

A CONSCIÊNCIA VISOGRAFÊMICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA/POR ESTUDANTES SURDOS

VISOGRAPHIC AWARENESS IN THE PROCESS OF LEARNING TO WRITE IN PORTUGUESE FOR/BY DEAF STUDENTS

CONCIENCIA VISOGRAFICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN PORTUGUÉS PARA/POR PARTE DE ESTUDIANTES SORDOS

Jânio Nunes dos Santos¹

Érica Raiane de Santana Galvão²

Alexandre Melo de Sousa³

Código DOI

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a apropriação de uso do termo ‘consciência fonológica’ no processo de aprendizagem do português escrito (alfabetização de) por estudantes surdos, oralizados e não oralizados. Metodologicamente, utilizou-se a Revisão Sistemática de Literatura. Os estudos analisados tendem a apontar a consciência fonológica como importante para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos, porém, neste trabalho, indica-se a rota lexical para este processo. Defende-se, ancorados em Moraes (1986) e Soares (2018), que a aprendizagem do português por estudantes surdos segue a rota lexical, na qual mobiliza-se, no léxico mental, a imagem escrita da palavra. Considerando que o surdo não realiza naturalmente a relação grafema-fonema, denominada de consciência fonológica, propõe-se, como nomenclatura mais adequada, o termo ‘consciência visografêmica’, por articular visão e grafia no processo de escrita do português, pela rota lexical.

Palavras-chave: Alfabetização de surdos. Consciência Visografêmica. Rota fonológica. Rota lexical.

Abstract

This article aims to reflect on the appropriation of the use of the term ‘phonological awareness is in the process of learning written Portuguese (literacy) by speaking or nonspeaking deaf students. Methodologically, the Systematic Literature Review was used. The studies analyzed tend to point to phonological awareness as important for the teaching and learning of written Portuguese by deaf students,

¹ Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. Email: janio.santos@fale.ufal.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2385-1986>

² Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. Email: erica.galvao@cedu.ufal.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>

³ Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. Email: alexandre.sousa@fale.ufal.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2510-1786>

however, in this work, the lexical route for this process is indicated. It is argued, anchored in Moraes (1986) and Soares (2018), that the learning of Portuguese by deaf students follows the lexical route, in which the written image of the word is mobilized in the mental lexicon. Considering that deaf people do not naturally perform the grapheme-phoneme relationship, called phonological awareness, the term 'visographemic awareness' is proposed as the most appropriate nomenclature, as it articulates vision and spelling in the process of writing Portuguese, via the lexical route.

Keywords: Literacy for the deaf. Visographemic Awareness. Phonological route. Lexical route.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la apropiación del uso del término "conciencia fonológica" en el proceso de aprendizaje (alfabetización) del portugués escrito por parte de estudiantes sordos, oyentes y no oyentes. Metodológicamente se utilizó la Revisión Sistemática de la Literatura. Los estudios analizados tienden a señalar la conciencia fonológica como importante para la enseñanza y el aprendizaje del portugués escrito por parte de estudiantes sordos, sin embargo, en este trabajo se indica la ruta léxica para este proceso. Se argumenta, fundamentado en Moraes (1986) y Soares (2018), que el aprendizaje del portugués por parte de estudiantes sordos sigue la ruta léxica, en la que la imagen escrita de la palabra se moviliza en el léxico mental. Considerando que las personas sordas no realizan naturalmente la relación grafema-fonema, llamada conciencia fonológica, se propone el término 'conciencia visographémica' como la nomenclatura más adecuada, ya que articula visión y ortografía en el proceso de escritura portuguesa, a través de la ruta léxica.

Palabras clave: Alfabetización para sordos. Conciencia visográfica. Ruta fonológica. Ruta léxica.

Introdução

O acesso ao modelo de educação bilíngue, no Brasil, alcançou garantia legal pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que estabelece a oferta obrigatória da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português escrito (L2) como segunda, aos estudantes surdos, desde a educação infantil. Entende-se como fundamental o ensino bilíngue para estudantes surdos, a fim de que possam usufruir também de uma L2, respeitando-se seus aspectos comunicativos e assegurando-se a obrigatoriedade do acesso pela L1 como primeiro meio de comunicação (Silva; Silva, 2021). Mais recentemente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispondo a respeito da modalidade de educação bilíngue de surdos.

A educação bilíngue de surdos, segundo a Lei nº 14.191/2021, é:

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p. 1).

Compreender a realidade bilíngue do estudante surdo e entender que se parte da língua de sinais para se chegar à compreensão do português escrito fazem-nos repensar os processos de escrita e leitura em sujeitos surdos. A especificidade linguística do surdo também envolve o seu alheamento – total ou parcial – à realidade sonora e a constatação de que a escrita será mediada não apenas por outra língua, mas por uma língua que se compõe de elementos visuoespaciais e não-sonoros (Peixoto, 2006). Desse modo, práticas didáticas apropriadas e embasadas em recursos imagéticos favorecem as trocas dialógicas e facilitam a compreensão pelos estudantes surdos (Almeida *et al.*, 2015). Nessa perspectiva, é fundamental que os processos de ensino e aprendizagem da L2 estejam ancorados na visualidade.

Devido às dificuldades de acesso ou à inacessibilidade total à modalidade oral da língua, a exemplo do português, é por meio da visão que os estudantes surdos aprendem a L2. Portanto, é essencial que lhes sejam possibilitadas, desde o início da escolaridade, situações de leitura tendo a Libras como língua de instrução (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Dessa forma, o estudante surdo poderá aprender o sistema da língua e ampliar o seu conhecimento letrado (Pereira, 2014). A exploração dos aspectos visuais da escrita é um recurso fundamental no processo de apropriação da L2, colaborando para a compreensão das particularidades que caracterizam essa aprendizagem (Peixoto, 2006).

O ensino da L2 pressupõe, *a priori* e concomitantemente, a aquisição da L1. A língua de sinais apresenta um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem da L2. A ideia não é de uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda, mas de um processo paralelo de aprendizagem, em que cada língua apresenta seus papéis e os valores sociais são representados. Ler e escrever em L1 e em L2 são processos complexos, que envolvem diversas competências e experiências dos estudantes. As competências gramaticais e comunicativas são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Quadros; Schmiedt, 2006).

