

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA**

**Cristina Aguirre**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE  
CRIANÇAS SURDAS BILÍNGÜES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# **ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE CRIANÇAS SURDAS BILÍNGÜES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao curso de  
pós-graduação em Fonoaudiologia  
da Universidade Veiga de Almeida,  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre. Área de  
concentração: Linguagem**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Goldfeld Goldbach

Rio de Janeiro  
2009

## FICHA CATALOGRÁFICA

A284e Aguirre, Cristina  
**Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngües do ensino fundamental / Cristina Aguirre, 2009.**  
**130p. ; 30 cm.**  
*Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Linguagem, Rio de Janeiro, 2009.*

*Orientação: Márcia Goldfeld Goldbach*

1. Crianças surdas. 2. Leitura. 3. Linguagem de sinais. 4. Narrativa. I. Goldbach, Márcia Goldfeld (orientador). II. Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em

**CRISTINA AGUIRRE**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE CRIANÇAS  
SURDAS BILÍNGÜES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertações apresentada ao curso de pós-graduação em Fonoaudiologia da Universidade Veiga de Almeida, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Linguagem.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Márcia Goldfeld Goldbach – Doutora  
Universidade Veiga de Almeida (UVA) - RJ  
Orientadora**

---

**Prof<sup>a</sup> Silvana Maria Monte Coelho Frota – Doutora  
Universidade Veiga de Almeida (UVA) - RJ**

---

**Prof<sup>a</sup> Aliny Lamoglia Carvalho Sixel - Doutora  
Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) - RJ**

---

**Prof<sup>a</sup> Mônica Britto Pereira – Doutora  
Universidade Veiga de Almeida (UVA) - RJ**

Dedico esta dissertação aos meus filhos queridos, Diego e Bárbara pela compreensão nos momentos de ausências e ao meu marido e companheiro de tantas lutas, Fernando.

Aos meus pais pela educação e incentivo que recebi para continuar sempre...

## AGRADECIMENTOS

No momento de conclusão deste trabalho, aproveito para agradecer a todos que, de alguma forma contribuíram para a sua realização.

À professora, orientadora e amiga Marcia Goldfeld, pelo encorajamento e amizade, que fizeram com que eu acreditasse que poderia realizar este trabalho. Pela coragem e sinceridade quando foi preciso mudar o rumo e, principalmente, pela incansável orientação e compreensão quando os obstáculos pareciam grandes demais para serem ultrapassados.

A todos os professores do Mestrado, por compartilhar seus conhecimentos e pelas enriquecedoras discussões travadas em sala de aula.

Às bibliotecárias, Gisele e Priscila, pela total disponibilidade em ajudar na busca dos valiosos textos.

Às amigas e companheiras de Mestrado, em especial Rogéria e Rosário, por me acolherem sempre que precisei, nos diferentes momentos deste caminhar.

Aos meus colegas de trabalho, em especial os surdos, Nelson e Nívea, que muito contribuíram para que este trabalho se concretizasse e pelas deliciosas discussões sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas.

Aos pais das crianças, pela cordialidade em aceitar o convite para participar da pesquisa.

À minha amiga Tereza Moreno por estar sempre disponível para ajudar através da sua incrível habilidade com os meios tecnológicos.

À Léa, parceira e amiga de trabalho, que no último momento deu importantes sugestões.

À ARPEF e à Criançartes, que souberam compreender a minha ausência em vários momentos.

Finalmente, à minha mãe e ao Fernando que sempre estiveram presentes e disponíveis em me dar apoio para que este trabalho se concretizasse.

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”.

Clarice Lispector

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a leitura e compreensão de palavras isoladas e de histórias infantis por crianças surdas bilíngües, bem como descrever as estratégias de mediação utilizadas nestas tarefas, por profissionais falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em uma clínica fonoaudiológica (ARPEF) que utiliza o Bilingüismo como referencial filosófico. Participaram três crianças, estudantes do ensino fundamental I. A coleta de dados foi realizada com as crianças individualmente, na presença de dois mediadores, uma fonoaudióloga e um monitor surdo.

A análise dos dados mostra que duas crianças realizaram a leitura através da rota lexical e uma criança, através da rota fonológica. Todas tiveram mais dificuldade na compreensão de palavras de baixa frequência. As duas crianças que lêem através da rota lexical alcançaram uma compreensão apenas parcial do livro e, por meio da mediação, conseguiram alcançar os conteúdos explícito e implícito do texto. A mediação em Língua Portuguesa não foi suficiente para este propósito, sendo essencial a mediação em LIBRAS. A criança que ainda lê através da rota fonológica apresentou mais dificuldades na compreensão do livro e, mesmo com mediação nos dois idiomas, alcançou apenas parcialmente o significado da história. Todas as estratégias de mediação analisadas foram utilizadas pelos dois profissionais, sendo estas: perguntas eliciadoras de clarificação, perguntas eliciadoras de orientação, pergunta provocativa, intervenção através de estratégia ascendente/descendente, pergunta reformuladora, regulação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e ativação de conhecimento de mundo.

**Palavras-chave:** Leitura. Linguagem de sinais. Surdez. Narrativa

## ABSTRACT

The aim of this paper(study) is to analyze the reading and understanding of isolated words and children's stories by deaf bilingual children, and describe the strategies of mediation used in these tasks by professionals who are speakers of the Brazilian Sign Language ( LIBRAS) and Portuguese.

This qualitative research was done at a speech pathology institution ARPEF which uses bilingualism as its philosophical reference. Three elementary-school children took part in the research. The data gathering was done with each child individually in the presence of two mediators, a speech therapist and a deaf monitor.

The data analysis shows that two children performed the reading through a lexical route and one child through the phonological route. All the children had more difficulty in the understanding of low frequency words. The two children who read through the lexical route reached only a partial comprehension of the book and through mediation they were able to understand the explicit and implicit content of the text. The mediation in Portuguese was not sufficient for this purpose, hence the mediation in LIBRAS was essential. The child who still reads through the phonological route presented more difficulty in the comprehension of the book, only partially reaching the meaning of the story, even with mediation in both languages. All the mediation strategies analyzed were used by the two professionals, such as: eliciting questions, intervention through top-bottom/ bottom-up strategy, reformulating questions, ZPD regulation and activation of schemata.

**Keywords:** Reading. Sign Language. Deafness. Narration

## LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Resultado da leitura e compreensão das palavras isoladas de Leonor (1 <sup>a</sup> série)-----	48
Quadro 2 – Resultado da leitura e compreensão das palavras isoladas de Gilda (2 <sup>a</sup> série)-----	50
Quadro 3 – Resultado da leitura e compreensão das palavras isoladas de Juliana (3 <sup>a</sup> série)-----	52
Quadros 4 e 5 – Resultado comparativo da leitura e compreensão das palavras isoladas de alta e baixa frequência -----	54
Quadro 6 – Mediações ocorridas em língua portuguesa-----	82
Quadro 7 – Mediações ocorridas em LIBRAS-----	82
Tabela 8 – Resultado de compreensão do livro “Foge Tatu!”-----	83

## SUMÁRIO

### LISTA DE TABELAS

### RESUMO

### ABSTRACT

<b>1- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2- OBJETIVOS.....</b>	<b>13</b>
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>14</b>
3.1- NARRATIVA ORAL.....	14
3.2- RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA.....	17
3.3- AQUISIÇÃO DE LEITURA.....	18
3.4- O SURDO E A LEITURA.....	21
3.5- A ESCOLARIDADE DO SURDO NO BRASIL.....	26
3.6- PROPOSTAS EDUCACIONAIS.....	29
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>34</b>
4.1- LOCAL DE REALIZAÇÃO.....	34
4.2- PARTICIPANTES.....	36
4.3- MATERIAL.....	42
4.4- PROCEDIMENTOS.....	43
4.5- TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	46
<b>5- RESULTADOS.....</b>	<b>48</b>
5.1- QUADROS.....	48
5.2- ANÁLISE DA LEITURA E RECONTAGEM.....	55
<b>6- DISCUSSÃO.....</b>	<b>84</b>
<b>7- CONCLUSÃO.....</b>	<b>102</b>
<b>8- REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>9- ANEXOS</b>	
ANEXO 1- AUDIOMETRIAS.....	108
ANEXO 2- LIVRO INFANTIL: “FOGE TATU!”.....	110
ANEXO 3- NORMAS DE TRANSCRIÇÃO DA LIBRAS.....	120
ANEXO 4- NORMAS DE TRANSCRIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA..	123
<b>10- APÊNDICES</b>	
APÊNDICE A– CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO...	124
APÊNDICE B– PROTOCOLO BASEADO EM PINHEIRO, (1994).....	126
APÊNDICE C–FRASES BASEADAS NAS LISTAS DE PALAVRAS DE PINHEIRO, (1994).....	128
APÊNDICE D –TABELA DE CONTEÚDO NARRATIVO DO LIVRO .....	130

## **1- INTRODUÇÃO**

A educação do surdo no Brasil tem sido o ponto de partida para inúmeras reflexões em diferentes pesquisas. O foco é a qualidade da educação e as estratégias de ensino-aprendizagem para as crianças surdas que serão aqui apresentadas como tendo diferenças lingüísticas. Esse tema é vasto e divergente e, por isso, podemos encontrar na literatura tópicos diversos, que indicam caminhos distintos de ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

A leitura é uma habilidade que causa grande preocupação, pois, muitas vezes, a criança chega à decodificação, porém não compreende o texto ou o atinge apenas superficialmente. Tendo clara a necessidade de compreender melhor as estratégias para compreensão do leitor surdo e sabendo que o início do percurso da leitura é determinante para o desenvolvimento acadêmico da criança, torna-se relevante perceber que estratégias lingüísticas de compreensão da leitura são por elas realizadas.

A partir deste referencial é importante destacar o adulto como mediador deste percurso de aprendizagem. A intervenção do adulto torna-se fundamental no papel de mediador da leitura, usando estratégias lingüísticas que ajudam na compreensão e no desenvolvimento da língua.

Neste contexto, este trabalho pretende contribuir para a investigação científica, analisando as estratégias lingüísticas e metalingüísticas das crianças e seus mediadores, para a leitura e compreensão de palavras ou de textos.

## **2- OBJETIVOS**

Os objetivos deste trabalho são:

Analisar a leitura e compreensão de palavras isoladas e de uma história infantil por crianças surdas que convivem em ambiente que estejam presentes a língua de sinais e a língua portuguesa, e que estão cursando o ensino fundamental.

Analisar as estratégias de mediação utilizadas nestas tarefas por profissionais falantes da LIBRAS (monitor surdo) e da Língua Portuguesa na modalidade oral (fonoaudióloga) em atividade de leitura e compreensão.

### 3- REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 NARRATIVA ORAL

Diversos autores (Labov, 1978; Perroni, 1992 e Laforest, 1996;) estudam a narrativa com diferentes objetivos e enfoques. Labov, (1978), precursor destes estudos, cita a importância da cronologia nos enredos como critério de caracterização da narrativa.

Perroni (1992), ao estudar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças ouvintes, destacou a função do diálogo adulto/criança, ressaltando o papel fundamental do adulto no processo de construção da narrativa, até que a criança se construa como narrador autônomo. No jogo de contar, o adulto insere perguntas eliciadoras, com o objetivo de organizar a fala da criança. As perguntas eliciadoras mais comuns são: *O quê, Quem, Onde, Quando, Como, Por quê*. Estas costumam ser usadas pelos adultos em diferentes etapas do desenvolvimento lingüístico. A pergunta *Quando*, por exemplo, só é compreendida pela criança ouvinte em torno de três anos de idade. Em contra partida, *perguntas provocativas*, isto é contradiz de forma negativa a narrativa da criança, não parece surtir efeito como apoio a narrativa, ao contrário, leva a criança interromper o próprio discurso (p.63,64).

McCabe e Peterson, (2001), em sua pesquisa sobre o processo de desenvolvimento da narrativa em crianças ouvintes a partir de 25-27 meses, descrevem a importância de perguntas eliciadoras de clarificação, que podem ser usadas pelo mediador para retomar aspectos incompletos ou incorretos

narrados pela criança. Para as autoras, esta estratégia de mediação pode favorecer a expansão da narrativa ou mesmo ajudar a criança a se corrigir diante de um fato incorreto.

Laforest, (1996) cita alguns critérios que definem a narrativa como: a) tempo de enunciação dos acontecimentos relatados – este fator distingue narração de descrição; b) acontecimentos interligados pela causa/efeito; c) presença de elementos que merecem ser recontados, isto é, um elemento fora do comum.

Mais recentemente, Motta et al. (2006) realizou uma pesquisa em que a atividade central era a avaliação da narrativa oral em crianças ouvintes em idade escolar, realizada por procedimento assistido, em que, num primeiro momento, o avaliador auxilia a criança e, posteriormente, a criança realiza a mesma tarefa sem auxílio. O resultado foi satisfatório, mostrando que as crianças obtiveram melhores resultados na segunda tarefa quando haviam tido ajuda na primeira fase desta. Para a autora, as narrativas são elementos do cotidiano escolar e de avaliação da linguagem. As perguntas eliciadoras são facilitadoras das mediações e considera-se que perguntas de orientação são usadas para dar exemplos, como modelo, oferecer explicações, elogios, questionamentos e redirecionar um fato, quando a criança assume o papel de narrador.

Ferreira, (2008) analisou a mediação de uma fonoaudióloga com quatro crianças surdas na elaboração de narrativa oral. A autora percebeu as seguintes estratégias de mediação utilizadas pela profissional: pergunta de clarificação, pergunta de compreensão, reformulação, por repetição variante - “uma estratégia do mediador para confirmar que concorda com a criança ao

mesmo tempo em que introduz e organiza estruturas lexicais mais adequadas na fala da criança”(Ferreira, 2008:30). Incentivo, marcador simples de atenção, incitar a narrativa sem fornecer conteúdo, pergunta eliciadora necessária, pergunta eliciadora de antecipação, fornecimento de informação e regulação de tarefas à Zona de Desenvolvimento Proximal, um conceito elaborado por Vygotsky, (1984 e 2003), que caracteriza a distância entre o desenvolvimento real (aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha) e o desenvolvimento potencial (aquele que a criança só é capaz de realizar com mediação).

Alguns trabalhos acerca do processo de aquisição da narrativa enfocam a influência do contexto sócio-cultural (Hoof, 2006), afirmando que os adultos de diferentes níveis sócio-culturais utilizam de forma característica a linguagem como marcador pelas oportunidades de intervenções comunicativas. As diferenças apresentadas pelos adultos são determinantes mesmo no processo de cognição da linguagem de suas crianças, ou seja, adultos que pertencem a um baixo nível sócioeconômico as oportunidades de interações comunicativas acarretam diferenças de experiências lingüísticas. Peterson e McCabe, (1994) mostram em pesquisa no Canadá diferenças significativas em três grupos de crianças analisadas. Um grupo de nível sócioeconômico alto e dois grupos de nível sócioeconômico baixo. Sendo um destes de crianças com problemas familiares relevantes. A pesquisa mostrou que as crianças de nível sócioeconômico alto apresentaram melhor produção de narrativa em comparação aos outros dois grupos. O grupo de crianças com dificuldade familiares apresentou melhor produção narrativa ao outro grupo de nível sócioeconômico baixo.

### 3.2 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA

Ramos (2003) atribuiu a influência da aquisição de língua oral na aprendizagem da leitura e escrita de crianças ouvintes e marca como indispensável esta base lingüística para que se estabeleçam as habilidades de leitura e escrita.

Algumas pesquisas, como a de Cavalcante e Mendes (2003), mostram a estreita relação de dependência da língua oral para o aprendizado da língua escrita. Foi demonstrado que há um bom desempenho de crianças ouvintes, nos testes de consciência fonológica, devido à consciência silábica, que ocorre em idade pré-escolar, ser facilitada pela natureza da língua portuguesa.

Mousinho (2003b) acredita que a língua oral é fundamental para o processo de desenvolvimento da escrita. Afirma que, para a construção do texto escrito, o sujeito-leitor deve ser capaz tanto de reconhecer e compreender palavras isoladas quanto os aspectos discursivos. Língua oral e língua escrita fazem parte de um mesmo *continuum*. Em um primeiro momento, a língua oral é usada como referência para o aprendizado da língua escrita. A seguir, após o domínio da língua escrita, esta passa a influenciar o discurso oral.

Capovilla e Capovilla, (2004) mostram que a criança ouvinte ingressa no processo de alfabetização com uma compatibilidade entre os sistemas de representação lingüística; língua falada e a língua escrita. Sendo assim, ao ler e escrever, ela recorre às propriedades fonológicas e fonoarticulatórias, mesmo que de forma intuitiva.

Em pesquisas recentes, Capovilla e Capovilla, (2001 e 2004) têm demonstrado que a consciência fonológica influencia positivamente o aprendizado da leitura e escrita em crianças ouvintes. Bardini et al. (2005) acrescenta, ainda, a importância do treinamento das habilidades auditivas na pré-escola, para prevenir e remediar o fracasso em leitura e escrita.

### 3.3 AQUISIÇÃO DA LEITURA

No que tange à aprendizagem formal da leitura, Kato (1987) descreve que podem ser utilizados três processos: a) Bottom-up ou Ascendente, processo de leitura que privilegia o aprendizado pela microestrutura até a macroestrutura, ou seja, da relação fonema/grafema à compreensão do texto; b) Top-down ou Descendente, processo inverso ao ascendente, isto é, privilegia o início do processo de aprendizado da leitura através da compreensão do texto com análise do contexto para, posteriormente, analisar as menores partes do texto até chegar a relação fonema/grafema; c) Interativo, o uso dos dois processos de leitura, selecionados de acordo com a situação.

O desenvolvimento da leitura e da escrita, em uma estratégia ascendente, segundo Frith (apud Capovilla e Capovilla, 2001), passa por três estágios distintos: o estágio logográfico, quando a criança faz inicialmente um reconhecimento visual global de palavras, como se fosse um desenho, sendo capaz de ler palavras que visualmente fazem parte do seu cotidiano, como: rótulos de alimentos, bebidas, brinquedos, produtos de higiene e limpeza. Num primeiro momento, o formato e a cor são determinantes para o reconhecimento visual da palavra. No segundo estágio, caracterizado como alfabético, a criança

se apóia diretamente na fala para escrever e para ler, é a leitura por relação fonema-grafema. A criança extrai o significado da leitura através de decodificação da letra em sons, isto é, a leitura ocorre por via fonológica. As palavras regulares são lidas de forma correta, porém as palavras irregulares favorecem os erros pelas diferenças nas relações entre as letras e sons.

Para Capovilla e Capovilla (2001), quando a criança é capaz de ler pseudopalavras (palavras inventadas), está pronta para ler qualquer palavra nova e decifrar seu significado. O autor acrescenta que, com exercícios e treinos constantes de leitura e ditado, cada vez menos se cometem erros na leitura de palavras irregulares, a começar pelo agrupamento cada vez maior de letras, para chegar às palavras e que, se forem habituais (alta frequência), passam a ser processadas de memória. Quando isso acontece, percebe-se que a criança está passando de um estágio de leitura ao outro, ou seja, da rota fonológica para a rota lexical.

A rota lexical facilita o processo de significação pela sua fluência, permitindo a leitura de palavras irregulares e palavras de baixa frequência. Neste estágio, denominado de ortográfico ou lexical, a criança aprende regras de exceções nas palavras ortograficamente irregulares, que vão possibilitar sua leitura pelo reconhecimento visual direto das palavras e, seguidamente, do texto. Para os autores, quando a criança chega nesse estágio de leitura, é considerada um leitor desenvolvido, mas continuará utilizando todas as estratégias de leitura e escrita porque, a cada situação com que se depara, elege o recurso mais eficaz para cada material de leitura e escrita. O leitor eficiente poderá escolher uma estratégia ascendente ou descendente, de acordo com as características da leitura.

Capellini e Cavalheiro (2000) mostram que o nível de leitura e a velocidade influenciam na compreensão do texto, ou seja, é fundamental que a criança alcance a rota lexical e possa ler com fluência. Para as autoras, ler é uma atividade complexa, que exige da criança vocabulário e conhecimento das diferentes estratégias de leitura (logográfica, alfabética e ortográfica).

Morais; Kolinsky e Grimm-Cabral (2004) usam a nomenclatura Descodificador para a capacidade de relacionar o código escrito ao seu correspondente fonológico e afirmam que essa habilidade, apesar de essencial para a leitura, não garante a sua compreensão.

“No momento em que a criança começa a aprender a ler, ela já possui, por necessidades da comunicação falada, todas essas capacidades, com exceção do Descodificador. Se o Descodificador for pouco eficiente, a compreensão de textos será deficiente. Desenvolver um bom Descodificador não oferece garantia suficiente de compreensão. No entanto, aprender a ler é, essencialmente, adquirir esse Descodificador.” (p. 54-55)

Para que haja compreensão do material lido, não basta que a criança alcance as rotas fonológica e lexical, ela precisa ter conhecimentos de mundo e lingüístico adequados ao texto. Díaz et al. (1999) enfatizam a necessidade de aquisição de conhecimentos prévios que possibilitam a leitura e compreensão, como: vocabulário, estrutura da narrativa, fonologia e conhecimento de mundo.

Os profissionais (e também os pais) precisam sempre se certificar da compreensão que a criança faz da leitura, não basta ela ler e dizer que compreendeu. Nesse sentido, Kleiman, (1998) lembra que, para se avaliar a

compreensão do texto, é necessário que a criança responda a perguntas ou reconte o texto de forma parcial ou total.

### 3.4 O SURDO E A LEITURA

O acesso da criança surda ao processo de aquisição da leitura e escrita é um tema bastante analisado e questionado.

A relação de continuidade entre língua oral e escrita (Mousinho, 2003b) e a necessidade de domínio de habilidades e conhecimentos prévios (Diaz et al, 1999) ao processo de alfabetização, são realidades que não podem deixar de ser analisadas no processo de apropriação da leitura pela criança surda.

Pesquisadores apontam pré-requisitos para que o surdo alcance habilidades de leitura e escrita realmente efetivas. Destacam-se a metodologia educacional adequada e direcionada para alfabetização (Skliar, 1999 e Lodi, 2000); o conhecimento de mundo (Mendes e Novaes, 2003) o conhecimento de estruturas gramaticais (Marchesi, 1995). Cárnio et al. (2000) enfatiza a importância de se ter uma base lingüística bem definida, para que haja motivação do uso social da leitura e escrita. Marchesi, (1995) afirma que:

“a compreensão de texto está vinculada à amplitude do vocabulário, o conhecimento das estruturas sintáticas e o conhecimento que se refere tanto à estrutura da narração como a sua experiência pessoal, das situações, dos interesses e habilidade de fazer inferências e o da utilização da língua de sinais no contexto”.

(p.204)

Freqüentemente, autores da área da surdez, como Góes, (1996), Lacerda, (2000), Friães, (2000), abordam problemas no processo de

aprendizagem da leitura da criança surda. A leitura possibilita desenvolver conhecimento de mundo e de língua; sendo assim, quanto mais se tem acesso à língua, seja no contexto escrito, ou na comunicação interpessoal, maior a possibilidade de o sujeito inferir e confrontar seus conhecimentos, para a compreensão do texto e de mundo, ou seja, quanto mais a pessoa lê maior seu conhecimento de mundo. Por outro lado, para haver compreensão da leitura são necessários alguns conhecimentos prévios. Leitura e conhecimento de mundo têm uma relação dialética.

