



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CEILÂNDIA  
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

Jéssica Barbosa dos Anjos Del Corso

Escrita de jovens adultos com deficiência auditiva

CEILÂNDIA  
2018

**JÉSSICA BARBOSA DOS ANJOS DEL CORSO**

**ESCRITA DE JOVENS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília – Faculdade de Ceilândia como requisito parcial para obtenção de grau de bacharel em Fonoaudiologia.

Orientador (a): Prof. Dr (a) Isabella Monteiro de Castro Silva

Aprovado em: 03 de julho de 2018

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Isabella Monteiro de Castro Silva  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Aveliny Mantovan Lima  
Universidade de Brasília



## FOLHA DE ROSTO

*ESCRITA DE JOVENS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA*  
*WRITING OF YOUNG-ADULTS WITH IMPAIRED HEARING*

Título Resumido: escrita na deficiência auditiva

*Jéssica Barbosa dos Anjos Del Corso<sup>1</sup>; Isabella Monteiro de Castro Silva<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Graduanda em Fonoaudiologia (Universidade de Brasília, [jessicadelcorso@hotmail.com](mailto:jessicadelcorso@hotmail.com))

<sup>2</sup> Doutora da Universidade de Brasília (Faculdade de Ceilândia, Curso de Fonoaudiologia, [isabellamcsilva@unb.br](mailto:isabellamcsilva@unb.br))

**RESUMO:** Este estudo propôs descrever as atipicidades relacionadas aos aspectos temporais, linguísticos e gramaticais na narrativa textual de jovens adultos com deficiência auditiva e expor características que relacionem a língua materna e o letramento. Os textos analisados foram categorizados em três níveis de narrativa textual, relacionando essa classificação com as respostas de um questionário com perguntas sobre o perfil da língua materna, características da reabilitação auditiva e o letramento com um teste de reconhecimento de fala com e sem apoio de LOF. Participaram 14 alunos, sendo 4 mulheres e 10 homens, na faixa etária entre 20 e 36 anos. Verificou-se forte associação entre a língua em que se comunica com a família e a quantidade de palavras de sentido lexical utilizadas nos textos, e o tempo de uso diário do AASI teve forte associação com o nível de categoria narrativa e com a quantidade de palavras de sentido gramatical empregada nos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Reabilitação Auditiva. Deficiência Auditiva. Letramento

**ABSTRACT:** This study is proposed to describe the atypical behaviour related to the linguistic temporal and grammatical aspects in the textual narrative of young adults with hearing impairment and to expose characteristics that are related to the first language and the literacy. The texts analysed were categorized into three levels of textual narrative, relating this classification to the answers of a questionnaire with questions about the first language profile, auditory rehabilitation characteristics and the literacy with a speech recognition test with and without LOF support. A total of 14 students were involved, being 4 women and 10 men, from ages between 20 and 36 years old. There was a strong association between the language that communicates with the family and the amount of words with lexical meaning used in the texts. The daily use of the AASI had a strong association with the level of narrative category and with the amount of words with grammatical meaning employed in the texts.

**KEY-WORD:** Special Education. Auditory Rehabilitation. Hearing Deficiency. Written Works

## 1. INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia, segundo Sobreira *et al* (2015, p.309), estratégias terapêuticas são criadas para dar, ao sujeito com deficiência auditiva, a possibilidade de ouvir conforme o seu potencial, ampliar os conhecimentos e interagir na sociedade. Atualmente, próteses auditivas ou implantes cocleares permitem ao indivíduo acesso a estímulos acústicos, oferecendo a oportunidade de desenvolver a audição, fundamental para o progresso da comunicação oral humana e as demais habilidades sociocognitivas (SÍGOLO, 2010). Portanto, próteses auditivas são indicadas de acordo com o tipo e o grau da perda. Mas quando os resultados mostram-se insatisfatórios para a comunicação oral do indivíduo, é indicado o implante coclear (IC), que possui maiores recursos tecnológicos. Quando há o acompanhamento de fonoterapia adequado, ótimos resultados podem ser alcançados no que diz respeito à linguagem oral.

A linguagem, qualquer que seja sua modalidade, constitui-se em um dos principais meios pelo qual o homem se integra à sociedade. Por meio dela, ele expressa suas ideias, opiniões, desejos e sentimentos. Segundo Capovilla (2000), é pela linguagem que a criança aprende sobre o mundo, beneficiando-se da experiência para além das meras imitações e observações diretas. Então, por pensar a importância da linguagem na vida humana, considera-se que a deficiência auditiva se constitui como um fator que influencia a aquisição da linguagem oral. Revelam-se dificuldades além do comprometimento de fala, percebendo-se também atrasos no desenvolvimento cognitivo e social (PETEAN *et. al*, 2002).

Entretanto, de acordo com Santoro (1996), a deficiência auditiva, mesmo afetando algumas experiências de vida, não limita a inteligência, a capacidade emocional ou o desenvolvimento e maturação normais. A autora salienta que a literatura está repleta de pesquisas apontando um atraso acadêmico, mas pondera que este pode decorrer não da capacidade intelectual do aluno, mas sim do seu desempenho linguístico.

Diante dos aspectos linguísticos, cabe elucidar a diferença entre alfabetização e letramento que reside no fato de que o primeiro processo envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas e palavras. Já as práticas de leitura e escrita referem-se ao processo de letramento. Segundo Kleiman (1995, p. 19): “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em

texto posterior, a autora declara entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da linguagem escrita” (idem, 1998, p. 181). Nessa concepção, letramento constitui as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Seria, então, o exercício da cidadania por meio de diferentes práticas sociais (FERNANDES *apud* ANDRADE, 2009). Portanto, considera-se o termo letramento mais adequado quando se refere à pesquisa sobre textos de deficientes auditivos. Para eles, a escrita estabelece-se de maneira simbólica e com a gramática própria da escrita, possibilitando que consigam realizar as mesmas funções na linguagem escrita de um ouvinte.

Quanto à alfabetização, apenas 26% dos brasileiros são considerados bons leitores, ou seja, leem um texto automaticamente e são capazes de fazer inferências e 21% da população brasileira é constituída por alfabetizados rudimentares, segundo dados do Índice de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011). Os dados supracitados são de brasileiros ouvintes, e não se tem dados sobre a população de deficientes auditivos. Mas, a dificuldade acadêmica devido ao déficit linguístico já apontado, deve gerar uma percentagem ainda menor de alfabetismo e de letramento dessa população no país. Tal fato pode levar a um grande número de evasão escolar ou também pode apontar a defasagem do Sistema Educacional Brasileiro para ambas as populações, deficiente auditiva e ouvinte.