Quanto mais efetivo é o acesso do estudante surdo à L1, melhores chances ele tem de fazer uma apropriação mais consistente da L2. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui por meio da L1, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor (Sousa, 2022), bem como perpassa os objetos de conhecimento com os quais se deparam. A L1 instrumentaliza o surdo para interpretar e produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte (Peixoto, 2006).

Considerando as especificidades no processo de aprendizagem da L2, são necessários ajustes às peculiaridades estruturais de cada uma dessas modalidades (oral x escrita e sinalizada x escrita). As distinções acentuam-se, no caso dos estudantes surdos, uma vez que não se restringem apenas à modalidade da língua, mas à própria língua. Eles conceituam a língua de sinais e por meio dela se comunicam, mas são alfabetizados em outra língua, sintática, morfológica e foneticamente diferente daquela pela qual leem a realidade. É em função disso que o acolhimento à condição bilíngue do surdo exige da escola e dos pesquisadores novas reflexões sobre os processos de leitura e escrita de tais estudantes (Peixoto, 2006).

Em vista do exposto, reflete-se que o campo de estudos envolvendo a aprendizagem da L2 por estudantes surdos necessita de mais estudos, pesquisas e aprofundamentos. Há diversas lacunas que suscitam questionamentos, entre os quais pode-se destacar: como ocorre o percurso de aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa pelos estudantes surdos? A consciência fonológica pode contribuir para esse aprendizado? Quais habilidades fonológicas são utilizadas, tendo em vista a ausência da fonetização? E quais dificuldades são encontradas? Quais estratégias podem ser utilizadas visando a superar essas dificuldades? Qual é o papel da visualidade no processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa?

Diante das questões elencadas, este artigo tem como objetivo refletir sobre a (des)apropriação do uso do termo 'consciência fonológica' no processo de aprendizagem do português escrito (alfabetização de) por estudantes surdos, oralizados e não oralizados. Como tal, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) relacionar aspectos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita aos da consciência fonológica; b) identificar, a partir de estudos teóricos, a contribuição da visualidade no processo de

aprendizagem do português escrito; c) compreender a relação entre a visualidade e a representação grafêmica no processo de aprendizagem do português escrito pelo estudante surdo.

O presente artigo organiza-se em três seções, além desta introdução. A primeira levanta alguns apontamentos sobre a educação bilíngue, considerando a aprendizagem do português escrito pelos estudantes surdos como um caminho/processo visual, apresentando considerações acerca da consciência fonológica para o aprendizado da escrita, de uma forma mais ampla, na alfabetização de ouvintes e surdos. A segunda explicita a metodologia da pesquisa. A terceira trata do levantamento de pesquisas relacionadas à consciência fonológica e à surdez, tecendo o diálogo. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Apontamentos sobre educação bilíngue e consciência fonológica

As diferentes formas de proporcionar educação bilíngue aos estudantes surdos, no contexto escolar, dependem de decisões político-pedagógicas que implicam a formação docente, o currículo e as práticas pedagógicas. Na oferta da educação bilíngue, a escola assume uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir, em vista da interação, do ensino e da aprendizagem. Além disso, também se definem as funções que cada uma das línguas representará nesse contexto. Pedagogicamente, é necessário pensar em como essas línguas estarão acessíveis aos estudantes (Quadros; Schmiedt, 2006).

De forma ampla, conceitua-se o processo de ensino e aprendizagem da escrita como alfabetização. Esta se pauta no ensino explícito da faceta linguística da escrita no processo de aprendizagem, articulando-a às facetas interativas e socioculturais (Soares, 2018; 2020). Ou seja, ensina-se a escrever de forma explícita na relação com os eventos e as práticas sociais em que a escrita é utilizada, cotidianamente, atribuindo-se sentidos a essa aprendizagem.

Na corrente da educação bilíngue de crianças surdas, a alfabetização consiste em mobilizar estratégias que respeitem os pressupostos do bilinguismo e contribuam para o desenvolvimento da competência prática da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Assim, faz-se necessário que a alfabetização de surdos se desenvolva no ensino da L2 por meio da L1, contribuindo para a aprendizagem da L2 na modalidade escrita (Pereira, 2015), tendo em vista que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

Dentre os processos relacionados à escola, ao ensino e à aprendizagem, os que envolvem as habilidades de escrita e de leitura parecem ser os que mais demandam novas reflexões, principalmente porque é, por meio desses dois processos, que a condição bilíngue do surdo se constrói e se revela. Um estudante surdo, ainda que exposto intensamente a interações por meio da língua oral, pouca ou nenhuma apropriação fará dessa língua majoritária, porque está em uma modalidade incompatível com sua realidade sensorial. Contudo, quando essa mesma língua é apresentada em uma modalidade escrita, torna-se acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação (Peixoto, 2006). A exploração da imagem, do signo, do significado e da semiótica visual na prática educacional cotidiana oferece subsídios para a ampliação da capacidade de captar e compreender os saberes e de abstração do pensamento imagético dos surdos (Campello, 2007).

Antonio e Prado (2023) salientam que a educação bilíngue, considerada como ideal, não é aquela que pode ser vista nos discursos políticos, nas concepções de uma grande parte da sociedade ou na prática cotidiana das escolas inclusivas. Essa educação preconiza ações e organizações de ordem linguística e cultural que possibilitam a implementação da educação bilíngue no sistema escolar regular de ensino. O bilinguismo pode ser considerado a partir da relação e da significação que a L1 e a L2 assumem nos diferentes contextos sociais em que os surdos estão inseridos. O bilinguismo vai além do uso de duas línguas e se insere nos estudos que tratam da interação por meio da visualidade, sem desconsiderar a importância da escrita.

O estudante surdo pode ter acesso à representação gráfica da L2, ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais do letramento (Quadros; Schmiedt, 2006). O letramento visual tem correlação com experiências sociais de leitura e escrita vividas por meio de conhecimentos acessados visualmente. A compreensão de imagens e as experiências sociais com a sociedade letrada acontecerão à medida que houver estímulos para que os surdos concentrem sua atenção nos traços constitutivos das imagens, podendo compreender contextos visuais estabelecidos por meio da L1 e de experiências visuais (Antonio; Prado, 2023).

