

GRAZIELE KATHLEEN TAVARES SANTANA DE ALBUQUERQUE

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA UMA CRIANÇA
SURDA INSERIDA NUMA SALA DE OUVINTES:
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2011

GRAZIELE KATHLEEN TAVARES SANTANA DE ALBUQUERQUE

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA UMA CRIANÇA
SURDA INSERIDA NUMA SALA DE OUVINTES:
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Dissertação de Mestrado Profissional,
apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de
Ciências Médicas da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de Mestre em
"Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação" da
Faculdade de Ciências Médicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecária: Rosana Evangelista Poderoso – CRB-8ª / 6652

Al15p Albuquerque, Grazielle Kathleen Tavares Santana de
Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala
de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngue. / Grazielle
Kathleen Tavares Santana de Albuquerque. -- Campinas, SP : [s.n.],
2011.

Orientador : Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Inclusão escolar. 2. Letramento. 3. Educação bilíngue. I. Paz,
Zilda Maria Gesueli Oliveira da. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

**Título em inglês: Literacy practices for a deaf child included in a classroom
of hearing students: possibilities for a bilingual education**

Keywords: • Inclusive school
• Literacy
• Bilingual education

Titulação: Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação
Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Prof. Dr. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz

Prof. Dr. Ivani Rodrigues da Silva

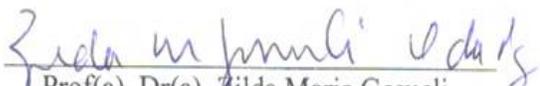
Prof. Dr. Maria Cristina da Cunha Pereira

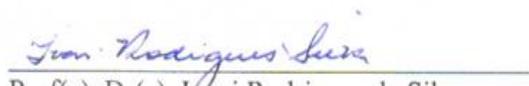
Data da defesa: 24-02-2011

Banca examinadora da Dissertação de Mestrado

Aluno(a): **Graziele Kathleen Tavares Santana de Albuquerque**

Orientador: Prof(a). Dr(a). Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz


Prof(a). Dr(a). Zilda Maria Gesueli
Oliveira da Paz


Prof(a). Dr(a). Ivani Rodrigues da Silva


Prof(a). Dr(a). Maria Cristina da Cunha
Pereira

Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 24/02/2011

DEDICATÓRIA

**A todas as crianças surdas e
ouvintes que se esforçam em tornar tal
convivência possível e real.**

AGRADECIMENTO

Primeiramente ao meu Deus, por ter me dado mais esta vitória, cumprindo suas promessas e o desejo do meu coração!

Ao meu amado esposo, que sempre esteve ao meu lado, ensinando-me a seguir sempre em frente, sem nunca desistir. Obrigada por acreditar em mim, querido! Seu companheirismo e compreensão são responsáveis por esta conquista.

À minha pequena Rebeca, que com paciência, tolerava minhas ausências, enquanto eu me dedicava exaustivas horas de estudos, retribuindo-me com seu carinho e alegria quando assim conseguíamos nos dedicar uma a outra.

À minha querida mãe, pelas sábias palavras de incentivo, pelo amor e preocupação, pela dedicação e empenho em me ajudar nos cuidados e companhia da Beca. Não tenho palavras para expressar a minha gratidão! Obrigada mãe, porque junto de meu pai (in memorian), ensinaram-me a valorizar e priorizar a família, sem deixar de me mostrar a importância de lutar sempre por meus objetivos!

As minhas admiráveis e queridas irmãs Cris e Paty, pelo companheirismo e amizade. Cris, suas palavras de incentivo e suas orações me fortaleciam a seguir a marcha! Paty, suas orientações sobre a legislação brasileira me ensinaram a buscar melhor condição escolar para minha aluna surda. Acreditem! Com o carinho, preocupação e apoio de vocês, a caminhada ficou menos árdua. Obrigada por compartilharem comigo mais este sonho!

A toda minha família, que sempre esteve do meu lado apoiando-me! Sei que não teria chegado até aqui sem o amor, compreensão e a torcida de todos!

À querida Prof^a. Dr^a. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz, pela paciência, atenção e respeitosa orientação dispensada durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, pelas disponibilidades em me oferecer inúmeras horas de discussões e reflexões, compartilhando seu conhecimento. Meus sinceros agradecimentos por se preocupar e acreditar em mim!

Aos meus pequenos e adoráveis alunos, em especial à Vick, com quem muito tenho aprendido. O meu agradecimento, pois sem vocês este trabalho eu não teria realizado.

À diretora Priscila e colegas professores da escola, no apoio e incentivo ao trabalho realizado com a inclusão da criança surda e alunos ouvintes da sala.

Aos professores do curso, pela dedicação e esforço em tornar as aulas interessantes e de qualidade, contribuindo assim para meu crescimento tanto profissional, quanto acadêmico.

Às professoras Dr^a. Maria Cristina C. Pereira, Dr^a. Ivani Rodrigues Silva, Dr^a. Angélica Bronzatto P. e Silva, Dr^a. Adriana L. F. Laplane, e Dr^a Ana Claudia Lodi, que aceitaram gentilmente participar da banca, e desde a qualificação já me ajudaram, enriquecendo muito minha pesquisa com sugestões e considerações imprescindíveis. Muito obrigada!

Enfim, agradeço a todas as pessoas, colegas e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado. A todos vocês expresso meus sinceros agradecimentos!

Resumo

Por muito tempo a escola desconheceu as especificidades dos alunos surdos e persistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. As mesmas práticas eram e, às vezes ainda são usadas, com as mesmas exigências, desconsiderando-se que os alunos surdos apresentam diferenças linguísticas significativas, que devem ser contempladas em seu processo educacional. Reconhecendo a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da criança surda, e levando em consideração a importância da integração e participação efetiva desta no ensino regular, o objetivo geral desta pesquisa é observar e analisar, a partir de práticas de letramento, a inserção de uma criança surda em uma das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola inclusiva, possibilitando uma proposta de educação bilíngue. Para a coleta de dados foram desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas à interação comunicativa surdo/ouvintes, utilizando-se uma história da literatura clássica infantil, atividades de leitura e escrita e dramatização em LIBRAS (língua brasileira de sinais). Os registros se deram por meio da observação participante, provenientes de diário de campo e filmagens realizadas pela professora/pesquisadora das atividades em sala de aula. A pesquisa mostra as possibilidades de inclusão da criança surda no ensino regular, que se efetivou pelo comprometimento do professor em buscar formação e subsídios para a realização de tal processo, e ainda, propicia uma reflexão sobre novas possibilidades de olhar e avaliar o sujeito surdo na sala de aula inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar, letramento, educação Bilíngue,

ABSTRACT

For many years, schools have ignored the specific needs of deaf students, working with them as if they were hearing students. The same practices were, and often still are used with the same requirements, with no regard to the important linguistic differences deaf students present that should be addressed in their educational processes. This study recognizes the importance of sign language in the development of the deaf child and takes into consideration the importance of integration and effective participation in regular schools. The general aim of this study is to observe and analyze, from the standpoint of literacy practices, how deaf children are included in one elementary education classroom in an inclusive school in order to engender a bilingual education proposal. Data was collected in the context of pedagogical practices that focused on deaf /hearing student interaction, using a story from classical children's literature, reading and writing activities and dramatization in Brazilian Sign Language (Libras). Using participant observation, data was recorded in a field notebook and the teacher/researcher carried out the video and audio recording of classroom activities. The study shows possibilities for including deaf children in regular schools, by highlighting the role of teachers that strive to further their own education, looking for theoretical support to enhance their teaching. The study also enables one to think about new possibilities for understanding and evaluating deaf students in inclusive classrooms.

Keywords: Inclusive school, literacy, bilingual education.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| RESUMO..... | xiii |
| ABSTRACT | xv |
| 1 - Apresentação e trajetória | 21 |
| 2 - Algumas considerações sobre a surdez..... | 27 |
| 2.1 - As concepções sobre a surdez | 29 |
| 3 - Linguagem e Letramento | 35 |
| 4 - Aspectos da Educação Bilíngue para alunos surdos | 45 |
| 5 - Objetivos | 51 |
| 5.1 - Objetivo Geral | 51 |
| 5.2 - Objetivos Específicos | 51 |
| 6 - Metodologia..... | 53 |
| 6.1 - Localização e caracterização da Unidade Escolar | 55 |
| 6.2 - Caracterização do sujeito..... | 57 |
| 7 - Coleta e análise dos dados | 59 |
| 7.1 - Roda da leitura e escolha do tema: O gênero conto de fadas | 61 |
| 7.2 - Conhecendo as diferentes versões da história Chapeuzinho Vermelho: Aspectos de um contexto bilíngue..... | 67 |
| 7.3 - Ouvintes e surdo em processo de letramento: Relação entre L1 e L2..... | 79 |
| 7.4 - Produção de um livro de história: leitores tornando-se autores | 93 |
| 7.5 - Fazendo teatro: A interação em Língua de sinais | 101 |
| 8 - A interação/participação de Vick nas disciplinas escolares e a atuação dos demais professores na inclusão da criança surda..... | 107 |

| | |
|--|-----|
| 9 - Discussões de dados e algumas considerações..... | 115 |
| 10 - Conclusão | 121 |
| 11 - Referências bibliográficas | 125 |
| 12 - Anexo | 133 |

1 - APRESENTAÇÃO E TRAJETÓRIA

Atuando como professora alfabetizadora na rede municipal de Campinas desde 2000, venho recebendo em minha sala, desde então, alguns alunos da inclusão, dentre eles três crianças surdas (em anos distintos), com necessidade de comunicação em língua de sinais.

Ante a necessidade vivenciada, ao me deparar com alunos surdos, sem que houvesse um profissional capacitado para a tradução em língua de sinais das aulas para os menores, me propus, por conta própria, a fazer um curso de Intérprete de LIBRAS no ano de 2007, a fim de que pudesse me comunicar com os referidos alunos, proporcionando-lhes um real aprendizado, concretizando, assim, o que se aponta nas Políticas Públicas voltadas para a chamada inclusão.