Uma maneira de verificar esses dados é por meio da análise de produções textuais dos alunos em questão, pois o texto propriamente dito pode ser conceituado como parte de atividades mais globais da comunicação (BENTES, 2003). Possibilita, portanto, reconhecer o uso da função dialógica da linguagem e letramento que o sujeito apresenta através de seus textos por meio de diferentes tipologias textuais.

Contudo, a narração é uma tipologia que traz elementos peculiares os quais podem demonstrar a competência do escritor em utilizar diferentes variáveis linguísticas como o emprego de tempos verbais, por exemplo. O uso do pretérito é o que mais representa a habilidade narrativa de quem escreve, juntamente com o uso e variedade de marcadores temporais encontrados ao longo do texto, os quais trazem ligações e coerência entre os enunciados (BIGARELLI, 2011).

Baseando-se, portanto, na concepção de que vivemos em uma civilização grafocêntrica e a escrita tem uma cronologia institucionalizada, ou seja, se dá por meios formais de escolarização, ao passo que a linguagem oral se dá de maneira natural para pessoas ouvintes

(MARCUSCHI 1997, p.120). A problemática deste trabalho concerne ao fato de descrever as atipicidades relacionadas aos aspectos temporais, linguísticos e gramaticais na escrita através da narrativa textual desta população após seu período de aquisição de primeira língua e investigar características que relacionem a língua materna, a reabilitação auditiva e o letramento de jovens adultos com deficiência auditiva.

Sabendo que o português é a segunda língua de deficientes auditivos, este estudo tem como hipótese verificar se as pessoas que usam exclusivamente a LIBRAS como forma de comunicação apresentam textos de elaboração inferior em relação aqueles que têm melhor domínio da língua portuguesa.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (UNB/FCE) no processo CAAE 83369018.3.0000.8093 sob o parecer número 2.687.082. Foram convidados a participar da pesquisa, jovens adultos inscritos no curso de português escrito no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Línguas - Língua Alvo de preparação para a prova de certificação de português escrito para surdos – CLIPS. O objetivo da CLIPS é comprovar o nível de proficiência da língua portuguesa escrita de pessoas com deficiência auditiva, ou seja, essa prova de nível básico 1 do português é um parâmetro mínimo da competência escrita do aluno.

Em momento anterior ao início das aulas do curso preparatório, a aluna responsável pela pesquisa apresentou o projeto, seus objetivos e procedimentos aos alunos matriculados. Os participantes, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e autorizaram o acesso à digitalização da página de correção do texto narrativo da prova CLIPS, foram convidados a fazer uma avaliação fonoaudiológica, em horário previamente agendado e tiveram a prova CLIPS analisada para associação e correlação entre as variáveis observadas. Não participaram da pesquisa as pessoas com outras deficiências e deficientes auditivos que não realizaram a prova CLIPS.

A prova para CLIPS tinha 4 modelos diferentes, com sequências de gravuras distintas configurando os temas: “O chute”, “O acidente”, “A construção da casa”, “O gato” e “Pescaria”. Esses títulos possuíam aspectos lexicais e semânticos familiares e facilitadores para que os participantes elaborassem um texto narrativo no tempo verbal do pretérito. A análise da prova iniciou-se pela nota da correção para a certificação que determina a proficiência em



português escrito, de competência da professora de português do Laboratório e por uma análise fonoaudiológica qualitativa dos elementos temporais narrativos por meio das três categorias de estruturas narrativas escritas adotadas por Meirelles e Spinillo (2004), sendo elas: Categoria I - a história se restringe a uma introdução da cena e dos personagens, descreve ações que se sucedem, sem especificar a situação-problema e sua resolução; Categoria II - a história introduz a cena e os personagens, fornece indícios sobre a situação-problema, porém esta não é claramente especificada. O desfecho está ausente; Categoria III - além da introdução da cena e dos personagens, a história apresenta claramente a situação-problema. Observa-se a presença de um desfecho que pode ou não especificar como a situação-problema é resolvida e quantificação de elementos lexicais (substantivos, adjetivos, advérbios e verbos) e elementos gramaticais do texto (conjunções, preposições, artigos e pronomes).

Foi aplicado, em seguida, o teste de reconhecimento de fala, com e sem apoio de Leitura Orofacial (LOF). Esta avaliação de reconhecimento de fala foi aplicada de forma individual, apresentando em viva-voz uma lista de sentenças (COSTA, 1998), sendo 10 (dez) apresentadas oralmente de forma bem articulada, de frente aos participantes de modo que visualizassem o apoio de LOF e outro conjunto de 10 (dez) sentenças sem apoio de LOF. Nesta última, as frases eram ditas próximo da melhor orelha, exclusivamente com *input* auditivo. Os avaliados tiveram duas oportunidades para reproduzir corretamente as sentenças apresentadas. No momento do teste, o ar condicionado foi desligado para minimizar o ruído, já que a sala onde ocorreu a coleta de dados não tinha tratamento acústico.

Foi aplicado também um questionário com perguntas sobre: o uso de aparelho de amplificação sonora individual, grau da perda auditiva, qual língua se comunica melhor com a família, por meio de qual língua foi alfabetizado, qual escolaridade e qual era a língua de conforto. Estas questões foram respondidas por escrito, com eventuais explicações em LIBRAS, caso o aluno tivesse qualquer dúvida na compreensão do enunciado.

A nota e a análise da prova CLIPS, o questionário e a porcentagem do teste de reconhecimento de fala foram tabulados para possibilitar análise descritiva e de associação entre os resultados a fim de auxiliar na caracterização dos sujeitos e na discussão do presente trabalho, utilizando o pacote estatístico SPSS 25.0.

### 3. RESULTADOS

Do total de alunos do curso preparatório para CLIPS, 14 alunos, sendo quatro mulheres e dez homens, na faixa etária entre 20 e 36 anos, aceitaram participar dos procedimentos e autorizaram o acesso à prova.