Garolla, (2003) realizou pesquisa com dois grupos, sendo um grupo de ouvintes e outro de surdos. Os grupos possuíam o mesmo nível de escolaridade, porém verificou-se que o grupo de surdos alcançou nível de compreensão de leitura correspondente à segunda série primária, quando cursavam a quinta série.

É comum crianças e adolescentes surdos dominarem apenas fragmentos de língua, seja oral ou de sinais e isso leva a grandes obstáculos. A dificuldade em aprender uma língua na modalidade escrita sem possuir, na maioria das vezes, o domínio de uma língua oral/sinal é um estorvo que esse aprendiz enfrenta. Outra dificuldade do sujeito surdo é a estreita relação entre o sistema alfabético e a aprendizagem de leitura/escrita. Além de a aprendizagem ser, inicialmente, baseada nas relações fonológicas da língua oral, ocorre ainda uma desvantagem maior, pois o surdo não tem acesso natural à língua oral. Conseqüentemente, a criança surda tem mais dificuldade na relação fonema/grafema e no acesso ao léxico que esta relação proporciona. Isso ocorre quando a metodologia educacional de alfabetização

proposta ao surdo privilegia, de forma única, estratégias ascendentes de leitura e escrita.

Outro fator de dificuldade é o processo educacional que tem sido oferecido ao surdo, privilegiando o ensino da leitura-decodificação, e não o da leitura-compreensão, como afirma Góes (1996), Pereira (2000) e Lodi (2004). Isto significa que o leitor aprende a decodificar vocábulos e isso não garante a leitura de textos, o que resulta em leitura de palavras isoladas, sem haver compreensão do conteúdo textual.

Essa situação, segundo Pereira (2002), gera no surdo adulto baixa auto-estima, pouca perspectiva de entrada no mercado de trabalho, decresce o nível sócio-econômico e diminui o poder de agir e tomar decisões.

Meirelles e Spinillo (2004) pesquisaram a produção escrita com dois grupos de surdos: surdos oralizados e surdos usuários de LIBRAS. A partir de gravuras seqüenciais, os surdos dos dois grupos deveriam produzir uma história escrita, para análise da estrutura da narrativa e a coesão. Os resultados demonstram que os dois grupos tiveram dificuldades na coesão textual. Na avaliação da estrutura da narrativa, apesar de os dois grupos mostrarem alterações nas estruturas das narrativas, o grupo de surdos oralizados destacou-se na produção de histórias mais elaboradas em relação aos surdos usuários de LIBRAS.

As autoras levantam a hipótese de que a diferença nos resultados se deve ao fato de que os surdos oralizados tenham maior contato com a linguagem dos textos do que os usuários da LIBRAS, que se comunicam por meio de uma língua distinta dos textos escritos.

Rüegg et al. (1999) apontam resultados parecidos, quando objetivaram avaliar a compreensão de leitura de alunos surdos da 4<sup>o</sup> série do primeiro grau, através de interpretação oral e/ou sinalizada de uma história em quadrinhos, verificando a influência do contexto educacional nesta compreensão. Os resultados mostraram a influência do contexto educacional, pois cada aplicador de cada escola determinava que os alunos apresentassem comportamentos, classificados como positivos ou negativos, já que interferiam na verificação da compreensão da leitura. Outro fator observado é que a modalidade lingüística, utilizada pelo surdo durante a recontagem, foi determinante para a melhor construção da paráfrase. Os surdos com predomínio da língua oral demonstraram melhor compreensão. Entretanto, a autora ressalta que os resultados dos surdos usuários de LIBRAS não foram piores, mas acredita que a modalidade lingüística do aplicador (língua oral) pode influenciar diretamente na recontagem da história.

Cada vez mais, as pesquisas de Pereira, (2000, 2002 e 2003) têm demonstrado diferença de leitura e escrita do surdo. Verificou-se que, tanto as habilidades que servem de base ao aprendizado quanto o processo de leitura e escrita, estão comprometidos. Os resultados são os mesmos: dificuldade de aquisição de uma língua alfabética; metodologia de ensino voltada para o ouvinte, sem estratégia para atingir o surdo; falta de vivência de uma língua (LIBRAS) na pré-escola, onde se constroem as relações sociais, culturais e afetivas; incompatibilidade entre duas modalidades lingüísticas diferentes.

Sendo assim, alguns teóricos apostam na aproximação do surdo com o material escrito, que dá acesso à leitura de forma descendente, sem valorizar

as falhas morfosintáticas, alvo principal das queixas dos professores durante anos de educação (Góes,1996).

Mendes e Novaes, (2003) partem de uma experiência de oficina de leitura com surdos adolescentes dando enfoque a intervenção de mediadores para que melhor houvesse compreensão da leitura. A partir destas intervenções mediadoras, as pesquisadoras analisaram as estratégias que os surdos utilizaram para compreensão dos significados textuais. Algumas estratégias merecem destaque, como: conhecimento de mundo, conhecimento lingüístico e ativação dos três processos de leitura ascendente, descendente e misto.

O processo de *leitura ascendente* caracteriza-se por:

“o processamento em que os elementos do texto são integrados da menor unidade para a maior (da micro para a macroestrutura), para se chegar ao significado, daí o nome ascendente. O leitor faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas e o significado é construído pelo processo de análise e síntese do sentido das partes presentes no texto”.(p.129)

Já o *processo descendente* é um modelo de leitura contrário ao ascendente. O leitor precisa de:

“conhecimento prévio e sua interação no processo de leitura e compreensão do texto são enfatizados, sendo usado poucos detalhes do texto para construir o significado. Os elementos do texto são integrados da maior para a menor unidade (da macro para a micro estrutura)”. (p.129)

O *modelo interativo* seria o uso dos dois processos ascendente e descendente ativados de forma interativa no momento que o leitor lê e busca compreender. É no ato da leitura que o sujeito recorre a seus conhecimentos prévios e armazenados, como: *lingüístico, de mundo e textual* para analisar e interpretar a leitura. Estes *conhecimentos* lingüísticos, incluindo a capacidade de relacionar grafemas com fonemas, interferem diretamente no processo de leitura e no seu resultado final. O conhecimento lingüístico está relacionado com o próprio conhecimento da língua. Como por exemplo; o uso da língua em si, a estrutura sintática, vocabulário e a pronúncia. Para ativá-los o leitor deve ter um bom domínio da língua.

A pouca ou nenhuma familiaridade com o assunto trás desconhecimento ao leitor quando interage com o texto, provocando problemas de compreensão, devido à falta de *conhecimento de mundo*, que impede ao leitor de dar sentido ao texto. Estes conhecimentos podem se adquiridos de forma espontânea, na relação com interlocutores mais competentes lingüísticamente e adquiridos na escola por meio de aprendizado formal.

Deste modo, pode-se concluir que não existe apenas uma direção para o processo de leitura, na verdade ela ocorre como um movimento interativo complexo e sofisticado que envolve estratégias lingüísticas e cognitivas do leitor.

### 3.5 A ESCOLARIDADE DO SURDO NO BRASIL

Na realidade brasileira, a grande maioria das crianças surdas em idade escolar ainda não tem domínio de uma língua, seja a língua oral e/ou a língua de sinais. Ao mesmo tempo, são convidadas a aprender uma língua na

modalidade escrita, que para elas não faz sentido, principalmente quando o processo de aprendizagem da leitura privilegia apenas a relação fonema – grafema (denominada via ascendente ou via fonológica), sendo dependente do domínio da língua oral.

Desse modo, pode-se considerar que esta estratégia não atende ao processo de aprendizagem de leitura/escrita do surdo, que não domina a língua oral. Esta abordagem de que os sujeitos contam com total apoio da audição e fala para ensino/aprendizagem da língua portuguesa escrita.

No entanto, mesmo que o surdo seja beneficiado por outras estratégias (descendente ou interativa), em que o foco principal não seja a relação fonema-grafema, parece apresentar problemas significativos ao se relacionar com o texto escrito. Isso se concretiza nos diversos estudos que serão apontados.

Góes e Tartuci (2003) abordam algumas condições da experiência de “ser aluno” em uma escola regular de um município do interior de Goiás. As autoras indicam pontos comuns entre os alunos surdos inseridos em uma classe numerosa, em que a professora tenta dar, quando é possível, atenção individual aos alunos. Porém, a falta de uma língua comum entre os interlocutores faz com que não avancem numa comunicação realmente efetiva. Por outro lado, os professores se sentem despreparados para ensiná-los e não compreendem os problemas de comunicação e lingüísticos, implícitos no processo educacional desses sujeitos.

Estudos baseados na filosofia bilingüe têm sido alvo de diversas pesquisas, no intuito de alavancar o processo educacional para/do surdo. Nesse contexto, a proposta de educação bilíngüe prioriza a língua de sinais como língua base, garantindo o desenvolvimento de forma plena e provê de

maneira eficaz as necessidades comunicativas e mentais do surdo. Paralelamente à aquisição de língua de sinais, preconiza-se, também, o ensino da língua majoritária, que pode ser na modalidade oral e, posteriormente, na língua escrita, com base na língua de sinais (Lacerda,1997). Ademais, Baliero, (2002) lembra que marcas no processo de construção da linguagem influenciam diretamente na aprendizagem da leitura e escrita, repercutindo por toda a vida.

Souza (1997) problematiza as relações lingüísticas entre professor, não fluente em língua de sinais, e aluno surdo em processo inicial de aquisição de linguagem. Defende a idéia de que é necessário que o professor ouvinte tenha domínio da língua de sinais se trabalhar com classes apenas de surdos, porém não acredita que a solução se encerre neste fato. Defende, principalmente, uma revolução transformadora em todo o sistema de ensino especial ou regular.

Fragoso, (2000) concorda com Souza, (1997) quando se refere à educação no Brasil. Devem-se encontrar novos caminhos para a educação de surdos, já que os que vigoram atualmente não atingem a grande maioria dos surdos.

Karnopp, (2003) destaca a importância de o surdo estabelecer uma relação de interação com os textos escritos, isto é, construir um sentido contextual. O que vem ocorrendo nas escolas é o contrário: a ênfase é voltada para o estudo do vocabulário e para a estruturação das regras gramaticais. Segundo a autora, este tipo de ensino não contribui em nada para a formação do leitor e a produção de textos.

### 3.6 PROPOSTAS EDUCACIONAIS

As propostas educacionais bilíngües vêm como necessidade o surdo adquirir a língua de sinais como primeira língua com surdos adultos proficientes. Como a maior parte dos surdos nascem de família ouvinte é importante que a língua seja assegurada no ambiente escolar ou em comunidades de surdos. Pereira, (2000) propõe que:

*“o profissional ao adotar a língua de sinais como primeira língua aponta para uma mudança na concepção de surdo. De deficiente, ele passa a ser visto como diferente, na medida em que o acesso ao conhecimento vai se dar por meio de uma língua processada através do canal visual/manual, que não oferece nenhuma dificuldade para os surdos”. (p.98)*

Sendo assim, a língua portuguesa seria ensinada na escola como segunda língua, com base em uma língua sólida que a criança teria adquirido desde a pré-escola especializada onde a língua seria vivenciada a partir de jogos interacionais. Isto é, a criança entraria no processo de aprendizagem da leitura e escrita com os pré-requisitos básicos: língua natural; desenvolvimento cognitivo social e emocional. Todavia, isso não acontece; os pré-requisitos para uma educação básica não são levados em consideração para que a criança surda se aproprie da leitura e da escrita, pelas dificuldades de se aceitarem diferenças lingüísticas, sociais e educacionais dessa minoria. Além disto, mesmo quando a criança surda tem domínio da Língua de Sinais em idade adequada, ela se depara com o problema da descontinuidade lingüística, ou

seja, a língua utilizada para interação não é a mesma utilizada para a alfabetização e letramento.

Os pré-requisitos básicos para o acesso à língua escrita, são bastante discutidos nas propostas educacionais destinadas ao surdo, no entanto, ainda não se conseguiu no Brasil um caminho que proporcionasse aprendizagem de leitura e escrita a uma maioria. Como alternativa à não existência de uma proposta que solucione os problemas educacionais e apoiadas no conhecimento em educação do surdo, as propostas fonoaudiológicas, cujo objetivo se volta especificamente para a leitura e escrita, ganham espaço nas clínicas e instituições.

O fonoaudiólogo recebe precocemente a criança surda, preferencialmente no primeiro ano de vida, com objetivo de oralização. Diante dessa realidade, o fonoaudiólogo freqüentemente sustenta a capacidade de aprendizagem do surdo diante das escolas. Trenche e Baliero (2004) revelam que fonoaudiólogos atuantes na área da educação de surdos, desde que assumiram o papel de educadores e provedores da aquisição da língua oral para o surdo, inserem a escrita na terapia fonoaudiológica como alicerce no processo de aquisição da linguagem. No entanto, a escrita vem ganhando destaque porque “ *o material escrito traz para dentro da sessão possibilidades de diálogo, discussão, conhecimento, informação, dando gancho para a relação com a linguagem no aspecto dos sentidos e significados. (p.177)*”. Nesse sentido, percebe-se que o ato discursivo vai ganhando espaço nas clínicas e instituições educacionais, mostrando que o sentido da leitura e da escrita pode estar relacionado ao prazer, ao poder fazer, às experiências

significativas da própria criança, sem as “*hipercorreções e cobranças*” tradicionais que sempre distanciaram o aprendiz da escrita.

Mendes e Novaes, (2003), em uma proposta de oficina de leitura em clínica fonoaudiológica com adolescentes surdos, intervêm utilizando estratégias, como; uso do contexto e das informações do texto; conhecimento de mundo; utilização do processamento descendente e ascendente como apoio para compreensão. Como resultado, os adolescentes tiveram uma melhora na compreensão da leitura, através do reconhecimento das suas estratégias que os levaram a construção de significados.

Capovilla e Capovilla, (2001) oferecem duas propostas, que podemos considerar monolíngües, de apresentação da língua escrita para o surdo na escola. A primeira proposta é para surdos que têm a língua de sinais como base para o aprendizado. A escrita seria um sistema de escrita direta de sinais (*Sign Writing*) apropriado, porque representa a própria língua de sinais, evocando de forma imediata e natural o pensamento lingüístico do surdo. Se por um lado, o “*Sign Writing*” solucionaria a aprendizagem do surdo porque converteria de imediato a língua de sinais em língua de sinais escrita, por outro lado, há necessidade de tradução de todo material escrito (didático, mídia, entretenimento, etc), o que demanda longo tempo de conscientização da sociedade e, também condições econômicas para sua realização.

Para surdos oralizados com uso de implante coclear, o processo de alfabetização pode ser igual ao das crianças ouvintes, considerando que esse surdo tem alternativas para conseguir acessar de forma eficiente o código alfabético de leitura e escrita, como: lançar mão dos recursos oralistas (leitura labial, treino articulatório e treino auditivo).

Seguindo essas abordagens monolíngües, a criança surda não passaria pelo problema da descontinuidade lingüística.

Lacerda, (2004) acredita na importância de ressaltar que a aprendizagem de uma segunda língua gera impacto e interfere em dimensões cognitivas, sociais e culturais, somadas a aspectos emocionais que são determinantes neste processo. Porém, mostra que a falta de pesquisas publicadas, que explorem fatores motivadores, como a emoção e o afeto, envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua, interfere definitivamente na compreensão real do aprendido.

Karnopp, (2003) sugere como alternativa para atingir o interesse da leitura e da escrita do surdo o uso do hipertexto – enciclopédicas de CD-Rom em LIBRAS. Esse tipo de tecnologia, *“influencia na forma semiótica dos textos, com uma mistura da linguagem verbal e visual (p.59)”*, além de que as informações podem ser acessadas ao mesmo tempo, não necessitando que as mensagens (texto) estejam estruturadas de forma linear.

Esta seria a política da escrita nos tempos de hoje, em que o que está em voga não é o escrever e sim a produção e, principalmente, o aprender a escrever usando a tecnologia.

Fragoso, (2000), por ter estudado surdos com ambas as línguas, língua de sinais e língua oral, defende a idéia do uso de estratégias de decodificação (alfabeto digital e consciência fonológica) para alcançar o significado de palavras e textos. Para isso, o leitor precisa desenvolver a capacidade metacognitiva de pensar usando as duas línguas em situações distintas.

Enfim, acredita-se que o fator mais importante sob o ponto de vista social, cultural, cognitivo e afetivo é que essas crianças surdas se apropriem de

um instrumento lingüístico e possam alcançar um aprendizado formal qualitativo, que os leve a buscar sua satisfação profissional e a construção da sua identidade enquanto surdo.

É fato que pesquisas como as de Capovilla e Capovilla, (2001; 2004); Cavalcante e Mendes,(2003) e Ramos,(2003) parecem tender para a necessidade da oralidade. É considerado que ter familiaridade com um código facilita o processo de aprendizagem formal de seu correspondente escrito. No entanto, surdos que não têm acesso ou não alcançaram uma comunicação real através da oralização são a maioria em nosso país.

Diante dessa realidade, Góes, (2000), Karnopp, (2003), Pereira, (2003) e Lacerda (2004) propõem uma forma de letramento baseada na interação com o texto, utilizando a língua de sinais como instrumento de comunicação e reflexão, criando ambientes de interlocução. As pesquisas se voltam para uma renovação das práticas educacionais voltadas para o surdo.

Góes,(1996,2003), Souza,(1997), Lacerda,(2000) e Pereira,(2000) preocupadas com um histórico de marginalização do surdo, acreditam que as pesquisas deveriam se voltar para estudos de aprendizagem do código escrito, por meio de atividades discursivas usando a língua de sinais.

Fragoso, (2000) inquieta-se com a idéia de o surdo aprender uma língua alfabética escrita, sem, ao menos, ter se apropriado das características fonéticas e fonológicas da língua oral e acrescenta que a solução para o aprendizado da leitura está na possibilidade de poder o surdo contar com elementos lingüísticos das duas línguas: oral e sinais e poder aplicar estratégias metacognitivas no ato da leitura.

Considerando os aspectos abordados, pode-se perceber o quanto é complexo o ensino/aprendizagem da leitura e escrita para o surdo e que sua solução depende de mudanças na política educacional do país.

Há diferentes constructos teóricos apontando em diferentes direções e trazendo possibilidades de solução, porém a situação real do surdo hoje, no Brasil, continua sendo desfavorável ao aprendizado. É unânime entre os pesquisadores a revisão das propostas educacionais direcionadas para esse público específico. Além do mais, as propostas precisam ser levadas à prática, pois o nível alto das pesquisas mostra que é necessário apostar nas estratégias aqui colocadas, se não, vai-se perpetuar a discrepância entre as pesquisas e a real efetivação do surdo no seu processo educacional.

#### **4- METODOLOGIA**

Este trabalho está ancorado no suporte teórico e metodológico da pesquisa qualitativa do estudo de caso coletivo (Mousinho, 2003a).

A pesquisa qualitativa volta-se para as particularidades de grupos situados em contextos específicos, focando “teorias mais locais, de pequena escala, que se ajustem a problemas e a situações particulares” (Minayo, 2006).

##### **4.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO**

O estudo de caso coletivo foi realizado em uma clínica de fonoaudiologia particular localizada na cidade do Rio de Janeiro, e que tem como Filosofia

Educacional o Bilingüismo e a metodologia de oralização usada é o Verbotonal. A clínica tem como objetivo estimular o desenvolvimento de duas línguas: língua portuguesa oral e língua de sinais, através de diálogos e histórias comuns do cotidiano. Nela se trabalha com as crianças em processo de oralização, três vezes por semana, em grupo e individualmente, nas técnicas de audiovisual, conjunto, ritmo corporal e ritmo musical que compõem a metodologia Verbotonal. Em paralelo, é oferecida às crianças a aquisição da língua de sinais em grupo, com instrutores surdos, durante uma hora e meia por semana. Ademais, as famílias recebem orientação familiar com psicóloga e fonoaudióloga, além de aula de língua de sinais na própria instituição. Para as crianças surdas que necessitam de apoio pedagógico, são oferecidas atividades psicopedagógicas que recebem o nome de Oficina de Linguagem e que têm por objetivo trabalhar com o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita de forma individualizada. Além de motivar a criança para a leitura e escrita, capacitando-a para uma leitura mais fluente, com possibilidades de gerar significados, esta atividade a orienta na produção de textos coerentes. São atividades comuns na Oficina de Linguagem: utilizar palavras dentro de novos contextos; criar personagens novos para histórias; desenhá-las e complementá-las com um novo final.

As filmagens foram realizadas em uma sala de atendimento, fora do horário de terapia, na presença de um instrutor ou de uma instrutora surda, desta pesquisadora/ fonoaudióloga e de uma fonoaudióloga de apoio.

## 4.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa três crianças surdas do sexo feminino selecionadas através dos critérios de inclusão e exclusão.

Critérios de inclusão: crianças assíduas aos atendimentos da clínica, cursando o primeiro segmento do ensino fundamental, que apresentam perda auditiva neurossensorial bilateral de severa a profunda, fazem uso de prótese auditiva e são usuárias de duas línguas no cotidiano (língua de sinais e língua oral).

Critérios de exclusão: crianças surdas que não tivessem contato freqüente com a LIBRAS e a língua oral portuguesa, crianças com múltipla deficiências.

A seguir, as crianças serão apresentadas individualmente, com nomes fictícios para preservar o seu anonimato.

### **Leonor**

Apresenta perda auditiva congênita de causa desconhecida. Faz uso de prótese auditiva bilateral adequada à sua perda (sua Audiometria Tonal segue no ANEXO 1). Mora com os pais ouvintes na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. É filha única. Seu pai é motorista de táxi e a mãe é dona de casa. Aos dois anos obteve-se o diagnóstico de perda auditiva neurossensorial bilateral profunda e imediatamente a mãe buscou atendimento fonoaudiológico em uma clínica que dava preferência apenas à estimulação da oralização. Quando

Leonor tinha 5 anos, a família procurou a Clínica com objetivo de dar continuidade à sua oralização. Ao ingressar na instituição bilíngüe, Leonor teve o seu primeiro contato com a língua de sinais. Hoje em dia comunica-se através das duas línguas: LIBRAS e língua oral. No entanto, não tem contato com outros pares surdos fora da instituição

Leonor consegue manter uma conversa sobre suas experiências na língua portuguesa e na LIBRAS. Fala utilizando segmentos frasais simples e demonstra interesse em narrar acontecimentos vivenciados, mantendo seqüência temporal e causal dos fatos. Usa frases gramaticais e agramaticais para responder e perguntar. Faz uso de leitura orofacial, associada à audição, para estabelecer uma conversa de situações do dia-a-dia. Na fala, apresenta distorções e omissões de fonemas pertinentes à sua perda auditiva, alterações rítmicas, entrecortando as palavras e, conseqüentemente, dificultando a compreensão de quem ouve. Utiliza a LIBRAS com os amigos surdos do grupo e a língua oral associada à LIBRAS para se comunicar com os ouvintes.

No momento da coleta de dados, cursava a 1<sup>o</sup> série do ensino fundamental em uma escola regular particular perto da sua residência. Segundo a coordenadora da escola, o método para alfabetização é o eclético, utilizam texto e história para apoio da aprendizagem, ao mesmo tempo que relacionam fonema/grafema. O conteúdo escolar é realizado através da língua oral e não existem outros surdos na escola. No entanto, a escola muito se orgulha de conseguir alfabetizar a única surda inserida no seu programa de alfabetização.

## **Gilda**

Gilda tinha 2 anos e 3 meses quando foi diagnosticada perda auditiva neurossensorial de severa a profunda, cuja causa provável foi rubéola materna aos quatro meses de gestação. Desde então, faz uso de aparelho auditivo apropriado à sua perda auditiva (sua Audiometria Tonal segue no ANEXO 1). Iniciou no programa bilíngüe (língua oral e língua de sinais em paralelo) na atual clínica com 3 anos.