Em 2008, passei novamente pela experiência de ter em minha sala de aula a inserção de uma aluna surda entre 20 alunos ouvintes. O convívio com esse grupo de alunos levou-me a refletir melhor sobre a minha prática pedagógica e sobre o conteúdo curricular programado para o ano. Nesse processo algumas questões têm surgido: Será que a escola, da forma como se encontra organizada, tem contribuído para a inclusão de alunos reconhecidos como diferentes? Atender os alunos que se encontram dentro das normas esperadas pela escola e deixar de fora os que não se encaixam nas mesmas não leva os alunos ao fracasso escolar? Até que ponto a escola inclusiva reconhece as singularidades linguísticas e culturais dos alunos? Esses questionamentos me levaram a pensar no principal motivo da existência da escola, no “por quê” deveriam os alunos estar na escola.

Acredito que o motivo principal das crianças estarem na escola é encontrar um espaço onde terão oportunidade de partilhar o conhecimento e a experiência com o diferente e suas especificidades. Embora a tendência da escola/sociedade seja a de disciplinar e homogeneizar pretendendo tornar o surdo um ouvinte, existem experiências (ainda que vistas apenas como pequenas iniciativas) acontecendo em salas de aulas, escolas, grupos comunitários e religiosos, e outros com ideários, proposições e ações para mudar tal realidade.

Ao receber a criança surda, acreditava que seria capaz de envolver a aluna no trabalho, pois julgava que pelo fato de conhecer sua Língua tudo seria possível. A convivência com o grupo foi mostrando muitos fatos que eu ainda não compreendia.

Foi observando minha própria prática diária e a interação das crianças que percebi que não bastava apenas interpretar em LIBRAS a história lida ou explicar em sinais a atividade proposta para a aluna surda.

As crianças buscavam a comunicação com a colega surda sem, necessariamente, a minha intervenção. Por solicitação das crianças, passamos, então, a ter aula de língua de sinais toda semana. Além de preparar diversas atividades com sinais e desenvolver brincadeiras com os mesmos, nos dedicamos a entender as configurações das mãos e expressões faciais para melhor interpretação. No decorrer do trabalho podia-se perceber a grande satisfação das crianças quando conseguiam se comunicar com a colega surda sem a minha interferência.

Observei a grande importância da comunicação, pois a aluna passou a participar melhor da rotina da escola junto com os demais. Percebi que meu papel de professora e intérprete não era suficiente para incluir a aluna.

Assim, tomei a iniciativa de propor um projeto escolar na Unidade de Ensino (U.E.) com o objetivo de promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, entre professores e alunos. Embora a direção da escola tenha apoiado o projeto, disponibilizando a compra de material didático; incentivando; e divulgando a importância do mesmo no âmbito da escola, nenhuma providência foi tomada quanto à solicitação do profissional intérprete de LIBRAS, ou instrutor surdo para auxiliar no processo escolar da aluna, ficando todo o trabalho ao meu encargo.

Durante o ano, busquei orientações junto aos profissionais do CEPRE/FCM/UNICAMP (instituição que oferece atendimento à aluna surda desde bebê) para melhor desenvolver o trabalho com a mesma e através de muita pesquisa, leituras e estudos consegui me aperfeiçoar e entender melhor sobre o tema da surdez.

Proporcionar às crianças ouvintes o aprendizado de uma segunda língua com o objetivo de efetivar a comunicação entre o grupo significa oportunizar o exercício da cidadania. A integração apenas não é suficiente para garantir que a criança surda se desenvolva e construa novos conhecimentos satisfatoriamente. Isso só ocorre quando a condição linguística do surdo é respeitada.

No final de 2008, com a reunião para escolha de classe pelas professoras da escola, notei que, embora tivéssemos já discutido algumas vezes sobre o processo de desenvolvimento da criança surda, e do grande envolvimento dos alunos em aprender e fazer uso da LIBRAS, nenhuma professora optou pela sala. Talvez o fato de não se sentirem preparadas em continuar o trabalho com a aluna (pois não tinham domínio da língua de sinais) e o possível “medo” do desconhecido tenham levado tais professoras a essa decisão. Tal insegurança é compreensível.

Embora garantida por lei a inclusão de crianças surdas nas salas regulares de ensino, muito pouco se discute e/ou estuda nas escolas a esse respeito. O que sabemos sobre processo de letramento de alunos surdos? Como conciliar processos de aquisição da escrita da Língua Portuguesa para ouvintes e surdos? Quais as propostas e metodologia mais apropriadas? Como oferecer condições favoráveis para que realmente haja a interação entre os alunos? Em que momento intervir? Como avaliar? Quais recursos materiais utilizar?

O interesse em investigar melhor o processo de inclusão da criança surda inserida na sala de aula regular de ensino me incentivou a aceitar a proposta de continuar o trabalho com a turma no ano de 2009.

E em busca de subsídios teóricos que pudessem favorecer o meu trabalho em sala de aula ingressei, no início do ano, no curso de Mestrado Profissional *strito sensu* em “Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação”, do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Gabriel Porto, considerando a importância do tema para a formação de professores e para a inclusão do aluno surdo no ensino regular.

Meu desejo e preocupação em buscar soluções que garantam que todos os envolvidos tenham acesso aos conhecimentos trabalhados, em

condições de igualdade linguística, cultural e curricular, tornam minhas ações pedagógicas fortalecidas para a possibilidade de construção de um currículo escolar que possa dar importância ao reconhecimento e ao trabalho com as diferenças e não negá-las.

No final de 2009, na tentativa de conseguir melhores condições de ensino para a referida criança surda, solicitei uma reunião com uma das coordenadoras de educação especial da Prefeitura Municipal de Campinas - PMC, na qual se explicou a necessidade de termos em nossa U.E., os profissionais intérprete, instrutor surdo, e professor bilíngue, observando que eu não assumiria mais o trabalho com o mesmo grupo de alunos para o próximo ano (3º ano - 2010) entendendo que o processo de inclusão não é atribuição de uma única professora, mas compromisso legal do sistema educacional. Propus que em nossa escola também fosse instaurado o projeto das Escolas Pólo¹, já que tínhamos previsão da chegada de novos alunos surdos à mesma. Durante a conversa constatamos que a rede não teria interesse em descentralizar as Escolas Pólo para os próximos anos ainda. Observamos, também, que o fato de a rede ter instalado uma Escola Pólo para atender a toda a comunidade de Campinas torna a Prefeitura isenta de qualquer instauração jurídica que a julgue não estar cumprindo com aquilo que visa a Legislação.

As políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. Entende-se “dentro da rede regular de ensino” que o aluno deverá ter condições escolares na escola do seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo em ter acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais, esse “dentro da rede regular na escola de seu bairro” passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada, em qualquer escola em que haja, pelo menos, um surdo matriculado. Conclui-se ser tal processo extremamente dispendioso. A PMC cria, então, algumas estratégias para minimizar este custo mantendo a idéia

¹ Projeto realizado pela prefeitura de Campinas em escolas regulares com alunos surdos incluídos, com objetivo de favorecer e efetivar a escolaridade destes alunos, implantando turmas com o ensino em Língua de Sinais e turmas mistas com professor bilíngue, instrutor surdo e intérpretes.

de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular, ou seja, surge a proposta da Escola Pólo. Todavia, no município de Campinas, a instalação de apenas uma Escola Pólo tem tornado a situação insustentável.

A Escola Pólo em Campinas (ensino fundamental) estava localizada em um local desfavorável a vários alunos que necessitariam de seus atendimentos. Minha aluna, por exemplo, necessitaria tomar 6 ônibus para se deslocar para tal escola a fim de continuar seus estudos.

Embora a coordenadora tenha feito a oferta de que a PMC assumiria os gastos com transporte das crianças que necessitassem do mesmo, não se observou o desconforto proporcionado à criança que teria que passar grande parte do dia dentro de uma condução.

A proposta das Escolas Pólo tem favorecido a educação de surdos no ensino regular. A inclusão passa a ser entendida como a garantia de que essa educação seja possível, disponibilizando intérpretes, professores bilíngues e instrutores surdos. Por muitos anos os alunos surdos estiveram espalhados em escolas regulares, e muitos, sem acesso de fato à educação. Todavia, uma única Escola Pólo para uma cidade como Campinas não resolveria, fazia-se necessário a descentralização urgente para que se atendessem de fato os princípios da educação inclusiva, garantindo ao aluno surdo o seu acesso e sua permanência na escola pública.

Em dezembro de 2009 fui comunicada que a rede faria uma seleção de profissionais (professores bilíngues, intérpretes e instrutores surdos) para implantação de novas Escolas Pólo.

Em fevereiro de 2010 com a chegada do projeto da Escola Pólo em nossa U.E., fui designada a assumir uma sala para surdos enquanto professora bilíngue da escola. Recebemos uma instrutora surda e uma intérprete. Iniciamos o trabalho com as crianças surdas com atividades e projetos envolvendo os alunos ouvintes, mas essa já é outra história!

2 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SURDEZ

A audição é o sentido responsável por captar as informações sonoras que nos rodeiam, sejam sons de palavras ou outros emitidos pelo meio. Segundo alguns autores (1), quando este sentido se encontra com déficit, a aquisição de linguagem, mais especificamente da linguagem oral, terá comprometimentos.

Para Santos, Lima e Rossi (1), a linguagem oral, que é considerada o principal meio de comunicação entre os seres humanos e a audição, participam efetivamente nos processos de aprendizagem de conceitos básicos, antes e durante todo o momento de aquisição de leitura e escrita. Segundo as autoras (1), a capacidade de ouvir exerce influência decisiva nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional.

Para elas (1), a deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que ocasiona dificuldades na percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo.

A criança que nasce com surdez ou que adquire a surdez nos primeiros anos de vida apresentará dificuldades referentes à aquisição de linguagem oral, o que se caracteriza como o principal aspecto da surdez, já que tal característica poderá ocasionar déficit em outras áreas de conhecimento.

As inúmeras pesquisas na área da surdez nos apontam questões extremamente polêmicas, tais como a concepção de surdez e de sujeito surdo e, conseqüentemente, sobre o significado de deficiência auditiva e surdez, que em tempos de Oralismo², se diferenciavam apenas pelo grau da perda auditiva do sujeito. Por volta da década de 80, tal diferenciação passou a ser política, considerando-se o deficiente auditivo como um sujeito que se vê como um ouvinte com possibilidades de oralização e fala; e o surdo como fazendo parte de um grupo minoritário, sendo usuário da língua de sinais e com uma identidade e cultura próprias (tema que será aprofundado no próximo item).