Conforme descrito na Tabela 1, doze alunos usam ou usaram AASI por mais de dez anos. Nove se comunicam com a família por meio do português oral, dois por LIBRAS (sujeitos: 12 e 14), sendo estes também que apresentaram pior desempenho no teste de reconhecimento de fala com LOF, o sujeito 12 obteve *escore* de 20% e o 14 obteve 0%. Outros dois participantes (7 e 10) conversam com a família por meio de comunicação total, o sujeito 7 alcançou *escore* de 70% com LOF e a participante 10, 40% com LOF. Verificou-se forte associação (0,805) entre a língua em que se comunica coma família e a quantidade de palavras lexicais utilizadas nos textos.

Dois sujeitos (3 e 5) relataram grau de perda moderada, outros dois (2 e 13) referiram perda severa em pelo menos uma das orelhas, os demais relataram perda auditiva profunda. Nove participantes foram alfabetizados por meio do português oral, enquanto quatro alfabetizaram-se por intermédio de LIBRAS e somente um pela abordagem bilíngue (sujeito 14).

**Tabela 1:** Resultados do perfil de língua materna, letramento e da reabilitação auditiva.

| Sujeito | Idade (anos) | Sexo | Língua Família | Alfabetização | Nível De Ensino | Língua Conforto | Grau da Perda Auditiva | Tempo de AASI (anos) | Adaptação  | Horas de uso |
|---------|--------------|------|----------------|---------------|-----------------|-----------------|------------------------|----------------------|------------|--------------|
| 1       | 36           | M    | Port. Oral     | LIBRAS        | Médio           | LIBRAS          | Profunda               | > 30                 | Binaural   | 8            |
| 2       | 31           | M    | Port. Oral     | Port. Oral    | Superior        | LIBRAS          | Profunda               | >10                  | 0          | 0            |
| 3       | 29           | M    | Port. Oral     | Port. Oral    | Superior        | LIBRAS          | Moderada               | >20                  | Unilateral | 12           |
| 4       | 26           | M    | Port. Oral     | Port. Oral    | Médio           | Port. Oral      | Severa                 | >10                  | Unilateral | 18           |
| 5       | 31           | F    | Port. Oral     | LIBRAS        | Pós Grad        | Ambas           | Moderada               | >20                  | Unilateral | 12           |
| 6       | 36           | M    | Port. Oral     | Port. Oral    | Pós Grad        | LIBRAS          | Profunda               | >20                  | Binaural   | 12           |
| 7       | 30           | M    | Com Total      | Port. Oral    | Superior        | LIBRAS          | Profunda               | >10                  | 0          | 0            |
| 8       | 28           | F    | Port. Oral     | Port. Oral    | Superior        | Ambas           | Profunda               | >12                  | Binaural   | 12           |
| 9       | 35           | M    | Port. Oral     | Port. Oral    | Superior        | LIBRAS          | Profunda               | >20                  | Unilateral | 12           |
| 10      | 34           | F    | Com Total      | Port. Oral    | Pós Grad        | LIBRAS          | Profunda               | >10                  | 0          | 0            |
| 11      | 32           | M    | Port. Oral     | LIBRAS        | Pós Grad        | LIBRAS          | Profunda               | ---                  | Unilateral | 0            |
| 12      | 20           | F    | LIBRAS         | LIBRAS        | Médio           | LIBRAS          | Profunda               | > 10                 | Unilateral | 0            |
| 13      | 24           | M    | ----           | Port. Oral    | Médio           | LIBRAS          | Severa                 | > 10                 | Binaural   | 12           |
| 14      | 24           | M    | LIBRAS         | Bilíngue      | Médio           | LIBRAS          | Profunda               | < 1                  | 0          | 0            |

Os resultados das avaliações estão apresentados na Tabela 2. Os 14 alunos aceitaram realizar o teste de reconhecimento de fala com apoio de LOF, mas somente três participaram do teste de reconhecimento de fala sem apoio de LOF. Desses, uma pessoa atingiu *escore* de 100%, uma 50% e outra 80% (Sujeitos 5, 4 e 3, respectivamente).

**Tabela 2:** Resultado da prova, da análise do texto e do teste de reconhecimento de fala com e sem apoio de leitura orofacial.

| Sujeito | Nota prova | Categoria Narrativa | Elementos Gramaticais | Elementos Lexicais | Marcadores Temporais | Nº de Palavras | % sem LOF | % com LOF |
|---------|------------|---------------------|-----------------------|--------------------|----------------------|----------------|-----------|-----------|
| 1       | 908        | 3                   | 58                    | 83                 | 5                    | 141            | 0         | 90        |
| 2       | 912        | 3                   | 50                    | 84                 | 4                    | 134            | 0         | 80        |
| 3       | 869,75     | 3                   | 56                    | 89                 | 3                    | 145            | 50        | 80        |
| 4       | 861        | 2                   | 25                    | 56                 | 3                    | 81             | 80        | 90        |
| 5       | 939,15     | 3                   | 39                    | 51                 | 2                    | 90             | 100       | 90        |
| 6       | 925        | 3                   | 28                    | 48                 | 2                    | 77             | 0         | 90        |
| 7       | 916,5      | 3                   | 44                    | 77                 | 2                    | 121            | 0         | 70        |
| 8       | 885,5      | 3                   | 26                    | 26                 | 2                    | 62             | 0         | 80        |
| 9       | 720        | 2                   | 49                    | 55                 | 2                    | 104            | 0         | 70        |
| 10      | 714        | 1                   | 34                    | 75                 | 2                    | 109            | 0         | 40        |
| 11      | 720        | 2                   | 51                    | 74                 | 1                    | 125            | 0         | 70        |
| 12      | 809,75     | 2                   | 50                    | 71                 | 1                    | 121            | 0         | 20        |
| 13      | 899,65     | 2                   | 42                    | 52                 | 1                    | 94             | 0         | 70        |
| 14      | 771,03     | 2                   | 29                    | 41                 | 1                    | 70             | 0         | 0         |

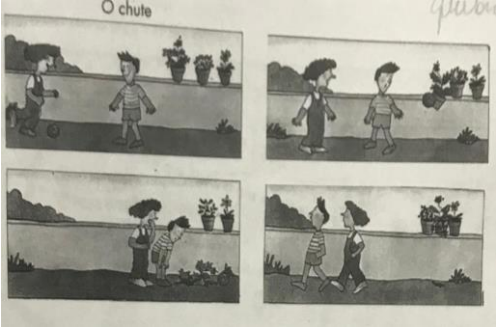
Do total de participantes, metade obteve nível III de categorização da narrativa escrita, alcançaram média MS na prova (pontuação acima de 800) e apresentaram reconhecimento de fala acima de 70% com apoio de LOF. Dentre os sete sujeitos do grupo de categoria III, apenas um tinha nível médio de ensino (sujeito 1), quatro tinham nível superior (sujeitos 2, 3, 7, 8) e dois com pós-graduação (sujeitos 5 e 6).