O aspecto visual da leitura e da escrita é um fator facilitador no processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Trata-se de tomar a imagem também como constitutiva do processo. Assim, considera-se a importância da imagem e do visual no processo de construção do

conhecimento dos estudantes surdos (Gesueli; Moura, 2006). Nesse sentido, a pedagogia visual apresenta uma ligação direta com a utilização de recursos visuais no processo de aprendizagem da linguagem. Além disso, tem-se como objetivo perceber as várias possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser adotadas em sala de aula, tanto no ensino da Libras quanto no do português escrito, visando à garantia de aprendizagens significativas (Silva; Silva, 2021).

A pedagogia visual exige, portanto, compreensão sobre o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito surdo e sobre qual é o seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (Campello, 2008). A utilização dessa pedagogia contribui para a formulação de metodologias adequadas às necessidades dos estudantes surdos, valorizando a visualidade e buscando formas significativas de apresentar os conteúdos trabalhados em sala. Como a Libras é uma língua gesto-visual, a não utilização de recursos visuais pode gerar dificuldades de aprendizagem (Gomes; Souza, 2020) nas classes regulares em que haja surdos matriculados.

Considerando esses aspectos, é fundamental que os materiais pedagógicos sejam adequados à forma de aprender dos estudantes surdos, tendo em vista sua língua gestual-visual, no transcorrer do período escolar em que entram em contato com a leitura e com a escrita do português. O empenho de esforços, em âmbito macro e micro, para a produção de materiais e a efetivação do currículo escolar deve ser garantido (Ferreira; Sousa, 2018), sendo os estímulos direcionados (pensados estrategicamente) pelos professores, com o objetivo de facilitar o caminho de apropriação do português escrito pelo estudante surdo no processo de alfabetização, o que demanda a urgente formação de professores alfabetizadores bilíngues.

Nesse contexto, o professor, valendo-se da semiótica imagética, propicia a exploração de linguagens não verbais para contextualizar atividades significativas para os estudantes surdos, na introdução de conceitos, signos e significados mediados e instruídos pela Libras. Desse modo, pela pedagogia visual, exploram-se previamente os conteúdos e os conceitos complexos (Almeida *et al.*, 2015), além de promover-se um trabalho direcionado ao letramento visual dos estudantes surdos em face do aprendizado da escrita do português.

Há que se considerar, quando se trata de classes bilíngues, que, no processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa por estudantes ouvintes, a consciência fonológica exerce um relevante papel

na alfabetização praticada no Brasil nas últimas décadas. Moraes (2012) destaca que existe um relativo consenso de que a consciência fonológica é o grande conjunto ou a grande constelação de habilidades que se refletem sobre os segmentos sonoros das palavras. Desde muito cedo, os estudantes podem trabalhar mentalmente as palavras, observando seus segmentos sonoros, seja na percepção de rimas ou de aliterações, na quantidade de sílabas ou de fonemas das palavras etc.

Os estudantes, nesse processo, ouvem e produzem cadeias sonoras significantes que associam a significados. Para compreender a escrita alfabética, como notação que representa os sons constituídos nessas cadeias sonoras, é necessário que eles dissociem significante e significado, isto é, que compreendam o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico: dos significados aos significantes; em seguida, tornando-se sensíveis à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas e fonemas. Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a consciência fonológica, que se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística (Soares, 2018).

Os pesquisadores (Moraes, 2012; 2015; Freitas, 2004; Leite, 2006) que se dedicam a investigações sobre a consciência fonológica tendem, desde o início do século XXI, a adotar uma noção de níveis, tais como os das sílabas, das unidades intrassilábicas e dos fonemas, reconhecendo essa consciência, como constelação contínua, que se desenvolve em uma escala (Freitas, 2004).

No nível das sílabas, trabalhos como os de Moraes e Lima (1989) e os de Leite (2006) têm demonstrado que os estudantes ouvintes apresentam bom desempenho em tarefas que envolvem a manipulação silábica, confirmando a facilidade com que eles lidam com tal nível de consciência fonológica. O nível das unidades intrassilábicas consiste no reconhecimento de que as palavras podem ser divididas em unidades que, por sua vez, são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba.

O nível dos fonemas compreende a capacidade de segmentar as palavras em menores unidades de som, que podem mudar o significado de uma palavra. O caráter abstrato desse nível aumenta a dificuldade de o estudante realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora. Essa parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, devido à presença de unidades abstratas em um segmento sonoro contínuo, o que dificulta a percepção individual dos sons (Freitas, 2004; Moraes, 2004), mesmo por estudantes ouvintes.

Nessa compreensão, trabalha-se, em geral, com os textos poéticos de tradição oral, a exemplo das cantigas, das quadrinhas, das parlendas e dos jogos (Morais, 2012). Planejamentos de ensino tendo subjacentes atividades de consciência fonológica contribuem significativamente para que os estudantes ouvintes se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética na e para a representação da cadeia sonora da fala, favorecendo, sobremaneira, a aprendizagem da escrita. Segue-se, sob tal perspectiva, o ensino da língua portuguesa escrita pela rota fonológica, com auxílio da rota lexical (Morais, 1986), no modelo conceituado como dupla rota.

Questiona-se, portanto, qual o lugar do surdo na aprendizagem da escrita da língua portuguesa que, atualmente, tende a seguir o caminho da consciência fonológica, própria da alfabetização de ouvintes? O que os estudos revelam sobre a relação da consciência fonológica com o ensino e a aprendizagem para/por surdos na escrita do português? Buscar-se-á, na sequência discursiva, respostas a tais questionamentos, a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Metodologia

Neste artigo, utilizou-se como metodologia a Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Sampaio e Mancini (2007) definem a RSL como uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, disponibilizando, assim, um resumo das evidências relacionadas a estratégias de intervenção específica, aplicada por meio de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. Uma das contribuições da RSL é sua utilidade para integrar informações de um conjunto de estudos realizados separadamente, que podem apresentar dados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Como observam Brizola e Fantin (2016), a RSL contribui para delimitar o problema de pesquisa, auxiliar na busca de novas linhas de investigação e identificar trabalhos já realizados. Com vistas a facilitar o caminho para a construção da RSL, podem ser seguidas algumas etapas que auxiliam na sistematização. Para esta pesquisa, buscou-se seguir as etapas de planejamento definidas no protocolo. Dessa maneira, cinco passos foram elencados: 1) a definição dos termos e das *strings* de busca; 2) a seleção das bases de

dados; 3) a definição de critérios para a inclusão de trabalhos; 4) os critérios de qualidade; 5) e os campos da extração.