² Abordagem, de exposição à língua oral, vigente na educação de surdos legitimada no famoso Congresso de Milão em 1880 e que, no Brasil, perdurou até a década de 70.

Essa polêmica que se instaura na área da surdez está relacionada a qual posicionamento aderir quando se recebe um bebê surdo em um lar. Enquanto estudiosos da área e membros da comunidade surda defendem que a surdez deve ser entendida como uma diferença cultural, outros educadores, e também pessoas ouvintes e não ouvintes da sociedade acreditam ser a surdez uma deficiência sensorial, que deve ser tratada e curada o quanto antes. Tais diferenças de concepção sobre a surdez são responsáveis pela construção de uma, ou de outra identidade do sujeito surdo.

Silva, Pereira e Zanolli (2), entendem que a família, principalmente a mãe, será responsável pela escolha de uma ou outra modalidade de linguagem e será a partir dessa escolha que se definirá a modalidade privilegiada na interação com a criança. Dessa forma, a família necessita ser esclarecida sobre as possíveis opções, reconhecendo qual abordagem de trabalho melhor se enquadra em suas expectativas sobre o desenvolvimento de seu filho. As autoras (2) ressaltam, que não só as famílias, mas também profissionais da saúde, educação e membros da sociedade, em geral, devem refletir sobre suas concepções a respeito da surdez para que mudanças ocorram no âmbito dos preconceitos e estereótipos vivenciados entre ouvintes e surdos.

Segundo Botelho (3), muitos surdos sentem-se bem seguros e enraizados em lugares sociais e linguísticos que já vêm ocupando desde criança, e dificilmente conseguem perceber a existência de outra visão para colocar em dúvida tudo aquilo que aprenderam a ser desde o nascimento. Por outro lado, sempre haverá aquele sujeito curioso em busca de se conhecer, que descobrirá novas concepções de surdez, com novos olhares e caminhos a percorrer.

A maneira como nós, educadores, concebemos o sujeito surdo interfere na escolha da metodologia aplicada, ou seja, na forma de intervenção sobre o processo de ensino-aprendizagem. A seguir algumas considerações sobre as duas concepções que circulam na academia em relação à surdez.

2.1 - AS CONCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ

Em relação à surdez encontramos duas concepções: a concepção clínico-patológica e a concepção sócio-antropológica. Nas palavras de Strobel (4):

“A concepção clínico-patológica concebe a surdez como uma deficiência a ser curada através de recursos como: treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc. Nesse sentido, o encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico e a escola comum, com o objetivo de ‘integrar’ a pessoa surda no mundo dos ouvintes através da ‘normatização’ da fala. E a concepção sócio-antropológica concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria.” (p. 36)

Na concepção clínico-patológica, a surdez é vista como uma deficiência, ou seja, sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam o aparelho auditivo. Dessa forma, coloca o sujeito surdo em desvantagem se comparado à maioria da população (5). De acordo com Skliar (5), nesta concepção, o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala (5).

Segundo afirmação de Strobel (4) as escolas ouvintistas que partilham da concepção clínico-patológica faziam, e ainda fazem seus alunos surdos sofrerem exaustivos exames e terapias audiométricas, além das punições e perseguição à língua de sinais:

“Era muito comum esta cena na escola de surdos, uma criança surda sentada de frente para o professor com os olhos atentos a qualquer movimento dos lábios, ansiosa e preocupada sem entender; o professor muitas vezes fazia exercícios fonoarticulatórios exaustivos na tentativa ansiosa de realizar com

perfeição o seu trabalho e punia a criança surda flagrada em qualquer tentativa de uso da língua de sinais, ela era como marionete do professor, um verdadeiro estresse e perda de motivação para a aprendizagem real e participação ativa.” (p. 53)

Os surdos não conseguiam e não conseguem até hoje, qualquer aproveitamento nas escolas e terapias com posturas clínico-patológicas, e ainda crescem com marcas irreparáveis, carregados de traumas e sinais de violência física e/ou psicológicas que sofreram. Utilizam-se da pedagogia corretiva na tentativa de normatizar o sujeito (4):

*“Em uma ocasião na minha infância, uma professora, na segunda série da escola de ouvintes, ela me fez ler com voz alta em frente da classe, todos riram e caçoaram da minha ‘voz diferente’, e a professora, ignorando a minha mágoa me mandava ler ‘mais alto’ e ‘mais baixo’. E por causa disto eu demorei muito para me liberar do trauma de ‘ler’ publicamente”.*³

O currículo empregado nessa concepção é pensado para educandos com atrasos cognitivos e com dificuldades linguísticas. A ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a linguagem oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte.

Tal postura induz a uma relação direta entre as deficiências auditivas e determinados problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais como sendo inerentes à surdez. Skliar (5) acredita que as subdivisões dentro do grupo homogêneo de surdos devem responder à classificação médica das deficiências auditivas, um erro que gera a crença de que as dificuldades sociais, cognitivas, comunicativas e linguísticas dos surdos dependem totalmente da natureza e do tipo do déficit auditivo, deixando de considerar, portanto, o tipo de experiências educativas dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde o nascimento, a natureza da representação social da surdez

³Acontecimento real da vida da pesquisadora surda Karin Strobel (p. 53)

de certa sociedade e a língua de sinais vivenciada na família e no grupo de ouvintes em que o sujeito convive. (5).

Já a concepção sócio-antropológica baseia-se nos novos modelos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos que culminam em alternativas pedagógicas na qual o surdo possui uma representação social oposta à concepção anteriormente citada. Nos dias atuais estamos vivenciando um momento de afirmação e fortalecimento da cultura surda. Strobel (4) afirma que:

“Antes, os sujeitos surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável, agora, eles passaram a ser ‘diferentes’. São os sujeitos surdos que têm que dizer o que é melhor para eles, eles precisam respirar sua própria surdez sim, como os ouvintes respiram sua ‘ouvintez’.” (p.39)

A visão sócio-antropológica considera a surdez como uma diferença, e não como uma patologia na qual o indivíduo deve ser reabilitado, as dificuldades são vistas como parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. A ênfase recai sobre as metodologias educacionais utilizadas e sobre o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança. Tal consideração traz um novo sentido à surdez.

De acordo com Sánchez (6), a surdez não necessita de cura, pois não é uma doença, mas sim uma condição a ser aceita. Deve-se considerar os surdos como membros de uma comunidade linguística minoritária, respeitando-os e dando-lhes o direito de serem educados em sua língua. Sánchez (6) afirma que a criança surda é normal; pode ser inteligente e criativa, como qualquer outra criança ouvinte, só que se comunica em outra língua.

STROBEL (7) apresenta um quadro comparativo entre as representações da surdez geradas pelos modelos apresentados anteriormente. Neste quadro podemos encontrar as diferentes representações de surdez e sujeito surdo a partir do olhar de cada um – sociedade majoritária ouvinte e comunidade surda. Dessa forma, a representação social estaria baseada no entendimento da sociedade majoritária ouvinte sobre a surdez e a representação do povo surdo seria a compreensão da comunidade surda sobre as questões que se colocam na

surdez. Assim, a partir do quadro, pode-se fazer um paralelo entre a concepção clínico-patológica e a sócio-antropológica citadas anteriormente.

| Representação social | Representação de povo surdo |
|--|---|
| Deficiente | “Ser surdo” |
| A surdez é deficiência na audição e na fala. | Ser surdo é uma experiência visual. |
| A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-patológico e de reabilitação. | A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural. |
| Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos. | As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas. |
| A língua de sinais é prejudicial aos surdos. | A língua de sinais é manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos. |

Figura 1 – Quadro comparativo de representações sobre a surdez (7)

A falta da audição, na abordagem sócio-antropológica, não se caracteriza como um obstáculo na vida do sujeito surdo. Tal característica se configura como uma força e não como uma fraqueza biológica, que sustenta os fundamentos da comunidade surda (8). Hoffmeister (8) explica da seguinte forma:

“(...) Os olhos e o cérebro uniram-se para criar um mecanismo no qual a língua pode ser formada. Língua equivalente a qualquer uma das existentes no mundo. (...) Cada comunidade dos surdos no mundo desenvolveu uma língua de sinais porque isso acontece a partir de uma força e não de uma fraqueza. (...)” (p.118)

O que sustenta essa comunidade surda unida é a força atribuída à experiência visual de suas vidas, a partir da qual a língua natural dos surdos se tornou viável, importante e evoluiu. (8).

Esse novo olhar sobre o ser surdo traz consideráveis contribuições para a educação dos mesmos. O reconhecimento da importância da língua de sinais como a língua natural e própria do surdo abre caminhos para se pensar em novas propostas pedagógicas, e num redirecionamento dos currículos impostos até hoje. Assim, nesta perspectiva, pode-se considerar o processo de aquisição da

linguagem pela criança surda como possível, dadas as suas possibilidades linguístico-cognitivas.

A partir de tais considerações falaremos sobre linguagem e letramento na surdez.

3 - LINGUAGEM E LETRAMENTO

Conforme já apontado anteriormente, sendo a surdez considerada uma perda sensorial que acarreta dificuldades no processo de aquisição de linguagem oral, faz-se necessário alguns apontamentos sobre questões de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Uma vez que a surdez pode ser considerada como uma experiência visual (9) abordaremos aspectos do processo de aquisição de linguagem da criança surda, considerando a LIBRAS como a sua língua natural (primeira língua) e a linguagem oral e escrita como segunda língua. Assim, o processo de letramento será também abordado por conta das questões de linguagem e por ser este um tema que muito interessa e preocupa a todos os professores envolvidos no processo de inclusão desses alunos.

Através da linguagem a criança se socializa e interage com o meio, assim, entende-se que é na família que se inicia tal interação, durante atividades diárias.

É na/pela linguagem que a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo conhecimentos de sua cultura. O nível linguístico e cognitivo da criança se desenvolve à medida que ela cresce, e cresce com ela seu campo de socialização quando inicia sua vida escolar ao ter contato com outras crianças. (10).