O texto apresentado na Figura 1 como um dos exemplos de texto de Categoria III foi escrito pela participante (5), usuária de AASI unilateral há mais de 20 anos, que obteve 100% de reconhecimento de fala sem apoio de LOF e 90% com apoio de LOF. Ela fora alfabetizada por meio da LIBRAS, relata maior conforto em se comunicar em LIBRAS, mas se comunica com a família por meio do português oral. Além da introdução da cena e dos

personagens, a história apresenta claramente a situação-problema. Observa-se a presença de um desfecho que pode ou não especificar como a situação-problema é resolvida.

**“O chute”**

O João e Pedro são amigos de vizinho  
 O Pedro chamou o João para jogar a bola no final da tarde na área da sua casa. Então, o João pediu para chutar primeiro para a certar o gol. No muro tem três vasos de fores e bem aí ele chutou uma delas. O vaso caiu e quebrou os dois garotos ficou preocupado que a mãe do Pedro pode brigar com eles. E eles consertaram e colocou no meio de dois vasos em cima do muro. Eles saíram discretos sem perceber.




**Figura 1:** Exemplo de texto de Categoria III

Seis alunos atingiram categoria II. Desses, apenas o sujeito 14 apresentou *escore* 0% para os dois tipos de reconhecimento de fala. Quatro pessoas obtiveram 70% do reconhecimento de fala com LOF, e uma (sujeito 12) reconheceu somente 20% das frases com LOF, com o menor *escore* do grupo. Ainda nessa categoria, o sujeito 4 alcançou 80% de reconhecimento de fala sem LOF e 90% com LOF. Este participante destacou-se por ter sido o único a responder no questionário que sua língua de maior conforto era o português, e o único também que relatou perda auditiva severa em ambas as orelhas. Tem nível médio de escolaridade e foi alfabetizado por meio do português oral.

**“A construção da casa”**

O homem viu sete tijolos para pegar. Ele levou cimento para colocar no tijolos para fazer uma casa. Ele pegou todo os tijolos e colocou no chão até ficar reto altura e passar muito cimento para fazer paredes depois terminar. Ele já está pronto construção. e casa é grande.

O homem comprou uma tinta azul escuro para pintar os paredes e comprou outro tintas marrom escuro para pintar a porta. Agora está tudo pronto, casa é ova para a família dele.




**Figura 2:** exemplo de texto categoria II

Somente um participante obteve categoria I de texto narrativo (Figura 3). Esta pessoa reconheceu 40% das frases com apoio de LOF e 0% sem LOF. Não faz uso de AASI, tem pós-graduação e obteve menor média de pontuação na prova entre todos os participantes.

**“Pescaria”**

João chamou Pedro para ir pescar no lago e Pedro topou ir lá. Um dia, eles andaram na rua e conversam muito noviedade. Os meninos veêm no lago e estão felizes. Eles chegaram no lago frente lago. Pegaram os pescadores e sentaram no chão perto lago. O Pedro não tem sapato só pés dele. O João tem sapato. Eles converaram e sobre escola. Os meninos jogam nos pescadores no lago. Pedro encontrou um bota e João estava rindo com ele. Novamento ele encontrou um bota. Ele ficou feliz aproveitar usa duas botas. Pedro botar bota, andou no chão. O João ficou calado. O menino ficou feliz andou no chão.



**Figura 3:** exemplo de texto categoria I

A variável “anos de uso de AASI” teve forte associação (0,775) com a quantidade de palavras gramaticais empregada nos textos. O participante 1, por exemplo, usa AASI há mais de 30 anos e os sujeitos 3, 4 e 8 também utilizam AASI há muitos anos e empregaram várias palavras gramaticais em seus textos.

O nível de categoria narrativa teve forte associação (0,914) com as horas de uso diário do AASI. Os participantes 1, 3, 5 e 6 utilizam AASI por horas contínuas no dia e alcançaram categoria superior em relação aos participantes 10, 11, 12 e 14 que abandonaram o uso do AASI.

#### 4. DISCUSSÃO

As três maiores notas obtidas na prova CLIPS foram de pessoas de categoria III da narrativa e fazem uso do português oral para conversar com a família. A primeira maior nota da prova foi da participante 5 que acertou 100% do reconhecimento de fala sem apoio de LOF, e 90% com apoio (Tabela 2). Além disso, ela tem pós-graduação, usa AASI unilateralmente por mais de 20 anos, aproximadamente 12 horas por dia, seu grau de perda é moderado e foi alfabetizada por meio da LIBRAS (Tabela 1).

Esta participante 5, obteve 90% de reconhecimento de fala com apoio de LOF e 100% no reconhecimento sem LOF. Seu desempenho pode ter sido menor, pois na prova de reconhecimento sem LOF, as frases foram ditas próximo à melhor orelha, enquanto a com apoio de LOF, as frases foram ditas de frente, possibilitando a perda de alguns dBs pela distância da fonte sonora em relação a melhor orelha (FIGUEIREDO, 2013). Este fato demonstra que a linguagem receptiva por via auditiva com AASI, exigiu menos esforço para compreensão em relação ao reconhecimento de fala por meio da leitura orofacial.

O participante 6 alcançou segunda maior nota da prova CLIPS, obteve *score* de 90% no reconhecimento de fala com apoio de LOF e 0% sem apoio, atingiu categoria III de narrativa, tem pós-graduação, foi alfabetizado por meio do português oral, comunica-se com a família também por meio do português oral e usa AASI bilateralmente por mais de 20 anos por cerca de 12 horas por dia e seu grau de perda é profundo.