Definiu-se como termos “Consciência fonológica e surdez”. As *strings* de busca foram: “Consciência fonológica” e “Consciência fonológica e surdez”; “Consciência fonológica” e “surdez” e “consciência fonológica e surdez”. Como critério de inclusão, os trabalhos (artigos, dissertações e teses) deveriam ter enfoque na temática de consciência fonológica e surdez.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, no qual estão dispostos os critérios de extração de informações:

Quadro 1 - Critérios de extração das informações

Crítérios	Descrição dos critérios	Tipo	Conteúdo
CI1	Discute a consciência fonológica e a surdez.	<i>Pick on list</i>	{Sim, Não}
CI2	Trata do bilinguismo.	<i>Pick on list</i>	{Sim, Não}
CI3	Aborda a aprendizagem da segunda língua pelo surdo.	<i>Pick on list</i>	{Sim, Não}

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Obteve-se algumas pesquisas que se enquadravam neste recorte, no sentido de responder à investigação pretendida. Diante dessas descrições (Quadro 1), apresentam-se, na próxima seção, os resultados das buscas.

Levantamento de pesquisas relacionadas à consciência fonológica e surdez

Para a realização do levantamento de dados sobre consciência fonológica e surdez, consultaram-se as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Google Acadêmico e do *Scielo*. A partir das palavras-chave “consciência fonológica e surdez” e dos resultados retornados, após a leitura dos resumos, definiram-se sete trabalhos relacionados, analisados na íntegra. O Quadro 2 apresenta esse levantamento:

Quadro 2 – Levantamento de pesquisas relacionadas à consciência fonológica e surdez

Base de dados	Título	Autor	Área de conhecimento	Categoria	Descritores	Ano de defesa ou publicação
Google Acadêmico	Consciência fonológica e intervenção dos distúrbios de escrita em crianças surdas	Adriana Batista; Ana Souza-Noronha; Mariza Feniman e Patrícia Crenitte	Fonoaudiologia	Artigo	Consciência fonológica e surdez	2001
Google Acadêmico	Desenvolvimento da consciência fonológica da criança surda	Ione Mendes; Iara Leme; Maria Sanches e Rodrigo Guimarães	Fonoaudiologia	Artigo	Consciência Fonológica e surdez	2003
Capes Scielo	Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues	Érika Costa de Souza e Heloísa Helena Motta Bandini	Educação	Artigo	Consciência Fonológica e surdez	2007
Capes	Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira	Carina Rebello Cruz	Linguística	Dissertação	Consciência Fonológica e surdez	2008
BDTD	Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura	Cristiane Seimetz-Rodrigues	Psicolinguística	Tese	Consciência Fonológica e surdez	2017
BDTD	Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez	Maria Carolina Cabestre Gamba Yoshida	Desenvolvimento e Aprendizagem	Dissertação	Consciência Fonológica e surdez	2017
Capes	Consciência Fonológica da língua de sinais: implicações na linguagem e na leitura	Carina Rebello Cruz	Educação	Artigo	Consciência Fonológica e surdez	2018

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados dos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Google Acadêmico e Scielo (2024).

Como se observa, os trabalhos retornados enquadram-se no cronotopo de 2001 a 2018, sendo quatro artigos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, de áreas diversas, embora

dialógicas, quais sejam: Desenvolvimento e Aprendizagem [1]; Educação [2]; Fonoaudiologia [2]; Linguística [1]; e Psicolinguística [1].

Na esteira das questões discutidas acerca da surdez e da consciência fonológica, o artigo de Batista *et al.* (2001) buscou verificar o grau de habilidade fonológica em estudantes surdos e os efeitos do treinamento da consciência fonológica e das correspondências grafofonêmicas no processo de aprendizagem da escrita. Foram selecionados cinco estudantes do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU/USP), cuja abordagem é oralista. A pesquisa foi desenvolvida por meio de avaliação inicial composta pela Prova de Consciência Fonológica. As atividades foram organizadas em uma sequência, visando ao treino gradual dos diversos aspectos. Após o término das sessões, foram repetidos os mesmos procedimentos de aplicação das provas de avaliação utilizadas no pré-teste.

Como dito, a abordagem utilizada no CEDAU é oralista, de modo que, nessa metodologia, os surdos não devem usar a L1. Observa-se que as especificidades dos estudantes surdos não são consideradas quando o trabalho é desenvolvido a partir do oralismo. Damázio (2007) enfatiza que a abordagem oralista objetiva capacitar o surdo para utilizar a língua oral como única possibilidade linguística. Esse enfoque nega a língua natural dos surdos e provoca perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, linguísticos, políticos e na aprendizagem, tendo em vista que, na área da saúde, entende-se a surdez como deficiência, considerando o padrão de normalidade.

As autoras (Batista *et al.*, 2001) comentam que, na pós-intervenção, foi possível observar a eficácia do treinamento da consciência fonológica por meio do aumento significativo, principalmente nas habilidades fonológicas, havendo maior ganho observado nas habilidades de segmentação e transposição fonêmica, sendo a última a de maior dificuldade. As habilidades silábicas também apresentaram ganhos e foram totalmente dominadas pelos estudantes, uma vez que atingiram pontuação máxima em cada um dos subtestes silábicos da prova.

A habilidade referente à consciência fonêmica apresenta maior grau de dificuldade, como também observado por Morais (2012), mesmo para estudantes ouvintes. Poucas habilidades fonêmicas seriam importantes para o estudante na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como as ligadas à identificação e à produção de palavras com o fonema inicial idêntico. Do ponto de vista pedagógico, torna-se necessária a adequação da escola, a fim de promover no estudante a reflexão sobre palavras e sílabas,

antes da reflexão explícita sobre fonemas (Morais, 2012; 2015). Sob a ótica teórica, é preciso retomar uma perspectiva evolutiva, segundo a qual as habilidades de consciência fonêmica se desenvolvem no conjunto de habilidades de consciência fonológica, sendo o desenvolvimento das primeiras compreendido como consequência da capacidade de separar os significantes orais das palavras de seus significados, isto é, das propriedades físicas e funcionais dos objetos aos quais as palavras se referem (Aragão; Moraes, 2020).