Silva (11), em uma de suas pesquisas, constatou a importância que os pais exercem em todo o processo de construção da narrativa pelo aluno surdo. O contato com interlocutores fluentes em língua de sinais (professores e familiares) no período inicial de aquisição da linguagem é fundamental. Contribui para que os alunos surdos adquiram experiências em estruturar aspectos importantes relacionados ao gênero narrativo. Conclui a autora (11) que:

“... quanto mais cedo a família do aluno surdo se cercou da língua de sinais e se serviu dela para a interação com seu filho surdo, mais cedo a criança surda conseguiu entender as funções narrativas e lançar mão delas no seu cotidiano.” (p.131)

Ocorre que a criança surda, na maioria das vezes, tem seus pais ouvintes com pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais. As condições de acesso à linguagem acabam se complicando, pois em geral, acontece tardiamente, quando a criança é inserida na escola. Nas palavras de Schelp (10), isso precisa ser recompensado:

“(...) para que ela tenha acesso à língua de Sinais o mais precocemente possível, a escola precisa oferecer e priorizar a língua de sinais como primeira língua através da presença de surdos adultos que possam ensinar e interagir com as crianças.” (p. 3038)

Dado que a construção de conhecimento se dá pela mediação semiótica (12), a linguagem tem papel principal neste processo, e no caso da criança surda a mediação se faz pela língua de sinais. Assim, para que haja construção da narrativa é necessário que o surdo tenha acesso o mais cedo possível a esta língua.

Segundo Silva (11), a construção da narrativa é de fundamental importância para o processo de leitura-escrita. Daí a necessidade de o surdo fazer uso de uma língua, no caso, a língua de sinais, para iniciar o processo de letramento.

O uso de uma língua é imprescindível para o acesso à escrita, sendo que esta, para o aluno surdo, será sua segunda língua. Dessa forma, para que a criança surda tenha acesso ao português escrito é necessário que ela faça uso da LIBRAS, o que ainda não é oferecido no contexto escolar, dadas as diferentes concepções sobre a surdez que circulam nesse ambiente e as possibilidades práticas de inserção desta língua na escola.

A grande preocupação entre os professores de séries iniciais do ensino fundamental é com o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Afinal, ensinar a ler e a escrever é a principal função da escola. Antes mesmo de se conhecer os alunos que ingressam na escola, já se procura sondar “o que” e “o quanto” aquele indivíduo é entendido do mundo das letras. Segundo Lanzoni (13),

saber ler e escrever são essenciais para o desempenho escolar dos alunos e também para o êxito do viver em sociedade.

Para Micoti (14), as dificuldades referentes à alfabetização comprometem o cumprimento de uma das principais funções da escola – a de promover a socialização do saber ou do conhecimento sistematizado. Como a escrita é utilizada para registrar os saberes elaborados pela humanidade, ler é indispensável para participar do ensino e ter acesso ao saber.

É a partir do nascimento que o processo de letramento se inicia e se prolonga por toda a vida do indivíduo, transformando-se num amplo processo de construção do conhecimento. Quando as crianças chegam à escola, já estão carregadas de inúmeras experiências sensoriais, visuais e auditivas, com relação às regras gramaticais da linguagem falada, fatores estes de grande importância nesse processo de aquisição da leitura e da escrita. (15).

Entretanto, normalmente, o que ocorre nas escolas é uma imposição do aprendizado da escrita com base na sua forma, ou seja, no olhar sobre a escrita enquanto código e não como dialógica. Os professores estão preocupados com as técnicas e métodos e esquecem que a linguagem é viva e está inserida na vida da criança. Assim, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores, relegando a linguagem escrita viva a um segundo plano. (16).

Segundo Vygotsky (16), as práticas pedagógicas deveriam estar voltadas a motivar o desenvolvimento da escrita, propiciando o seu aprendizado durante as situações de brincar e no desenho, o que faz com que a criança perceba a escrita como um processo natural do seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Vygotsky (16) afirma:

“(...) é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.” (p.144)

A escola atribui forte papel à relação escrita/oralidade no processo de alfabetização, o que vem a ser um fator complicador para a criança surda. Dado que o surdo não ouve, o acesso à linguagem na modalidade escrita se dará de forma diferente.

Para que surdos tenham a mesma oportunidade de acesso ao desenvolvimento do português escrito que os ouvintes, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que dêem importância ao visual como fator fundamental para o aprendizado, e ainda mais, pensar em metodologias que favoreçam a necessidade e importância do ler e escrever no decorrer do próprio brincar da criança.

Dorziat, Lima e Araújo (17) observam a necessidade de os professores conhecerem e usarem a língua de sinais, entretanto, consideram que a simples inserção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno surdo:

“Entendemos que a língua de sinais é o passo inicial à viabilização da inclusão dos surdos na escola, para a compreensão de uma série de direitos que lhes são corriqueiramente negados como cidadãos e alunos, mas não podemos deixar de considerar que a educação para a formação de indivíduos críticos e autônomos exige uma maior interação e participação, envolvendo relações intensas e reais.” (p. 22).

É preciso que a escola implemente ações que tenham sentido para todos os alunos e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos surdos. Assim, o aprendizado da LIBRAS merece atenção especial devendo ser inserida nos currículos em todos os níveis do sistema educacional.

Crianças ouvintes, em nosso país (Brasil), não aprendem a falar uma língua e são alfabetizadas em outra. Crianças surdas, fluentes ou não em língua de sinais, ao iniciarem na escola são expostas a uma segunda língua, no nosso caso a língua portuguesa (na modalidade escrita) e a escola não está preparada para lidar com a sua diferença linguística.

Mesmo as crianças ouvintes que adquiriram a linguagem oral na interação com os familiares, normalmente chegam à escola com pouco ou

nenhum conhecimento da língua portuguesa escrita, necessitam aprender a refletir sobre suas regras, sua convencionalidade.

Já no caso da criança surda, para a maior parte, aprender a ler e a escrever significa aprender uma segunda língua. Fernandes (18) observa:

“... é imenso o abismo que separa o universo de vivências e simbolizações entre uma criança surda e outra não-surda na infância. Em que lugares se escondem suas hipóteses, categorizações, pressupostos e deduções, ou seja, a gênese das funções psicológicas superiores com as quais constituímos nossa subjetividade e operamos sobre o outro e sobre o mundo? Como podem essas crianças, ao chegar à escola, compartilhar das mesmas práticas pensadas para aquelas que têm no português sua língua materna?” (p. 124)

Não é de se espantar que as consequências sejam de um expressivo fracasso escolar, por parte dos alunos com surdez. Submetidos às práticas escolares voltadas para ouvintes, suas experiências educacionais não favorecem o domínio da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Além disso, muitos professores subestimam as crianças surdas oferecendo a elas material empobrecido, acreditando estar facilitando a compreensão do assunto trabalhado (19):

“Muitos professores resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo.” (p. 63)

Segundo Fernandes (18), as dificuldades que os alunos surdos apresentam na leitura e escrita não decorrem da surdez, mas do conhecimento de língua de que dispõem, o que resulta em grande parte do processo escolar a que foram submetidos: muitos dos encaminhamentos metodológicos utilizados no

contexto da educação dos surdos valem-se dos mesmos recursos e estratégias pensadas para a alfabetização de ouvintes, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita. Para Skliar (5):

“O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc.” (p.18)

Faz-se necessário buscar, portanto, alternativas efetivas e práticas educacionais que de fato auxiliem o sujeito surdo a se constituir como sujeito da linguagem, desenvolvendo e elaborando novos conhecimentos de maneira satisfatória e adequada às suas necessidades linguísticas. Ou seja, o uso de princípios metodológicos que sejam reforçados e aplicados aos surdos para auxiliá-los na compreensão e aquisição da língua portuguesa escrita. Dessa forma, Marchesi (20) salienta a importância de se valorizar metodologias que dêem ênfase à experiência direta por meio de vivências, atividades realizadas em grupos, realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, e métodos/utilização de materiais visuais, ou seja, o desenvolvimento de projetos onde as crianças se reúnem em torno da escrita com propósitos claros e bem definidos.

Pensar, portanto, em práticas de letramento para crianças surdas nos desafia não somente à promoção de atividades que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, mas uma reflexão sobre o processo de aquisição do português escrito, com ênfase no visual, e não na via oral-auditiva como ocorre com as crianças ouvintes.

No caso do aluno surdo não há como dar ênfase à relação letra-som, mas sim buscar táticas visuais, e metodologias adequadas que proporcionem a mediação pela língua de sinais, garantindo que a criança surda entenda esse novo sistema – a escrita, como um sistema simbólico, cuja assimilação lhe permitirá constituir novas relações de significação com seu meio social.

Gesueli (21) destaca a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo. Segundo a mesma autora (22):

“O uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito. Temos, então, nesse processo de construção da escrita, a língua de sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra.” (p. 158)

De acordo com Fernandes (18), letramento é a apropriação da leitura e escrita de forma significativa, ou seja, através do prazer, lazer, do acesso à informação, da comunicação, enfim, do exercer cidadania por meio de uma condição, em diferentes práticas sociais.

Soares (23) discute em seu livro o conceito de letramento, afirmando ser um processo muito mais complexo que a simples alfabetização, na qual o ensino do ler e escrever deve ocorrer dentro de um contexto significativo para a criança. A autora (23) observa que a expressão “alfabetização”, segundo dados históricos sobre as últimas décadas, sofreu e vem sofrendo ampliações. Não se restringe apenas à aprendizagem da leitura e escrita, ultrapassa as expectativas de uma alfabetização funcional, ou seja, aquela na qual a criança é alfabetizada, mas não consegue fazer uso da leitura e da escrita socialmente. Denomina a autora (23) tal ampliação da alfabetização como letramento, na qual se objetiva as práticas de leitura e escrita buscando promover hábitos de leituras nos alunos, por todo e qualquer meio e/ou material escrito em circulação que faça sentido ao aprendiz. O letramento busca o gosto e o uso social da leitura, bem como a conscientização da importância da mesma para estar inserido no meio social. Segundo Soares (23):

“(...) letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (p. 72)

Assim, entende-se letramento aqui como um processo que vai além da alfabetização, ou seja, é muito mais que a aquisição e domínio do código escrito. Letramento se constitui como um conjunto de ações sociais e culturais, envolvendo a prática da leitura e escrita, significando os usos sociais das mesmas.

É importante ressaltar que a escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, na maioria das vezes, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Segundo Lodi, Harrison e Campos (24), as práticas de leitura e escrita, desvinculadas do contexto social, limitam-se ao conhecimento gramatical, ou seja, à decodificação/identificação vocabular, ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, construídos apenas para fins didáticos. Dessa forma, a concepção de letramento confunde-se com a noção de alfabetização.