Gilda faz parte de uma família de ouvintes. Vive com seus pais e um irmão mais velho. Mora em Duque de Caxias - município do estado do Rio de Janeiro. Sua mãe é dona de casa, analfabeta e o pai trabalha em um supermercado. Segundo a família, não existe muito material escrito em casa e, quando Gilda tem dificuldades nos deveres de casa, é o irmão mais velho quem a auxilia.

Utiliza palavras soltas para se comunicar, apresenta um léxico restrito sobre sua rotina. Frequentemente, é necessário o uso da língua de sinais para que realmente se garanta a compreensão.

Quando narra fatos, usa palavras sem organização temporal; responde a perguntas, mas tem dificuldade para elaborá-las. Com apoio da leitura orofacial e discriminação auditiva, consegue decodificar sentenças simples do cotidiano. Sua fala é harmônica com poucas alterações rítmicas, no entanto apresenta distorções e omissões fonêmicas pertinentes à surdez.

Com seus colegas de grupo, elege a LIBRAS como instrumento de comunicação. Com os ouvintes, usa a língua oral e a LIBRAS de forma concomitante.

Além do trabalho de aprendizagem e aquisição de língua, Gilda recebe, há dois anos, apoio psicopedagógico na própria Clínica, a pedido da família, devido ao fraco desempenho escolar.

Quanto à escolaridade, Gilda ingressou na Educação Infantil em uma escola particular regular, do bairro, e recebia estimulação da linguagem oral uma vez por semana, na Associação de Moradores do seu bairro. A partir da primeira série, ingressou na Escola Pública, em turma especial para crianças deficientes auditivas. Na sala de Gilda, todas as crianças são surdas e a professora ouvinte; o veículo de comunicação é através da língua de sinais. No momento da coleta de dados Gilda estudava na 2ª série em uma Escola Municipal de Duque de Caxias. Para a orientadora pedagógica da escola, o processo de alfabetização é quase igual ao utilizado com crianças ouvintes; são usados recursos gráficos e visuais para dar apoio à aprendizagem e a metodologia de ensino, segundo a escola, é a Construtivista, pois são usados como recursos textos e histórias.

### **Juliana**

Juliana apresenta perda auditiva neurossensorial bilateral profunda, devido ao uso de medicamentos pela mãe durante a gravidez. Com 1 ano e 7 meses foi diagnosticada a surdez e indicado o uso de aparelho auditivo apropriado à sua perda auditiva (sua Audiometria Tonal segue no ANEXO 1). Juliana faz parte de uma família de ouvintes, mora no bairro de Bangu, Zona

Norte da cidade do Rio de Janeiro, com os avós maternos. Sua avó é dona-de-casa e o avô é aposentado.

Juliana consegue manter diálogo, usando estruturas frasais gramaticais e agramaticais. Quando narra fatos vividos, faz de maneira temporal e causalmente organizada, faz perguntas e responde tanto na língua oral quanto em LIBRAS.

Estabelece uma conversação sobre situações vivenciadas no dia-a-dia com apoio da leitura orofacial e discriminação auditiva.

Apresenta trocas e distorções que comprometem a clareza de sua fala. Entrecorta as palavras, modificando a prosódia da língua oral. Para conversar com as crianças do grupo, elege a LIBRAS como língua de negociação e a língua oral para conversar com seus familiares.

Na Clínica, Juliana recebe apoio pedagógico na Oficina de Linguagem a pedido da família. Segundo a avó, não tem quem a ajude, seus avós não se sentem capazes de oferecer apoio.

Na época em que recebeu o diagnóstico de surdez, Juliana iniciou aprendizagem da língua oral em Posto de Saúde Municipal de Bangu, onde permaneceu por um período de dois anos. Em seguida, pelo período de um ano, a estimulação continuou sendo realizada por uma fonoaudióloga, em consultório particular. Com 5 anos, Juliana começou na atual instituição bilíngüe.

Iniciou sua escolarização aos dois anos na Escola Municipal Pólo-bebê de Bangu onde fez toda a Educação Infantil, em seguida foi para uma outra escola regular, também, da rede pública, para iniciar a alfabetização. Nessa

escola ficou apenas um ano, passando para o Colégio Getúlio Vargas da rede municipal, onde estudava na 3ª série no momento da coleta de dados.

A sala é mista, a minoria é de crianças surdas e a maioria de crianças ouvintes; a língua de negociação é a língua portuguesa. Nas terças e quintas-feiras, no período da tarde, Juliana e outros colegas surdos da mesma série recebem apoio escolar na sala de recursos, onde a língua mediadora é a língua de sinais. Segundo a direção da escola, a escolha do método de alfabetização é de quem ensina. O professor escolhe aquele em que se sente mais seguro. No entanto, a coordenadora afirma que, hoje em dia há um consenso geral de que o melhor método de alfabetização é o misto.

Além das crianças, participaram da pesquisa:

A pesquisadora/fonoaudióloga, especialista na área da linguagem, trabalha na Clínica desde 2001 e tem formação na metodologia de oralização Verbotonal. Trabalha dentro de uma proposta filosófica educacional bilíngüe desde 1998 e faz uso da LIBRAS, de maneira informal, para se comunicar com os surdos.

A fonoaudióloga de apoio, presente na coleta de dados para a marcação do protocolo das palavras isoladas, é também a psicopedagoga da Clínica e atua com surdos desde 1993.

O instrutor surdo tem a LIBRAS como sua primeira língua, atua na Clínica como instrutor surdo desde 1990. É ator e professor de teatro e de língua de sinais. Atualmente, cursa a faculdade de Letras no INES (Instituto Nacional de Surdos).

A instrutora surda teve a língua portuguesa como sua primeira língua aos 3 anos e, aos 5 anos, teve o primeiro contato com a língua de sinais,

através da Escola de Surdos – INES. Atua na clínica desde 2002 com as crianças e os bebês. Está cursando graduação em Letras no INES.

A função dos instrutores na clínica é oferecer a língua de sinais para as crianças e adolescentes surdos através da interação informal utilizando como estratégia jogos e brincadeiras.

### 4.3 MATERIAL

O material utilizado foi:

4.3.1. Protocolo de Palavras isoladas, baseado em Pinheiro – Listas Experimentais de Palavras Reais, (1994) (APÊNDICE B)

4.3.2. Cartões individuais que contêm as palavras do Protocolo de Pinheiro (1994) contextualizadas em sentenças. Estas sentenças foram construídas com o objetivo facilitar a compreensão da criança, caso ela não compreenda o significado das palavras. Estes cartões foram elaborados para esta pesquisa, respeitando uma construção de sentença simples, sem ambigüidade, que pudessem oferecer à criança a possibilidade de extração do significado no contexto frasal. (APÊNDICE C)

4.3.3. Livro infantil – “Foge Tatu!” Mary França e Eliardo França, editora Zit (ANEXO 2). Para a leitura de texto, foi usado o livro de história infantil “Foge, Tatu!”, indicado na literatura pedagógica para crianças do primeiro ciclo (corresponde de 1º à 3º ano de escolaridade, antigas/CA à 2ª série). Foi selecionado por possuir ilustrações e ser adequado para o ensino fundamental, pois apresenta características como: estilo simples e claro,

palavras repetidas propositadamente, além de reproduzir uma linguagem coloquial, sem preocupação excessiva com a gramática.

4.3.4. O instrumento usado como código de transcrição é o sistema de notação em palavras da Felipe, T., (2002) (ANEXO 3) e para a transcrição da língua portuguesa o sistema de notação de Marcuschi, L. A. (1999) (ANEXO 4)

4.3.5. Filmadora : VHS Panasonic PV – Iq 575 - visor colorido

## 4.4 PROCEDIMENTOS

Coleta de dados:

Após aprovação desta proposta pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Veiga de Almeida sob o número 133/08, foi assinado pelos responsáveis o termo de consentimento, permitindo a filmagem de seus filhos e a participação nesta pesquisa. A coleta de dados foi dividida em três momentos: 1) leitura/compreensão de palavra isolada. Foi considerada que a criança compreendeu a palavra quando este associou uma palavra com significado semelhante; explicou o significado; construiu frases usando a palavra em questão ou qualquer outra estratégia que demonstrou compreensão) 2) leitura do livro infantil; 3) recontagem da história em língua de sinais ou em língua oral.

A coleta de dados foi realizada em uma sala da Clínica, na presença de duas fonoaudiólogas, a criança e um monitor surdo. O momento da leitura e da

interação foram integralmente gravados, por meio de vídeo-gravação. A filmadora ficou disposta em um tripé em posição fixa e de frente para a pesquisadora, a criança e o monitor surdo. Cada mediador esteve sentado ao lado da criança para a filmagem. A fonoaudióloga de apoio sentou em uma mesa ao lado e a sua presença não foi registrada na filmadora; sua função era preencher o protocolo de palavras isoladas.

No primeiro momento, para a leitura de palavras isoladas, a pesquisadora assumiu o papel de mediadora, enquanto a fonoaudióloga de apoio realizou a marcação no protocolo de palavra isolada adaptado para esta pesquisa. A monitora surda estava presente, caso a criança fizesse a escolha pela língua de sinais ou sempre que necessário para que a comunicação se tornasse efetiva.

Foram mostradas as palavras em cartão, obedecendo à seguinte ordem: palavras de alta frequência regular, irregulares e regra. Em seguida, as palavras de baixa frequência regular, irregular e regra. As palavras foram apresentadas uma por uma e, após ler, a criança deveria mostrar que compreendeu a palavra lida, através da tradução para a língua de sinais ou da explicação em língua oral. Quando a criança não reconhecia o significado da palavra lida, eram oferecidas frases escritas pré-elaboradas (APÊNDICE C), que auxiliariam a compreensão. Quando a criança não compreendia após o uso das frases, era iniciada a mediação, primeiramente em língua oral, pela pesquisadora e, em seguida, caso a criança não tivesse compreendido, teria a explicação em LIBRAS dada pela instrutora surda. A ordem da mediação pela língua oral e depois pela LIBRAS deve-se à intenção de observar e conhecer

as possibilidades lingüísticas de cada criança e saber até que ponto a língua oral poderia ser eleita a língua de negociação.

Paralelamente à leitura, a fonoaudióloga de apoio marcava no próprio protocolo as estratégias de leitura e compreensão que cada criança utilizou nas diferentes categorias, além de observar como foi extraído o significado das palavras.

No segundo momento, leitura do livro infantil, a coleta de dados iniciou-se a partir do momento em que a criança começou a leitura. Foi solicitado que ela lesse da forma que preferisse e, em seguida, que fizesse a leitura contrária ao que executou. No caso de escolher ler em voz baixa, em seguida lia em voz alta e vice-versa.

Após a leitura, deu-se início ao terceiro momento, e a criança foi instruída a recontar a história utilizando a língua (oral ou em LIBRAS) em que se sentisse mais à vontade. Caso não conseguisse recontar, o mediador ajudaria na reconstrução textual. A língua de negociação poderia ser a língua oral ou a língua de sinais, tanto no que se referia às perguntas, quanto às narrativas e /ou as respostas. O critério de escolha da língua seria aquela que a criança se sentisse apta a utilizar para narrar ou responder às perguntas dos mediadores. Os mediadores intervieram sempre que a criança solicitou ou quando acharam que deviam fornecer informações e esclarecimentos para a compreensão do texto.

Os mediadores não monitoraram seu próprio discurso. Estes não tinham conhecimento prévio dos tipos de estratégias de mediação descritas neste trabalho.

## 4.5 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise da leitura e compreensão das palavras isoladas foi realizada a partir do confronto entre o protocolo preenchido pela fonoaudióloga de apoio e a observação do material gravado.

A gravação da leitura e recontagem da história foi transcrita seguindo o código de transcrição de acordo com as normas de transcrição de Felipe, (2000) e, para transcrição da língua portuguesa, o sistema de notação de Marcuschi, (1999)

A leitura foi analisada seguindo os critérios de Capovilla e Capovilla, (2001; 2004) que identificam três estágios de alfabetização logográfico, alfabético e ortográfico. Mousinho, (2003b) que identifica duas rotas de leitura: o reconhecimento por rota fonológica – conversão da letra-som em que o leitor precisa do feed-back auditivo para relacionar o grafema ao fonema e o reconhecimento por rota lexical – visual da palavra, transformado imediatamente em significado.

A análise da recontagem foi realizada com objetivo apenas de observar a compreensão da leitura. As estratégias de mediação utilizadas pelo instrutor surdo e pela fonoaudióloga foram analisadas seguindo os critérios dos pesquisadores das áreas de construção da narrativa oral, letramento e alfabetização de surdos. Estas são: pergunta eliciadora de clarificação (McCabe e Peterson, 2001); pergunta eliciadora de orientação (Motta et al. 2006); estratégia provocativa (Perroni, 1992); estratégia de reformulação ou

repetição variante da pergunta (Ferreira, 2008); ativação do conhecimento de mundo da criança, para que ela faça inferência e chegue ao significado textual (Mendes e Novaes, 2003); ativação do conhecimento lingüístico da criança, para que ela amplie seu conhecimento no social (Mendes e Novaes, 2003); ativação dos processamentos descendente e ascendente (Mendes e Novaes, 2003); regulação à Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1982)

Após a análise qualitativa, buscou-se organizar quantitativamente a ocorrência das mediações e a qualidade de compreensão do conteúdo da história.

## 5- RESULTADOS

### 5.1 PALAVRAS ISOLADAS

**QUADRO 1: RESULTADO DA LEITURA E COMPREENSÃO DAS PALAVRAS ISOLADAS REALIZADAS POR LEONOR - 1ª série**

	Alta freq. - regular	Alta freq. - irregular	Alta freq. - regra	Total Alta freqüê.	Baixa freq. - regular	Baixa freq. - irregular	Baixa freq. - regra	Total baixa freqüê.
Leitura s/ mediação	8	8	8	24/24	8	8	8	24/24
Leitura/traduç datilografia ou LIBRAS	0	0	0	0	0	0	0	0
Leitura incorreta	0	0	0	0	0	0	0	0
Compreensão	8/8	6/8	8/8	22/24	3/8	2/8	4/8	9/24
Uso de frase	-	2/8	-	2/8	5/5	6/6	4/4	15/15
Compreensão	-	0	-	2/8	1/5	0/6	1/4	2/15
Mediação oral	-	2/8	-	2/8	4/5	6/6	3/4	13/13
Compreensão	-	2/8	-	8/8	1/5	4/6	2/4	7/13
Mediação LIBRAS	-	-	-	-	3/5	2/6	1/4	6/24
Compreensão	-	-	-	-	3/5	2/6	1/4	6/24

Na leitura de palavras isoladas, nota-se que não houve diferença e nem erros de leitura nas palavras de alta e baixa freqüência. Apresenta uma leitura do tipo fluente, não cometendo erros fonológicos de leitura. Atingiu um percentual de 24/24 de leitura sem mediação, em ambas as freqüências. No entanto, houve compreensão de 22/24 de palavras de alta freqüência e 9/24 de baixa freqüência. O uso de frases não foi eficaz como instrumento de mediação para a compreensão – não funcionou em nenhuma das duas tentativas para palavras de alta freqüência e foi eficaz em 1/5 das palavras de baixa freqüência. Com a mediação em língua portuguesa, compreendeu 2/2 nas

palavras de alta frequência e 7/13 nas de baixa frequência. A mediação em LIBRAS foi eficaz, obtendo êxito total de 6/6 nas palavras de baixa frequência.

É interessante notar que Leonor não reconheceu o verbo VER em VEJAM, mesmo quando contextualizado na frase. Possivelmente, o não reconhecimento foi pela forma como o tempo verbal foi apresentado no protocolo; no plural na categoria de baixa frequência. Leonor, apesar de conhecer a palavra VER não reconheceu a morfologia do verbo; a forma gráfica se distanciou do verbo na sua forma infinitiva e regular.

A forma de demonstração de compreensão do significado das palavras lidas foi a construção de frases com a palavra em questão. Com exceção da palavra ÓRGÃO, com a qual não houve construção de frase, apenas reproduziu a explicação oferecida pelo mediador.

**QUADRO 2: RESULTADO DA LEITURA E COMPREENSÃO DAS PALAVRAS ISOLADAS REALIZADAS POR GILDA - 2ª série**

	Alta freq. – regular	Alta freq. - irregular	Alta freq. - regra	<b>Total Alta freqüência</b>	Baixa freq. - regular	Baixa freq. - irregular	Baixa freq. - regra	<b>Total Baixa freqüência</b>
Leitura sem mediação	8/24	8/24	8/24	<b>24/24</b>	8/24	8/24	6/24	<b>22/24</b>
Leitura/tradução datilologia ou LIBRAS	3/8	8/8	5/8	<b>16/24</b>	0	3	1	<b>4/22</b>
Leitura incorreta	0	4	4	<b>8/24</b>	7	5	5	<b>17/22</b>
Compreensão	3	4	1	<b>8/24</b>	0	0	0	<b>0</b>
Uso de frase	5	4	7	<b>16/24</b>	8	8	8	<b>24/24</b>
Compreensão	0	0	0	<b>0</b>	0	0	0	<b>0</b>
Mediação oral	5	4	7	<b>16/24</b>	8	8	8	<b>24/24</b>
Compreensão	3	2	4	<b>9/16</b>	2	0	1	<b>3/24</b>
Mediação LIBRAS	2	2	3	<b>7/7</b>	6	8	7	<b>21/21</b>
Compreensão	2	2	3	<b>7/7</b>	6	6	6	<b>18/21</b>

Na análise da leitura de palavras isoladas, verificou-se que Gilda não se recusou a ler, tendo conseguido ler todas as palavras de alta freqüência e de 22/24 de baixa freqüência. A leitura foi do tipo silabada, tanto para as palavras de alta freqüência, quanto para as de baixa freqüência. Foi comum a leitura por adivinhação, tendo como conseqüência erros de leitura que não possibilitaram acessar um significado. Os erros fonológicos acarretaram uma leitura incorreta tanto nas palavras de alta freqüência, quanto nas de baixa freqüência, porém a incidência foi muito maior nas de baixa freqüência (17/22) do que nas de alta freqüência (8/24). A compreensão ocorreu em 8/24 das palavras de alta freqüência e 0/22 das de baixa freqüência.

Para Gilda, o uso das frases não foi eficaz, não obteve aproveitamento em nenhuma das tentativas. A mediação através da língua oral ajudou em 9/16 nas palavras de alta frequência e 3/24 nas de baixa frequência. O uso da mediação foi melhor aproveitado em LIBRAS obtendo 7/7 nas palavras de alta frequência e 18/21 nas de baixa frequência. Apenas três palavras (AÇUDE; ÓRGÃO e INGLÊS) não foram compreendidas, apesar de todas as tentativas de mediação.

Gilda demonstrou compreensão do significado das palavras através da tradução para LIBRAS ou pela datilologia.

**QUADRO 3: RESULTADO DA LEITURA E COMPREENSÃO DAS PALAVRAS ISOLADAS REALIZADAS POR JULIANA - 3ª série**

	Alta freq. - regular	Alta freq. - irregular	Alta freq. - regra	Total Alta freqüência	Baixa freq. - regular	Baixa freq. - irregular	Baixa freq. - regra	Total Baixa freqüência
Leitura sem mediação	8	8	8	24	8	8	8	24
Leitura/tradução datilologia ou LIBRAS	4	7	7	18/24	3	1	2	6/24
Leitura incorreta	0	1	0	1/24	0	0	0	0
Compreensão	8	7	8	23/24	4	2	3	9/24
Uso de frase	0	1	-	1/23	4	6	5	15/15
Compreensão	0	0	-	0	2	3	1	6/15
Mediação oral	-	1	-	1/1	2	3	4	9/9
Compreensão	-	1	-	1/1	0	0	3	3/9
Mediação LIBRAS	-	-	-	-	2	3	1	6/6
Compreensão	-	-	-	-	2	3	1	6/6

Juliana apresentou um tipo de leitura fluente para as palavras de ambas as freqüências. Não cometeu erros fonológicos na leitura. As palavras de alta freqüência foram compreendidas de imediato em 23/24 e as de baixa freqüência foram compreendidas em 9/24.

Nas palavras de baixa freqüência, houve um aproveitamento de 6/15 das estruturas frasais oferecidas como recurso da compreensão. A língua oral foi eficaz em apenas 3/9 da mediação e a LIBRAS foi eficaz com 6/6 de aproveitamento.

Em dois momentos da leitura, Juliana realizou associações semânticas que auxiliaram na compreensão. Após a leitura de BATALHA, perguntou se era igual a soldado e em XERIFE, se era igual a polícia.

Não reconheceu nem compreendeu de imediato o verbo VER em VEJAM, porém, após o uso da estrutura frasal, estabeleceu relação com o tempo verbal conhecido, conseguiu compreender o significado. Possivelmente, não houve reconhecimento pela morfologia do verbo em VEJAM, porém mostrou conhecer o verbo VER no tempo presente e na forma infinitiva.

Para a palavra NORA, foram precisos muitos exemplos associados a suas experiências de parentesco, para que compreendesse. Após explicações, Juliana associou ao conceito de cunhada mostrando que havia compreendido e que o parentesco dependia das diferentes relações entre pessoas da família.

Demonstrou que compreendeu a palavra lida traduzindo para LIBRAS. Este tipo de estratégia auxiliou na leitura-tradução-compreensão das palavras. Isso pode ser observado quando a criança fez a leitura/tradução para LIBRAS ou para a datilologia; o resultado da compreensão foi alto nas palavras de alta frequência, (18/24) e menor (6/24) nas palavras de baixa frequência. Esta diferença significativa entre as palavras de alta e baixa frequência mostra que o recurso de leitura/tradução auxilia para a compreensão da palavra, pois esta diferença se reflete diretamente na eficácia da compreensão.

**QUADRO 4: RESULTADO COMPARATIVO DE LEITURA E COMPREENSÃO DAS PALAVRAS ISOLADAS DE ALTA FREQUÊNCIA**

	Compreensão sem mediação	Leitura / tradução datilologia ou LIBRAS	Compreensão com frases	Compreensão com língua portuguesa	Compreensão com LIBRAS
Leonor	91%	0	0%	100%	-
Gilda	33%	66%	0%	56%	100%
<i>Juliana</i>	95%	75%	0%	100%	-

**QUADRO 5: RESULTADO COMPARATIVO DE LEITURA E COMPREENSÃO DAS PALAVRAS ISOLADAS DE BAIXA FREQUÊNCIA**

	Compreensão sem mediação	Leitura / tradução datilologia ou LIBRAS	Compreensão com frases	Compreensão com língua portuguesa	Compreensão com LIBRAS
Leonor	37%	0	13%	53%	100%
Gilda	0%	33%	0%	12%	85%
<i>Juliana</i>	37%	25%	40%	33%	100%

Nos resultados de leitura e compreensão para as três crianças, as palavras de alta frequência (91%;33%;95%) tiveram uma porcentagem maior que as palavras de baixa frequência (37%;0%;37%). A segunda criança se mostrou um leitor sem experiência com a leitura, compreendeu 33% das palavras lidas na alta frequência e 0% das palavras em baixa frequência.

## 5.2 ANÁLISE DA LEITURA E RECONTAGEM DA HISTÓRIA

Para análise da recontagem foi utilizado o material transcrito na íntegra, que será exposto em fragmentos. Na análise serão observadas e discutidas a compreensão da história por cada criança e as estratégias mediadoras utilizadas pelos profissionais. Foi usada a tabela de conteúdo narrativo para verificar a compreensão das passagens mais relevantes da história.