Conforme pontuado por Soares (2018), a transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa uma significativa mudança na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética, tendo uma natureza de interação e influência. Moraes (2012) afirma que, ao compreender a escrita como um sistema notacional e não como um código, entende-se que certas habilidades fonológicas, que operam sobre sílabas, apresentam-se como essenciais para o processo de reconstrução mental das propriedades do alfabeto.

No entanto, os estudos de Moraes (2020) destacam que atividades que envolvem o isolamento de fonemas na aprendizagem da língua portuguesa escrita não configuram, necessariamente, pressuposto para que o estudante ouvinte chegue ao nível alfabético. Por extensão, tendem a ser desnecessárias e bem menos significativas para o estudante surdo, inserido nesse mesmo processo.

No artigo intitulado “Desenvolvimento da consciência fonológica na criança surda”, Mendes *et al.* (2003) analisam o desempenho da consciência fonológica em cinquenta e nove crianças surdas em uma escola estadual para surdos. Assim como o estudo desenvolvido por Batista *et al.*, o *lócus* da pesquisa de Mendes *et al.* (2003) foi um espaço educacional para estudantes surdos. Os pesquisadores aplicaram um teste de consciência fonológica em crianças entre sete e quatorze anos.

Os pesquisadores (Mendes *et al.*, 2003) observaram que o estudante ouvinte realiza exercícios que aumentam a consciência fonológica, enquanto o estudante surdo realiza exercícios oroarticulatórios, a partir dos quais aprende a fazer a discriminação fina articulatória, correspondente aos grafemas da escrita. A pesquisa conclui que, por meio desse método, os surdos oralizados obtêm resultados superiores no processo de leitura e escrita, se comparados àqueles que não foram expostos a ele, confirmando a dificuldade que apresentam ao serem expostos a metodologias fonológicas de ensino do português escrito.

Souza e Bandini (2007) também visaram medir o desempenho dos estudantes em tarefas de consciência fonológica e propuseram um Programa de Treinamento para crianças surdas bilíngues. Destaca-se que esse artigo foi encontrado em duas bases de dados (CAPES e *Scielo*). Além disso, na base de dados da CAPES, o artigo também foi encontrado na versão em inglês, tendo como título *Phonological awareness training program for brazilian bilinguals deaf children*.

Participaram do referido estudo quatro estudantes surdos, que foram avaliados quanto à consciência fonológica, antes e após o treinamento. Souza e Bandini (2007) destacam não haver evidências desse tipo de procedimento para surdos. Os participantes do estudo eram filhos de pais ouvintes, estavam expostos à Libras formalmente há cerca de vinte e quatro meses e encontravam-se em fase de aprendizagem do português, tanto oral quanto escrito. As pesquisadoras observaram que os participantes do estudo apresentaram algumas compreensões de habilidades fonológicas, mesmo não tendo domínio do português. Os resultados da pesquisa demonstram que os estudantes surdos também podem adquirir essas habilidades, desde que sejam formalmente instruídos.

Morais (2012) sublinha que, ao usarmos a língua escrita, ao ler ou escrever palavras e textos, utilizamos diversas habilidades metalinguísticas. Metalinguagem e metalinguística referem-se à reflexão sobre a linguagem e são fundamentais para aprofundar o ensino do português escrito não só na alfabetização, mas em toda educação básica. Soares (2018) observa que a consciência metalinguística é a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise e envolve controle intencional de atividades linguísticas, que são usadas no cotidiano de forma automática. Já a consciência fonológica se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística.

Acerca da questão, Moraes (2012) aborda as variedades de habilidades da consciência fonológica quando se trabalha o ensino da escrita em português com crianças ouvintes e destaca que:

Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intra-silábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba (Morais, 2012, p. 84).

As habilidades supramencionadas se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a reflexão sobre a forma escrita das palavras fundamental para o seu desenvolvimento (Morais; Leite, 2005). Nesse sentido, atividades que abordem a consciência fonológica contribuem para o aprendizado da leitura e da escrita de crianças ouvintes e, com base nos estudos de Mendes *et al.* (2003) e Souza e Bandini (2007), também para a aprendizagem da escrita por surdos oralizados.

No que se refere aos programas de treinamento, pontua-se que nem todas as habilidades de consciência fonológica, medidas em testes de desempenho, são importantes para que um estudante se aproprie da escrita alfabética. Diferentes operações cognitivas implicam diversas complexidades; desse modo, o estudante pode ser capaz de segmentar uma palavra em partes menores ou de identificar palavras que comecem com o mesmo som inicial. As características das palavras (estrutura silábica, número de sílabas e tonicidade) interferem nas habilidades que o estudante ouvinte ou o surdo oralizado demonstram ao realizar uma mesma operação metafonológica (Morais, 2020).

Destaca-se que, em diferentes países, os pesquisadores têm proposto a solução de criar programas de treinamento de consciência fonológica. Contudo, nesses treinamentos, fica evidente a visão reducionista da escrita como código e a simplificação do que se entende por domínio do sistema alfabético a uma mera aprendizagem associativa de quais fonemas correspondem a quais grafemas (Morais, 2020). A notação escrita tende a ser excluída da reflexão sobre as palavras, de modo que os estudantes não são auxiliados para compreender as semelhanças gráficas entre elas. Além disso, as atividades propostas assumem uma sequência fixa, limitando a diversidade de saberes linguísticos de estudantes e professores.

Com a intenção de que o estudante se aproprie da escrita, pode-se “promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais” (Morais, 2012, p. 107). É fundamental propor atividades com textos significativos de uso social e que contemplem as habilidades da consciência fonológica, para oportunizar que os estudantes desenvolvam sua capacidade metalinguística de pensar sobre os sons que formam as palavras, objetivando o avanço nos conhecimentos sobre a escrita alfabética.

A dissertação intitulada “Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira”, de Cruz

(2008), propõe um instrumento de avaliação e treinamento de consciência fonológica, assim como o artigo de Souza e Bandini (2007).

Os participantes da pesquisa foram cinco professores surdos proficientes em L1 e quinze crianças surdas. A pesquisa de Cruz (2008) se diferencia da de Souza e Bandini (2007) por também abranger a participação de professores no *corpus*. O instrumento avaliou a proficiência lexical (os conhecimentos dos informantes relacionados ao vocabulário do instrumento) e a consciência fonológica, por meio de trinta tarefas. Os resultados demonstraram que o instrumento possibilitou a avaliação da consciência fonológica no parâmetro de configuração de mão.