Para as autoras (24), ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento. Elas (24) enfatizam que:

“(...) a língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada.” (p. 44).

No rastro desta discussão, considerando a LIBRAS como primeira língua e o português (oral e escrito) como segunda, entendimento este inserido no contexto de uma proposta bilíngue, acredita-se que a educação bilíngue para surdos muito contribui para a inserção destes alunos no contexto do ensino regular, tornando possível a construção de processos linguísticos adequados, o aprendizado dos conteúdos curriculares e o uso social da leitura e escrita.

Para fundamentar o conceito da educação bilíngue, seguiremos no próximo capítulo discutindo tal proposta, sob o olhar de alguns autores referência no tema.

4 - ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS

Com o Decreto 5.626 de dezembro de 2005 (25), que regulamenta a lei 10.646 (26) de abril de 2002 que reconhece como língua a LIBRAS, a pessoa surda em nosso país passa a ter o direito de acesso ao conhecimento e a escolarização por meio desta língua, desde o ensino infantil:

“Art.2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.”

A língua de sinais torna-se reconhecida como a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, utilizada na modalidade escrita, como sendo a segunda língua.

Tal reconhecimento, garantido por lei, da língua de sinais como a língua natural do surdo, cria possibilidades de realização de uma proposta de educação bilíngue que visa oferecer ao aluno surdo a aquisição e desenvolvimento dessas duas línguas no contexto escolar (27), o que significa, então, ensinar a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, como segunda língua, a partir do uso da língua de sinais, considerada como primeira língua da criança surda.

Estudos apontam a abordagem bilíngue como a mais adequada para o ensino da criança surda, pois tem trazido grandes contribuições para o desenvolvimento desse aluno, dando oportunidade de adquirir a sua própria língua e constituir-se sujeito da linguagem. Quadros (27) explica que:

“Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito”. (p. 27)

Portanto, numa proposta de educação bilíngue, um dos fatores fundamentais a se observar é a presença do surdo adulto fluente em língua de

sinais, garantindo-se assim o contato com a cultura surda de uma maneira natural, a inserção na comunidade surda e a constituição de uma identidade surda pela criança. Para Quadros (27):

“A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue (...) assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.” (p. 30)

Sem dúvida, o ideal seria que essa criança surda pudesse ter acesso à sua própria língua desde os primeiros dias de vida, assim como ocorre com as crianças ouvintes na interação com seus pais e familiares na aquisição do português oral. Todavia, por serem na maioria das vezes, filhos de pais ouvintes com pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, como já apontado anteriormente (10), tal aquisição acontece tardiamente, quando inseridas no contexto escolar.

Assim, é no ambiente escolar, a partir de uma proposta bilíngue, que a criança terá oportunidade de se desenvolver na sua própria língua, no contato com pessoas fluentes em LIBRAS, professores ouvintes e, principalmente, surdos, que deverão ter como principal comprometimento propiciar atividades discursivas em língua de sinais, através de diálogos, do contar histórias, de brincadeiras e vivências que realmente possam inseri-las no funcionamento linguístico da LIBRAS. Pereira (28) esclarece que:

“Como ocorre com as crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e

interpretando os enunciados produzidos por elas, as insiram no funcionamento desta língua. A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os seus usuários. É ela que vai propiciar aos surdos falar e discutir sobre a segunda língua”. (p.98).

Entendendo que será por meio da língua de sinais (L1) que a criança surda terá acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade e, portanto, condições de se desenvolver cognitivamente, é preciso assumir que o processo de aquisição da segunda língua, língua portuguesa (oral e escrita), só será possível na interação com a L1.

Para o aprendizado da língua portuguesa escrita (L2), será necessário pensar em metodologias que dêem importância ao visual, através de práticas que favoreçam a interação Língua de Sinais/Língua portuguesa (escrita), tornando possível ao aluno fazer comparações entre as línguas, além de reconhecer aspectos e características de uma e de outra língua, sendo necessário um convívio diário com textos escritos (L2), por meio da participação efetiva em práticas de letramento.

Porém, é importante não se restringir aos aspectos linguísticos e pedagógicos somente, mas pensar também que uma proposta de educação bilíngue implica considerar questões políticas e culturais (9). O envolvimento de todos os participantes da comunidade neste processo é fundamental, desde alunos, professores, funcionários, familiares e comunidade surda. Para isso, a interação com instrutores e/ou professores surdos possibilitando o aprendizado da língua de sinais para os ouvintes é um dos requisitos que deve ser considerado na implementação dessa proposta educacional bilíngue. Quadros (27) afirma que:

“Considerando o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis” (p.28).

O aprendizado da língua de sinais pelos ouvintes, enquanto segunda língua, possibilitará a integração com os alunos surdos e comunidade surda que participa do contexto educacional. É necessário incluir no currículo escolar o ensino da língua de sinais, assim como a história da educação de surdos, da comunidade surda, dos movimentos surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos surdos (29):

“Afim, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte”. (p. 66)

Estar atento às questões culturais é fundamental, pois tanto a comunidade surda como a ouvinte possuem culturas próprias, devendo ser estudadas, conhecidas e vivenciadas. Autores (9, 30, 27) defendem que a proposta bilíngue deve ser também bicultural, ou seja, necessita de ações que favoreçam o acesso do aluno surdo à comunidade surda, propiciando a essa criança reconhecer-se como membro dessa comunidade, participante também da comunidade ouvinte.

Para Moura (30), é principalmente através da língua de sinais que a comunidade surda se mantém viva e unida. A própria história dos surdos manifesta a necessidade de permanecerem unidos, de estabelecerem uma identidade própria, *“um lugar de direitos coletivos para a determinação própria”* (p. 66) de seu grupo. Considera-se que a cultura surda se evidencia nas particularidades do comportamento, valores, costumes, estilos cognitivos e práticas sociais. (30).

Assim, no caso de crianças surdas, entende-se ser possível falar em educação bilíngue desde que associada à educação bicultural, ou seja, priorizando a identificação e a convivência com comunidades linguísticas que usam a Libras e a língua portuguesa (oral e escrita). O reconhecimento das singularidades linguísticas e as considerações às especificidades da educação de surdos são princípios fundamentais para uma proposta bilíngue.

O convívio com a criança surda na interação em língua de sinais, a partir de práticas pedagógicas envolvendo a LIBRAS poderá trazer o reconhecimento da importância e necessidade do aprendizado desta língua por todos, surdos e ouvintes, envolvidos neste processo educacional. Todavia, alerta Skliar (5):

“Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas este processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão-somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica, e , muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas.” (p.27)

Ou seja, faz-se necessário movimento de mudança no ambiente educacional, de tal forma que a proposta inclusiva bilíngue oferecida nas escolas apresente de fato estrutura para garantir à criança surda, incondicionalmente, condições de acesso ao conteúdo escolar. Tal conquista se caracteriza como um desafio diante dos entraves ainda existentes no contexto do sistema educacional atual.

A seguir serão apresentados os objetivos estabelecidos para este estudo.

5 - OBJETIVOS

5.1 - Objetivo Geral

Observar e analisar, a partir de práticas de letramento, a inserção de uma criança surda em uma das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola inclusiva.

5.2 - Objetivos Específicos

Examinar o contexto bilíngue que se instaura em sala de aula a partir da interação das crianças ouvintes com a criança surda na sala inclusiva;

Analisar as práticas de letramento para uma criança surda no sentido de favorecer condições para que professores reflitam sobre novas possibilidades de olhar e avaliar o sujeito surdo;

Apontar e refletir sobre as dificuldades do professor neste contexto;

6 - METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa, na qual o interesse está em observar o desenvolvimento de práticas pedagógicas para um grupo de alunos ouvintes e uma aluna surda, na tentativa de inserir a língua de sinais no contexto de sala de aula e favorecer condições para o letramento dos alunos e, principalmente da aluna surda, levando-se em conta que para ela a aquisição do Português se dá como segunda língua.

No estudo de caso, o interesse incide sobre o aspecto singular da pesquisa, único, particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Ou seja, estuda-se algo singular, com valor em si mesmo. (31)

Pode se dizer que o estudo de caso com base na pesquisa qualitativa envolve um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas no interior da sala de aula. Ao retratar o cotidiano da sala de aula inclusiva, em toda a sua riqueza interativa, essa pesquisa pretende oferecer subsídios para o professor nos primeiros anos do ensino fundamental no que se refere ao letramento da criança surda na sala inclusiva.

Dessa forma, observou-se uma proposta de educação bilíngue no contexto de sala de aula regular, com base nas atividades voltadas para as práticas de letramento, como: contagem de histórias, criação de textos, desenhos, dramatizações e trabalho com vídeos, sempre utilizando a língua de sinais e incentivando os alunos ouvintes neste aprendizado.

Os momentos da pesquisa foram registrados, em anotações escritas - diário de campo - por meio da observação participante; através de registros em fotos; e, esporadicamente, através de filmagens com intuito de gravar especificamente as práticas pedagógicas centradas no processo de letramento.

6.1 - LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A pesquisa foi realizada em uma das unidades educacionais de ensino fundamental do município de Campinas. Apresenta, por sua localização, características de zona rural e urbana resultando em comunidade escolar bastante heterogênea, do ponto de vista social, econômico e cultural.

A unidade recebe alunos filhos de funcionários da Unicamp, mas que residem em outras regiões da cidade como: DIC, Jardim Aurélia, São Bernardo, entre outros. Recebe também alunos residentes principalmente, nos bairros do Guará, Cidade Universitária, Bosque das Palmeiras, Village, Jardim do Sol, Alto da Cidade Universitária. Além disso, vários alunos residem em sítios.

Uma demanda crescente é a de alunos com necessidades especiais, vinda de vários bairros de Barão Geraldo, pois a escola conta com duas profissionais da área de educação especial, uma no período da manhã e outra à tarde. Também há o aumento da demanda de alunos com dificuldades de leitura e escrita, muitos oriundos da rede estadual de ensino, gerando a necessidade de organização da escola no sentido de elaborar projetos que possam atender às demandas impostas por esse grupo.