### Análise da recontagem de LEONOR – 1ª série

---

#### Fragmento 1

Turno		
1	C	((terapeuta dá as instruções))
2	C	Pode começar
3	L	Leitura oral (2'36``)      leitura silenciosa (1' 29``)
4	C	Agora conta a história
5	L	{ONÇA VER T-A-T-U}      Págs 1 e 2
		{EL@ (aponta para onça))QUERER COMER}
		{ EL@ (aponta para o tatu) CORRER}
		{ONÇA QUERER PEGAR}
6	C	Conta pro Nelson, ele não sabe. (Leticia contava a história para Cristina em LIBRAS)
7	L	{ONÇA VER T-A-T-U, CORRER PEGAR}
		{EL@ (aponta para o tatu) ENTRAR-BURACO MEDO}
		{DEPOIS... ESS@) (aponta a coruja) (expressão de dúvida)...      Págs. 3 e 4
		{NOME} (aponta para a coruja)?
		{LIBRAS?}
8	C	O quê? Coruja.
9	N	{CORUJA}

No turno 3, houve a leitura oral, que ocorreu de forma ortográfica e fluente. Entre as três crianças, Leonor é a que possui melhor articulação e isso faz com que se perceba melhor sua leitura. Realizou a leitura do texto escrito e da ilustração conjuntamente.

No turno 5, Leonor iniciou a narrativa da história de forma autônoma, sem a interferência dos mediadores, apoiando-se nas gravuras e no texto. Leonor optou pela recontagem em LIBRAS, no entanto escolheu a mediadora ouvinte como interlocutora. A mediadora interrompeu (turno 6), pedindo que contasse para o mediador surdo

Leonor falou sobre a intenção inicial da onça {QUERER COMER} e da reação do tatu {CORRER} (turno 5), estabelecendo relação de causa e efeito entre as ações dos animais. Este conteúdo está parcialmente explícito na gravura mas para compreender a intenção da onça, é necessário acessar o conhecimento específico de mundo.

No turno 7, a criança interpreta a gravura onde se vê o animal entrando no buraco para se esconder, demonstrando não aproveitar o conteúdo da informação escrita. Entretanto, atribuiu medo ao personagem mostrando relação de causa/efeito a ação do animal em fugir. Nos turnos 8 e 9, os mediadores nomearam e ampliaram o conhecimento lingüístico nas duas línguas, dando a informação que faltava.

## Fragmento 2

10	L	{CORUJA ASSUSTAR PORQUE VER EL@ ((aponta para onça)) CAIR}
		{CORUJA ((expressão facial de gritar)), EL@ ((aponta para coruja)) TER MEDO VER CAÍDA}
		DEPOIS... ((expressão de dúvida)) Págs. 5 e 6
		{NOME DESS@ ((aponta para outro desenho))}?
11	C	Tamanduá.

No fragmento 2, turno 10, percebeu-se que Leonor, ao narrar, aproveitou a leitura apenas da gravura, o texto foi ignorado. Comentou a expressão da coruja, atribuindo um sentimento de MEDO ao personagem, no entanto no texto não há referência ao sentimento do personagem da coruja. Ela não percebeu uma dica na gravura (o piscar de olho da onça), que mostra a intenção do personagem de enganar os animais. É a primeira pista de conteúdo textual que a narrativa fornece para o leitor entender a intenção da onça. O foco da criança se restringiu às ações da coruja e, com isto, não foi percebida uma informação determinante para a compreensão do conteúdo implícito da narrativa. No turno 11, a mediadora ampliou o conhecimento lingüístico do vocabulário solicitado pela criança.

## Fragmento 3

12	L	{TAMANDUÁ... FALAR ((expressão de intensidade – falar muito))
		{EL@ ((aponta para um desenho)) FELIZ}
		{DEPOIS PERGUNTAR: - ONÇA JÁ MORRER}?
		{EU ACHAR ONÇA JÁ MORRER}?
		{TODOS FELIZ+ MORTE PORQUE L-I-V-R-E}
13	N	{LIVRE} ((ensina o sinal))
14	L	{LIVRE} ((repete o sinal mostrando que aprendeu))
		{PORQUE NÃO PRECISAR MEDO PEGAR-EU} [sentido: não precisam ter mais medo de que a onça os peguem]
		{DEPOIS... CORRER FELIZ+} Págs. 7 e 8
		{EL@ ((aponta para o desenho do macaco)) BRINCAR BALANÇAR-ÁRVORE}
		{CHIFRE PÁSSARO ((sentido: havia um pássaro em cima do chifre do bode))}

No fragmento 3, no turno 12 referente às páginas 5 e 6, percebeu-se que Leonor iniciou a narrativa a partir da ilustração (destacou a felicidade entre os bichos). Apoiou-se também no texto escrito (A ONÇA MORREU) o que pôde ser verificado quando a criança disse que os bichos estavam livres. Ou seja, ela mostrou uma expansão do conhecimento de mundo, realizando inferência diante de uma situação de causa/conseqüência da morte do personagem onça. No turno 13, mostra dificuldade lexical em LIBRAS e utiliza a datilologia como recurso (L-I-V-R-E). O mediador aproveitou para ampliar o conhecimento lexical na língua de sinais. No início do turno 14, há o fechamento do turno 12, quando Leonor demonstrou compreender um conteúdo implícito, o sentimento dos bichos. No turno 14, iniciou-se uma descrição da gravura, ignorando o

texto escrito. O fundo se destacou como figura e foram narradas apenas as imagens da gravura.

O mediador surdo interferiu, como pode ser visto a seguir:

#### Fragmento 4

15	N	VER TEXTO O QUE FALAR?
16	L	O tatu... {LIBRAS}? ((expressão de dúvida)) [sentido: falar em LIBRAS?]
17	N	*sim*
18	L	{ O T-A-T-U...}
19	N	{TUDO-BEM, LER ENTENDER DEPOIS EXPLICAR EU}
20	L	O tatu {ESPALHAVA}...
		{ISSO O QUE É? CONHECE? ((aponta a palavra notícia))}
21	C	Notícia.
22	L	{NOTÍCIA}
		{EL@ VIV@ ((sinal de viver))}
23	N	{PODER FALAR?}
24	C	SIM Claro.
25	N	EL@ VIV@ ((de viver)) NÃO. VIVA! ((de comemorar))... ONÇA MORRER}
		{ESS@? ((aponta para a palavra notícia))}
26	L	{CONHECER-NÃO}
27	N	{T-A-T-U FELIZ PENSAR COISA BOA} [sentido: o tatu estava feliz, ele pensava que a notícia era uma coisa boa]
		{EXEMPLO, PRESENTE ESCONDER}
		{ -EU TER COISA BOA FALAR VOCÊ}
		{O-QUE-É? VOCÊ ((para que ela imite e se faça uma encenação)) O-QUE-É?}
28	L	{O-QUE-É?}
29	N	{CALMA, SURPRESA, EU ENTREGAR}
30	L	{OBRIGAD@}
31	N	{ENTENDER?}
		{UMA COISA BOA (( sentido: foi uma notícia boa))}
		{TER NOTÍCIA RUINS}
		{VOVÓ MORRER ((expressão de tristeza)), RUIM))}

		{UM-OU-OUTRO, PODER DOIS} [sentido: pode ser uma notícia boa ou ruim]
32	L	{DEPOIS EL@+ FELIZ+}
		{SENTIR FELIZ, VIVA!}
		{PORQUE ONÇA MORRER}
		{DEPOIS TOD@+ FELIZ+, PEIXE PULAR PORQUE ONÇA PEGAR COMER ((aponta para o peixe))}
		_ _ _ {EL@+ ((aponta para um desenho de um casal de jacarés)) NAMORAR}
32	L	{DEPOIS TOD@+ VER ()} Págs. 9 e 10
		{TOD@+ ESPIRRAR quando ESPIRRAR TER MEDO OUTROS PERTO...LONGE}
33	N	{ ESS@ ((aponta para o livro)) O-QUE-É?}
34	L	{ESS@ ((expressão de dúvida))? TOD@+ ESPIRRAR?}
35	N	{ÈSPIRRAR? NÃO!}
36	L	{O-QUE-É?((apontou para a palavra espalhava))}
37	C	Espiava tava espiando. {VER}
38	N	{ESPIAR((ensina o sinal))}
39	L	{ESPIAR ((imita mostrando que aprendeu))}
40	N	{ISSO ((aponta para a palavra espiar)) O-QUE-É?}
41	L	{PERTO}
42	N	{O-QUE-É PERTO?}
43	L	{PORQUE VER ESPIAR}
44	N	{APROXIMAR, VOCÊ LEÃO, EU VER} [sentido: aproximar, por exemplo você é um leão, e eu o vejo]
		{OUTR@+ VER LONGE. QUAL?}
45	L	((aponta para os animais que observam a onça de longe))
		{ESS@ NÃO?}
46	N	{ESS@ PERTO! ((referindo-se aos animais que estavam perto da onça e não longe))}
47	L	{LONGE ESPIAR, OUTROS VER PERTO}
48	N	{CERTO}

No turno 15, o mediador solicita que a criança veja novamente o texto e usa uma pergunta de clarificação – para fatos incorretos, buscando a compreensão textual pela criança para continuação da narrativa. Neste momento, a mediação teve um papel fundamental, inibindo a narrativa para o

fundo da história que ocorreu no turno anterior (ver fragmento 4, turno 14). Nos turnos 16 e 18, Leonor iniciou a tradução literal do texto para a LIBRAS, porém o mediador surdo (turno 19) interveio e usou uma estratégia de processamento descendente, ao solicitar que a criança fizesse leitura-compreensão. Esta estratégia usada pelo mediador foi eficaz ao encorajar a criança a ler primeiramente, para, só depois, contar, ao invés de traduzir palavra por palavra.

No turno 22, a criança demonstrou desconhecimento lexical da palavra NOTÍCIA. No entanto, não demonstrou o desconhecimento da palavra VIVA substituindo seu significado por um homônimo: viva do verbo VIVER. Ademais não demonstrou estranhar o texto ter ficado sem sentido. Nos turnos 23 e 25, o mediador percebeu que a criança não compreendeu o léxico do texto e usou pergunta de orientação, para antecipar a explicação sobre o significado. Nos turnos que vão do 27 ao 31, o mediador construiu uma encenação em conjunto, do tipo dramatização, como exemplo (pergunta de orientação) junto com a criança, usando exemplos simples, baseados no conhecimento de mundo (Mendes e Novaes, 2003) de Leonor para explicar o conceito de NOTÍCIA. No turno 32, comprovou-se a eficácia da mediação, quando Leonor fez uso da palavra VIVA em contexto adequado. No entanto, no final do turno 32, houve novamente uma fuga para a gravura, destacando o fundo em detrimento da figura.

No final do turno 32, Leonor leu na forma de adivinhação, substituindo uma palavra por outra visualmente semelhante, ao ler EPIRRAR e não ESPIAVA, porém não percebeu que gerou um engano semântico no texto. Em contrapartida, o mediador percebeu a incompreensão e interveio (turno 33 e

35) usando uma pergunta eliciadora de clarificação para ajudar na compreensão da palavra. Foi então que Leonor se conscientizou de que não conhecia a palavra ESPIAVA (turno 36) e perguntou seu significado. A partir do turno 40, o mediador inicia uma série de perguntas de orientação, utilizando exemplos com apoio nas gravuras e no texto do livro, compartilhando com a criança a discussão sobre os animais que ESPIAVAM MAIS DE PERTO E OUTROS QUE ESPIAVAM MAIS DE LONGE. Percebeu-se que a discussão ficou centrada na distância da qual os animais espiavam a onça, porém houve perda de conteúdo, pois não se especificou a motivação sobre o medo de alguns animais estarem mais perto e outros, mais longe.

Fragmento 5

49	L	{DEPOIS IR U-R...}	Págs. 11 e 12
50	N	{URUBU} ((ensina o sinal))	
51	L	{URUBU... OLHAR}	
52	N	{CHAMAR EL@ ((aponta para o urubu)) IR VER}	
53	L	{IR VER. EL@ FALAR: D-O-N-A ONÇA JÁ ESPIRRAR?}	
		{ME@ A-V-Ô MORRER ESPIRRAR TRÊS VEZES}	
54	N	{TRÊS VEZES. DEPOIS MORRER}	
55	L	{DEPOIS ONÇA 1, 2, 3 ESPIRROS} foi bicho para todo lado	Págs. 13 e 14
		{SUSTO}	
		{EL@+ CORRER, EL@ ((aponta para onça)) VIV@, MEDO}	Pág. 15
		Ora quem já viu ((lendo)) {MORTO ESPIRRAR, QUE DROGA} ((mão fechada bate na outra mão, mostrando expressão de desagrado))	
56	N	{MAIS EXEMPLOS VOCÊ VER, QUE DROGA}	
57	L	{DORMIR, ACORDAR SUSTO. PEGAR ((aponta os bichos)) DEPOIS FUGIR} [sentido: onça dormindo, acorda assustada, tenta pegar os bichos, e eles fogem]	
58	N	{CERTO}	
59	L	{ACORDAR ((procurar)) FUGIR} [sentido: onça acordar procura os bichos e todos fugiram]	

60	N	{CERTO}
61	L	{ACABAR?}

No turno 49 do fragmento 5, verificou-se que Leonor desconhecia o sinal de URUBU, e o mediador interveio para ampliar o conhecimento lexical em LIBRAS. O turno 53 mostrou que ela compreendeu o texto escrito, pois só a ilustração não seria suficiente para compreender a estratégia usada pelo urubu para enganar a onça. No entanto, no turno 54, o mediador reformulou o sentido frasal feito no turno anterior por Leonor, que mostrou relação de causa/efeito entre os acontecimentos interligados, usando como estratégia de mediação perguntas de orientação. No turno 55, ela demonstrou ter compreendido, pela leitura do texto em voz alta e pela recontagem em LIBRAS, que a onça estava viva e que os bichos ficaram com medo dela, informação discutida anteriormente com o mediador. Neste mesmo turno, a criança resgatou o conteúdo – o medo implícito entre os animais que espiavam. No turno 56, provavelmente por perceber que o texto continha elementos textuais complexos, o mediador usou mais exemplos oriundos da própria história e o conhecimento lingüístico da criança, ao mesmo tempo que solicitou à criança mais exemplos – perguntas de orientação. Nos turnos 57 e 59, fica claro que Leonor compreendeu a história, pois inferiu, mostrando que percebeu a esperteza da onça em enganar os animais e o sentido figurado “VOOU BICHO PRA TODO LADO”, quando comentou que os bichos fugiram ao perceberem que a onça estava acordada.

## Fragmento 6

62	C	Agora reconta você já leu.
63	L	Foge tatu ((lê o título))
64	C	Então::
65	N	{O-QUE-É?} ((aponta para o título ))
66	L	{SABER-NÃO}
67	C	Não?
68	N	{FUGIR, CORRER, IR EMBORA}
69	L	{FUGIR T-A-T-U}
70	N	{EI@ TATU ((dá um sinal para o bicho))} Págs. 1 e 2
		{TATU}
71	L	{TATU}
72	N	{PRIMEIRO...}
73	L	{CORRER}
74	N	{EXPLICAR HISTÓRIA}
75	L	{CORRER PORQUE ONÇA PEGAR COMER}
		EI@ ((aponta para onça)) PEGAR FLOR, CAIR} Págs. 3 e 4
76	N	{FINGIR}
77	L	{FINGIR}
78	N	{FINGIR BOM?} [sentido: fingir é bom? é legal?]
		{NÃO RUIM, MELHOR VERDADE}
79	L	{PORQUE QUERER PEGAR UM BICHO COMER, EI@ ESPIRRAR UM, DOIS, TRÊS} Págs. 11 e 12
		{TOD@+ ASSUSTAR, VIVA CORRER} Págs. 13 e 14
		{EL@ ((apontar para onça)) ACORDAR, IR RÁPIDO, QUE DROGA. PENSAR OUTRA COISA FAZER} Pág. 15
80	N	{ BOM, CERTO.}

Em uma tentativa de recontagem sem mediação, a mediadora solicitou que Leonor recontasse o que havia lido (Fragmento 6; turno 62 ). Ela iniciou a recontagem pelo título, e foi interrompida pelo instrutor surdo, que questionou usando pergunta eliciadora de orientação (turno 65), perguntando o significado. No turno 66, verificou-se que ela desconhecia o significado do título ou não reconheceu o tempo verbal do verbo fugir. Os turnos que vão do 68 ao 73 mostraram a adequação à Zona de Desenvolvimento Proximal que o mediador

usou para dar sentido ao título da história. No turno 74, novamente o mediador incitou a criança a usar o processamento descendente de leitura para que, em seguida, recontasse a história sem mediação; logo ela iniciou a recontagem, parecendo estar fazendo um resumo (turno 75), no entanto fugiu para o fundo, colocando a ilustração (páginas 3 e 4 do livro) como destaque. Nos turnos que vão do 76 ao 78, o mediador interveio, trazendo um conteúdo implícito (intenção da onça) de forma explícita, fazendo associação com o conhecimento de mundo da criança. Esta mediação teve a intenção de fazer com que Leonor voltasse aos fatos relevantes da história, ao mesmo tempo que aproveitava a ilustração em destaque. Por fim, a mediação colaborou para a retomada do texto, fazendo com que ela retomasse a recontagem (turno 79).

#### Fragmento 7

81	C	Os bichos ficaram felizes quando a onça morreu?
82	L	*sim*
83	C	Por quê?
84	L	Porque {ONÇA MÁ QUERER COMER EL@+ ((aponta para os bichos))} Págs. 3 e 4
85	C	E o que que eles fizeram quando eles souberam que a onça tinha morrido? Págs. 5 e 6
86	L	{FELIZ+, PENSAR ONÇA MORRER, MAS EL@ NÃO MORRER, VIV@.} Págs. 7 e 8
87	C	Ela fingiu? Como você sabe que ela fingiu?
88	L	{SABER}
89	C	Como você sabe?
90	L	{EU ACHAR EL@ VIV@.} Págs. 13 e 14
91	C	E lá na história como é que os bichos souberam que ela tava fingindo?
92	L	{SABER-NÃO}
93	C	Como eles souberam?
94	L	EL@+ ((aponta os bichos)) PENSAR EL@ ((onça)) MORRER EL@ ((onça)) DESMAIAR} Págs. 3 e 4
		- Aí {DOER} meu coração. {EL@ DESMAIAR((aponta a

		onça))}
		{BRAVA} [sentido: ela ficou brava] Pág. 15
		{TOD@+ PENSAR ((bichos)) EL@ ((aponta onça)) MORRER }
95	C	O que ela fez para os bichos saberem que ela tinha morrido?
		Primeiro eles acreditaram que ela tinha morrido, só que aconteceu alguma coisa que mostrou que ela estava fingindo, o que foi?
96	L	{EL@ QUERER IR MUITOS BICHOS} [sentido: ela queria que viessem muitos bichos perto dela]
		{EL@ COMER, ACORDAR PEGAR COMER}
		{CONSEGUIU NÃO}
		{FUGIR}
		{RAIVA, QUE DROGA}
97	C	Na história o urubu falou que o avô dele tinha espirrado três vezes foi assim que sabia que tinha morrido.
98	L	{DIFÍCIL}
99	C	Difícil?
		Morto espirra?
100	L	{EL@ FINGIR MORRER}
101	C	Descobriram que ela estava mentindo.
102	L	{FINGIR MORRER} ((interpreta a vontade de espirrar))
103	C	Por que ela tava fingindo? Págs. 13 e 14
104	L	{EU ACHAR QUERER PEGAR BICHO+ COMER} ((interpreta a vontade de espirrar da onça e não poder)) {ACABAR AR}
105	C	Ok ((afirma balançando a cabeça))
106		Você gostou da história?
		Foi fácil?
		Entendeu ou não entendeu?
107	L	Entendi.

A mediadora faz uma seqüência de perguntas eliciadoras de clarificação e orientação, que serviram de guia para a narrativa de Leonor (turnos de 81 a 105). A mediadora colaborou na co-construção da história, já que todas as tentativas de incentivo para que Leonor recontasse sozinha não foram eficazes. Ao final da co-construção da narrativa, percebeu-se que ela conseguiu recontar todos os fatos significativos da história. Importante destacar que as perguntas eliciadoras de orientação serviram como estratégia de mediação para questionamentos e redirecionamentos, a fim de organizar a elocução.

Nos turnos 84 e no final do 94, nota-se que Leonor atribuiu qualidade (má) ao animal - onça, provavelmente partindo de um conhecimento de mundo anterior, pois não apareceu esta informação no texto. Nos turnos 87, 89, 91 e 93, as estratégias de mediação são usadas através de repetições variantes. Inicialmente ocorrem pela ausência de resposta de Leonor e, num segundo momento, por causa das respostas inconsistentes. No turno 95, a mediadora reformula a pergunta usando mais elementos lingüísticos, para dar mais pistas contextuais para Leonor responder.

Em suma, Leonor realizou a leitura do texto sozinha. Na recontagem, usou freqüentemente a ilustração como apoio, destacando o fundo com detalhes das cenas irrelevantes. Realizou a descrição do texto e só conseguiu narrar através da mediação. Os dois mediadores forneceram uma interação necessária para que fosse realizada a construção da narrativa, ficando na função de co-construtores da narrativa diante das necessidades apresentadas. Leonor aproveitou o conteúdo lingüístico negociado pelos mediadores em ambas as línguas.

---

## Análise da recontagem de GILDA – 2ª série

### Fragmento 1

Turno		
1	C	((terapeuta dá as instruções))
2		Leitura silenciosa (45") Leitura oral (3' 42")
3	C	Conta a história.
		Você escolhe falar ou sinais.
4	Gil	{CONTA?}
5	C	{CONTA EU NELSON}
		{FALAR O-U LIBRAS}
6	Gil	((reinicia a leitura))
7	C	{LER NÃO}
		{CONTA LIBRAS}
8	N	{ISSO O QUE-É?} ((aponta a gravura)) Págs.1 e 2
		{EU ENTENDER-NÃO.}
		{EXPLICAR EU}
9	Gil	( ) {T-A-T-U VER}
		{FALAR}
		{VER LEÃO} ((aponta no livro a onça))
		{FALAR VER}
10	C	Ela viu o quê?
11	Gil	{EI@?}
12	C	Ela viu o quê? ((aponta onça))
13	Gil	{L-E-Ã-O}
14	N	{ISSO O-QUE-É?} ((aponta a onça)) Págs. 3 e 4
15	Gil	{EL@ ((onça) CAIR ((expressão de dúvida))}
		((re-lê o texto))
		{VER... FALAR... O-I} Págs. 5 e 6
		{AMIGO}

A leitura oral de Gilda ocorreu de forma silabada. A leitura não foi realizada na íntegra, alguns segmentos foram ignorados ou lidos por adivinhação. Foi bastante valorizada a ilustração durante a leitura.

