fase de alfabetização. Sua participação consiste em aplicá-lo para sua turma de classe comum, incluindo crianças com e sem deficiência auditiva.

Posteriormente à aplicação, será solicitado que responda a um questionário de avaliação do material fornecido, por meio do "drive – formulários do google". É importante ressaltar que em nenhum momento você será identificado, mesmo com a publicação dos resultados desse projeto.

O Termo de Livre Consentimento e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria Carolina Cabestré Gamba Yoshida, através do endereço eletrônico de cada participante. Você não terá gastos financeiros e sua participação não acarretará riscos ou desconfortos.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a aplicabilidade do material aos alunos com ou sem deficiência auditiva ou surdez, suas diferenças em corresponder ao material, sua relevância como material paradidático.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. E também é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa não irá acarretar em qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Sua identidade será mantida em sigilo, ou seja, você não será identificado em nenhuma publicação resultante desse estudo. Uma cópia deste consentimento será arquivada e ou anexada a nossa pesquisa e outra será fornecida a você.

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_, professor (a) de \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. A orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com a pesquisadora Maria Carolina Cabestre G. Yoshida e/ou orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, pelo telefone: (14) 982246-854 ou com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP-Bauru, pelo telefone: (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica ou pelo e-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br), localizado à Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro: Vargem Limpa, Bauru, São Paulo.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisadora: Maria Carolina Cabestre G.Yoshida  
e-mail: [carolina.cabestre@gmail.com](mailto:carolina.cabestre@gmail.com)

Orientadora: Profa.Dra.Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/Bauru  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem  
e-mail: [verinha@fc.unesp.br](mailto:verinha@fc.unesp.br)

\*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

## APÊNDICE B

## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Karen Geisiele Campanini, RG: 98.918.070-8,

CPF: 358.432.238-3 residente

Rua João Paulo I no: 6-9 Bairro Santa Fé, autorizo a gravação em vídeo com a minha imagem, bem como as fotos, para a pesquisa e narração do livreto em Libras: "A menina Nina e a vovó Marina", utilizada na construção de material paradidático para alunos com surdez, que compõe o trabalho de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP- Bauru, da discente Maria Carolina Cabestré Gamba Yoshida, RG: 43199111-X, CPF: 303 503 588 -18, residente à Rua: Maria José n. 1-34, Vila Altinópolis, Bauru-SP.

Sem mais, firmo o presente.



Karen Geisiele Campanini

Data:



## APÊNDICE C

**Questionário sobre a usabilidade do livreto com as propostas de atividades de estímulos da consciência fonológica destinadas a alunos com deficiência auditiva/surdez**

\*aos professores que lecionarem exclusivamente para uma turma de alunos com deficiência auditiva ou surdez, por favor, escolham um ou dois alunos que considerem apresentar maiores obstáculos na linguagem oral e/ou escrita.

1) Ano escolar para o qual leciona

Sua resposta

2) Escola

Particular

Municipal

Centro do Deficiente Auditivo

Estadual

Outro:

3) Ano escolar do seu aluno e idade cronológica.

Sua resposta

4) Quantos alunos tem em sua turma? E quantos com deficiência e especificamente com deficiência auditiva?

Sua resposta

5) É a primeira vez que leciona para alunos com deficiência auditiva?

( ) Sim

( ) Não

6) Se "sim" quais foram as dificuldades encontradas para ensiná-lo? E quais as dificuldades apresentadas pelo aluno em questão?

Sua resposta

7) Se "não", considerando suas experiências anteriores, pode constatar que o aluno atual, em específico possui alguma peculiaridade no aprendizado? \* se for mais de um aluno, cite 2 casos.

Sua resposta

8) Esse aluno apresenta

- maiores dificuldades na escrita  
 dificuldades na leitura e escrita

Outro:

9) O aluno frequenta

- sala de recursos  
 aula de reforço escolar  
 tratamento fonoaudiológico

Outro:

10) Como ele se comunica?

- interage bem com os amigos, é compreendido e se faz compreender faz leitura labial e verbaliza  
 faz leitura labial, mas se comunica "escrevendo"  
 faz leitura labial, verbaliza e às vezes se vale de gestos  
 se comunica em Libras, mas ainda encontra-se no nível "básico" da linguagem sinalizada  
 se comunica bem em Libras - num nível próximo ao de sua idade cronológica- , mas em relação ao português escrito, ainda estaria nas fases iniciais de alfabetização  
 se comunica "bem" em Libras e acompanha os outros alunos da classe em relação ao português escrito

Outro:

11) Você professor, nota alguma palavra ou frase que seja característica a esse aluno? Por exemplo: "Queio aua", ao invés de "quero água".