Temos neste ano duas alunas surdas, uma no período da manhã (sujeito desta pesquisa) e outra no período da tarde cursando o nono ano. Esta última é oralizada e fluente em língua de sinais, mas por não ter com quem compartilhar a mesma língua (LIBRAS) em seu período, utiliza-se do português oral para se envolver e participar do contexto escolar.

No período noturno, Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola recebe alunos trabalhadores que residem nos bairros próximos e que trabalham no comércio da região ou em chácaras e construções. Parte dos alunos do EJA I e II é composta por jovens em geral. Por terem que se dedicar ao trabalho, a quantidade de adolescentes teve aumento significativo nos últimos anos e tem se constituído numa parcela importante dos alunos do período, alterando as características e o perfil do curso. Muitos desses alunos acumularam reprovações no curso regular e/ou tiveram que entrar precocemente no mercado de trabalho.

Em relação aos recursos físicos e materiais, a escola dispõe de nove salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, sala de educação física, sala de educação especial e jogos pedagógicos, laboratório de ciências, uma quadra poliesportiva descoberta, uma cozinha, três banheiros (masculino e feminino) e um refeitório.

O setor administrativo dispõe de salas próprias para o desenvolvimento das funções de direção e secretaria.

A unidade escolar possui ainda, material audiovisual como: aparelho de som, retroprojeto, vídeo cassete, aparelho de televisão, DVD, filmadora e projetor multimídia.

O horário de funcionamento da escola é das 07h30min às 23h00min, com três períodos de aula (manhã, vespertino e noturno); com 600 alunos; 33 professores efetivos; 02 inspetores; 01 assistente administrativo; 02 serventes terceirizados; 01 servente readaptado⁴; 01 professor readaptado; 02 guardas terceirizados; 03 cozinheiras e 04 especialistas (01 diretora educacional, 02 Vice-diretoras e 01 Orientadora Pedagógica).

⁴Readaptado é o termo utilizado para o funcionário efetivo que, por motivos de saúde, exerce função diferente que a de sua efetivação.

6.2 - CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

O sujeito da pesquisa é uma menina (de nome fictício Vick), com oito anos de idade (no momento da coleta de dados), com surdez profunda congênita bilateral, filha de pais ouvintes e usuária da língua de sinais.

Vick nasceu em 26/05/2001, e desde que confirmado o diagnóstico de surdez, consequência de rubéola durante a gestação, a vida de Vick já começava bem diferente de qualquer outro bebê. Inicialmente, nos primeiros dias de vida, apenas acompanhava a mãe nas aulas de LIBRAS oferecidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Gabriel Porto (CEPRE). E logo nos primeiros meses sua mãe foi introduzida no programa de orientação à família deste centro, no qual, através de uma equipe multidisciplinar, era orientada sobre o papel da família no desenvolvimento da linguagem e sobre a importância da interação com a criança nas diferentes atividades cotidianas, estimulando ao máximo suas possibilidades.

Assim, desde muito cedo, Vick foi privilegiada com uma mãe que, por estar sempre em busca de orientações, ajudava diretamente em todo seu desenvolvimento, favorecendo o processo de aquisição da linguagem (língua de sinais) e, conseqüentemente, o desenvolvimento afetivo, emocional e social, sendo acompanhadas (mãe e filha), semanalmente, por profissionais fonoaudiólogos, pedagogos, linguístas, assistentes sociais e psicólogos do mesmo Centro.

A escolha da família, principalmente da mãe, por esta instituição se deu por aceitar e acreditar na proposta de trabalho oferecida pelo CEPRE, na qual as crianças surdas são expostas à Língua de Sinais na interação com adultos surdos e também ouvintes fluentes em LIBRAS e à Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita. A escolha por uma instituição como o CEPRE, que segue uma abordagem bilíngue, fez grande diferença na vida de Vick, que hoje demonstra ter se desenvolvido sem qualquer déficit com relação à linguagem.

Com a idade de 3,5 anos (três anos e meio), Vick começou a frequentar o ensino infantil da rede municipal de Campinas, onde participava de aulas em salas regulares, sendo a única criança surda da escola.

Em 2008 iniciou o ensino fundamental na escola regular (local da pesquisa) do mesmo município (1º ano). A professora/pesquisadora vem trabalhando com a criança desde a mesma data. Neste ano, 2009, a criança está inserida em uma sala de 2º ano, com 21 crianças (de seis a oito anos de idade), sendo 12 meninas e 9 meninos e continua sendo a única aluna surda do período.

Vick se mostra bastante interessada pelos estudos, participando das atividades propostas com empenho e procurando desenvolver todas as tarefas enviadas para casa. A aluna comunica-se através da língua de sinais, reconhecendo-se como surda e entendendo sua diferença em relação aos amigos. Seu comportamento sempre foi muito tranquilo/educado, porém ansiosa e, muitas vezes, inquieta na tentativa de receber informações simultaneamente aos colegas ouvintes, recusando-se ser deixada para trás. Vick consegue expressar com facilidade seus pensamentos, opiniões e é capaz de fazer suas escolhas a partir de seus gostos e vontades. Sempre apresentou um ótimo relacionamento com os colegas da sala, principalmente com as meninas, ensinando sua língua e mostrando sua personalidade forte. O grupo de alunos tem se esforçado bastante em aprender a língua de sinais e as crianças vêm aprendendo dia-a-dia a valorizar e respeitar as diferenças.

7 - COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Antes do início da coleta de dados, agendou-se uma reunião com os responsáveis dos alunos envolvidos na pesquisa, aprovada pelo conselho de escola, a fim de esclarecer sobre o trabalho e para que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (em anexo). Iniciou-se a coleta de dados no segundo semestre de 2009 (setembro, outubro, novembro e dezembro) com base na observação participante, utilizando-se registros em fotos e filmagens de atividades diversas, envolvendo a participação dos alunos.

Na tentativa de oportunizar experiências em LIBRAS, em sua totalidade discursiva e estrutural, criaram-se espaços de interação dialógica nos quais encontramos, no uso da língua, a possibilidade de protagonismo e atuação de nossos alunos sobre a história contada, sempre buscando a interação criança surda/crianças ouvintes. Assim, pensando no processo de letramento e aquisição da linguagem escrita pela criança surda, considerando a dramatização como inserida num contexto de princípios metodológicos, é que a presente proposta foi elaborada.

Pinotti e Boscolo (32) afirmam que a experiência da dramatização torna o sujeito surdo capaz de compreender e interpretar o que não compreenderia apenas com a leitura. Carvalho e Bevilacqua (33) também reforçam a idéia de que a dramatização de histórias infantis promove uma melhora na compreensão dos surdos, além de propiciar ao sujeito a possibilidade de interagir, de ter experiências discursivas, comunicar-se espontaneamente e intuitivamente com os outros personagens da história.

Entende-se a linguagem como elemento essencial que possibilita a construção e desenvolvimento de atividades simbólicas. Mencionando a importância da linguagem no processo de aquisição de leitura/escrita, foram considerados nesta pesquisa, como campo de atividade, o desenho, o gesto, o brincar, a dramatização, a literatura infantil e a escrita.

Segundo Araújo e Lacerda (34), optar por trabalhar com os campos simbólicos da linguagem (gesto, dramatização, desenho, histórias, jogo, brincadeira, escrita), aliados ao uso da língua de sinais, envolvendo a interação dos sujeitos, com apoio focado na significação, pode garantir às crianças surdas o aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa, cumprindo sua função social de fazer pensar, julgar e realmente compreender o mundo das letras.

Assim, os dados foram selecionados priorizando as práticas pedagógicas voltadas especificamente para o letramento e aquisição da leitura e escrita pela criança surda em interação com o grupo de ouvintes, sendo a coleta de dados organizada em fases obedecendo à ordem do planejamento e desenvolvimento das atividades. Dessa forma, temos as seguintes fases:

- Roda da leitura e escolha do tema: o gênero conto de fadas;
- Conhecendo as diferentes versões da história Chapeuzinho Vermelho: aspectos de um contexto bilíngue;
- Ouvintes e surdo em processo de letramento: relações entre L1 e L2;
- Produção de um livro de história: leitores tornando-se autores e;
- Fazendo teatro: a interação em língua de sinais.

Segue a descrição e análise da coleta de dados. Vale ressaltar que as transcrições dos trechos utilizados para análise na pesquisa estarão em destaque no texto.

7.1 - RODA DA LEITURA E ESCOLHA DO TEMA: O GÊNERO CONTO DE FADAS

Esta fase consiste na escolha coletiva de um tema da literatura clássica infantil pelos alunos. Sugestão: que os alunos pesquisassem livros, e/ou desenhos animados, e/ou filmes relacionados ao tema.

Descrição dos acontecimentos:

Set./2009: A professora-pesquisadora apresentou a proposta aos alunos de trabalhar no último trimestre uma história clássica infantil conhecida ou não. Explicou-se e discutiram sobre a idéia. Os objetivos da proposta desse primeiro momento foram:

- ✓ Incentivar o gosto pela pesquisa, utilizando a estratégia de seleção por preferência de um tema/história;
- ✓ Promover a aceitação e o respeito pela preferência do grupo, através de uma escolha democrática – votação.

Após a exposição da proposta, as crianças se empenharam em pensar em histórias (contos de fadas) que gostavam de ouvir e/ou ler, pesquisaram em casa junto às famílias e também na biblioteca da escola. Naquela semana, trouxeram diversas histórias conhecidas ou não. Listaram-se na lousa, junto à imagem dos livros, os títulos selecionados. E iniciou-se a votação. Cada criança escolheu até três títulos diferentes, sendo eles: A bela e a fera; Branca de neve e os sete anões; Chapeuzinho Vermelho; Cinderela; João e Maria; João e o pé de Feijão; O gato de botas; O patinho feio; Os três porquinhos; Rapunzel; e Soldadinhos de chumbo.

Observa-se nesse primeiro momento uma grande tendência por parte das crianças em se trabalhar aquilo que lhes interessam, ou seja, cada criança trouxe uma proposta de leitura que lhe agradava.

Trazer uma história para ser votada e escolhida pelo grupo trouxe uma valorização para aquilo que foi proposto. Vick vibrou quando na contagem dos votos seu livro preferido no momento tinha sido o campeão.