Na recontagem, percebe-se que, no turno 3 do fragmento 1, a mediadora iniciou as instruções em português e, no turno seguinte, já usou a

LIBRAS como língua de negociação (turno 3 e 5). No turno 8, houve a intervenção do mediador, através de pergunta eliciadora de orientação, ao perceber que Gilda não conseguiu iniciar a recontagem. Neste mesmo turno, o mediador usou uma estratégia de provocação para motivar Gilda para a narrativa. Nota-se que ela iniciou a recontagem tentando descrever a ilustração, porém sua fala não correspondeu exatamente à ilustração, possivelmente fez uma generalização quando utilizou leão ao se referir a ONÇA; isto deve ter ocorrido por desconhecer o significante correto tanto na língua portuguesa quanto em LIBRAS (turno 9). Nos turnos 10 e 12, a mediadora usa pergunta de clarificação e repete a pergunta com apoio da ilustração, para regular o nível de dificuldade da tarefa à Zona de Desenvolvimento Proximal. No turno 14, o mediador surdo fez a mesma pergunta, reformulando-a objetivando a regulação da Zona de Desenvolvimento Proximal e o reconhecimento dos personagens. No entanto, Gilda respondeu repetindo uma palavra da frase que o mediador usou (turno 11) ou respondeu sem compreender a pergunta (turnos 13 e 15). Os mediadores perceberam que Gilda não conseguiu ler o texto e a mediação ocorreu com base apenas na nomeação e descrição das ilustrações. (turno 9, 13 e 15). O turno 13 mostrou a tentativa de Gilda para construir uma recontagem, no entanto, mesmo com mediação, apenas descreveu as ilustrações.

## Fragmento 2

16	C	tá fazendo o quê? ((aponta o tatu)) {FAZER O-QUÊ?}
17	Gil	{CONVERSAR}
18	C	conversar? {CONVERSAR?}
19	Gil	{T-A-T-U ( ) CORRER, ENTRAR-BURACO} Págs. 1 e 2 {EL@ FALAR} ai ai...((aponta a onça)) Págs. 3 e 4
20	C	Tava com dor ou tinha morrido? {DOR OU MORRER?}
21	Gil	Dor
22	C	Tava só com dor? {DOR SÔ?} Não tinha morrido não? {MORRER NÃO?}
23	Gil	{EL@+ OLHAR... CORRER} Págs. 1 e 2
24	C	E o que aconteceu? ((mostra a cena)) Págs. 3 e 4 Ela tava deitada e depois levantou ((mostra a cena)) Págs. 11 e 12 (vira para as páginas 13 e 14)
25	Gil	{EL@ CORRER} Pág. 15
26	C	Ela correu? ((mostra a cena))
27	Gil	{ASSUSTAR, VER, MEDO, CORRER ASSUSTADOS}
28	C	Por quê? {PORQUE?} Págs. 13 e 14
29	Gil	{MEDO, PEGAR COMER} {ESCONDER}
30	C	Ficaram escondidos? {ESCONDER} ((aponta os bichos))
31	Gil	{IR EMBORA} Pág. 15
32	C	tá bem.

No turno 16, a mediadora novamente retoma a pergunta eliciadora de clarificação, usando a língua portuguesa e, em seguida, utiliza a língua de sinais, possibilitando a adequação da Zona de Desenvolvimento Proximal. Em seguida, usa a fala da criança em forma de pergunta em LIBRAS, pois a língua oral não serviu como apoio da recontagem. No turno 17, Gilda tentou deduzir o que estava acontecendo a partir da ilustração das págs. 5 e 6, no entanto não deu continuidade diante da pergunta de clarificação realizada pela mediadora (turno 18). No turno 19, ela voltou à página anterior e deu sentido de dor para

a onça na cena em que ela caiu no chão; nota-se que descreveu apenas a ilustração, pois sua fala não conteve nenhuma estrutura do texto escrito. Nos turnos 20 e 22, a mediadora reformulou a pergunta usando primeiramente a língua portuguesa e, em seguida, a LIBRAS e a fala do turno anterior de Gilda, tentando mostrar a intenção da onça, que estava caída e depois levantou. Porém, mesmo usando o apoio das gravuras como estratégia descendente para possibilitar a mediação na regulagem da Zona de Desenvolvimento Proximal e a estratégia de questionamento em pergunta - orientação diante das falas “soltas” sem continuidade, Gilda se manteve na descrição das cenas (turnos 21, 23, 25 e 27) Nos turnos 24 e 26, a mediadora usou perguntas de orientação para apoiar a compreensão. No turno 28, usa como mediação uma pergunta de orientação, apoiando-se na gravura e no conhecimento de mundo. A mediação foi eficaz, pois Gilda respondeu corretamente à pergunta da mediadora (turno 29), apesar de, no turno anterior, ter se referido a uma ação (esconder) dos animais que não se referia ao texto escrito e nem à ilustração. No turno 30, novamente a mediadora, redirecionando em pergunta – orientação, repetiu a enunciação da criança em forma de pergunta – clarificação, com apoio da gravura para que ela percebesse que sua fala diferia da história (os bichos terem se escondido). Gilda provavelmente não compreendeu a pergunta da mediadora e terminou a história mostrando a última página e descrevendo a ação do personagem (turno 31).

## Fragmento 3

33	N	{ENTENDER TUDO?}
		{EL@ JOGAR FORA} [sentido: referindo-se a flor que a onça joga fora quando todos fogem e ela fica com raiva] ((aponta a cena)) Pág. 15
		{EL@ JOGAR-FORA}
34	Gil	{JOGAR?}
35	N	{POR QUÊ?}
36	Gil	{RAIVA}
37	N	{POR QUÊ?}
38	Gil	{RAIVA IR EMBORA PORQUE NÃO COMER NADA}
39	N	{VOCÊ ENTENDER?}
		{ EL@ DORMIR?} Págs. 11 e 12
40	Gil	{DORMIR!}
		((expressão de dúvida))
		{NÃO}
		*sim* (( expressão de dúvida))

No fragmento 3 do turno 33, o mediador tentou resgatar na última ilustração o ponto de gatilho através do conhecimento lingüístico e adequação da Zona de Desenvolvimento Proximal referido na ilustração. Gilda repetiu a palavra (jogar) (turno 34) em forma de pergunta. Nos turnos 35 e 37, o mediador usou perguntas eliciadoras de orientação para verificar se houve compreensão. Nota-se que nos turnos 34 e 36, Gilda respondeu ao mediador com eficácia, pois interligou acontecimentos de causa e efeito das explicações ocorridas no turno 33. Mas foi no turno 38 que se percebeu que ela compreendeu a mediação, ao mesmo tempo que usou seu conhecimento de mundo para responder. A frase RAIVA IR EMBORA PORQUE NÃO COMER NADA não constava no texto e não foi usada por nenhum mediador, contudo Gilda estabeleceu relação causal entre os fatos da narrativa após as mediações, que foram eficazes apesar da inabilidade na leitura. Isto é, usou

uma estratégia descendente, que permitiu que se apoiasse nas informações advindas do contexto. No turno 39, o mediador usou uma estratégia provocativa, tentando que Gilda negasse a informação, no entanto não obteve eficácia pois ela teve dúvida para responder.

#### Fragmento 4

41	C	E os outros bichos? ((aponta a cena))
42	Gil	{OLHAR}
43	C	Estavam olhando mas eles pensaram que ela tava dormindo ou que tava morta?
44	Gil	{DORMIR}
45	C	Ninguém imaginou que ela tivesse morrido não?
46	Gil	{NÃO}
		{EL@ PEGAR TOD@+ COMER}
47	C	Por que ela levantou? ((aponta para onça)) Págs. 13 e 14
48	Gil	{ACORDOU}
		{EL@+ CORRER, IR EMBORA} Pág 15
49	N	{ BOM}
50	C	Então tá bom, obrigado.

No fragmento 4, turno 41, a mediadora usou pergunta de orientação na tentativa de resgatar a fala do mediador surdo no fragmento anterior. Gilda se limitou a descrever a ação dos bichos (turno 42). Nos turnos 43 e 45, a mediadora usou repetição variante, tentando fazer com que percebesse que poderia haver algo implícito que ela não havia notado. Mas ela não percebeu (turnos 44 e 46) ou não compreendeu e continuou afirmando que o animal não estava morto. No final do turno 46, respondeu ao mediador usando a ilustração como parâmetro. Mais uma vez, no turno 47, a mediadora usa uma pergunta de orientação para tentar melhorar a compreensão de Gilda, porém ela (turno 48) se manteve na descrição até o final da história.

Em resumo, Gilda não realizou a leitura do texto, deteve-se nas gravuras. A recontagem foi realizada através da descrição das ilustrações. Apresentou grande dificuldade de compreensão, demonstrada através da mudança freqüente das páginas do livro, que serviram como instrumento mediador. Demonstrou pouco conhecimento lingüístico nas duas línguas, o que também contribuiu para os mediadores desistirem da leitura e se mostrarem satisfeitos com a descrição das gravuras, diferentemente do que foi feito com as duas outras crianças da pesquisa. Que, por meio das estratégias mediadoras, conseguiram ir além, isto é, compreender e recontar fatos significativos, como o clímax e situações subentendidas. Provavelmente, a atitude dos mediadores representou uma adequação à zona de desenvolvimento proximal. Isto é, pareceu indicar que as estratégia de mediação usadas pelos mediadores se relacionou com o nível de desenvolvimento da linguagem mostrado por Gilda na interação.

## Análise da recontagem de JULIANA – 3ª série

### Fragmento 1

Turno		
1	C	((a terapeuta pede a Juliana que leia; ela escolheu ler primeiro em voz baixa, depois a terapeuta pediu para que leia alto – falando – lê em voz alta))
2	J	Leitura silenciosa (1' 26'') Leitura oral (2' 30'')
3	C	Agora você conta a história (+) pra gente, conta.
4	J	{PEGAR}
5	N	{EXPLICAR EU} ((Nelson interrompe)) [me explica]
6	J	{EL@ ((aponta para onça)) PEGAR EL@ QUERER PEGAR EL@ ((aponta para o tatu))} Págs. 1 e 2
		{EL@ ((apontar para o tatu)) ENTRAR-BURACO}
		{EL@ SENTIR}
7	N	{QUE DROGA}
8	J	{EL@ ASSUSTAR, CORUJA ASSUSTAR} Págs. 3 e 4
		{EL@ CAIR *segurando – flor* ((interpreta a ação de cair segurando a flor))...}
		{CORRER} Págs. 1 e 2
9	N	{EL@ FUGIR} ((aponta o tatu))
10	J	{FUGIR}
		{EL@+ MEDO VER}
11	N	{POR QUE MEDO, POR QUE?}
12	J	{PORQUE EL@ PEGAR} ((aponta para onça))
		{EL@+ FUGIR...((aponta para os bichos)) TOD@+ FELIZ+} Págs. 5 e 6
		_ _ _ {ENGRAÇADO BICHO+ MEDO} ((aponta para os bichos))
		{EL@ PEGAR T-A-T-U ENTRAR-BURACO } ((aponta onça))
		{COBRA SORRI...} Págs. 7 e 8
		{PEIXE PULAR} [ peixes pulam felizes]

No turno 2, Juliana realizou a leitura do livro de forma ortográfica, mas, pela dificuldade articulatória comum ao surdo, parece que a leitura foi de forma silabada. Notou-se que, lia ao mesmo tempo o texto escrito e a ilustração, possivelmente estabelecendo relação entre ambos.

Foi no turno 4 que iniciou a recontagem sem mediação, utilizando o conteúdo do texto e da ilustração (turno 4 ao 6). Nos turnos que vão do 8 ao 12, percebeu-se que a recontagem foi realizada a partir da ilustração, tornando a narrativa uma descrição da expressão dos personagens. No turno 8 ela dramatizou a ação de cair da onça, segurando uma flor (página 4 e 5), Possivelmente desconhecia uma palavra específica que registrasse o possível acontecido com a onça, DESMAIAR ou MORRER, escrito na página seguinte (página 7 e 8). No turno 9, o mediador interrompeu reformulando a fala anterior de Juliana, ajustando o significante mais adequado ao contexto. No turno 11, ele usou uma pergunta de orientação, solicitando explicação da sua fala anterior . Percebeu-se que, no turno 12, a recontagem foi uma conjunção do conteúdo textual e a ilustração. Ao final desta, Juliana ignorou o texto escrito e buscou detalhes irrelevantes na gravura, usando-os na recontagem.

#### Fragmento 2

13	N	{FALAR TUDO ISSO} ((aponta texto))	Págs 7 e 8
14	J	{EL@ VIV@ O-U MORT@} ((Lê o texto))	
15	N	{VIV@? ((de viver)) NÃO!}	
		{VIVA! ((de comemorar))}	
		{MORRER, VIVA!}	
		{ VIV@ (( de viver)) NÃO!}	
16	J	{VIVA! CONSEGUIR!}	
17	N	{MAIS-OU-MENOS}	
		{EL@, T-A-T-U AVISAR MORTE, VIVA!}	
		{ENTENDER?}	
18	J	*sim*	

No turno 13, o mediador intervém propondo que Juliana entenda o contexto – estratégia descendente para explicar em seguida. No turno 14, ela deu significado à palavra VIVA do verbo VIVER, isto é, substituiu o significado por um homônimo, desconsiderando o sentido da palavra no texto. No turno 15, o mediador recusou o significado de VIVA! oferecido por Juliana e iniciou a explicação do significado VIVA! VIVA! no contexto, usando exemplos. Juliana mostrou que compreendeu o significado da palavra no turno 16, quando usou a palavra e deu um sinônimo. No entanto, o mediador não se satisfaz e continuou a mediar a compreensão do significado da palavra VIVA! através de perguntas de orientação e de exemplos do próprio texto (turno 17).

No turno 22, a criança demonstrou desconhecimento lexical da palavra NOTÍCIA. No entanto, não percebeu o desconhecimento da palavra VIVA, substituindo seu significado por um homônimo: viva do verbo VIVER. Ademais, não demonstrou estranhar o fato de que o texto ficou sem sentido.

### Fragmento 3

19	N	{CONTINUAR}	Págs. 7 e 8
20	J	{FALAR TOD@+...}	
21	N	{AVISAR...}	
22	J	{AVISAR}	
23	N	{TATU AVISAR TOD@+ ONÇA MORRER}	
		{ENTENDER?}	
24	J	* sim*	
25	N	{CONTINUAR}	Págs. 9 e 10
26	J	{EL@ VER ONÇA...}	
27	N	ISSO O-QUE-É? ((aponta a palavra espiar))	
28	J	TOD@+... ISSO O-QUE-É? ((mostra a palavra escrita))	
29	N	{ESPIAR}	
30	J	{ESPIAR ONÇA.}	
		{EL@ ESPIAR PERTO} [bichos espiam de perto]	
31	N	{ESPIAR APROXIMAR, PERTO NÃO}	

		{TOD@+ APROXIMAR ESPIAR}
32	J	ESS@ ((aponta para o livro))?
33	N	{TOD@+ VER} ((aponta para os bichos))
		{ ESS@?} ((aponta a palavra ESPIAR))
34	J	{OUTROS ESPIAR LONGE} ((lendo))
35	N	{LONGE. ESS@+ LONGE, FORA, OUTR@+ PERTO, BOB@+} ((aponta para os bichos))
		{ENTENDER?} ENTENDER

Nos turnos 19 e 25, o mediador incentivou Juliana a continuar a falar sobre o texto. No turno 20, ela continuou a recontagem e foi interrompida pelo mediador (turno 23) para ajustar o conhecimento lingüístico no contexto da narrativa. O mediador, então, construiu a frase com a palavra “nova”, como exemplo, reformulando a fala anterior da criança (turno 23). No turno 26, Juliana retomou a recontagem e, novamente, o mediador interrompeu (turno 27) usando uma pergunta eliciadora de clarificação; provavelmente ele sabia que a criança desconhecia a palavra. No turno 24, Juliana disse ter compreendido o significado, no entanto, o mediador não buscou verificar se houve realmente compreensão. No turno 26 Juliana narrou mais um segmento, mostrando que conseguiu compreender a leitura baseada na ilustração. Porém o mediador interrompeu, questionando o significado da palavra ESPIAVAM e, em seguida, interveio usando perguntas de orientação (turnos 27 e 29). No turno 31, reformulou a construção frasal realizada por Juliana no turno anterior, fazendo um ajuste da palavra ao contexto do texto, ao mesmo tempo em que ampliou o léxico - conhecimento lingüístico da criança para um significante novo – APROXIMAR . Em seguida, os turnos 33 e 35 foram exemplos contextualizados, oferecidos pelo mediador, com a ajuda das gravuras, para a explicação do conceito ESPIAR. A partir do turno 30, a menina demonstrou ter

compreendido o significado da palavra em questão, contida nas três frases das páginas 9 e 10, palavra esta essencial para a compreensão de toda a leitura.

## Fragmento 4

36	J	{URUBU VER... FALAR}	Págs. 11 e 12
37	J	{EL@ CHAMAR, VER, FALAR} : ((lendo)) meu avô... {MORRER ESPIRRAR TRÊS}	
38	N	{TRÊS-VEZES} ((ensina o sinal))	
39	J	{TRÊS-VEZES}	
		EL@+ ASSUSTAR, FUGIR.} ((os bichos se assustaram e fugiram))	Págs. 13 e 14
40	N	{ESS@?} ((aponta para onça))	
41	J	{ONÇA ESPIRRAR, UM, DOIS, TRÊS}	
		{TOD@+ LADO} [todos foram para os lados]	
		{EL@+ SUSTO}	
42	N	{POR QUE SUSTO?}	
43	J	{EL@+ MEDO... FUGIR}	
44	N	{CONTINUAR}	
45	J	Quem {VER MORTO ESPIRRAR?}	
46	N	ONÇA FINGIR MORTE, EL@+ VIR PERTO}	
		{EL@ ((onça)) PEGAR, URUBU AVISAR TER-NÃO MORTE, MENTIRA, EL@ FINGIR}	
		{TOD@+ ASSUSTAR FUGIR, QUE DROGA}	
		{ENTENDER?}	
47	J	*sim*	
48	N	{FINGIR MORTE, VERDADE NÃO}	
49	J	{EL@ FUGIR}	
50	N	{TRISTE, AMIGO} ((olha para a figura))	
51	J	{EL@ RAIVA IR EMBORA}	Pág. 15

No turno 37, Juliana apresentou uma leitura eficaz com tradução imediata para LIBRAS, demonstrando compreensão. No turno 38, o mediador aproveitou para corrigir e realizar uma reformulação do conhecimento lingüístico usado por Juliana. Nos turnos 39, 41 e 43, ela mostrou que realizou a leitura tanto do texto quanto da gravura, pois, ao mesmo tempo que recontou trechos escritos, referiu-se a fatos que estão apenas na ilustração. No turno 41, não percebeu o sentido figurado da expressão “voou bicho para todo lado” e comentou em LIBRAS “todo lado”. O mediador interveio usando uma pergunta eliciadora de clarificação, buscando a relação lógica/ causal do texto (turno 42). No turno 43, a mediação mostrou-se eficaz, pois a criança respondeu à relação de causalidade entre os fatos. No turno 44, o mediador solicitou que ela continuasse a narrativa. Nos turnos 46 e 48, ele resgatou o gatilho da situação, que não foi recontado, fazendo a adequação à Zona de Desenvolvimento Proximal, esclarecendo fatos significativos para a compreensão do texto e mostrando explicitamente a intenção do urubu e da onça. Foi a partir das mediações que se percebeu que Juliana compreendeu o conteúdo implícito e a intenção do personagem, (turnos 49 e 51), além de ter atribuído sentimento ao personagem.

## Fragmento 5

52	C	Quem foi mais bobo?
		Quem foi mais bobo? {BOBO}
		Quem foi mais esperto (+) o urubu ou a onça? {ESPERTO}
53	J	{URUBU}
54	N	{POR QUÊ?}
55	J	{PORQUE EL@ VER ME@ AVÔ MORRER} ((aponta a gravura))
		{TRÊS-VEZES ESPIRRAR}
		{MAIS ESPERTO}
56	N	{MAIS ESPERTO}
57	C	Ok (+) mais esperto.

No fragmento 5, a mediadora iniciou buscando a compreensão do significado mais implícito (turno 52), usando estratégias de reformulação da pergunta eliciadora. O mediador surdo usou também como estratégia uma pergunta eliciadora de orientação (turno 54), buscando a explicação causal de Juliana. No turno 55, Juliana mostrou que houve entendimento da mediação, pois narrou explicitamente a intenção do personagem urubu. No turno 57, a mediadora repetiu a fala da criança com aprovação, mostrando que a compreensão foi realizada e deu por encerrada a narrativa.

Em suma, a criança conseguiu ler e aproveitou bem as ilustrações, houve algumas incompreensões lexicais no texto, e precisou de muita mediação para compreender o conteúdo implícito (a intenção do personagem) do texto. A mediação, tanto em língua portuguesa quanto em LIBRAS, foi eficaz. A recontagem foi realizada principalmente através de LIBRAS. A criança não fez nenhuma pergunta, apesar das incompreensões do texto.

As mediações realizadas pela fonoaudióloga podem ser sintetizadas na tabela a seguir.

**QUADRO 6: Mediações ocorridas em língua portuguesa**

	Conhec. de mundo	Conhec. lingüístico	Perguntas eliciadoras de clarificação	Perguntas eliciadoras de orientação	Pergunta provocativa	Intervir usando estrat. desc/ascend	Estratégia de reformul. ou repetição variante	ZDP
<b>LEONOR</b>	0	1	1	2	0	0	2	0
<b>GILDA</b>	1	0	4	6	0	1	3	2
<b>JULIANA</b>	0	0	0	0	0	0	1	0

As mediações realizadas pelo monitor surdo estão sintetizadas na tabela a seguir.

**QUADRO 7: Mediações ocorridas em LIBRAS**

	Conhec. de mundo	Conhec. lingüístico	Perguntas eliciadoras de clarificação	Perguntas eliciadoras de orientação	Pergunta provocativa	Intervir usando estrat. desc/ascend	Estratégia de reformul. ou repetição variante	ZDP
<b>LEONOR</b>	2	3	2	6	0	2	0	1
<b>GILDA</b>	0	1	0	2	2	0	1	3
<b>JULIANA</b>	0	3	2	4	0	1	3	1

A compreensão pelas três crianças dos conteúdos implícitos e explícitos podem ser visualizadas na tabela a seguir.

**TABELA 8 Tabela de compreensão do livro Foge tatu!**

Inform. necessárias texto/gravura		Leonor		Gilda		Juliana	
		Sem mediação	Com mediação	Sem mediação	Com mediação	Sem mediação	Com mediação
Pág.1	Objetivo da onça (pág.1)	SIM	–	NÃO	SIM	SIM	–
Págs. 1 e 2	Tatu consegue fugir	SIM	–	NÃO	SIM	SIM	–
Págs. 3 e 4	Fingimento da onça	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Págs. 3 e 4	Intenção da onça: enganar os bichos para comê-los	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Págs. 5 e 6	Animais em dúvida	NÃO		NÃO		NÃO	
Págs. 7 e 8	O tatu espalha a notícia da morte da onça	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Págs. 9 e 10	Animais espiam a onça	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Págs. 11 e 12	Urubu fala sobre o espirro do avô	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Págs. 11 e 12	Intenção do urubu: enganar a onça	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Págs. 13 e 14	A onça é enganada e espirra três vezes	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Págs. 13 e 14	Bichos correm de medo	SIM	–	NÃO	SIM	SIM	–
Pág. 15	Pergunta retórica	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

## 6 DISCUSSÃO

A análise dos resultados deve ser realizada levando em consideração as condições escolares das crianças. Conforme visto na metodologia, as três escolas são diferentes umas das outras e possuem as seguintes propostas: a escola de Leonor é uma escola regular inclusiva, em que a língua portuguesa é a língua que rege o conhecimento. Gilda estuda em uma escola regular, em turma especial. As aulas são ministradas em LIBRAS, as crianças da turma são todas surdas, porém de idades bem diferentes e com experiências escolares diversas. Juliana estuda em uma escola regular inclusiva, em que as aulas são ministradas na língua portuguesa e participa também de aulas de apoio em LIBRAS em sala de recursos. As escolas de Gilda e Juliana se aproximam do proposto por Góes (1996,2003); Lacerda(2000) e Pereira (2000) que afirmam que se deve oferecer ao surdo a oportunidade de desenvolvimento da língua de sinais em sala de aula e acesso ao conhecimento através desta. No entanto, estas crianças não tiveram a vivência da língua base na idade adequada, só iniciaram o contato com a LIBRAS na sua rotina diária no ensino fundamental, o que significa que toda a Educação Infantil foi realizada em escola regular, tendo como única língua de interação a língua oral. Sabendo que a construção e a vivência da língua são importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança (Pereira, 2002; Goldfeld, 2003; Ramos, 2003; Lodi, 2004) e a base para o aprendizado da leitura e escrita, acreditamos que há um atraso na aprendizagem de língua de sinais, mesmo que as experiências escolares sejam hoje em LIBRAS. É interessante dizer que a criança da 2ª série, apesar de vivenciar a LIBRAS com outros

surdos na sala de recursos, conserva as carências advindas do atraso de linguagem; aparentemente uma aquisição anterior de língua de sinais poderia ser significativa hoje. Além disto, os colegas surdos também tiveram acesso a tardio a LIBRAS e uso restrito ao ambiente escolar. A escola de Leonor contraria as propostas de autores, como: Pereira, 2002; Goldfeld, 2003; Ramos, 2003 e Lodi, 2004 pois as aulas são realizadas apenas na língua portuguesa oral. As três condições escolares apresentam demandas diferenciadas para o processo de alfabetização. Provavelmente, estas diversidades de modelo escolar refletem as realidades que crianças surdas têm como propostas pedagógicas no Brasil.