O participante 7 obteve a terceira maior nota da prova CLIPS, *score* de 70% no reconhecimento de fala com apoio de LOF, 0% sem apoio de LOF, atingiu categoria II da narrativa, tem nível superior, foi alfabetizado por meio do português oral e se comunica com a família através de comunicação total (português oral, escrito, gestos, LIBRAS), tem perda auditiva profunda e atualmente não faz uso de AASI, mas utilizou este dispositivo por menos de 10 anos.

O participante 1 atingiu um *escore* de 90% em reconhecimento de fala com LOF, comunica-se com a família em português oral, tem perda auditiva profunda e faz uso do AASI a mais de 30 anos, mas no momento da coleta de dados desta pesquisa estava sem o aparelho, por motivos de defeito que o impossibilitou de realizar o teste de fala sem apoio de LOF. Com nível médio de escolaridade, alfabetizado por meio de LIBRAS, foi quem alcançou maior pontuação na análise dos marcadores temporais, tanto em relação a variedade linguística, de advérbios de tempo, quanto à adequação do tempo verbal solicitado na prova. Embora haja multiplicidade de elementos temporais no texto, os quais favorecem os aspectos coesivos e ele tenha se classificado no grupo de categoria III, sua nota da prova foi prejudicada por erros de concordância nominais e verbais.

Em relação à escolaridade, nos estudos com normouvintes, a literatura é unânime em dizer que o avanço da escolaridade corrobora tanto para a evolução do desempenho escrito (ZUANETTI, 2008; BIGARELLI e ÁVILLA, 2011; SALLES e CORREA, 2014), quanto da leitura (CELESTE et al. 2018; NAVAS et al, 2009; MOUSINHO et al, 2009). Entretanto, essa premissa parece não corresponder à realidade de pessoas com deficiência auditiva. Garcia (2007) comprovou em um estudo longitudinal que alunos deficientes auditivos desde a 4ª série do ensino fundamental até o último ano do ensino médio, mantiveram as mesmas dificuldades no uso de palavras lexicais e gramaticais, além de problemas em estruturação frasal. A autora ressalta, ainda, que estas dificuldades não se dão pelo fato da deficiência em si, mas pela privação de acesso a diferentes meios linguísticos, que podem ser inclusive apresentadas por pessoas ouvintes, em contato com uma 2ª língua.

Embora o número de participantes do presente estudo não seja suficiente para explicitar relação significativa entre os dados, pôde-se notar que o grau de escolaridade não foi um fator que revelou resultados melhores nos desempenhos de todos os testes. Pois conforme apresentado na Tabela 2, a participante 10, que obteve a menor nota do grupo, sendo a única a caracterizar a categoria I da narrativa, tem pós-graduação, do mesmo modo que o participante 1 tem nível médio de ensino, mas apresentou categoria III, maiores variáveis linguísticas e desempenhos superiores nas demais avaliações. Estes dois participantes diferenciam-se também pelo tempo e forma de adaptação do uso de AASI e pelos resultados obtidos no reconhecimento de fala com LOF, de modo que o participante 1 errou apenas uma sentença com LOF e a participante 10 errou 6 sentenças com LOF. Vale dizer ainda, que o participante 1 estava sem usar AASI por 3 meses por motivo de defeito. Os referidos participantes não reconheceram nenhuma sentença na prova de reconhecimento sem LOF.

Foi possível observar também que a produção escrita desta amostra de participantes demonstra déficits em relação à idade e nível de escolaridade dos sujeitos. Conforme os dados apresentados nos resultados do presente trabalho, os textos apresentam dificuldades gramaticais e de coerência de linguagem em seus textos narrativos que se correlacionam com textos de sujeitos em séries iniciais de ensino (GARCIA, 2007; RODRIGUES, 2012; MEIRELLES e SPINILLO et al, 2004). Logo, a variedade de gênero textual do tipo narrativo no pretérito mostrou-se útil para estudar as atipicidades encontradas na escrita desses alunos jovens adultos, visto que revelou ausência de estruturas que deveriam ser adquiridas e superadas no ensino básico formal (BITTENCOURT, 1989).

Outro estudo, realizado por Bigarelli et al (2011), verificou as variáveis linguísticas da narrativa escrita de alunos ouvintes do ensino fundamental e constatou que quanto maior número de palavras, maiores seriam as possibilidades de encontrar-se diferentes variáveis linguísticas. O presente estudo corrobora com este dado. As três pessoas que usaram maior número de palavras gramaticais (conjunção, preposição, pronome e artigos), foram também as pessoas que escreveram o maior número total de palavras (sujeitos 1, 2 e 3), ao passo que os sujeitos 6, 8 e 14, os quais totalizaram menor número de palavras, apresentaram também menor número de variáveis linguísticas em seus textos, conforme descrito na Tabela 2.

Por outro lado, Miilher et al (2006), constataram que crianças com distúrbio da linguagem oral e escrita, apresentaram diferenças significativas nas estruturas narrativas orais em relação a narrativa escrita, sendo caracterizado por elaboração de textos com menos eventos narrados e menor frequência do uso de marcadores temporais comparado à narrativa falada. Este padrão de elaboração textual assemelha-se às atipicidades encontradas em textos dos alunos deficientes auditivos desta pesquisa nas mais diversas faixas etárias e níveis de escolaridade.

O uso inadequado de marcadores temporais e os demais elos de ligação necessários para a coesão e fluência textual, são igualmente encontradas nos textos produzidos por alunos deficientes auditivos (MEIRELLES et al, 2004). Os resultados indicam a necessidade de pesquisas futuras que analisem a correlação da narrativa escrita com a narração em LIBRAS ou oral. Estudos com maior número de participantes poderiam confirmar se as ocorrências narrativas escritas também se manifestam na outra forma de expressão da linguagem ou ainda, verificar se, por meio da fala, o desempenho narrativo se torna mais elaborado e coeso em relação à escrita.



Em contrapartida, a boa adaptação e a adesão ao uso de amplificação sonora individual, sugeriu importante contribuição para a aquisição e desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva nas modalidades escrita e oral, através dos resultados dos testes de reconhecimento de fala com e sem LOF, mostrando ser um recurso útil no progresso educacional que pode ampliar as possibilidades de interação e informação do sujeito. Faz-se necessário, portanto, repensar a oferta de ensino especializado à pessoa com deficiência auditiva, atribuindo valor além da LIBRAS, aos diversos domínios sensoriais, principalmente auditivos (BOSCOLO et al, 2006) a fim de promover menor esforço e maior facilidade para compreender, aprender, expressar e interagir com a comunidade ouvinte e deficiente auditiva, viabilizando assim uma inclusão real.