A fonologia das línguas de sinais constitui um campo de estudo que, assim como nas línguas orais, se ocupa das menores unidades formais que compõem os sinais e das regras que regem suas combinações (Quadros, 2019). No entanto, devido à modalidade visogestual, as línguas de sinais apresentam uma estrutura fonológica própria, distinta das línguas orais, pois não se baseiam em sons, mas em parâmetros visuais e espaciais. Conforme Stokoe (1960), pioneiro nos estudos linguísticos das línguas de sinais, cada sinal é formado por combinações sistemáticas de unidades mínimas chamadas parâmetros fonológicos, que incluem: (i) configuração de mão, (ii) ponto de articulação (local onde o sinal é produzido no corpo ou no espaço), (iii) movimento, (iv) orientação da palma e (v) expressões não manuais (como movimentos faciais e corporais). Essas unidades, embora não sejam sons, funcionam de maneira análoga aos fonemas das línguas orais, pois produzem contrastes de significado — por exemplo, a troca de uma configuração de mão ou do movimento pode gerar outro sinal e, portanto, outro significado.

Assim, a fonologia da Libras constitui um domínio porque interage com outros níveis linguísticos, por meio dos classificadores, da marcação de construções sintáticas e de sinais específicos e da ênfase (Máximo, 2016). A fonologia estuda os parâmetros sob um prisma funcional, como elementos que compõem um sistema linguístico específico, tratando as diferenças intencionais e distintivas que se vinculam a diferenças de significação, relacionando entre si os elementos de diferenciação e de combinação na formação de sinais (Quadros; Karnopp, 2004; Quadros, 2019).

Cruz (2008) destaca que os estudantes surdos podem fazer reflexões sobre a fonologia da Libras, isto é, que a consciência fonológica independe da modalidade da língua apresentada. No que tange às reflexões fonológicas da língua portuguesa, Morais (2020) afirma que os estudantes devem ter uma boa

interação no meio social em que convivem, para poderem pensar sobre como a escrita funciona. Assim, os professores exercem um papel essencial para que os estudantes ponderem sobre a escrita. Galvão e Leal (2005) esclarecem que, para aprender a ler e a escrever, o estudante precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade de reflexão sobre a língua, que transformem informações em conhecimento próprio.

Em outra investigação, Cruz (2018) aborda as implicações na linguagem e na leitura da consciência fonológica da língua de sinais. A pesquisadora aponta a recenticidade de pesquisas sobre essa temática. Contudo, aos poucos, tem-se conhecido o papel da habilidade referente à consciência fonológica no processo de aprendizagem do português escrito por estudantes surdos. O reconhecimento dos benefícios da consciência fonológica da língua oral, para o desempenho de leitura de estudantes ouvintes, contribuiu para debates entre pesquisadores sobre a necessidade de desenvolver essa habilidade em uma língua oral entre leitores surdos.

Como dito, as línguas de sinais e as línguas orais se distinguem, no que tange à modalidade, devido ao meio físico utilizado para receber e produzir as informações linguísticas. Nas línguas orais, a recepção é pela audição, e a produção é por meio do trato vocal e órgãos fonoarticulatórios. Nas línguas de sinais, a recepção se dá pela visão, e a produção se realiza por meio de articuladores corporais – mãos, face, corpo – em espaços e movimentos determinados. Apesar dessa diferença modal, ambas as línguas compartilham propriedades estruturais análogas, como a organização hierárquica, a combinação de unidades mínimas e a presença de restrições fonotáticas (limites ou padrões permitidos de combinação entre unidades fonológicas dentro de uma língua). Verifica-se, portanto, que o processo de conhecimento fonológico do indivíduo não depende da modalidade visuoespacial ou oral (Cruz, 2018).

Os estudos sobre consciência fonológica das línguas de sinais têm contribuído para um aprofundamento dessa habilidade, não se restringindo às línguas orais. Tais pesquisas colaboram para reflexões sobre a importância da aquisição da linguagem por estudantes surdos e para as práticas pedagógicas no contexto do bilinguismo (Cruz, 2018).

A partir das considerações supracitadas, infere-se que há interligação entre a aprendizagem do português escrito pelos estudantes surdos e a consciência fonológica, sendo necessário o aprofundamento nas pesquisas sobre essa temática. Reitera-se que estudos (Morais, 2004; 2012; 2015;

Morais; Lima, 1989; Leite, 2006) discutem e demonstram quanto a consciência fonológica colabora para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Por meio das discussões apresentadas neste estudo, observa-se a importância atribuída à consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes surdos e ouvintes. Em consonância com essas discussões, as práticas dos professores podem ser articuladas com um ensino voltado ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas.

A tese intitulada “Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura”, de Seimetz-Rodrigues (2017), discute dados relativos à competência leitora de estudantes surdos. A pesquisa teve como questão norteadora investigar se os estudantes surdos apresentam competência leitora correspondente ao esperado para sujeitos ouvintes com seu grau de escolarização e como se manifesta essa relação.

O referido estudo foi desenvolvido com dois grupos de participantes: o grupo experimental (oito estudantes surdos) e o grupo de controle (quatro estudantes ouvintes). Os resultados não encontraram evidências de que a competência leitora possa ser alcançada sem que ela esteja interrelacionada às habilidades de consciência fonológica, de reconhecimento de palavras e de compreensão leitora. Os estudantes surdos demonstraram dificuldades nas habilidades, desempenho insuficiente na compreensão da escrita e ausência de competência leitora. Verificou-se que um menor desenvolvimento de habilidades metafonológicas fragiliza o reconhecimento de palavras, o domínio do princípio alfabético e a compreensão do português escrito.

As análises indicaram, ainda, que a competência em leitura dos estudantes ouvintes e dos estudantes surdos implica o envolvimento de habilidades metafonológicas, de reconhecimento de palavras e de compreensão leitora. Essa relação consiste em considerar que reconhecer a palavra escrita leva ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico, potencializando a construção de vocabulário ortográfico e oportunizando o acesso rápido ao léxico mental (Seimetz-Rodrigues, 2017).