As dificuldades encontradas no processo de escolarização do surdo foram abordadas por Góes e Tartuci, (2003), que discutem sobre a falta de uma metodologia educacional diferenciada e adequada, que reconheça o bilingüismo como caminho para a escolaridade. Isto parece incluir a realidade das três crianças, já que nenhuma escola afirmou utilizar metodologias apropriadas às condições lingüísticas da criança. Escolas despreparadas, afirmam Souza, (1997) e Fragoso, (2000), em que os métodos e estratégias não são voltados para as necessidades destas crianças, não consolidam a aprendizagem. Nesta lacuna, como diz Trenche e Baliero (2004), está a clínica de fonoaudiologia que não teria como objetivo, a princípio, cumprir o papel da escola. Contudo, devido a tantas carências, o atendimento individual com mediações direcionadas que priorizem as particularidades de cada criança demonstra ser uma proposta efetiva para os processos de aprendizagem de leitura. A clínica onde foi realizada a pesquisa com Leonor, Gilda e Juliana se enquadra nessa proposta de atendimento individualizado com atividades em

língua oral e língua escrita. As atividades com a língua escrita são realizadas através da construção de significados (Karnopp, 2003) a partir da diversidade da linguagem dos textos (Meirelles e Spinillo, 2004) e do interesse de cada criança, desvinculado do fazer pedagógico na escola. O mesmo acontece nas atividades de linguagem, realizadas na proposta fonoaudiológica, como: a construção de diálogos, discussão de temas em grupo e ampliação do léxico, voltado para proposta de aprendizagem da língua oral (Marchesi et al. 1995; Cárnio et al, 2000; Cavalcante e Mendes, 2003; Mendes e Novaes, 2003; Ramos, 2003)

Estas atividades oferecidas na clínica permitiram que as crianças experimentassem, de maneira formal, as habilidades de língua portuguesa que pouco vivenciam de forma espontânea no dia-a-dia. Mesmo sabendo que o atendimento fonoaudiológico não substitui o uso da língua viva entre pares, a clínica tenta preencher este espaço de alguma maneira. Para garantir o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social, destas crianças, a língua de sinais deveria estar presente desde o primeiro ano de vida delas, o que não ocorreu. As crianças que participaram da pesquisa não vivenciaram uma língua com seus pares na Educação Infantil. As escolas a que tiveram acesso foram escolas regulares. Seus interlocutores eram crianças e professores ouvintes. Provavelmente, neste período escolar tiveram pouca ou nenhuma vivência da língua de sinais nas relações interpessoais e, conseqüentemente, pouco conhecimento de mundo, o que provoca dificuldades na aprendizagem formal (Góes, 1996,2003; Friães, 2000 e Lacerda, 2000).

A análise dos resultados mostra que, na leitura de palavras isoladas, Leonor e Juliana tiveram desempenhos parecidos, mostrando que já possuem uma fluência na leitura. Em contrapartida, Gilda está no início do aprendizado.

Nas tabelas 1 e 3 percebe-se que Leonor e Juliana realizaram a rota lexical para a leitura da maior parte das palavras isoladas de alta frequência (Leonor 22/24 e Juliana 23/24) e obtiveram compreensão imediata, com exceção de duas palavras irregulares para Leonor e uma palavra irregular para Juliana. Apesar da leitura fluente também das palavras de baixa frequência, essas, em sua maioria, não foram compreendidas (Leonor 9/24 e Juliana 9/24), o que mostra que assim como nas crianças ouvintes (Capellini e Cavalheiro, 2000), o fator frequência de uso de palavras exerce grande influência (Bardini, et al. 2005).

Este fato leva à constatação de que a estratégia de leitura que elas estão vivendo está vinculada à oralidade. As palavras que as meninas usam para se comunicar através da língua oral e que lêem com frequência foram melhor compreendidas, diferentemente das palavras de baixa frequência, com que as crianças não têm contato frequente e que provavelmente não fazem parte do léxico mental delas (Capovilla e Capovilla, 2001). A estreita relação entre língua oral e língua escrita (Cavalcante e Mendes, 2003) facilita a leitura de palavras conhecidas na língua oral. Já o conhecimento lexical apenas em LIBRAS não permite a compreensão imediata da palavra lida, fato que Capovilla e Capovilla, (2004) chamou de descontinuidade lingüística.

Na tabela 2, Gilda, a criança da 2ª série, mostrou que está em um processo pré-lexical (Mousinho, 2003b), isto é, usou a rota fonológica tanto

para leitura das palavras isoladas quanto do texto, o que foi percebido pelo fato de mostrar uma leitura extremamente lenta e silabada, que resultou várias vezes em adivinhação. A criança mostrou dificuldade, inclusive, para ler palavras de alta frequência, evidenciando não ter construído um léxico mental. Houve maior facilidade para a leitura de palavras de alta frequência regulares em comparação as outras categorias. Gilda leu sem mediação, porém compreendeu apenas 3 das 8 palavras. A leitura de palavras de baixa frequência foi bastante difícil, apresentando 7 leituras incorretas em 8 palavras, o que é esperado na etapa da rota fonológica (Frith apud Capovilla e Capovilla, 2001).

É importante ressaltar que as meninas estão em processo de desenvolvimento da língua oral e, intencionalmente, na terapia fonoaudiológica há estimulação da consciência fonológica (Capovilla e Capovilla, 2001 e 2004; Bardini, 2005). Apesar desta atividade não garantir o significado do que se lê, não deixa de ser uma pista para a decodificação e leitura pela rota fonológica que antecedeu ao desenvolvimento da rota lexical. Assim, as duas meninas que mostraram mais facilidade na leitura devem ter sido beneficiadas pelo melhor desempenho que apresentam na oralidade.

A soletração digital (ou datilologia) foi um recurso usado para leitura e compreensão de palavras isoladas, sendo bastante utilizada pelas crianças da 2ª e 3ª série. Segundo Castilla et al.(1999), esta estratégia demonstra que o sujeito acessa o sistema escrito, mas não garante a significação textual. Em nossa pesquisa percebemos, conforme a tabela 4, que houve uma diminuição gradual do uso da soletração digital conforme não se alcançava o significado. Ou seja, a soletração, apesar de não garantir o significado, provavelmente foi

usada como recurso para acessar palavras que já faziam parte do léxico mental das crianças e, justamente por não ajudar a acessar o significado, não foi usada em palavras desconhecidas (Morais et al. 2004). A criança da 1ª série usou uma estratégia diferente das outras duas para leitura e compreensão das palavras isoladas. Realizava a leitura e em seguida associava a um sinal em LIBRAS que correspondia ao significado da palavra. Esta estratégia fazia com que acessasse o léxico mental em língua de sinais e garantisse a compreensão do que leu. Quando desconhecia a palavra em língua de sinais, tentava explicar o significado através de uma combinação entre língua oral e a LIBRAS.

Todas as crianças necessitaram de estratégias de mediação para a compreensão das palavras lidas. A primeira tentativa oferecida, uso de frases, não demonstrou eficácia. Apenas a criança da terceira série obteve aproveitamento das frases nas palavras de baixa frequência (6/15). Possivelmente, o baixo aproveitamento da mediação através das estruturas frasais ocorreu devido ao pouco conhecimento lingüístico das crianças, não auxiliando na construção do sentido da leitura (Marchesi et al. 1995 e Cárnio et al. 2000). Para a criança da 1ª série, a língua oral foi eficaz como instrumento mediador, nas palavras de alta frequência (2/2) e razoavelmente eficaz nas palavras de baixa frequência (7/13). Para a criança da 3ª série a mediação na língua oral foi eficaz nas palavras de alta frequência (1/1) e pouco eficaz nas palavras de baixa frequência (3/9). A criança da 2ª série aproveitou parcialmente a mediação em língua oral nas palavras de alta frequência (9/16). Já nas palavras de baixa frequência, Gilda conseguiu apenas 3/24 de aproveitamento através da mediação pela língua oral. Para as palavras não

compreendidas através da mediação em língua portuguesa, a LIBRAS foi eficaz, pois conceituou o significado das palavras e contextualizou-as dando-lhes sentido (Friães, 2000; Góes, 2000 e Lacerda, 2000).

Na leitura do texto infantil, as crianças usaram as mesmas estratégias que na leitura de palavras isoladas. As crianças da 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série fizeram leitura fluente do livro infantil conseguindo acessar diretamente as palavras pela rota lexical (Mousinho, 2003). As duas crianças usaram estratégias semelhantes para ler e compreender o livro. Usaram uma estratégia interativa de leitura e, ao mesmo tempo que liam o conteúdo escrito, liam conjuntamente as ilustrações, realizando associações para a compreensão (Mendes e Novaes, 2003). Percebe-se que esta estratégia foi usada como recurso pelas crianças, que desconheciam palavras e frases do texto e serviu para compreender o contexto quando desconheciam o significado de palavras (Kato, 1987). Apesar de já demonstrarem um relativo grau de autonomia na leitura, as duas crianças precisaram de bastante mediação para a compreensão de algumas passagens e especialmente para compreensão de conteúdo implícito.

A criança da 2<sup>a</sup> série iniciou a leitura tentando converter letra em som, adivinhando palavras irregulares e substituindo-as por palavras homófonas (Frith apud Capovilla, 2001). Como não obteve compreensão na leitura, desistiu desta atividade e passou a observar as gravuras, realizando, então, uma estratégia descendente de leitura do livro infantil. Gilda encontra-se no processo de aprendizagem inicial de leitura, usando a rota fonológica (Capellini e Cavalheiro, 2000; Capovilla, 2001). A existência deste tipo de leitura (silabada) vem coincidir com os erros de decodificação que foram observados e mostrados na tabela 4. Para a leitura de textos são necessárias

habilidades que Gilda ainda não possui, como: processo interativo de leitura (estratégia ascendente e estratégia descendente quando for necessário), conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo e conhecimento textual. Estas carências justificam a atitude da criança de ignorar o texto escrito e se apoiar exclusivamente nas ilustrações para buscar a compreensão. (Diaz et al., 1999).

A velocidade de leitura é um importante fator para a compreensão. Capellini e Cavalheiro, (2000) afirmam que este fato influencia em grande proporção a compreensão do texto. A criança da 2ª série, tanto na leitura de palavras isoladas como no texto escrito, realizou decodificação sílaba por sílaba, apresentando uma lentidão que acarretou em inúmeras incorreções, diferentemente das crianças de 1ª e 3ª série, que realizaram uma leitura fluente e conseguiram realizar a análise visual imediata das palavras no texto. Usaram como estratégia de leitura a dupla rota (fonológica e lexical) quando era necessário. Este tipo de leitura é o mais usado por leitores competentes, segundo Diaz et al. (1999); Mousinho, (2003b) e Capovilla e Capovilla, (2004).

Ainda com relação à leitura, as três crianças mostraram domínio da relação fonema/grafema, o que não garantiu a compreensão de todas as palavras isoladas e do texto. Este fato mostra, mais uma vez, que a aprendizagem voltada isoladamente para a descodificação (Morais et al. 2004) não garante a compreensão. Góes, (1996); Pereira, (2000) e Lodi, (2004) mostraram em seus trabalhos que o desempenho de compreensão de palavra isolada não garante a leitura e compreensão de textos pelos surdos. São necessários outros atributos, como conhecimento de mundo (Mendes e Novaes, 2003); base lingüística bem definida (Cárnio et al. 2000); ambientes

com interlocução (Góes, 2000; Karnopp, 2003; Pereira, 2003 e Lacerda, 2004) e conhecimento das estruturas gramaticais (Marchesi et al. 1995) para que o surdo tenha possibilidade de desenvolver as habilidades de leitura/escrita de texto.

Ao recontar a história, as crianças da 1ª e 3ª série organizaram as cenas de forma isolada, sem uma organização clara de hierarquia dos acontecimentos. Após a mediação, mudaram suas estruturas de narrativa, recontaram de forma cronológica usando encadeamento entre cláusulas, estabelecendo relação lógica entre os eventos (tabela 7). Todas estas características (a seqüencialidade, o uso de personagens, a ordenação cronológica das idéias, presença de acontecimentos, a coerência e a coesão entre os fatos) são constitutivas de uma narrativa (Labov, 1978; Laforest, 1996).

A criança da 2ª série não conseguiu realizar a recontagem, nomeou apenas as ações dos personagens. Mesmo após todas as tentativas de mediação, compreendeu o texto apenas de forma parcial, demonstrando pouco conhecimento de mundo e lingüístico, o que confirma Mendes e Novaes, (2003) quando dizem que estes elementos são significativos e pré-requisitos para a compreensão do conteúdo textual. Na recontagem do livro infantil, a língua escolhida pelas três crianças foi a língua de sinais. Apesar de as crianças terem contato precoce com as duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa), a língua de sinais cria um diferencial lingüístico, pois favorece a diversidade lexical e o conhecimento de mundo (Pereira, 2002), mesmo que esta língua esteja limitada no meio social destas crianças filhas de pais ouvintes. A língua de sinais traz significação e, por isso, deveria ser mais usada

no meio social destas crianças, já que se sabe que a construção da língua influencia diretamente o processo de alfabetização e letramento pelo resto da vida (Baliero, 2002).

Possivelmente, estas crianças têm uma realidade social limitada quanto ao uso da LIBRAS no seu dia-a-dia, mesmo que a escola ofereça uma proposta pedagógica em língua de sinais. É bem verdade, também, que Leonor e Juliana têm acesso ao conteúdo escolar na língua oral, conseqüentemente, há perda do conteúdo pedagógico. Ter acesso a uma língua não é apenas recebê-la, mas, sobretudo, adquiri-la na funcionalidade. (Brito,1989; Góes, 1996,2000; Friães, 2000 e Lacerda, 2004) Para isso, é necessária a interação com interlocutores competentes na língua de negociação para mediar a compreensão que, provavelmente, não ocorre em diversos momentos, ou mesmo para certificar se houve compreensão.

Na tabela 5, com mediações ocorridas em língua portuguesa, pode-se perceber que as mediações realizadas pela fonoaudióloga e pelo instrutor surdo foram importantes durante todas as atividades, possibilitando modificações na compreensão da leitura.

As mediações realizadas pela fonoaudióloga auxiliaram, porém não foram totalmente efetivas para a compreensão da leitura. Em diversas situações, a mediação pelo instrutor surdo em LIBRAS foi fundamental como estratégia para compreensão. Como já afirmado anteriormente, Souza, (1997) ressalta a importância de haver uma língua para compartilhar as relações lingüísticas.

A eficácia da LIBRAS como instrumento de mediação lingüística vem ao encontro às pesquisas dos autores Góes, (1996 e 2003); Goldfeld, (1997 e 2003) ;Skliar, (1999); Friães, (2000); Lacerda, (2000); Pereira, (2000) ;Lodi, (2000 e 2004); que destacam a LIBRAS no bilingüismo como a língua natural que oferece ao surdo a possibilidade de ampliar o seu conhecimento lingüístico e as relações interpessoais. Karnopp, (2003) incentiva a construção do sentido textual para a formação do leitor. Este fato pode ser relacionado na tabela 7, quando se percebe que, na leitura realizada sem mediação, as crianças entenderam a história de forma superficial, sendo alertadas pelo instrutor para que não traduzissem palavra por palavra, e sim, buscassem construir um sentido amplo do texto.

As tabelas 5 e 6 mostram que a estratégia de mediação mais usada pelos dois mediadores foram as perguntas eliciadoras de orientação (Motta, et al. 2006) que consistem em solicitar explicações, exemplos, questionamentos, elogios, redirecionar a fala do outro e oferecer modelos. A estratégia de mediação menos usada pelos mediadores foi o uso de conhecimento de mundo (Mendes e Novaes, 2003) para mediar a compreensão, provavelmente, pelo tema do livro ser bastante simples. A fonoaudióloga não fez uso da estratégia de pergunta provocativa, concordando com Perroni, (1992) que este tipo de estratégia não é necessariamente adequada porque nem sempre serve como estratégia á mediação. O instrutor surdo usou todas as estratégias com pelo menos uma das crianças. Ele usou menos estratégias de mediação com a criança da 2ª série, provavelmente por ter percebido que a atividade estava muito além da ZDP da criança, tendo então ficado satisfeito com uma compreensão superficial da história. Em contrapartida, a mediadora usou mais

tipos de estratégias de mediação com a criança da 2ª série, com exceção da mediação para ativar conhecimento lingüístico (Mendes e Novaes, 2003) e pergunta provocativa (Perroni, 1992).

Motivado pela dificuldade apresentada por Gilda, o mediador usou como estratégia perguntas metalingüísticas, buscando adequar o nível de dificuldade da tarefa à ZDP da criança (Vygotsky, 1982). A regulação à ZDP foi uma estratégia comum utilizada pelo mediador surdo com Gilda, mais do que com as outras crianças. A fonoaudióloga usou esta estratégia apenas com esta criança.

Para as tentativas de recontagem, tanto o mediador quanto a mediadora usaram diversas estratégias de mediação, buscando inferência de Gilda. Kato,(1999) mostra que para haver inferência é preciso apoio de pistas contextuais, porém estas se baseiam na linguagem e na experiência de leitura, habilidades que faltam a Gilda, pois falta-lhe a estrutura lingüística para criar inferências, mesmo havendo mediação.

O resultado da recontagem foi uma compreensão superficial do texto infantil, com a reprodução de trechos isolados, sem ordenação de causa /efeito entre as situações. Como a recontagem praticamente teve como base as ilustrações, fatos importantes como: a motivação e a intenção que dão movimento ao texto e aos personagens não foram compreendidos, mesmo com a tentativa de mediação em LIBRAS. A mediação poderia ter influenciado favoravelmente a recontagem, mas o que se percebe é que há pouca experiência com este tipo de atividade na língua de sinais (Ruégg et al. 1999 e Cárnio et al. 2000). Embora Gilda não tenha compreendido totalmente a história, conseguiu responder a algumas perguntas de forma parcial (Kleiman,

1998). Outro fato que chama a atenção é que Gilda é a única criança com um contexto escolar que favorece a aquisição da LIBRAS de forma efetiva, já que a escola afirma oferecer todo o conteúdo através da Libras. Mesmo com este suposto contexto favorável a realidade familiar é desfavorável já que Gilda está inserida em uma família que apresenta nível sócioeconômico baixo. A mãe apresenta baixo nível de escolaridade, sendo inclusive, analfabeta. Provavelmente as interações comunicativas que a mãe de Gilda realiza com a filha, são resultados de suas deficiências e carências culturais. Esta privação lingüística/cognitiva da mãe influencia diretamente o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e cognitivas da filha (Peterson e McCabe, 1994 ;Hoff, 2006).

Ainda nas tabelas 5 e 6, percebe-se que, com Leonor, a criança da 1ª série, o instrutor surdo usou todas as estratégias de mediação, com exceção das perguntas provocativas (Perroni, 1992) e as estratégias de reformulação das perguntas (Ferreira, 2008). Possivelmente, estas perguntas não foram usadas porque são perguntas que servem para incitar resposta quando não há iniciativa, situação esta que não ocorreu durante toda a narrativa. Foi diferente com a fonoaudióloga, que usou a estratégia de reformulação variante mais de uma vez (Ferreira, 2008), provavelmente porque Leonor precisou que as perguntas na língua portuguesa fossem reformuladas para serem compreendidas. Isto mostra que o conhecimento da língua oral, por mais vivenciado no dia-a-dia e na escola, tem suas limitações e que o interlocutor precisa estar atento para a negociação de significados. A estratégia mais usada pelo instrutor surdo com Leonor foi a pergunta eliciadora de orientação

(Motta et al. 2006). Esta estratégia também foi a mais usada em toda a recontagem entre as três crianças.

Note-se que a fonoaudióloga, na tabela 5, usou apenas as estratégias de conhecimento lingüístico (Mendes e Novaes, 2003); perguntas eliciadoras de clarificação (McCabe e Peterson, 2001) (servem para retomar aspectos incompletos ou incorretos narrados pela criança) e pergunta de orientação (Motta et al, 2006). Talvez o pouco uso de estratégias tenha sido decorrente da recontagem ter sido realizada, na sua maior parte, em LIBRAS e do instrutor surdo conseguir negociar bem a narrativa.

Nas tabelas 5, é importante notar que a única estratégia de mediação realizada pela fonoaudióloga com Juliana, a criança da 3<sup>a</sup> série, foi a de reformulação da pergunta (Ferreira, 2008), possivelmente pelo mesmo motivo ocorrido anteriormente com a criança da 1<sup>a</sup> série, enquanto o instrutor surdo (tabela 6) usou todas as estratégias, com exceção da ativação do conhecimento de mundo (Mendes e Novaes, 2003) e perguntas provocativas (Perroni, 1992). A estratégia mais usada com Juliana foram as perguntas eliciadoras de orientação (Motta et al. 2006). Nota-se que esta estratégia foi a mais utilizada pelo instrutor surdo de forma gradual, isto é, com as crianças da 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série em que houve um aprofundamento das situações ocorridas e o sentido implícito foi discutido, a estratégia de orientação (Motta et al. 2006) foi a mais usada. No entanto, com a criança da 2<sup>a</sup> série, foi pouco usada esta estratégia, provavelmente porque Gilda não se beneficiou deste tipo de mediação.

Em um primeiro momento, mesmo observando gravuras que explicitavam o conteúdo da história, estas não pareciam fazer sentido para a

criança, que virava as páginas, ignorando as informações. Para que as informações tenham sentido, é preciso que os conhecimentos lingüístico, de mundo e textual se complementem. Normalmente, cada um é acionado de acordo com as informações que vão sendo retiradas do texto escrito (Mendes e Novaes, 2003). No caso de Gilda, parece que há necessidade de mais experiências com a língua de sinais, é preciso que haja interlocutores capazes de construir conhecimento, principalmente na escola, que parece ser o lugar de encontro com a LIBRAS, em que se geram discussões importantes, ao mesmo tempo em que se adquire a língua no próprio uso (Góes e Tartucci, 2003).