## **5. CONCLUSÃO**

O texto narrativo no pretérito permitiu verificar pouco uso de advérbios de tempo e palavras gramaticais na produção escrita desta população, elementos textuais que deveriam ter sido adquiridos e superados no ensino básico formal.

Verificou-se forte associação entre a língua com a qual o participante se comunica com a família e a quantidade de palavras lexicais utilizadas nos textos. Além disso, o tempo de uso diário do AASI também teve forte associação com o nível de categoria narrativa e com a quantidade de palavras gramaticais empregada nas produções textuais dos jovens adultos com deficiência auditiva.

Os sujeitos que melhor pontuaram nos testes de reconhecimento de fala, demonstraram também que a linguagem receptiva, sem apoio de LOF ou mesmo com esse apoio, pode colaborar na estruturação e coesão textual.

## Referências:

BENTES, A. C. *Linguística Textual. Introdução à linguística 1, domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001 p. 245/287)

BIGARELLI, J. F. P. et al. *Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações*. J. Soc. Bras. Fonoaudiologia. 2011.

BITTENCOURT, S. T. *Tipologias de texto e redação*. Educar em Revista. Nº 8, Curitiba, 1989.

BOSCOLO, C.C. et al *Avaliação dos benefícios proporcionados pelo AASI em crianças e jovens da faixa etária de 7 a 14 anos*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, 2006.

CAPOVILLA, F. C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CELESTE, L. C. et al. *Parâmetros prosódicos de leitura em escolares do 2º ao 5º ano do ensino fundamental*. Cogas, 2018.

FERNANDES, S. F. *Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?*. 1998. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

FIGUEIREDO, R, S. L. *Processos de verificação e validação da amplificação em crianças com deficiência auditiva: índice de inteligibilidade de fala – SII – e comportamento auditivo*. PUC-SP, 2013.

GARCIA, M. N. *Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: o Português Escrito*. 2007. 99 f. Dissertação (mestrado). Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

INAF, I. N. A. F. Inaf 2011-2012: *Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. Boletim INAF, 2012.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. KLEIMAN, A. B. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 173-203, 1998.

MARCUSCHI, L.A. *Oralidade e escrita. Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009.

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

MILHER, L. P.; ÁVILA, C. R. B. *Variáveis lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 18, n. 2, p. 177-188, maio-ago. 2006.

MOUSINHO, R. *et al. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental*. Revista Psicopedagogia, 2009.

NAVAS, A. L.G. P. *Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavras ao texto*. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia, 2009.

PETEAN, E. B. L. *Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem e Língua de sinais na opinião das mães*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.12 no.24 Ribeirão Preto, 2002.

RODRIGUES, M.G.G. *et al Influência do tipo de estímulo visual na produção escrita de surdos sinalizadores sem queixas de alterações na escrita*. Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia, v.17, n.2, p.208-215, 2012

SALLES, J. F *et al. A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras*. Psicologia USP, (2014).

SANTORO, B.M.R. *Contando histórias, programando o ensino: a literatura na pré-escola com alunos surdos*. Campinas - PUCCAMP, 1996.

SOBREIRA, A.C.O et al. *Desenvolvimento da fala e da linguagem na deficiência auditiva: relato de dois casos*. Revista Cefac, 2015.

SÍGOLO, C. *Da suspeita à intervenção em surdez: caracterização deste processo na região de Campinas/SP*. J Soc Bras Fonoaudiol. 2011

SILVA, M.P.M. *A construção de Sentidos na escrita do Aluno Surdo* – São Paulo: Plexus Editora, 2001

ZUANETTI, P.A. et al. *Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade*. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2008

## ILUSTRAÇÕES

Figura 1

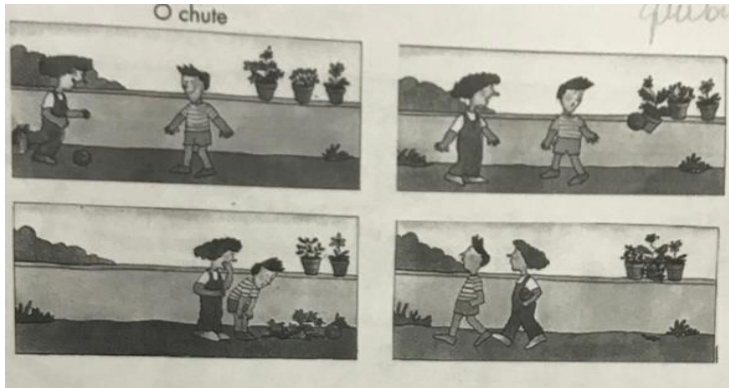


Figura 2



Figura 3



## NORMAS DA REVISTA

1 A Revista Brasileira de Educação Especial publica artigos dos membros-sócios da ABPEE, cujo foco seja a Educação Especial. O recebimento dos artigos é em fluxo contínuo conforme ordem de chegada. O prazo para avaliação pode demorar de três a seis meses. O prazo para publicação pode demorar de 12 a 18 meses. Após a avaliação, e sendo o artigo aprovado, todos os autores do artigo deverão realizar cadastro na ABPEE e pagar anuidade, uma vez que a revista é mantida pelos seus sócios. Somente os sócios da ABPEE recebem a revista impressa, porém, a revista "on line" está aberta para toda a comunidade científica por meio do SciELO. Para garantir um espaço democrático na revista, cada autor e/ou coautor poderá publicar somente um artigo por ano / volume.

2 As colaborações podem ser apresentadas como:

2.1 Relato de pesquisa;

2.2 Ensaio teórico;

2.3 Revisão de literatura;

2.4 Resenha.

3 Os artigos devem ser inéditos (de preferência em português), cabendo à revista a exclusividade da sua publicação. Precisam atender aos seguintes critérios:

3.1 Adequação ao escopo da revista;

3.2 Qualidade científica, atestada pela Comissão Editorial e ouvido o Conselho Consultivo;

3.3 Cumprimento das presentes Normas;

3.4 Após aceitos, os artigos podem sofrer alterações não substanciais (reparagrafações, correções gramaticais e adequações estilísticas) na etapa de editoração de texto.