Uma proposta de escolha democrática trouxe força ao trabalho e aumentou o interesse dos alunos em participar. Todas as histórias trazidas foram lidas para as crianças, tentando assim não desmotivar aqueles que não tiveram seus livros escolhidos. Porém, ficou combinado que o trabalho maior caberia ao tema “Chapeuzinho Vermelho”, que tinha sido selecionado.

A escola é, ainda hoje, uma das principais agências de Letramento. Desde as séries iniciais e mesmo na educação infantil a leitura pode e deve fazer parte do cotidiano das crianças. (35,23).

Segundo Abramovich (36), escutar histórias é o início da aprendizagem de ser leitor e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. O contato com os livros deve se fazer presente, portanto, desde o ingresso da criança na instituição escolar.

As frequentes rodas de leituras realizadas durante a semana eram momentos de alegria para as crianças, momento no qual eram livres para fazer suas escolhas e se deliciarem com imagens e palavras escritas. Durante as rodas havia também a hora de se concentrar em ouvir/ver uma história selecionada para o dia. Observa-se que nessas horas a maioria das crianças procurava estar atenta à história, buscando muitas vezes chamar a atenção de outros alunos que se distraíam com outras coisas.

A literatura infantil desempenha uma fascinação sobre as crianças, pois elas se identificam com os diversos personagens, entram no mundo da fantasia e se imaginam inseridas nas histórias. Como professora/alfabetizadora, pude observar como esse campo da imaginação é fértil, principalmente quando mediada por atividades de leitura. É no ato de ler e escutar/ver histórias que a imaginação flui e, apesar de a literatura ser uma complexa atividade de uso das palavras/sinais, exigindo da criança constante abstração, criança e literatura combinam muito bem, pois seu encontro realiza-se no âmbito da arte, do sensível, do lúdico, enfim, do imaginário.

A proposta de escolha de um livro no gênero discursivo conto de fadas, visando o processo de letramento da criança surda, se deu por acreditarmos que existem motivos diversos pelos quais as crianças devem ter acesso a esse tipo de

literatura. Quando a criança ouve/vê (em sinais) uma história e se envolve com ela, há um processo de identificação com alguns personagens. Isso faz com que a criança viva um jogo ficcional, projetando-se na trama.

O jogo que a história proporciona é de natureza dramática. Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte/surdo ou leitor penetra na cena. Mas, no palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se desenha no outro através desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à sua vida adulta futura. (37).

Assim, a história proporciona ao indivíduo viver além de sua vida imediata, “vivenciar” outras experiências. Por isso atrai, encanta e seduz. A literatura educa e, portanto, é importante pedagogicamente. (37). Dessa forma, acredita-se que os diferentes gêneros discursivos devem estar presentes nas salas de aula e que, com certeza, a literatura infantil favorecerá o letramento das crianças nessa fase escolar.

Sabe-se que a literatura não está tão presente nas salas de aula quanto deveria, pois para muitos de nós, professores, a literatura é um conteúdo sem significado, não tem um objetivo técnico preciso de obter algum conhecimento (37). Ou seja, a literatura só tem valor quando acompanhada de algum ensinamento, quando possui explicitamente cunho pedagógico.

Todavia, é através dos contos de fadas que o desenvolvimento da capacidade da fantasia infantil acontece, fazendo parte do jogo simbólico e do processo de significação das crianças. As crianças assumem diferentes papéis e personagens, o que propicia o desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Ao mesmo tempo em que divertem, os contos auxiliam no entendimento do seu próprio eu, favorecendo o desenvolvimento da personalidade da criança. Por isso, um conto trabalha o aspecto afetivo, psicológico e cognitivo.

As séries iniciais constituem o período em que a criança começa a significar a leitura e a escrita, pois está em pleno processo de alfabetização. O ingresso nas primeiras séries do ensino fundamental, geralmente, causa uma grande expectativa sobre a aquisição da linguagem na modalidade escrita. Em

decorrência de vários obstáculos que podem ocorrer neste percurso, muitas crianças têm o processo de alfabetização como algo penoso, muitas vezes, até sofrido.

Com relação à criança surda, esses obstáculos acabam ocorrendo com mais frequência, pois, normalmente, utiliza-se com os surdos a mesma metodologia pensada para alfabetizar alunos ouvintes. Então, foi pensando em oferecer à criança surda a mesma oportunidade de acesso da criança ouvinte à linguagem escrita, que as práticas pedagógicas refletidas nesse trabalho focaram grande atenção ao visual como fator fundamental no processo de aprendizagem.

Vale destacar que durante as rodas de leituras os livros mais requisitados pela maioria das crianças eram os que se apresentavam com mais figuras e cores. Mesmo as crianças que já tinham certa fluência na leitura, optavam por este tipo de texto. Nessa fase do desenvolvimento, a imagem presente nos livros é essencial para a compreensão e entendimento das crianças. Vick se interessava sempre pelos livros mais coloridos e cheios de imagens. Isso pode ser observado em um dos trechos de filmagem referente a um momento de roda de leitura descrito abaixo:

“Os alunos se organizam em roda e escolhem livros para ler. Vick está na mesa de livros, procurando algo que lhe interesse. Pega um livro olha, devolve, pega outro, olha, devolve. As crianças conversam. Vick folheia um livro (sem muitas figuras), devolve. Folheia outro, também não encontra muitas ilustrações, devolve. As crianças conversam e brincam produzindo sons (com a boca) enquanto lêem livros. Vick continua procurando, mas não se decide. Depois de muita procura, decide-se por um livro que apresenta várias ilustrações. Um dos colegas também deseja o mesmo livro, Vick não cede e o colega resiste. Vick mostra a professora filmando, então o colega larga o livro. Com o livro escolhido na mão, Vick continua procurando. Então, resolve sentar-se para lê-lo. Observa atentamente as ilustrações do livro.” Percebe-se que Vick tenta entender o contexto da história a partir das ilustrações do mesmo.



As crianças bem pequenas iniciam seu interesse pelos livros através das cores, formas e figuras que os mesmos possuem e só mais tarde darão significado a elas, identificando-as e nomeando-as. Com as turmas das séries iniciais, a apresentação de figuras acompanhada do texto expande a imaginação e favorece a relação de mundo dos pequenos.

Segundo a autora Reily (38), as crianças surdas podem ser favorecidas em sua aprendizagem pelo uso de imagens visuais como estratégia de ensino. Explica que junto à imagem existe um aspecto lúdico, e que por sua natureza polissêmica, significados diversos e às vezes incongruentes, presentes literalmente ou em sentido figurado numa cena visual, possibilitam ao surdo perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e/ou o absurdo da imagem. Essa compreensão poderá servir de ponte para que ele faça o mesmo na segunda língua (na modalidade escrita da língua portuguesa). Reily (38) afirma que:

“Para o surdo, necessariamente, a forma possível de perceber e representar o mundo será por veículos de natureza visual e gestual, já que a significação não será processada por vias que dependam da audição” (p. 177)

7.2 - CONHECENDO AS DIFERENTES VERSÕES DA HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO: ASPECTOS DE UM CONTEXTO BILÍNGUE.

Definido o tema, prosseguiu-se explorando os materiais encontrados pelos alunos e professora em diferentes versões, com leituras e assistindo-se aos vídeos.

Descrição dos acontecimentos:

Set./2009: Combinou-se com o grupo que a partir daquele momento pesquisariam em casa, na biblioteca e com os colegas e família, material relacionado ao tema: “Chapeuzinho Vermelho”. As versões da história (livros, desenhos/filmes) deveriam ser trazidas para sala de aula e a professora-pesquisadora as levaria para casa para uma leitura prévia, a fim de conhecer melhor sobre a versão e pesquisar os sinais desconhecidos, para não comprometer a fluência na leitura e interpretação em língua de sinais.

Assim, todos os dias organizavam-se em roda, que já era costume da sala -“hora da história”, e a professora-pesquisadora contava-lhes uma versão selecionada. A história era lida em Português e interpretada em língua de sinais simultaneamente. Observa-se a dificuldade em fazer a leitura e interpretação em LIBRAS ao mesmo tempo, mas era o único recurso possível para que todos participassem e tivessem acesso à história.

Os objetivos desse segundo momento eram:

- ✓ Conhecer ou recordar a história escolhida pelo grupo, vivenciando o hábito de leitura;
- ✓ Conhecer o gênero narrativo: conto de fadas;
- ✓ Participar de situação de leitura pelo prazer de conhecer uma nova história ou de recordar uma história;
- ✓ Apreciar as ilustrações do livro, relacionando-as com passagens da história e com o título;
- ✓ Vivenciar a leitura em língua portuguesa e a tradução em língua de sinais.

Alguns dos livros e filmes assistidos foram: Chapeuzinho Vermelho em língua de sinais (Brinquelibras); Chapeuzinho Vermelho – Clássicos Caramelo; Chapeuzinho Vermelho – Traduzido por Tatiana Belinky; Chapeuzinho Vermelho - Charles Perrault; Chapeuzinho Vermelho – Georgie Adams, Ilustração de Peter Utton; Filme: Magali em Chapeuzinho Vermelho- Cinegibi 2 – Turma da Mônica – com opção em línguas de sinais; Filme/teatro: Chapeuzinho Vermelho - Histórias Infantis em língua de sinais – INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Em todas as diferentes versões da história lida tentou-se discutir semelhanças e diferenças no contexto e nos personagens. Observou-se o final de cada história, tentaram imaginar outros finais. As crianças normalmente se interessavam mais pelos finais felizes. Em um dos livros lidos, versão de Perrault, o autor termina a história dizendo que Chapeuzinho Vermelho acabava sendo devorada pelo lobo.

Observa-se que as crianças esperam que a leitura continue, mostrando certa frustração com o fim da Chapeuzinho devorada pelo lobo. Então protestam, tentando dar outro final para a história. Vick sinaliza que os caçadores chegam e cortam a barriga do lobo para salvar Chapeuzinho. Outros dizem que o lobo vomita a vovó e Chapeuzinho. As crianças resistem em aceitar a morte de Chapeuzinho Vermelho. A aluna surda comenta⁵ sobre a versão lida pela professora com a colega ouvinte:

Vick: - O lobo mau comeu a Chapeuzinho? Não pode! Ela não pode morrer. O caçador deve chegar, cortar a barriga do lobo e salvar Chapeuzinho (...) amanhã quero outra história!