Outro fator justificável para que Gilda tenha tão pouca experiência de leitura, é o fato de ela morar num ambiente que não favorece o contato com o material escrito por causa de sua condição social. Sendo assim, a leitura fica restrita ao espaço escolar. Leonor e Juliana mostraram resultados diferentes de Gilda, (tabelas 7 e 8). Aproveitaram as informações explícitas do texto escrito (Kato, 1987 e 1999) além das ilustrações para inferir informações através do conhecimento de mundo, lingüístico e textual. As duas retiraram do texto, sem mediação, informações explícitas, como: o objetivo da onça, o tatu consegue fugir, o urubu fala do espirro do avô (esta informação estava explícita apenas no texto escrito) e os bichos correm de medo (texto com pista na ilustração, porém não se compreende a intenção e motivação do urubu).

Foi possível perceber que estas informações foram compreendidas através da descrição da história pelas crianças. As informações implícitas não pareceram ser compreendidas sem mediação, já que não foram relatadas. Com a mediação e, principalmente, através da LIBRAS, houve uma mudança significativa em todo o processo de compreensão. A recontagem, que

inicialmente se caracterizava pela descrição de cenas, foi organizada em formato de narrativa. Esta mudança está de acordo com Góes, (1996), Lacerda, (2004) e Friães, (2000), que afirmam que o acesso à língua de sinais, seja nas relações interpessoais ou no contexto escrito, promove melhor compreensão de texto e de mundo.

Através da LIBRAS (Ruégg et al.1999), as estratégias de mediação utilizadas foram eficazes para dar significado, adequar o léxico, estruturar sentenças, antecipar fatos, mas, principalmente, para mediar informações implícitas. As mediações promoveram a compreensão de informações necessárias para compreensão do conteúdo, como: a) A verdadeira intenção e o fingimento da onça de enganar os bichos para comê-los (sentido subentendido). No texto esta intenção não está explícita, é preciso que a criança faça inferência por meio de seu conhecimento de mundo; b) Os animais em dúvida do que realmente estava acontecendo com a onça. Este momento é importante, porque vai haver uma preparação para algo que ainda vai acontecer. c) O tatu espalha a notícia da morte da onça (a informação está implícita). Texto que dá continuidade ao discurso anterior. d) Animais espiam a onça (texto explícito, gravura não explícita). e) Intenção do urubu de enganar a onça (não há pista contextual na gravura, o texto contém informações subentendidas que, para serem entendidas, requerem conhecimento lingüístico, como a diferenciação dos conceitos entre MORRER e DESMAIAR. A onça é enganada e espirra (pelo texto se conhece a intenção e a motivação do urubu). g) Final, a pergunta retórica, que traz a compreensão da história, com a exposição das intenções dos personagens. Esta última não foi compreendida pelas crianças, e também não foi mediada pelos interlocutores,

provavelmente por perceberem que houve, em outro momento do percurso da história, a compreensão da intenção e motivação dos personagens.

Muitas vezes, estas crianças têm pouca chance de usar a LIBRAS em situações mais complexas da língua. É provável que o pouco conhecimento da LIBRAS seja pelo fato de não haver muitos pares proficientes capazes de usar a língua em situações diversas. Possivelmente, o uso da língua de sinais fica restrito ao espaço escolar e à clínica fonoaudiológica. Estas crianças precisam ter mais vivência da história infantil, através da mediação de adultos proficientes na língua oral, capazes de usarem perguntas eliciadoras, antecipar eventos, estabelecer relações lógicas entre os fatos e expor o conteúdo implícito dos textos (Perroni, 1992; Labov, 1978; Ferreira, 2008).

O pouco acesso à leitura de histórias com a mediação adequada contribuiu com o pouco conhecimento de mundo, lingüístico e textual (Kato, 1987, 1999 e Kleiman, 1998) que estas crianças surdas vivem no seu cotidiano.

A escola seria um importante lugar para atividades do tipo: leitura-mediação-compreensão, no entanto, como não há uma clareza na metodologia usada nestas escolas, não há garantia de que se façam atividades de recontagem, que se privilegiem exclusivamente estratégias de leitura ascendente (Garolla et al. 2003) em que a leitura seja algo mais que decodificação (Lodi, 1996 e 2000; Pereira, 2000 e 2002 e Góes, 1996 e 2000) e que a língua de sinais seja a língua de veículo da informação em sala de aula (Souza, 1997). Outro fato que reforçaria a compreensão e ajudaria no processo de aquisição da língua de sinais seria a checagem de forma sistemática e contínua da compreensão do conteúdo implícito ao se trabalhar com textos. Muitas mudanças precisariam ocorrer, principalmente na metodologia

educacional, para que houvesse uma proposta dirigida às particularidades do surdo.

O que podemos perceber com os dados analisados é que as duas línguas devem ser valorizadas no processo de alfabetização e letramento. Alguns autores (Góes, 1996; Lacerda, 2000; Lodi, 2000, 2004; Pereira, 2003; Karnopp, 2003) privilegiam os aspectos discursivos da leitura e outros (Garolla et al. 2003; Capovilla et al. 2004), os aspectos formais, especialmente o nível fonológico. Os dados nos mostram que privilegiar um ou outro pode ser um equívoco, já que o aprendizado e uso da língua portuguesa oral podem facilitar o desenvolvimento das rotas fonológica e lexical (estratégia ascendente) e o domínio da LIBRAS pode facilitar outros pré-requisitos para o letramento (conhecimento de mundo, lingüístico e textual), fortalecendo a estratégia descendente. Utilizando as duas línguas, estamos reforçando a estratégia interativa considerada mais eficaz por Kato, (1987); Kleiman, (1998); Mendes e Novaes, (2003).

## 7- CONCLUSÃO

A partir deste trabalho, podemos concluir que:

O fator freqüência influenciou a compreensão de palavras isoladas nas três crianças, sendo as palavras de alta freqüência melhor compreendidas que as de baixa freqüência.

As crianças da 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série demonstraram eficácia na leitura da história, utilizando a dupla rota e demonstraram uma compreensão parcial do texto na recontagem.

A criança da 2<sup>a</sup> série não conseguiu ler o texto, apenas observou as gravuras e nomeou ações e personagens na recontagem.

A mediação em Língua Portuguesa e em LIBRAS provocou nas três crianças mudanças significativas na compreensão da história infantil e em sua recontagem.

Os mediadores utilizaram estratégias de mediação diversificadas, adequadas às condições lingüísticas/cognitivas de cada criança.

O conteúdo explícito da história infantil foi melhor compreendido que o conteúdo implícito, sendo o conteúdo implícito compreendido pelas crianças de 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série apenas através da mediação e não compreendido pela criança da 2<sup>a</sup> série.

## 8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALIERO, C. R. A escrita na clínica fonoaudiológica e a pessoa surda: possível lugar de constituição do sujeito e da linguagem. *Distúrbios da Comunicação* Vol. 14, Nº 1 Dez., 2002.

BARDINI, H. H. M. e ROSE, T.M. S. Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas. In. *Fono Atual – São Paulo*. Ano8 nº 31 p. 31-40 jan./mar. 2005.

CAPELLINI, S. A . E CAVALHEIRO, L. G. Avaliação no nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura. *Temas sobre Desenvolvimento*, V.9 nº 51, p.5-12, 2000.

CAPOVILLA, F. C. e CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo o processamento do Código Alfabético : Como Entender os Erros de Leitura e Escrita das Crianças Surdas. In *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp, 2001 vl. 2.

\_\_\_\_\_ . O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito In. Rodrigues, C. e Tomitch, L. M. B. [et al.]. (Org.) *Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares – Porto Alegre : Artmed, 2004.*

CÁRNIO, M. S. ; GOMES, M.S.R. ; MECCA, F.F. D. ; COUTO, M. I. V. ; LICHTING, I. ; CARVALLO, R. M. M. Disponibilidade para atividade de leitura e escrita de crianças surdas e ouvintes de três a cinco anos de idade. *Pró-Fono. Revista de atualização científica Barueri (S.P.)* v.12,nº 2 p. 67 – 72, set.-dez. 2000.

CASTILLA, M. E., HOCEVAR, S. O . de e DUHART, S. M. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In. Skliar, C. (Org.) *Atualidades de educação bilíngüe para surdos – Porto Alegre: Mediação, 1999.*

CAVALCANTE, C. A.; MENDES, M. A. M. A Avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. *Rev. CEFAC* Vol. 5 - nº 3 , p. 205-208 Julho/ Setembro 2003.

DÍAZ, C.; AMATE, M.; GIMÉNEZ, A . I. ; ABADÍA, M.Á. E SÁNCHEZ, E. Adquisición de conocimientos previos para acceder a la comprensión de textos escritos. Artigo de fonológico. Gutierrez e Alonso. *Lenguaje Escrito y Sordera : enfoques teóricos y Derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontifica Salamanca, 1999.

FERREIRA BRITO, L. Classificadores em LSCB. *Anais do IV encontro nacional da ANPOLL* (p. 640 – 654) Recife, 1989.

FERREIRA,C.M.deP. Contagem e recontagem do conto chapeuzinho vermelho: Co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua

através da mediação em terapia. 2008 Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras PUC – Rio de Janeiro, 2008.

FELIPE, T. LIBRAS em contexto: curso básico – livro do estudante. Recife: EDUPE, 2002.

FRIÃES, H.M. dos S. e PEREIRA, M.C.da C. Compreensão de Leitura e Surdez In. Lacerda, C.B. F. e Góes, M. C. R. (Org.) Surdez - Processos Educativos e Subjetividade – São Paulo : Editora Lovise, 2000.

FRAGOSO, A . C. P. F. Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas. São Paulo, 2000. Dissertação de Mestrado. Lingüística Aplicada PUC – São Paulo - SP.

GAROLLA, L. P. ; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. Pró-Fono. Revista de Atualização Científica, Barueri (S.P.) v.15,nº 3 p. 325 – 334, set.-dez. 2003.

GÓES, M.C.R. Linguagem, Surdez e Educação – Campinas, S. P. : Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico- cultural : uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, Campinas, v.19, n50, p. 9-25, 2000.

GÓES, M. C. R. ; TARTUCI, D. Os alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In. Lodi, A . C. B. Harrison, K. M. P. e Campos, S. R. L. de (Org. ) Letramentos e Minorias – Porto Alegre: – 2ª edição Mediação, 2003.

GOLDFELD, M. A Criança Surda. 1a. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

\_\_\_\_\_. Surdez. In. Goldfeld, M. Fundamentos em Fonoaudiologia. Rio de Janeiro, editora Guanabara Koogan, - 2ª edição, 2003.

HOFF, E. How social contexts support and shape language development. Developmental Review 26 (2006), 55-88.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In Letramento e minorias/organizadoras (Org.) Lodi,A.C.; Harrison, K.M.P. ; Campos,R.L. ; Teske,O. – Porto Alegre: Mediação, 2003 (2ªedição)

KATO, M. No Mundo da Escrita – uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. O Aprendizado da Leitura. 5ªed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999 – (texto e linguagem ).

KLEIMAN, - A . Oficina de leitura: teoria e prática. 4ªed. Campinas: - Pontes, 1998.

LABOV, W. La transformation du véuc à travers la syntaxe narrative. Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs de ètats Unis. Paris, Minuit, 1978: 289-335.

LACERDA, C. B. F. de MANTELLATO, S. A . C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In Fonoaudiologia : Surdez e Abordagem Bilíngüe (Org.) Lacerda, C. B. F. de ; Nakamura, H.e Lima, M. C. – São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F de CAPORALI, S. A . LODI, A . C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes : reflexões sobre a prática. Distúrbios da comunicação, São Paulo, 53 à 63, Abril de 2004.

LAFORREST, M (dir.) Autour de la narration. Québec, Nuit blanche éditeur, 1996.

LODI, A. C. B. Leitura e escrita em crianças surdas: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem. São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado. Lingüística Aplicada na PUC - São Paulo - SP

\_\_\_\_\_ Educação Bilíngüe para Surdos. In Fonoaudiologia : Surdez e Abordagem Bilíngüe (Org.) Lacerda, C. B. F. de ; Nakamura, H.e Lima, M. C. – São Paulo: Plexus, 2000.

\_\_\_\_\_ A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos : oficinas com surdos. São Paulo, 2004 Tese de Doutorado – PUC – SP

MCCABE, A. , PETERSON, C. Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), Developing narrative structure (pp. 217-254). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Cap. 6.

MARCHESI, A . E MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C. PALÀCIUS, J. E. MARCHESI, A . (org.) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, L.A. Análise da conversação. São Paulo, Ed. Ática, 1999.

MEIRELLES, V. ; SPINILLO, A.G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. Estudos de Psicologia, 9 (1) (p.131-144) 2004.

MENDES, B. C. A. e NOVAES, B. C. A. C. Oficina de Leitura com Adolescentes Surdos: Uma Proposta Fonoaudiológica. In. Linguagem Escrita –

Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica (Org.) Berberian, A . P. ; Massi, G. A . e Guarinello, A . C. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MINAYO, M. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, editora Hucitec, 9ª edição revista e aprimorada, 2006.

MORAIS, J. ; KOLINSKY, R. ; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolingüística cognitiva. In. Rodrigues, C. e Tomitch, L. M. B. [et al.]. (Org.) Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares – Porto Alegre : Artmed, 2004.

MOTTA, A. ; ENUMO, S. R. F. ; RODRIGUES, M. M. P. e LEITE, L. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. Rev. Interação em psicologia 10 (1), p. 157-167, 2006.

MOUSINHO, R. Aspectos lingüístico-cognitivo da síndrome de asperger: projeção, mesclagem e mudança de enquadre. Rio de Janeiro, 2003a. Tese de Doutorado – UFRJ – Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da leitura e escrita In. Goldfeld, M. Fundamentos em Fonoaudiologia. Rio de Janeiro, editora Guanabara Koogan, - 2ª edição, 2003b.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição de Língua Portuguesa por Aprendizes Surdos In. Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 19 a 22 de Setembro de 2000, Rio de Janeiro, R.J.

\_\_\_\_\_. Aquisição da leitura e da escrita por crianças surdas . In. Congresso Surdez e Pós-modernidade : novos rumos para a educação brasileira, 18 a 20 de setembro de 2002. Rio de Janeiro, R.J.

\_\_\_\_\_. Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos. In Linguagem Escrita – Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica (Org.) Berberian, A . P. ; Massi, G. A . e Guarinello, A . C. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

PERRONI, M.C. Desenvolvimento do discurso narrativo – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETERSON, C. Mc CABE, A. Narrative skills and social class. Canadian Journal of education 19:3 (1994).

RAMOS, A . P. F. A interface entre oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas. In Linguagem Escrita – Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica (Org.) Berberian, A . P. ; Massi, G. A . e Guarinello, A . C. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

RÜEGG, D. ; STEFANI, F. M. ; CÁRNIO, M. S. Compreensão de leitura através de interpretação oral e/ou sinalizada de surdos inseridos no contexto

de educação especial. VER. Pró-Fono Setembro Vol. 11 nº 2 (pg.31 à 37) 1999.

SANCHES, C. "Vida para o surdo". Revista nova escola. Setembro. Rio de Janeiro: Abril, 1993.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In. Skliar, C. (org.) Atualidades da educação bilíngüe para surdos Ed. Meditação, 1999.

SOUZA, R. M. A (re) construção do objeto lingüístico na interação professor-aluno. Distúrbios da Comunicação EDUC Vol. 9 Nº 1 –1997.

8

TRENCHÉ, M. C. ; BALIERO, C. R. A escrita e prática fonoaudiológica com crianças surdas/deficientes auditivas. Distúrbios da Comunicação Vol. 16, Nº 2 – Agosto 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2003 [1982].

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Audiometrias

LEONOR

Audiometria Tonal com fones

	250	500	1000	2000	4000	HZ
OD	100	100	110	115	115	dB
OE	110	110	115	115	115	dB

Audiometria Tonal em Campo com AASI

250	500	1000	2000	4000	HZ
80	60	55	80	—	dB

GILDA

Audiometria Tonal com fones

	250	500	1000	2000	4000	HZ
OD	80	85	100	115	—	dB
OE	80	90	105	115	—	dB

Audiometria Tonal em Campo com AASI

250	500	1000	2000	4000	HZ
50	50	45	40	—	dB

JULIANA

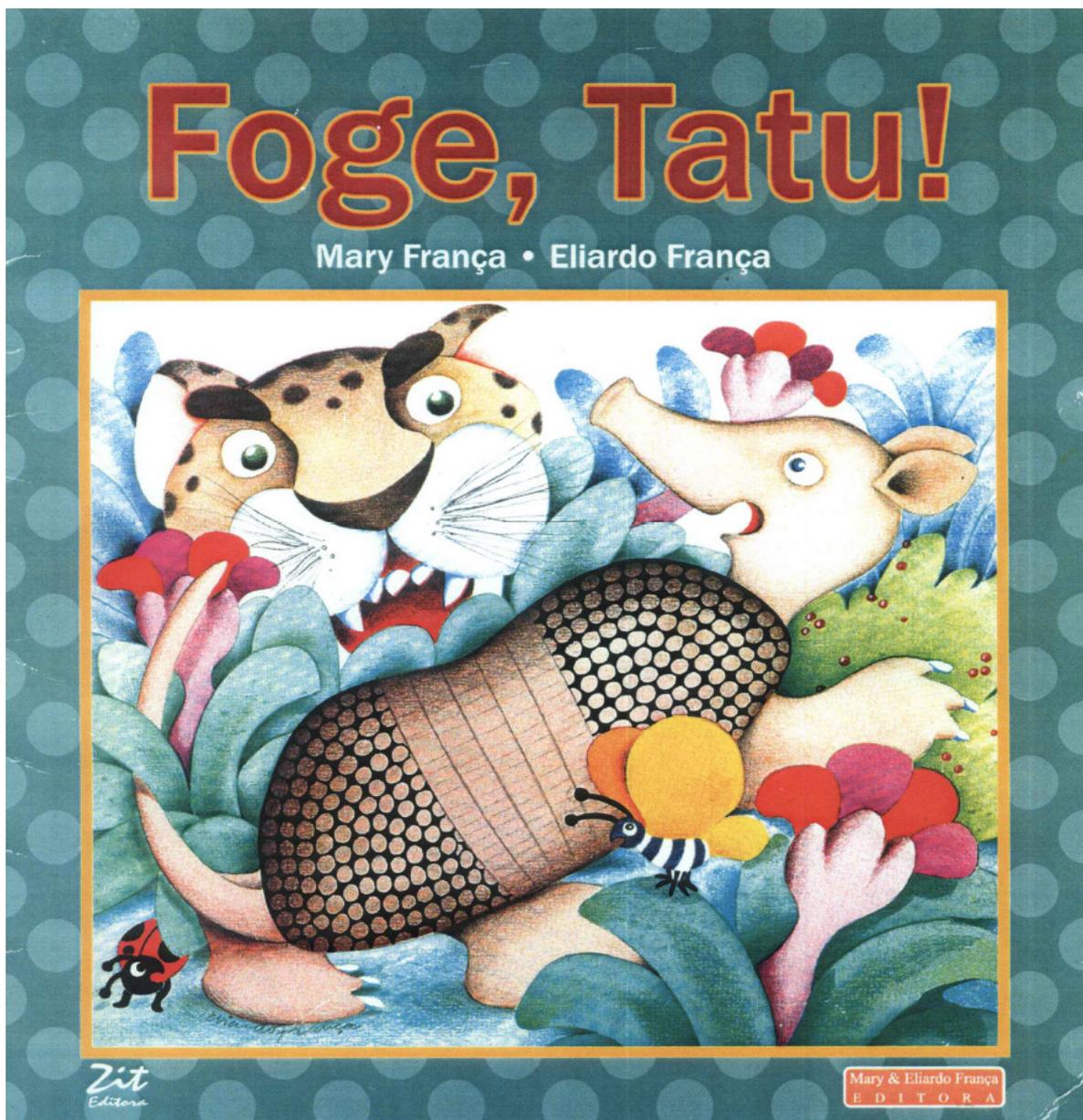
Audiometria Tonal com fones

	250	500	1000	2000	4000	HZ
OD	85	105	110	105	–	dB
OE	85	105	120	115	–	dB

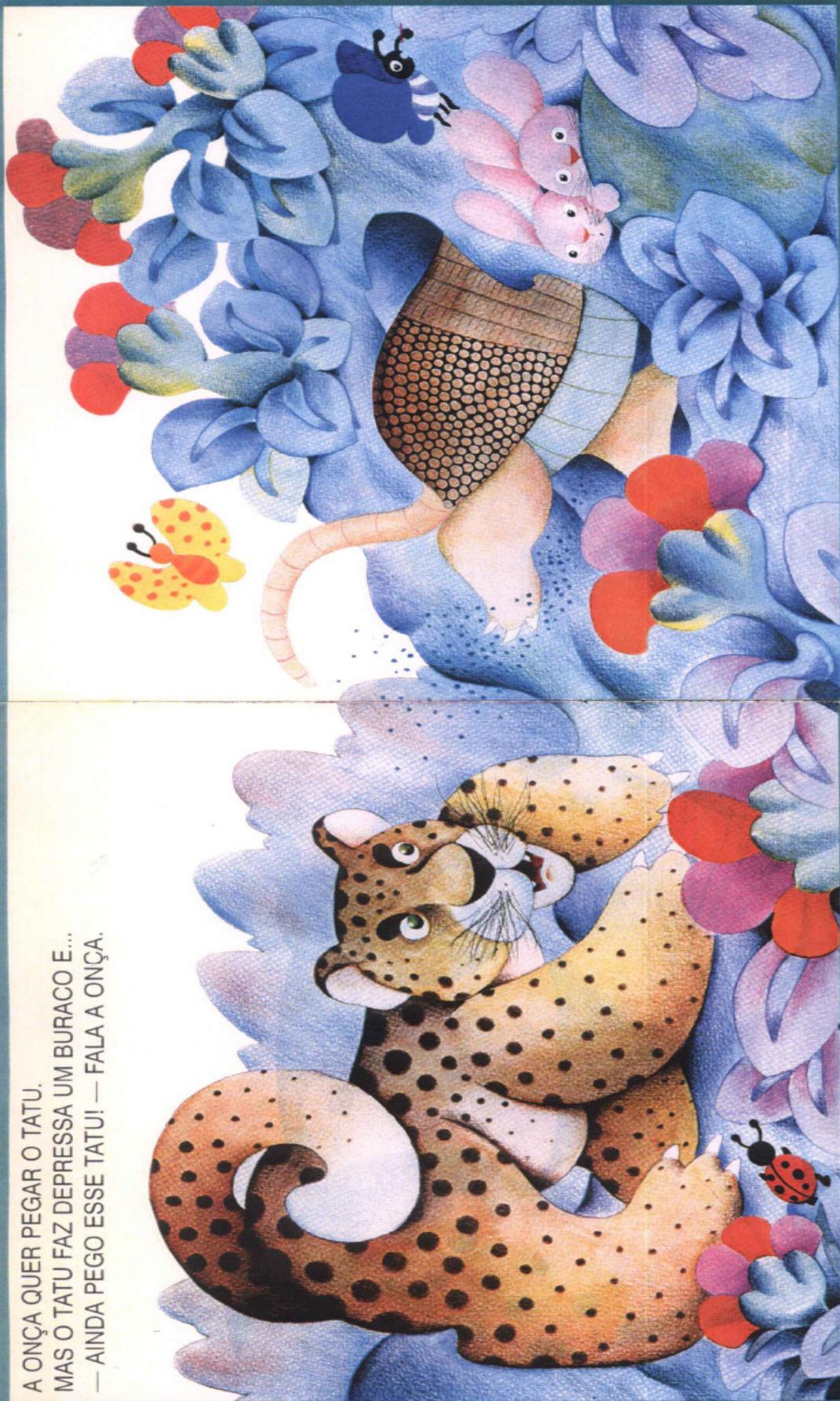
Audiometria Tonal em Campo com AASI

250	500	1000	2000	4000	HZ
65	75	70	–	–	dB

ANEXO 2 LIVRO INFANTIL : “FOGE TATU !”