Durante a escrita, os estudantes surdos precisam dar significação ao grafismo, além de incorporar diferenças fonológicas, sintáticas e morfológicas nessa significação que será atribuída, caracterizando, assim, sua ação como leitores e escritores. Para o estudante surdo, o processo de alfabetização consiste

em um desafio dobrado (Peixoto, 2006). Essas peculiaridades precisam ser consideradas nas práticas de ensino voltadas à leitura e à escrita.

Como bem destacado por Avelar e Freitas (2016), o principal objetivo do professor de português escrito para surdos é levar os estudantes a fazerem uso da leitura e da escrita e a se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita, de modo que a intencionalidade das estratégias seja relevante. Nesse sentido, é necessário que o planejamento seja próprio à realidade do surdo.

Na dissertação intitulada “Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez”, de Yoshida (2017), objetivou-se incentivar o ensino de estruturas da consciência fonológica de forma lúdica, por meio de um livreto com narrativas curtas. Além disso, buscou-se verificar a usabilidade do livreto e suas respectivas instruções pela ótica dos professores participantes. Participaram da pesquisa onze professores cursistas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e da plataforma Moodle Rede de Formação (Redefor), cinco professores do estado de São Paulo, nove estudantes com surdez e sete com deficiência auditiva. Essa pesquisa traz como inovação o trabalho com consciência fonológica, desenvolvido a partir de textos narrativos e envolvendo a ludicidade.

Yoshida (2017) enuncia que a consciência fonológica é preditora do letramento bem-sucedido para pessoas com ou sem deficiência. A pesquisadora pontua que, se o surdo, que faz uso da Libras, tiver contato com a consciência fonológica, desde cedo, terá uma percepção fonológica das estruturas mínimas de sua língua visuoespacial. Nesse processo, a contação de histórias torna-se uma aliada.

As discussões apresentadas demonstraram que o livreto foi considerado útil. Constatou-se que a maioria dos estudantes que apresentaram dificuldades de leitura e de escrita era constituída por surdos. Yoshida (2017) ressalta a necessidade de alertar profissionais das áreas de educação, saúde e familiares sobre a urgência no desenvolvimento de procedimentos de ensino e de reabilitações, no que se refere à aprendizagem da Libras e do português, assim como à aplicação de atividades que envolvam a consciência fonológica.

De forma bastante explícita, todos os sete trabalhos analisados apontam para a importância da consciência fonológica na aprendizagem da escrita de línguas orais, a exemplo da língua portuguesa, por estudantes surdos, especialmente por surdos oralizados. As atividades de leitura e de representação pela

escrita, desenvolvidas por estudantes surdos, foram realizadas por meio da associação da consciência fonológica com o léxico mental (Seimetz-Rodrigues, 2017).

Cabe recorrer a Moraes (1986) para mobilizar a relação entre as rotas fonológica e lexical na aprendizagem da língua portuguesa escrita, considerando o princípio da inclusão, no qual todos os estudantes, incluindo-se os surdos oralizados, ou não, tenham o direito garantido de acesso à alfabetização. Para o autor, o estudante ouvinte aprende pelo modelo de dupla rota. A esse respeito, Soares (2018, p. 256) adverte:

[...] O pesquisador [Moraes, 1986] analisou o uso, por crianças brasileiras de dois tipos de estratégias – a *estratégia fonológica* e a *estratégia visual*, que vinham sendo apontadas na produção científica internacional, como processo básico, constituindo-se o que se denominou modelo (*ou teoria*) de *dupla rota* [...].

Na leitura de palavras, o estudante em aprendizagem inicial da língua portuguesa escrita, de acordo com o modelo de dupla rota, pode realizá-la pelo processo de decodificação grafema-fonema (rota fonológica), ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia da palavra conhecida, guardada em seu léxico mental, que reúne as representações de palavras familiares (rota lexical). Não obstante, ao se observar o desenvolvimento da escrita de pessoas surdas, nota-se a recuperação da escrita de palavras, ocorrendo, em alguns casos, trocas de letras e deslocamentos de sílabas na ordem de escrita da palavra, o que reforça o processo de escrita pela rota lexical.

Em leitores fluentes ouvintes, recorre-se à rota lexical, tendo em vista que não se lê fonema por fonema, sílaba por sílaba. Há uma leitura corrida, em que o léxico mental, mobilizado nos aspectos fonológicos, semânticos e ortográficos, considera a palavra como um todo, sem decodificação serial. De modo semelhante, opera-se no processo de escrita, pois, embora se recorra à relação grafema-fonema, faz-se a relação com o léxico mentalmente arquivado.

Por vezes, a escrita da língua portuguesa pelo estudante surdo, conforme defende-se neste artigo, tende a seguir, sobremaneira, a rota lexical, ainda que ele recorra, em certa medida, à relação grafema-fonema (no caso de surdos oralizados), ou àqueles que se apoiam na relação do alfabeto manual (datilologia) com o alfabeto do português. Em atividades que envolvam a escrita de palavras para estudantes surdos em processo de alfabetização em língua portuguesa, segue-se uma arquitetura básica

após a apresentação da imagem “rato”, por exemplo: [identificação da cadeia sonora da fala] > [léxico fonológico] > sistema semântico > léxico ortográfico > nível do grafema > palavra escrita (Soares, 2018).

Sobre a relação dos estudos levantados na RSL, percebeu-se que os resultados apontam para a importância da consciência fonológica no ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita, sobretudo com surdos oralizados. Com base nas propostas de Moraes (1986) e Soares (2018), sobre a leitura e escrita de palavras por estudantes ouvintes pela dupla rota (fonológica e lexical), estendida à alfabetização, indaga-se: cabe falar em consciência fonológica de surdos não oralizados? Há realização efetiva da estratégia fonológica de associação grafema-fonema por sujeitos surdos no processo de alfabetização em português escrito?

Essas são questões que se abrem ao debate e suscitam pesquisas experimentais e de campo. No entanto, se a consciência fonológica é entendida como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2018, p. 166), seria tanto mais adequado falar-se em **consciência visografêmica**, que segue a rota lexical (Moraes, 1986), quando se trata da alfabetização de estudantes surdos. Conceitua-se, neste estudo, **consciência visografêmica** como a capacidade de o surdo mobilizar em seu léxico mental, acerca da língua portuguesa, a imagem visual da escrita da palavra, em associação com sua língua de instrução, que é realizada por sinais; e, portanto, reflete-se em signos linguísticos dotados de sentido/significado.