3.5 As resenhas deverão conter, no máximo, duas laudas e serem redigidas por, no máximo, dois autores. Somente serão aceitas resenhas cujo ano de publicação da obra for o ano de publicação da revista ou imediatamente anterior à publicação. Por exemplo, se a revista está sendo publicada em 2012, a obra deverá ter sido publicada em 2012 ou 2011. Cada autor de resenha terá direito a um exemplar da revista.

4 Aceitação e revisão dos textos: os artigos recebidos são enviados (com exclusão do nome dos autores) a dois pareceristas pertencentes ao Conselho Consultivo da ABPEE que indicam a

aceitação, a recusa ou as reformulações necessárias. Em caso de pareceres contrários a aceitação, o artigo é analisado pelos editores que definem ou não a sua publicação baseado nas indicações dos pareceres. A revisão da normalização técnica é realizada pelos editores.

5 Não há remuneração pelos trabalhos, mas o autor de cada artigo recebe 03 (três) exemplares da revista; no caso do artigo assinado por mais de um autor, são entregues 05 (cinco) exemplares. O(s) autor(es) pode(m) ainda comprar outros exemplares com desconto de 30% sobre o preço da capa. Os artigos aprovados serão publicados na forma impressa e na forma digital, na página da ABPEE e do Scielo. Esta última condição faz parte das normas para aceitação de trabalhos a serem publicados.

6 Não há taxa de submissão ou avaliação de artigo para a revista. Caso o artigo seja aprovado, todos os autores deverão filiar-se à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Os artigos aceitos para a publicação se tornam propriedade da revista.

7 A revisão dos artigos ocorre em duas etapas. Na primeira, dois pareceristas do Comitê Editorial fazem uma triagem para verificar o cumprimento das normas editoriais. Na segunda etapa, dois pareceristas do conselho consultivo avaliam o mérito do conteúdo do artigo. Caso um dos pareceristas negar a publicação, o artigo é submetido a um terceiro parecerista. Caso dois pareceristas rejeitem a publicação, o artigo é denegado.

A Revista adota o software Turnitin para identificação de plágio e/ou autoplágio.

Forma e preparação de manuscritos

## **CONSTITUIÇÃO DOS ARTIGOS**

1 Identificação: folha de rosto contendo o título (em português e inglês); título resumido (em português) autor (titulação, instituição, departamento, quando for o caso), endereço completo de todos os autores e e-mail para contato);

2 Resumo: O resumo deverá ser informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões, quanto se tratar de relato de pesquisa. Deverá conter 250 palavras, não conter parágrafos e nem conter citações de autores e datas.

3 Palavras-Chave: fazer a indicação após o resumo (mínimo de três e máximo de cinco palavras). Utilizar o site do Thesaurus Brasileiro da Educação do INEP no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). A palavra-chave Educação Especial deverá, obrigatoriamente, constar em todos os artigos enviados.

4 Abstract e Keyword: o resumo em inglês deverá ser apresentado logo após o resumo em português e seguindo as mesmas normas apontadas anteriormente.

5 Texto, ensaio teórico e revisão de literatura: devem estar organizados em: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, sem numeração, podendo receber subdivisões, igualmente não numeradas. No caso de relatos, devem ter as seguintes seções: Introdução, Método, Resultados, Discussões e Conclusões (com numeração).

No caso de resenha de livros e teses, o texto deve conter todas as informações para a identificação do trabalho comentado.

OBS.: Usar negrito somente em títulos ou subtítulos. Caso haja necessidade de ressaltar expressões ou palavras usar o itálico, e não o sublinhado ou negrito. O uso de aspas, segundo as normas da ABNT, deverá ser usada somente em citações bibliográficas no texto de até três linhas.

6 Subvenção: menção de apoio financeiro eventualmente recebido (ao início do artigo);

7 Agradecimentos: apenas se absolutamente indispensáveis (ao início do artigo).

8 Ilustrações (tabelas, gráficos, desenhos, mapas e fotografias): devem ter sua inclusão indicadas e incluídas ao longo do texto e também apresentadas à parte e em material que permita a reprodução.

9 Citações:



9.1 Notas: as notas explicativas<sup>1</sup> precisam ser dispostas no rodapé, remetidas por números sobrescritos no corpo do texto.

10 Citações no texto:

10.1 Citações incorporadas ao texto dentro do parágrafo: a identificação das citações (sobrenome do autor, ano) deveram aparecer logo após as referentes citações. O nome do autor, quando dentro do parênteses deve vir em maiúsculo, seguido do ano da publicação. Nomes de autores fora do parênteses ficam em maiúscula somente na primeira letra. Ex.:

[...] Identificou-se em vários estudos essa concepção (FARRIS, 1979; HENRY; JACOBSON, 1980; VERTUAN, 1989), comprovando-se a constatação de Moura (1979).

10.2 Toda vez que a citação for literal, ou específica a um trecho da obra, e tiver menos que três linhas, ela deve aparecer entre aspas dentro do parágrafo.Ex.:

A didática especial aparece como prática docente específica de determinado conteúdo de ensino, e sua necessidade, segundo Boulos, 'se afirma, já que cada matéria e cada nível escolar apresentam as suas 'peculiares próprias' e seus problemas concretos'. (apud WARDE, 1992, p. 50)

10.3 Toda vez que a citação for literal, ou específica a um trecho da obra, e tiver mais que três linhas, ela deve aparecer com recuo à esquerda de quatro centímetros, em corpo menor, destacada em parágrafo isolado, não aparecer entre aspas e nem em itálico:

Pernambuco indica que uma prática significa

[...] estar trabalhando as mediações entre proposições oriundas de diferentes conhecimentos científicos que intervêm sobre a situação concreta que se estuda. Ao mesmo tempo, a partir dessa interação como o faz, novas questões são colocadas, novos conhecimentos e novas organizações de antigos conhecimentos se tornam necessários. (PERNAMBUCO, 1994, p.92)

Dessa forma, percebe-se que ....

11 Referências:

11.1 Obedecerão as normas da ABNT de agosto de 2000. Serão arroladas ao final do texto com o título Referências, em negrito. Esta lista de fontes (livros, artigos, etc.) deve aparecer em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem numeração, sem parágrafos e sem deslocamentos.