Sua resposta

12) Assinale as afirmativas corretas.

- o desenvolvimento da consciência fonológica só é importante para as crianças com deficiência auditiva  
 o aluno que apresenta uma consciência fonológica bem desenvolvida terá facilidade em seu processo de alfabetização  
 a consciência fonológica está interligada com a língua oral (ou de sinais) e escrita  
 a consciência fonológica também está presente na alfabetização de alunos surdos, usuários de Libras  
 a consciência fonológica previne dificuldades na escrita

13) Você considera importante que se ensine rimas, parlendas, onomatopéias, aliterações e outros recursos que envolvam a sonoridade, às crianças nos primeiros anos escolares?

- Sim  
 Não  
 Talvez

14) Marque as definições "verdadeiras" para aliteração.

- repetição de sons somente no início das palavras  
 palavras que rimam no começo das palavras  
 figura de linguagem utilizada somente na poesia  
 repetição silábica ou fonêmica que pode ocorrer tanto no início, como no meio ou fim de um conjunto de palavras. Exemplo: " tanta, tinta, tonta, aponta, desaponta". *Cecília Meireles*, "Ou isto ou aquilo".

15) A respeito das habilidades auditivas que devem ser desenvolvidas e aprimoradas na re (habilitação) de crianças com deficiência auditiva, selecione as alternativas corretas. recontar histórias, responder, faz parte da compreensão auditiva:

- se a criança disser: "é um vião", diante de um barulho de um avião, significa que "detectou" o som.  
 assusta-se com uma porta que bate, representa "reconhecimento auditivo".  
 discriminação auditiva é demonstrar que o som de "ga" de "gato" e o "pa" de "pato" são diferentes.  
 a criança apontou o desenho de uma menina e disse "me" - isso é reconhecimento auditivo.

15) O material apresentado: " A menina Nina e a vovó Marina" foi feito com intenção de trabalhar a sonoridade das palavras com crianças com deficiência auditiva/surdez. Você acredita que referido material possa ser aplicado à toda e qualquer criança como auxiliar de alfabetização?

- sim  
 não

16) Escreva alguns aspectos positivos e negativos do material apresentado.

Sua resposta

17) Ao fazer a leitura do material, seguindo as "instruções" da contra capa ou desse formulário, marque.

- todos os alunos participaram  
 todos participaram, mas o aluno com deficiência auditiva/surdez não participou ou pouco participou  
 os alunos atentaram-se à sonoridade das palavras  
 o aluno com deficiência auditiva/surdez conseguiu repetir  
 o aluno com deficiência auditiva/surdez participou do jogral

- AS PERGUNTAS COM \* SÃO ESPECÍFICAS PARA OS PROFESSORES DE ALUNOS COM SURDEZ.

\* 19) Seu aluno conseguiu criar um "sinal" para as personagens?

Sim

Não

20) Como foi o desempenho participativo do aluno com deficiência auditiva /surdez, se comparado aos demais?

similar, não houve tanta diferença

inferior

bastante inferior

maior

\*21) Como foi o desempenho do seu aluno no quesito "soletração"

soletrou bem

razoável - se esqueceu de alguns sinais -

Outro:

22) Ainda sobre o aluno com deficiência auditiva/surdez: Quais perguntas foram respondidas? Houve alguma peculiaridade em suas respostas? Alguma diferente dos demais?

Sua resposta

23) O aluno conseguiu responder às suas questões sobre as historietas?

Sim

Não

Preciso do auxílio textual ou visual (você permitiu que ele procurasse a resposta)

24) Essas historietas contém rimas: "menina, nina, sapato, gato" e aliterações: "sapo, sapeca, sapo". Como professor, você entende que as rimas e aliterações auxiliam no trabalho de alfabetização e articulação das palavras? É importante a utilização de materiais que contenham esse tipo de palavras? Opine.

Sua resposta

25) Você constata que esse material é útil para a alfabetização como um auxiliar, complementar, ou é dispensável?

Sua resposta

\*26) Para uma língua de sinais, a "consciência fonológica" encontra-se na soletração dos sinais; no saber diferenciar palavras quanto ao ponto de articulação; movimento, configuração das mãos e repetição de sinais. Após a "leitura", seu aluno:

percebeu a "repetição" de alguns sinais

encontrou sinais semelhantes quanto ao parâmetro configuração de mãos

encontrou sinais semelhantes quanto ao parâmetro "movimento" de mãos

Outro:

\*27) Ao ditar algumas palavras em Libras e solicitar ao seu aluno que apontasse para a palavra ou desenho correspondente, o desempenho dele foi:

( ) completamente favorável - acertou todas as solicitações

( ) favorável - apresentou alguns erros -

( ) desfavorável - teve mais erros do que acertos -

Outro:

28) De que outras maneiras você utilizaria esse material?