Considerações finais

Este artigo buscou investigar a apropriação do uso do termo ‘consciência fonológica’, no processo de aprendizagem do português escrito (alfabetização de) por estudantes surdos, oralizados e não oralizados. De início, constata-se que o campo epistemológico da alfabetização de surdos ainda é incipiente, demandando mais estudos e pesquisas para melhor compreensão da alfabetização, enquanto processo com especificidades próprias, quando dirigida a esse público.

É por meio da Libras que o aprendizado do português escrito pode ser desenvolvido. Observa-se que o estudante surdo utiliza a visão para interagir com o mundo, valendo-se da língua de sinais; e que, por esse motivo, necessita ter todo o seu processo de escolaridade – inclusive o de alfabetização em português escrito – considerado e respeitado. As práticas docentes, para esse processo, ancoram-se na

pedagogia visual. Assim, as estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar, podem promover o letramento visual e possibilitar melhores possibilidades para que o surdo aprenda a ler e a escrever, fazendo uso das práticas sociais envolvidas nesse âmbito.

Os estudos, analisados neste trabalho, tendem a indicar a consciência fonológica como importante para o ensino e a aprendizagem do português escrito por estudantes surdos. Todavia, constata-se que há amparo no oralismo para essa defesa, tendo em conta que habilidades de cunho fonológico foram melhor observadas em surdos oralizados, reforçando a compreensão da surdez pela ótica médica, da deficiência, da falta e, por extensão, da anormalidade.

Longe da pretensão de desconsiderar que a Libras tem sua fonética e fonologia, enquanto língua, a aprendizagem do português escrito por estudantes surdos ancora-se nos estudos de Moraes (1986) e de Soares (2018), para defender que a alfabetização desses sujeitos segue a rota lexical, na qual se mobiliza, no léxico mental, a imagem escrita da palavra. Essa construção se dá no seio da educação bilíngue de surdos, em que se associam os sentidos e significados das duas línguas e suas representações sinalizadas e escritas.

Por essa razão, ao se levar em conta que o surdo não realiza naturalmente a relação grafema-fonema tal qual o ouvinte, no processo denominado de consciência fonológica, propõe-se, como nomenclatura mais adequada, o termo '**consciência visografêmica**', por articular a grafia à representação visual, no processo de escrita do português, pela rota lexical, distanciando-se da compreensão de que o surdo aprende a escrever pela segmentação das unidades sonoras da língua, tampouco representa a cadeia sonora da fala. Essa nomenclatura tende ainda a ser mais inclusiva, no sentido de considerar tanto os surdos oralizados quanto os não oralizados no processamento da escrita.

Referências

- ALMEIDA, D. L. et al. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.
- ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. Educação Bilíngue, Letramento Visual e a importância da formação docente para o ensino de alunos surdos. **ReVEL**, v. 21, n. 20, p. 1-21, 2023.

ARAGÃO, S. S. A.; MORAIS, A. G. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698224522>

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016.

BATISTA, A. S. et al. Consciência fonológica: avaliação e intervenção dos distúrbios de escrita em crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 2, 2001.

BRASIL. [Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005]. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. [Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021]. Altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2021.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **RELVA**, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CRUZ, R. C. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRUZ, R. C. Consciência fonológica da língua de sinais: implicações na linguagem e na leitura. **ReVEL**, n. 15, 2018.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. In: BRASIL. **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SESP/SEED, 2007.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos**. Brasília: MEC, 2021.

FERREIRA, C. A. S.; SOUSA, W. P. A. A literatura na educação bilíngue para surdos: um estudo de caso. **Revista Ecos**, v. 24, n. 1, p. 2-40, 2018.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. (org.). **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006.

GOMES, E. M. L. S.; SOUZA, F. F. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em uma LDA. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./abr. 2020.

LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização - consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras**: um ponto de interseção. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MÁXIMO, N. N. **Fonologia da libras**: estatuto da mão não dominante. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MENDES, I. L. L. S. et al. Desenvolvimento da consciência fonológica na criança surda. **Revista CEFAC**, São Paulo, p. 89-93, 2003.

MIRANDA, D. G. Letramento visual: caminho para a criança surda chegar à escrita. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 7., 2019, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2019. p. 1-3.

MORAIS, A. G. **Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 59-75, jan./jun. 2015.

MORAIS, A. G. **Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita**: como interagem na Alfabetização?. Recife: CE-UFPE, 1989.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1989. **Anais [...]**. 1989.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Libras e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PEREIRA, D. W. Q. **Alfabetização de surdos em L2**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Libras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Eduar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 143-157, 2014.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SEIMETZ-RODRIGUES, C. **Competência leitora no contexto da surdez**: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, J. D.; SILVA, C. M. M. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 58, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUSA, A. M. **Toponímia em Libras**: pesquisa, ensino e interdisciplinaridade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

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

STOKOE, W. **Sign Language Structure**: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1960.

YOSHIDA, M. C. C. G. **Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

SANTOS, José Nogueira dos; GALVÃO, Edna Rodrigues da Silva; SOUSA, Adriana Maria de. A consciência visagrafêmica no processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa para/por estudantes surdos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11497>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Curadoria dos Dados, Análise Formal, Escrita – Primeira Redação: Jânio Nunes dos Santos e Érica Raiane de Santana Galvão. Análise Formal, Contribuições em conceituação e Escrita – Revisão e Edição: Alexandre Melo de Sousa.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não foram utilizados serviços de Inteligência Artificial na elaboração deste artigo e assumem integral responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

Revisora: Rosane Garcia Silva (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

JÂNIO NUNES DOS SANTOS é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). É professor adjunto na UFAL, no Curso de Licenciatura em Letras-Libras e coordenador do PIBID Educação Bilíngue de Surdos. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLE/UFAL) da Universidade Federal de Alagoas.

ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO é Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino da Universidade Federal de Alagoas (RENOEN/UFAL). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

ALEXANDRE MELO DE SOUSA é Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Realizou Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019) na área de Linguística Aplicada/Libras e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2022-2023). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2003). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL/UFAL), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UNEMAT). Bolsista Produtividade CNPq (PQ-2).

Recebido em 24 de julho de 2024
Versão corrigida recebida em 09 de março de 2026
Aprovado em 16 de março de 2026