11.2 Livros: Indicar SOBRENOME, N. A (nomes do autor abreviados em caixa alta, sem espaçamentos entre eles). Título (em itálico) subtítulo (se houver em letra sem itálico). Edição (indicar o número da edição, colocar ponto, escrever ed. em caixa baixa) Cidade: Editora, ano. Ex.:

TELFORD, C.W.; SAWREY, J.M. O indivíduo excepcional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.  
GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

11.3 Obras com mais de três autores: após o sobrenome do primeiro autor, inserir a palavra latina et al. Ex.:

REGEN, M. et al. Mães e filhos especiais. Brasília: Corde, 1993.

11.4 Mais de uma citação de um mesmo autor: após a primeira citação completa, introduzir um traço (equivalente a seis espaços) e um ponto. Ex.:

BIGELOW, A Early Words of blind children. Journal of Child Language, v. 14, p. 47-56, 1987.  
\_\_\_\_\_. Relationship between the development of language and thought in young blind children. Journal of Visual Impairment and Blindness. v. 15, p. 414-419, 1990.

11.5 Obras com autor desconhecido, a entrada é feita pelo título:

DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993. 64p.

11.6 Periódicos: SOBRENOME, N. Título de artigo. Título da Revista em itálico, cidade, volume, número, páginas, ano. Ex.:

MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 121-125, 1995.

11.7 Artigos Jornal: SOBRENOME, N, A Título do artigo, Título do Jornal, Cidade, data, seção, páginas, coluna. Ex.:

PINTO, J. N. Programa explora tema raro na TV. O Estado de São Paulo, São Paulo, 08 fev. 1975. Caderno 2, p. 7.

11.8 Dissertações e teses (Autor, título em itálico, ano, número de folhas, tese ou dissertação, título,

instituto, depto, universidade, cidade).

MANZINI, E.J. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes considerados deficientes mentais: identificação através do estudo de interações verbais. 1995. 123f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

11.9 Meio eletrônico ou internet

11.9.1 Artigo em jornal científico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its not just online journalism. APS News Online, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/1196/11965.html> Acesso em 25 nov. 1998.

11.9.2 Trabalho em congresso

SILVA, R. N.; OLIVERIA,R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4, 1996, Recife. Anais eletrônicos. Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/educ/ce04..htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

1 Esta numeração será disposta sem espaço entre a letra que a proceder ou logo após qualquer pontuação (quando houver).

## **Envio de Manuscritos**

12 Apresentação de artigos: (leia todos os itens antes de enviar o artigo)

Formatação: papel A4 e com páginas numeradas em até 20 laudas incluindo as referências (espaço um e meio, letra Times New Roman, tamanho 12, justificado, parágrafos com 2 cm);

12.1 Os artigos deverão ser enviados somente no FORMATO doc. para o endereço que segue:

<http://mc04.manuscriptcentral.com/rbee-scielo>

Obs.: Não usar docx. Somente use doc.

12.2 Antes de entrar na homepage para envio do artigo abrir uma pasta no seu computador com os seguintes arquivos digitalizados:

- a) Arquivo com o manuscrito sem identificação dos autores (documento principal)
- b) Folha de rosto com nome, endereço COMPLETO e e-mail de TODOS os autores
- c) Ofício de encaminhamento assinado por TODOS os autores (conforme modelo)
- d) Carta de cessão dos direitos autorais assinada por TODOS os autores
- e) Cópia de carta de aprovação do comitê de ética quando relato de pesquisa (a revista não publica relatos de pesquisa sem esse documento, seja de autor nacional ou internacional)

(na imprecisão desses dados, o artigo será arquivado e não submetido à avaliação)

Ofício de encaminhamento:

Por meio deste encaminhamos o artigo "NOME DO ARTIGO", de autoria de (indicar a ordem de autoria quando tratar de mais de um autor) para apreciação do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Educação Especial.

Informamos estar ciente e concordamos com as normas editoriais, inclusive com a norma número 1.

Carta de cessão de direitos autorais:

Venho por meio desta ceder os direitos autorais sobre o artigo (nome do artigo) para a Revista Brasileira de Educação Especial, a ser publicado na forma impressa e eletrônica, mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Declaro que o mencionado artigo é inédito, como consta nas normas de publicação da referida Revista, e não foi publicado nem em outra revista e nem em meio digital, como páginas de Associações, sites ou CDs de eventos.

Assinatura (s)

Nome do autor (es)

Nome e Assinatura de TODOS os autores

1.2.3 Formatação: papel A4 e com páginas numeradas em até 20 laudas incluindo as referências (espaço um e meio, letra Times New Roman, tamanho 12, justificado, parágrafos com 2cm).

13 Ao enviar ou re-enviar o texto verificar normas básicas

Normas para encaminhamento, verificar se:

- o ofício de encaminhamento está presente conforme normas;
- carta de cessão de direitos autorais foi elaborada de acordo com modelo proposto;
- todos os autores assinaram carta de cessão dos direitos autorais;
- foi providenciado xerox da carta de aprovação pelo comitê de ética (somente para relatos de pesquisa);
- as duas cópias impressas estão presentes;
- está presente o CD com o texto original;
- há indicação de endereço completo de todos autores e e-mail (s).

Normas técnicas da ABNT, verificar se:

- atende as normas para citação bibliográfica;
- atende as normas sobre referências;
- faltam autores no texto que estão citados nas referências;
- faltam referências de autores que estão citados no texto;
- o texto impresso segue as normas de formatação da revista.

Normas referentes ao conteúdo, verificar se:

- a revisão gramatical não foi realizada a contento;
- foram utilizadas as palavras chaves do Thesaurus Brasileiro da Educação do INEP no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). (ver artigo orientador);
- o resumo atende às normas especificadas pela revista (ver artigo orientador);
- o abstract atende às normas especificadas pela revista (ver artigo orientador).

Artigos para orientação a autores que estão na nossa homepage (no link [Revistas www.abpee.net](http://www.abpee.net)):

FUJITA, M. S. L. A representação documentária de artigos científicos em educação especial: orientação aos autores para determinação de palavras chaves. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 2, p. 257-272, 2004

GUIMARÃES, J. A. C. O resumo como instrumento para a divulgação e a pesquisa científica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 03-16, 2005.

MANZINI, E. J. Avaliação de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 2, p. 273-286, 2004.

OMOTE, S. Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 3, p. 323-234, 2005.

SOUZA, V. R. A. Elaboração do abstract: orientação aos autores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, p. 17-32, 2005.