Sua resposta

29) Você faz uso de algum material específico para o aluno com deficiência auditiva/surdez?

( ) Sim

( ) Não

30) Em caso positivo, informe qual ou quais, por favor.

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

## APÊNDICE D

**QUESTIONÁRIO ELABORADO  
EM FUNÇÃO DAS COLOCAÇÕES DA BANCA**

## Informações Adicionais

-perguntas sobre seu aluno e a leitura

1) O aluno a quem você leu as historietas é

usuário de Libras

usuário de AASI

usuário de IC

2) Há quanto tempo ele usa AASI? Ou IC? Ou aprende Libras?

Sua resposta

3) Ao realizar a leitura das historietas, como você a fez? Leu todas as narrativas de uma vez, ou reservou um dia para cada? Dentre as quatro narrativas: “A vovó Marina e a neta Nina”, “O avental sujo”, “O tapete enrolado” e “A lua amarela”, qual você percebeu que ele conseguiu entender melhor?

Sua resposta

4) Dentre as quatro narrativas, qual foi a escolhida para se fazer as perguntas de interpretação? Ou você realizou perguntas sobre todas? E quais foram as perguntas?

Sua resposta

5) Os alunos já apresentavam um conhecimento prévio sobre rima e aliteração? Ou foi preciso que você explicasse durante as atividades?

Sua resposta

## APÊNDICE E

## NARRATIVAS

Grifos em **azul**: indicam rimas (repetição silábica no final de um conjunto de palavras).

Grifos em **vermelho**: indicam aliterações (repetições fonêmicas que podem ocorrer no início, meio ou fim de um conjunto de palavras).

Narrativa 1	A VOVÓ MARINA E A NETA NINA
<p>A VOVÓ <b>M</b>ARINA E A <b>N</b>ETA <b>N</b>INA <b>M</b>MORAM NO <b>S</b>ÍTIO.          NINA TEM UM GATO.          ELA EN<b>F</b>EITA O GATO COM UMA <b>F</b>ITA <b>A</b>MARELA E UM <b>S</b>INO.          O <b>N</b>OME DO <b>G</b>ATO É <b>T</b>ATO.          ELE DOR<b>M</b>E NO <b>S</b>AP<b>A</b>TO.          A <b>V</b>OVÓ <b>M</b>ARINA TOCA <b>V</b>IOLA E TEM UMA <b>M</b>ULA.          UM DIA, A MULA FICOU DOENTE E A NETA NINA <b>P</b>EGOU UM <b>P</b>ENTE E <b>P</b>ENTEOU A CRINA DA MULA.          E A <b>M</b>ULA DE TÃO <b>C</b>ONTENTE RIU E <b>M</b>OSTROU OS <b>D</b>ENTES!          OUTRO DIA A <b>N</b>ETA <b>N</b>INA JOG<b>A</b>V<b>A</b> PETECA.          A <b>P</b>ETECA BATEU NA JANELA E DEPOIS NO SAPO QUE <b>P</b>ULOU NA <b>L</b>U<b>V</b>A DA <b>V</b>OVÓ.          NAQUELE MOMENTO, O GALO LÁ <b>F</b>ORA <b>F</b>EZ COCÓRICÓ.          A MENINA NINA <b>V</b>IU A <b>L</b>U<b>V</b>A AND<b>A</b>R E O GALO ESPANTADO <b>P</b>UL<b>A</b>R NO SACO DE FUBÁ.          - UÉ, UÉ... A MENINA <b>N</b>INA <b>N</b>ÃO EN<b>T</b>ENDEU.          O <b>S</b>APO <b>P</b>ULOU <b>P</b>ELA <b>S</b>A<b>L</b>A E O GATO QUIS ESPANTAR O <b>S</b>APO!          - <b>M</b>IAU!          - FORA DAQUI CARA DE <b>P</b>AU!- FALOU A NINA.  <b>P</b>III! – FEZ O <b>A</b>PITO DA NINA E O GATO FOI EMBORA.          A <b>V</b>OVÓ MARINA <b>P</b>EGOU O SAPO QUE ESTAVA NA <b>L</b>U<b>V</b>A.          - UFA! <b>S</b>SUSPIROU A VOVÓ MARINA.</p>	

AINDA BEM-PENSOU O SAPO.

- LOGO VEM A CHUVA- FALOU A VOVÓ MARINA.