A ONÇA QUER PEGAR O TATU.  
MAS O TATU FAZ DEPRESSA UM BURACO E...  
— AINDA PEGO ESSE TATU! — FALA A ONÇA.



A ONÇA VIU A CORUJA E FALOU:  
— DONA CORUJA, ESTOU MUITO MAL.  
MEU CORAÇÃO DÓI!

E CAIU ESTIRADA NO CHÃO.



14  
3

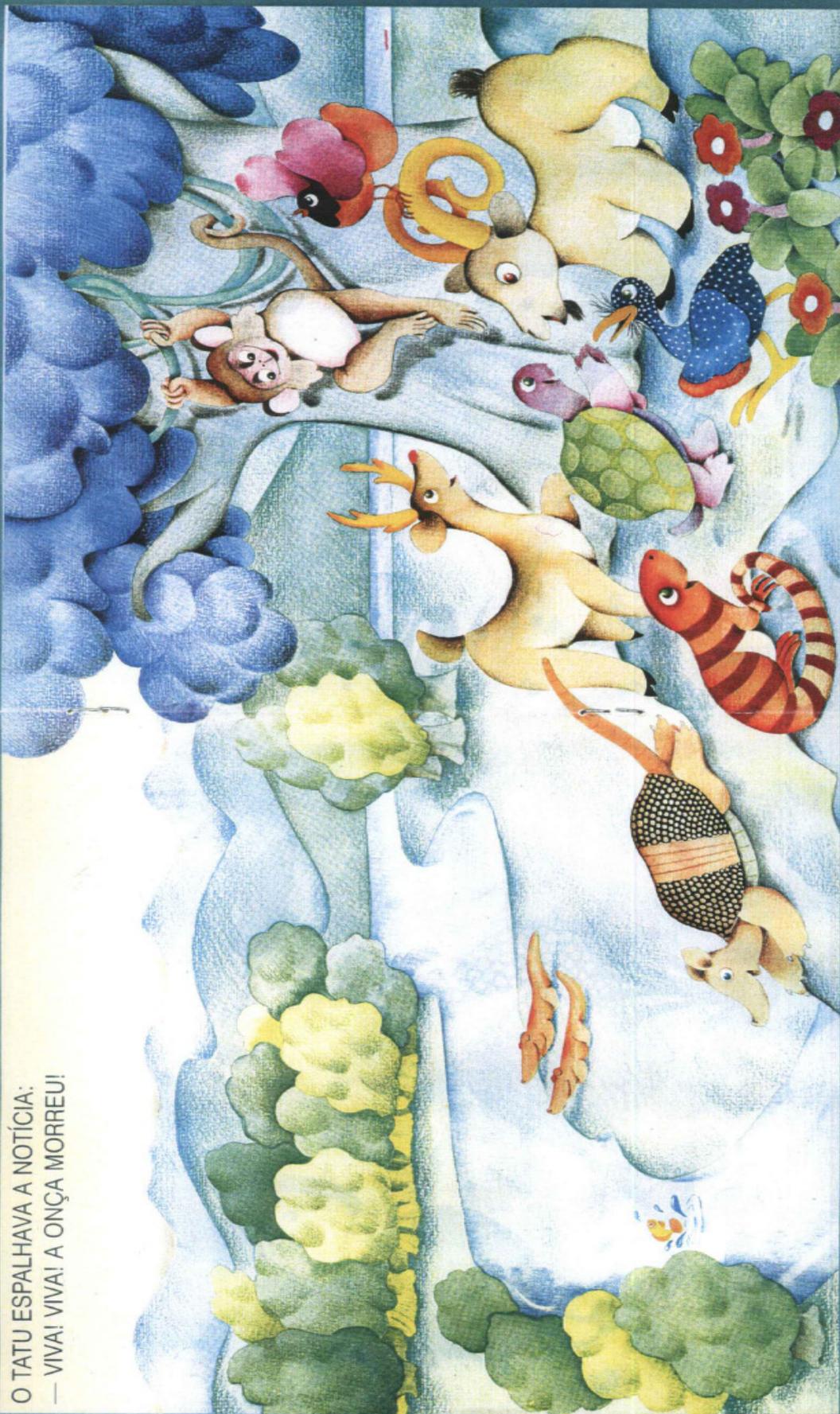
A CORUJA CHAMOU O TAMANDUÁ.  
 O TAMANDUÁ CHAMOU O TUCANO.  
 O TUCANO CHAMOU O TATU.



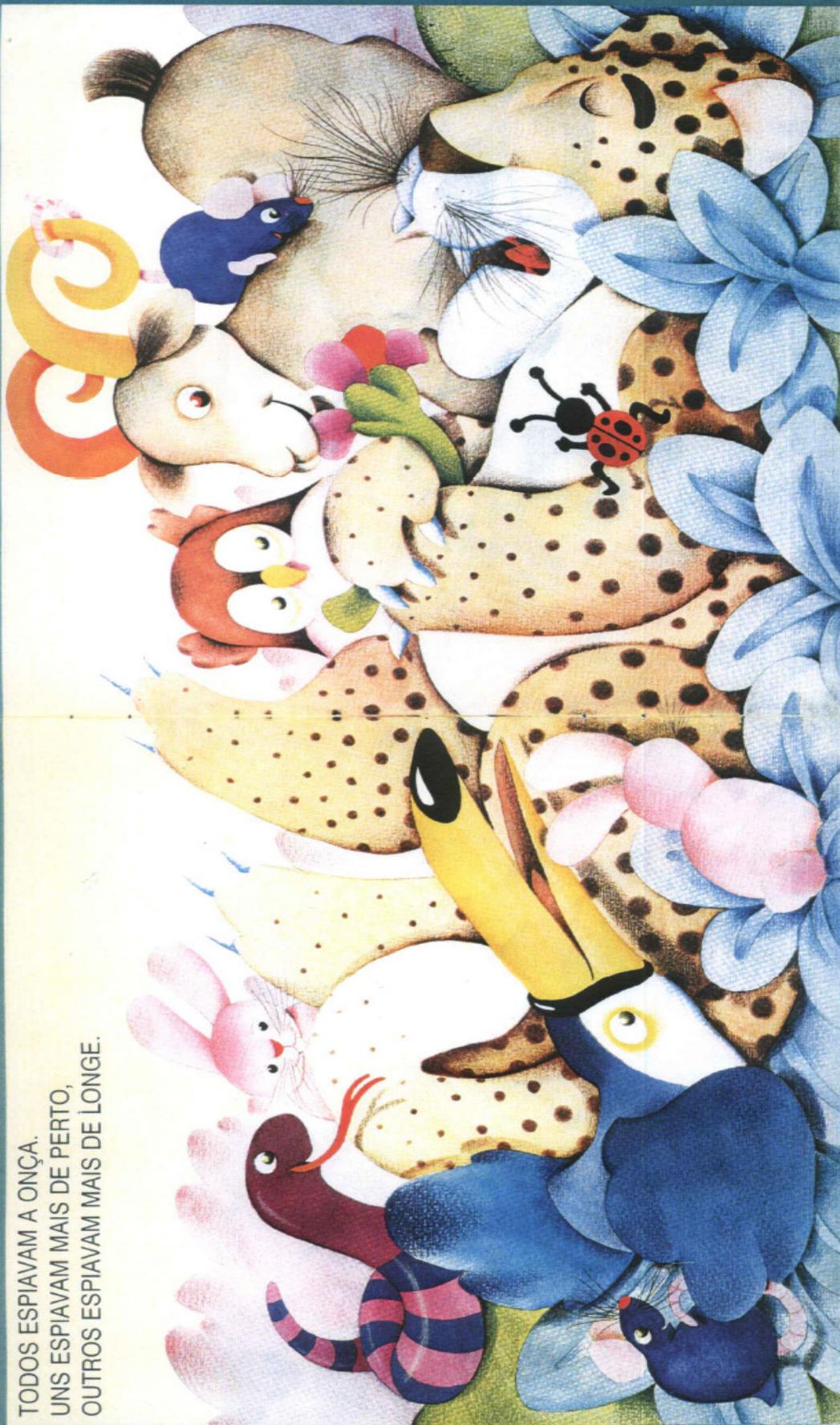
— A ONÇA DESMAIOU? — PERGUNTOU O TAMANDUÁ.  
 — A ONÇA MORREU! — FALOU A CORUJA.



O TATU ESPALHAVA A NOTÍCIA:  
— VIVA! VIVA! A ONÇA MORREU!



TODOS ESPIAVAM A ONÇA.  
UNS ESPIAVAM MAIS DE PERTO,  
OUTROS ESPIAVAM MAIS DE LONGE.



VEIO O URUBU E OLHOU... OLHOU...

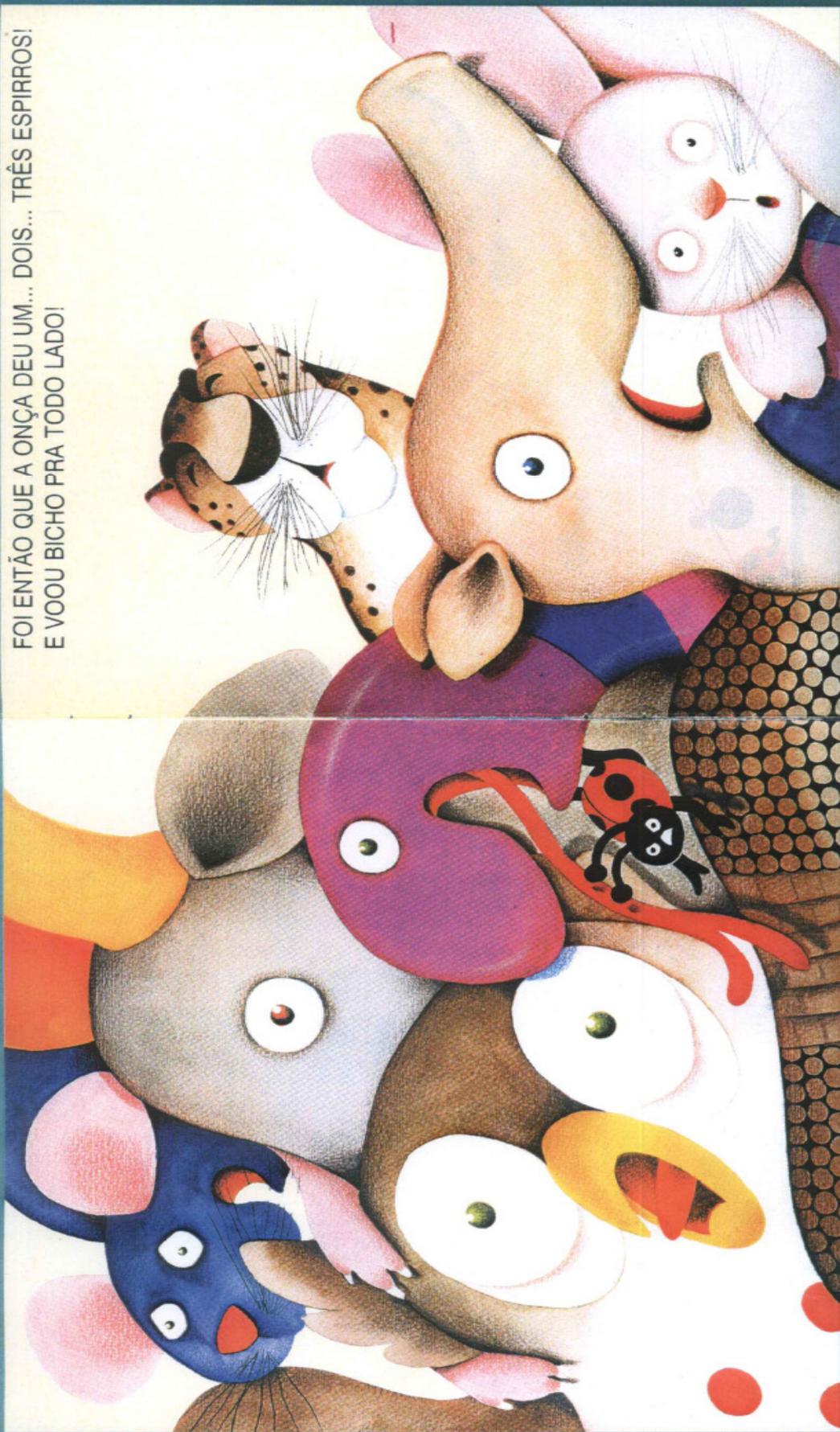
ELE FALOU:

— DONA ONÇA, JÁ ESPIRROU?

MEU AVÓ QUANDO MORREU ESPIROU TRÊS VEZES!



FOI ENTÃO QUE A ONÇA DEU UM... DOIS... TRÊS ESPIRROS!  
E VOOU BICHO PRA TODO LADO!



14

13

ORA! QUEM JÁ VIU MORTO ESPIRRAR?





## ANEXO 3

Normas de transcrição da LIBRAS de Felipe, (2000) será representada seguindo as seguintes convenções:

1. Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da língua portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Ex: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA;
2. Um sinal que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Ex: CORTAR-COM-FACA “cortar”, QUERER-NÃO “não querer”, AINDA-NÃO “ainda não”;
3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, será separado pelo símbolo ^. Ex: CAVALO^LISTRA “zebra”;
4. A datilologia, que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen. Ex: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-S-I-A;
5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da LP que, por empréstimo, passou a pertencer à Libras por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico. Ex: *R-S* “reais”, *A-C-H-O*, *QUM* “quem”, *N-U-N-C-A*;
6. Na Libras não há desinências para gênero (masculino e feminino). O sinal, representado por palavra da LP que possui marcas de gênero,



1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª, 3ª pessoa do plural.

Ex:           <sub>1s</sub> DAR <sub>2s</sub> “ eu dou para você”,  
                  <sub>2s</sub> PERGUNTAR <sub>3p</sub> “você pergunta para eles/elas”,  
                  <sub>Kd</sub> ANDAR <sub>K'e</sub> “ andar da direita para a esquerda

10. Na Libras não há desinência que indique plural. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal ou alongamento do movimento. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito, acima do sinal que está sendo repetido:

Ex: MUIT@           “muito(s); muita(s)”  
      GAROTA +       “muitas garotas”  
      ARVORE +       “muitas arvores”

11. Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais, estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).

Ex: IGUAL (md)      **pessoa@-muit@** ANDAR (me)

## **ANEXO 4**

A norma de transcrição da fala do Marcuschi, (1999) será seguindo tais convenções:

1. Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar o sinal + para cada 0,5 segundo; para as pausas além de mais de 1,5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
2. Fala ininteligível : ( ) ou o que se entendeu
3. Ênfase ou acento forte : MAIÚSCULA – Quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase.
4. Alongamento de vogal : ::
5. Comentários do analista : (( ))

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido

Projeto : estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas  
bilíngües do ensino fundamental  
Pesquisadora responsável: Cristina Aguirre  
Orientadora: Dra. Márcia Goldfeld

### Consentimento livre e esclarecido

Cara senhora,

Eu, Cristina Aguirre, fonoaudióloga, portadora do CPF 005599427/02, RG 07490392/3, estabelecida na Rua Candido Mandes, 338 / 103, na cidade do Rio de Janeiro, cujo telefone de contato é 3256-0517, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é : Investigação das estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngües que cursam o ensino fundamental. Este estudo tem como objetivo investigar as estratégias lingüísticas utilizadas por alunos do ensino fundamental para leitura de palavras isoladas e de textos.

Necessito que a senhora permita a execução de avaliações de leitura nas crianças que estão em processo de oralização na instituição. Realizarei os seguintes procedimentos: cada criança será avaliada por meio de palavras isoladas, previamente selecionadas, e de textos. A avaliação será realizada na clínica ARPEF e será filmada para análise de dados.

A sua participação é voluntária nesta pesquisa e a avaliação clínica não determinará qualquer risco nem trará desconforto. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito das estratégias de leitura que uma criança surda bilíngüe realiza no processo de aprendizagem.

Informo que a Sra. tem a garantia de acesso em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Veiga de Almeida, situada na Rua Ibituruna, 108 – Tijuca, telefone 32343024 e comunique-se com a Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup> Monica Medeiros de Brito Pereira.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgadas a identificação de nenhum dos participantes.

A Sr<sup>a</sup> tem o direito de ser mantida atualizada sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações pedidas.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo: “estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngües do ensino fundamental”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data :

---

Assinatura do informante

Nome:

Endereço:

RG:

Fone:

Data:

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B

Protocolo baseado em Pinheiro nas Listas Experimentais de Palavras Reais,  
(1994)

Palavras	ALTA FREQUÊNCIA REGULAR								ALTA FREQUÊNCIA IRREGULAR								ALTA FREQUÊNCIA REGRA							
	D	F	C	F	D	L	S	G	H	A	F	H	A	C	O	C	G	C	P	N	G	C	E	G
U	A	H	E	E	E	I	O	O	Z	E	O	M	A	B	R	A	A	A	O	O	O	S	A	
A	L	U	S	P	T	L	S	J	U	L	M	A	B	S	I	T	S	P	I	S	I	C	L	
S	A	V	T	O	R	A	T	E	L	I	E	N	E	E	A	O	A	E	T	T	S	R	I	
		A	A	I	A	B	A			z	M	H	Ç	R	N			L	E	O	A	E	N	
				S		A	V					Ã	A	V	Ç					U	S	V	H	
						S	A							E	A							A	A	
Leitura silabada																								
Leitura Fluente																								
Tradução para Libras																								
Uso datilologia																								
Leitura incorreta																								
Compreensão imediata																								
Uso de frases																								
Mediação Oral																								
Mediação LIBRAS																								

	BAIXA FREQUÊNCIA REGULAR								BAIXA FREQUÊNCIA IRREGULAR								BAIXA FREQUÊNCIA REGRA							
Palavras (continua)	I S C A	V I L A	M A L H A	M A R C A	O L H A V A	B R I G A S	C H E G A D A	B A T A L H A	B O X E	H I N O	A Ç U D E	Ó R G Ã O	G E M I D O	X E R I F I C A	H I G I E N E	A D M I N I S T R A Ç Ã O	N O R M A	U N H A	V E J A M	F A C Ã O	I N G L Ê S	E M P A D A	R E C E I T A	M A R C A R E C A
Leitura silabada																								
Leitura Fluente																								
Tradução para Libras																								
Uso Datilologia																								
Leitura incorreta																								
Compreensão Imediata																								
Uso de frases																								
Mediação Oral																								
Mediação LIBRAS																								
Nível de leitura:	Logográfica ( )								Fonológica ( )								Lexical ( )							

Legenda : S – sim; N – não; NC – Não compreendida

## APÊNDICE C

Frases contextualizadoras para avaliação de leitura de palavras (baseado nas palavras do protocolo de Pinheiro (1994).

Alta frequência –

regular

- ◆ Tenho *duas* bolas
- ◆ Ele *fala* português
- ◆ A *chuva* parou
- ◆ Hoje tem  *festa* lá em casa
- ◆ *Depois* te conto uma história
- ◆ Qual é a primeira *letra* do seu nome?
- ◆ A palavra AMOR tem duas *sílabas*
- ◆ Eu  *gostava* de ginástica mas não gosto mais

irregular

- ◆ *Hoje* tem escola
- ◆ O mar está *azul*
- ◆ Estou  *feliz* porque ganhei um sapato novo
- ◆ O papai é  *homem*
- ◆ *Amanhã* é feriado
- ◆ Estou com dor de *cabeça*
- ◆ *Observe* o céu está cheio de estrelas
- ◆ Esta *criança* faz muita bagunça

regular

- ◆ O cachorro brigou com o *gato*
- ◆ A *casa* da vovó é longe
- ◆ Para escrever preciso de lápis e *papel*
- ◆ Na *noite* de natal papai Noel chegou
- ◆ Você  *gostou* da aula de ontem ?
- ◆ Pegue todas as *coisas* do chão e guarde
- ◆ *Escreva* uma carta para mim
- ◆ A *galinha* do fazendeiro fugiu

Baixa frequência –

regular

- ◆ Preciso pegar *isca* para pescar
- ◆ A *vila* pegou fogo
- ◆ A blusa nova é feita de *malha*
- ◆ Na loteria o papai *marca* o cartão
- ◆ Ele *olhava* para mim todos os dias
- ◆ Acabaram as *brigas* na escola
- ◆ O corredor passou pela linha de *chegada*
- ◆ Os soldados lutam na *batalha*

irregular

- ◆ No PAN teve luta de *boxe*
- ◆ No PAN tocou o *hino* do Brasil
- ◆ Os cavalos bebem água no *açude*
- ◆ O *órgão* mais importante do corpo é o coração
- ◆ Ela soltou um *gemido* antes de cair
- ◆ O *xerife* prendeu os ladrões
- ◆ Antes de comer é preciso fazer a *higiene* das mãos
- ◆ Gosto de olhar e *admirar* o mar e as flores

regra

- ◆ Maria foi na casa do filho e da *nora*
- ◆ Vou pintar a *unha*
- ◆ *Vejam* os pássaros voando juntos!
- ◆ Este *facão* é só para cortar peixe
- ◆ O relógio que ganhei é *inglês*
- ◆ Prefiro *empada* de frango do que de queijo
- ◆ Esta *receita* é para fazer bolo
- ◆ A mulher do marreco é a *marreca*

## APÊNDICE D

### Tabela do conteúdo narrativo do livro infantil – Foge, Tatu!

INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS TEXTO E ILUSTRAÇÃO		COMO OBTER INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS
1	pág.1 Objetivo da onça	Texto e/ou desenho
2	pág. 1 /2 Tatu consegue fugir	Texto e/ou ilustração – o texto deixa subentendido que o tatu consegue fugir
3	pág. 3/ 4 Fingimento da onça	Texto e ilustração – o texto deixa explícito a verdadeira intenção da onça
4	pág. 3/4 Intenção da onça: enganar os bichos para comê-los	Ilustração – subentendido mostra a intenção do personagem, porém necessita de conhecimento de mundo para entendê-la Texto – não mostra a intenção da onça <sup>2</sup>
5	pág. 4/5 Animais em dúvida	Prepara para a situação importante na história
4	pág.7 /8 O tatu espalha a notícia da morte da onça	Texto que dá a continuidade ao discurso anterior. A ilustração corresponde a fala anterior da onça
6	pág. 9/10 Animais olham a onça	Texto e Ilustração
7	pág. 12 Urubu fala sobre o espirro	Texto – entrada de um novo personagem importante na história
8	pág.1 1/ 12 Intenção do urubu: enganar a onça (pode compreender aqui, no fim ou não compreender)	Texto - subentendido (necessita de conhecimento lingüístico para compreender a diferença entre os significantes DESMAIAR e MORRER e perceber a crença dos bichos) Por não haver gravura, não há pista do conteúdo textual.
9	pág 14 Onça espirra três vezes	Texto - se conhece a motivação e a intenção do tatu (subentendido)
10	pág 13/ 14 Bichos correm de medo	Texto com dica na ilustração - a ilustração não é suficiente para entender a intenção e motivação dos personagens
11	pág.1 5 Pergunta retórica	Texto - compreensão da intenção do urubu ou da falta de esperteza da onça

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)