- E DEPOIS VEM O SOL – COMPLETOU A NETA NINA.

ALITERAÇÕES 6	RIMAS 6
M, N, S, F, P e V	INA, ATO, ENTE, AR, AU e EM

Narrativa 2

O AVENTAL SUJO

NINA É DANADA!

PEGOU O AVENTAL DA VOVÓ MARINA

SÓ PARA FAZER SALADA DE TOMATE E SUCO DE GOIABA.

O SAPO SAPECA PULOU NA NINA.

E COM O SUSTO ELA SUJOU O AVENTAL DA VOVÓ MARINA.

NINA ESCONDEU O AVENTAL DEBAIXO DA VIOLA DA VOVÓ MARINA.

O GATO TATO VIU A MENINA ESCONDER O AVENTAL.

A VOVÓ FALOU:

- VOU TOCAR VIOLA.

O GATO TATO VIU A MENINA ESCONDER O AVENTAL.

A VOVÓ FALOU:

- VOU TOCAR VIOLA.

O GATO TATO, FEZ MIAU MIAU E PULOU NO SOFÁ E NA VIOLA.

- VOVÓ, VAMOS JOGAR PETECA? – PEDIU A NETA NINA PARA A VOVÓ MARINA.

A VOVÓ PEGOU A VIOLA E VIU O AVENTAL SUJO.

- VOVÓ! FOI O SAPO! – FALOU A NINA.

-TUDO BEM. VAMOS JOGAR PETECA E DEIXAR O SAPO PULAR E O GATO MIAR – DISSE A VOVÓ MUITO DESCONFIADA.



QUEM SERÁ QUE VAI LAVAR O AVENTAL DA VOVÓ MARINA?

SERÁ O GATO TATO?

SERÁ O SAPO SAPECA?

SERÁ A NETA NINA?

AI, AI, QUE MENINA!

ALITERAÇÕES 5	RIMAS 2
N, V, S, P, F	ATO, INA, AR

Narrativa 3

O TAPETE ENROLADO

CERTO DIA, O BULE DE CAFÉ COM CANELA ESTAVA NO FOGO.

- UIII! – NINA BATEU O DEDO NO BULE DE CAFÉ.

O BULE DE CAFÉ CAIU NO TAPETE.

- DESCULPA TAPETE! – DISSE O BULE DE CAFÉ COM CANELA.

- NÃO DESCULPO NADA – FALOU O TAPETE.

DEPOIS, A MOEDA QUE ESTAVA NO BOLSO E A FITA DO TOPETE DA NINA TAMBÉM CAÍRAM.

- AIII! GEMEU O TAPETE.

-AMIGO TAPETE, DISSE A JANELA, POR QUE VOCÊ NÃO DÁ UMA LIÇÃO NELES?

- VOCÊS TEM ALGUMA IDÉIA, JANELA?

- TAPETE! TIVE UMA IDÉIA.

- AAA! – O TAPETE FEZ UMA CARA DE SABIDO.

E O TAPETE VIROU UM ROLO.

E A FITA, A MOEDA, O BULE E ATÉ O CAFÉ PEDIRAM AJUDA.

MAS ERA TARDE DE MAIS.

UMA VEZ ENROLADOS NUNCA MAIS.

ALITERAÇÕES 3	RIMAS 2
T, P, R	LA, MAIS

Narrativa 4

## A LUA AMARELA

A MENINA NINA AMA JOGAR PETECA!

UM DIA, A PETECA BATEU NO SAPO QUE DORMIA NO SAPATO.

A LUA QUE ILUMINAVA O SÍTIO ESTAVA TÃO BONITA QUE A MENINA NINA  
E O SAPO SAPECA SUBIRAM NO SOFÁ PARA VÊ-LA.

SAPO DANADO! ELE VIU A LUA AMARELA!

- BEM FEITO PARA VOCÊ QUE SÓ JOGA PETECA! – FALOU O SAPO.

NINA PEGOU UMA PIPA E UM SINO E FALOU:

- COITADO DE VOCÊ QUE NÃO SABE SOLTAR PIPA, TOCAR SINO E NEM  
PODE VER A LUA REFLETIDA NELE!

- NINA, QUEM SABE EU SOU UM SAPO ENCANTADO QUE FUGIU DE UM  
CASTELO ABANDONADO? O SAPO FEZ UM BEIJINHO.

- VOCÊ NÃO É ENCANTADO! E NEM MERECE BEIJINHO!

E ELES FICARAM FAZENDO CARETAS ATÉ O DIA SEGUINTE...

ALITERAÇÕES 5	RIMAS 4
M,S,P,V,F	INA,ELA,ADO, INHO