A colega ouvinte concorda, demonstrando que também não gostou da versão do dia (franzindo o nariz e balançando positivamente a cabeça).

⁵ Os comentários da criança surda foram traduzidos pela professora-pesquisadora para a escrita do Português.

Nessa fase da pesquisa Vick mostra-se muito inteirada com o grupo, demonstrando interesse em participar das atividades de pesquisa sobre o tema.



Para o acesso às diferentes versões da história, utilizou-se a roda de leitura. Considera-se interessante transcrever um trecho de filmagem desse momento:

“Os alunos se organizam em roda (...). A professora inicia a leitura oral e utiliza sinais simultaneamente:

- Era uma vez uma menina com o nome de Chapeuzinho Vermelho.

(...) Uma aluna ouvinte ajuda segurando o livro e passando as páginas. (...)

Alguns alunos ouvintes participam sinalizando junto a história.

Professora: - Um dia sua mãe mandou levar uns doces para a vovó que estava doente. (...)

Alguns alunos estão atentos aos sinais da professora e copiam exatamente o que ela faz (os sinais).

Observa-se aqui, um grande interesse das crianças ouvintes em tornar possível a participação da aluna surda, pois pedem para interpretar em LIBRAS a história para ela:

- Deixa que eu interprete, professora – diz uma aluna ouvinte ao lado de Vick.

Outra aluna pede:

- Posso interpretar pra ela hoje?

(...)

Vick também quer mostrar que conhece a história, então conta um trecho dizendo:

- Eu vou contar agora! O lobo mau vestiu a roupa da vovó, deitou-se na cama e ficou ali esperando Chapeuzinho Vermelho chegar para comê-la." (...)

As leituras dos livros eram feitas nas rodas. Na maioria das vezes a professora/pesquisadora lia a história e sinalizava simultaneamente. Por várias vezes explicou-se à Vick que seria melhor contar a história em dois momentos, primeiro em português para os ouvintes e depois em língua de sinais para ela, mas Vick se recusava a esperar sua vez. Então, solicitava que a professora-pesquisadora ou algum colega da classe interpretasse para ela ao mesmo tempo em que a história era lida:

Vick: - O quê? (...) O quê aconteceu? O que a professora contou?

Professora-pesquisadora: - Por favor, espere eu terminar a leitura para os alunos ouvintes, depois conto para você em LIBRAS.

Vick: - Quero que você conte agora! Não quero esperar não!

Vick olha para colega ouvinte do lado e pede: - TRADUZ!

Observa-se que a criança surda sente-se à vontade para exigir que a história seja contada em sua língua ao mesmo tempo em que esta é lida em português. Aspecto importante a ser considerado é o fato da criança surda, embora ainda pequena para entender sobre seus direitos, lutava por eles, demonstrando estar buscando as mesmas condições de participação que os ouvintes, defendendo seu espaço e querendo ser, de fato, integrada ao grupo.

Normalmente as amigas de Vick se ofereciam para fazer a interpretação. Tal atividade era prazerosa para os ouvintes. As crianças participavam desse processo de interpretação e percebiam a dificuldade da professora-pesquisadora em ler e interpretar ao mesmo tempo. Às vezes a professora/pesquisadora intervinha fazendo uso de um novo sinal ou até por solicitação da criança/intérprete em não conhecer algum sinal da história.

Um dos filmes trazido e indicado por uma aluna ouvinte para assistirem foi: “Magali em Chapeuzinho Vermelho” da Turma da Mônica. Interessante observar a preocupação da criança com a colega surda, pois ao apresentar sua pesquisa recomendava o filme, pois este tinha a opção em língua de sinais.

A aluna anunciou o filme dizendo: “Este filme Vick consegue entender, pois tem interpretação em língua de sinais”. Percebe-se aqui que a criança ouvinte, já desde cedo, consegue entender a importância da LIBRAS na vida da colega surda. As crianças eram capazes de compreender a preocupação da professora-pesquisadora em tentar fazer valer de fato tal inclusão. Assim, queriam participar desse desafio e ajudar no que fosse possível.

Durante a exibição dos dois filmes trazidos para a sala, observou-se que as crianças tentavam imitar os sinais que viam, enquanto Vick apenas assistia. Às vezes virava-se e olhava uma ou outra criança fazendo sinais, mas continuava atenta às imagens do filme. Vick se irritava quando alguém lhe desviava a atenção das imagens e pedia que ficassem atentos ao filme. Para ela os sinais não eram novidade, já para os ouvintes, os sinais chamavam a atenção e sentiam-se motivados a aprendê-los.

Após as leituras, procurou-se trabalhar o conteúdo de cada versão, contexto e personagens, através de conversas, discussões e lembrando passagens diferentes em uma ou outra versão. Oferecia-se às crianças a oportunidade de verdadeiramente “mergulhar” na atmosfera do conto, falando sobre ele, sobre assuntos e sentimentos despertados. Assim, o conto pode desempenhar sua função, trabalhando o aspecto emocional e o intelectual da criança.

Por diversas vezes as crianças pediam que a história fosse recontada. Essa atitude, segundo Bettelheim (39), pode indicar que a história lida de alguma forma estava sendo importante e trazendo às crianças respostas aos seus problemas e dificuldades interiores. A professora-pesquisadora repetia a história várias vezes na semana, quando assim fosse solicitada. As versões mais pedidas eram as que tinham “final feliz”. Ou seja, aquelas em que ou o caçador ou o pai de Chapeuzinho Vermelho terminavam como heróis, dando um fim às maldades do Lobo. De acordo com Bettelheim (39), isso acontece porque a criança precisa ouvir/ver muitas vezes uma história para “acreditar” nela e fazer com que a visão otimista veiculada por ela seja parte de sua concepção de mundo.

Sabemos que quanto mais infelizes estamos, tanto mais necessitamos ser capazes de nos envolver em fantasias otimistas. Embora a fantasia seja “irreal”, os bons sentimentos que ela nos proporciona sobre nós mesmos e nosso futuro são “reais”, o que nos fortalece e auxilia em nossas necessidades emocionais e afetivas (39):

“Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.” (p. 20-21)

Observa-se que depois de algum tempo, lendo o mesmo conto em diversas versões, as crianças ouvintes e surda assumem o papel de “leitores”, olhando as letras e “lendo” as figuras para os colegas da classe. Por diversas vezes pode-se perceber Vick sinalizando ao mesmo tempo em que via a história ser contada oralmente, antecipando partes da mesma, mostrando seu conhecimento sobre a história. Nota-se em um dos trechos filmados que, enquanto a professora conta a parte em que o Lobo corre para a casa da vovó, Vick antecipa a história sinalizando:

Professora-pesquisadora: - O lobo saiu correndo pela floresta para chegar primeiro na casa da vovó. Então,... (A professora faz cara de suspense!) o lobo..., (silêncio para dar suspense!).

Vick interrompe o suspense dizendo:

- O lobo mau entrou na casa, amarrou a vovó, trancou-a no guarda-roupas, deitou-se na cama e cobriu-se. Fingindo ser a vovó, ficou ali, à espera de Chapeuzinho (...).



Observa-se que a criança surda demonstra já conhecer a versão da história lida. Por certo, trabalhos realizados anteriormente, no CEPRE (instituição que atendia a família e a criança desde bebê) e mesmo na pré-escola, tenham favorecido tal conhecimento, facilitando uma maior familiaridade ao tema trabalhado.

A autora Lebedeff (40) explica que, segundo os estudos de Williams e McLean (1997), as crianças surdas acostumadas com leituras de livros de histórias em língua de sinais realizam comentários espontâneos e perguntas que demonstram respostas emocionais e intelectuais às idéias e sentimentos expressos nos livros. Tal afirmação pode ser comprovada observando Vick, quando ao conversar sobre a história descreve os sentimentos dos personagens baseados no texto e na ilustração, explica razões para o comportamento destes e julga as suas ações.

Segundo Williams e McLean apud Lebedeff (40), as crianças surdas acostumadas com leituras de livros de histórias em língua de sinais não

apresentam comportamentos verbais como imitação ou simples descrição das figuras da história.

Em um momento, após a leitura de uma das versões da história, a professora-pesquisadora, ao tentar perceber o quanto Vick havia entendido da mesma, pergunta a ela sobre o porquê de o Lobo chegar primeiro na casa da vovó, pois na leitura do conto, esse “porquê” não aparece explícito na história. A leitura apenas explica que o lobo sai correndo para a casa da vovó.

Veja-se a seguir a resposta de Vick:

(...)
Professora-pesquisadora: - Quem conseguiu chegar primeiro na casa da vovó?
Vick: - O lobo mau foi e chegou antes.
Professora-pesquisadora: - Por que ele conseguiu chegar primeiro?
(...) Vick retoma o livro nas mãos e o folheia (...) ao encontrar a figura de Chapeuzinho colhendo flores responde:
- Chapeuzinho demorou muito, colheu flores para vovó,... (pausa)... brincou com os animais, ela gostava muito da natureza, das árvores e das flores. Chapeuzinho demorou!
(...)

Vick, ao responder a pergunta, mostrou não apenas ter entendido o conteúdo da história, mas ousou dar explicações através da figura sobre os motivos de Chapeuzinho ter se atrasado na floresta. A imagem de “Chapeuzinho colhendo flores” ajudou Vick a raciocinar/deduzir os motivos do atraso da personagem e então justificar o fato do lobo chegar primeiro na casa da vovó.

A presença do texto escrito nos livros se fez fundamental. Possibilitava ao aluno perceber a importância da escrita para se comunicar, ou seja, além das

imagens serem muito significativas para a compreensão da história, o texto escrito também era percebido pelas crianças, pois a professora-pesquisadora se utilizava dele para realizar a leitura. Dessa forma, propiciou-se aos alunos ouvintes/surdo a oportunidade de desenvolver a consciência de que a escrita é indispensável para o acesso ao conhecimento. As crianças vão aos poucos dando significado à escrita. Muito antes de entenderem o código escrito, aprendem que a palavra escrita tem um significado.

Todavia, a maior dificuldade encontrada se deu pelo fato de a professora-pesquisadora não contar com a ajuda de um segundo profissional. Acredita-se que a presença do intérprete de LIBRAS nesses momentos seria fundamental.

O esforço da professora-pesquisadora ao tentar falar e interpretar em LIBRAS ao mesmo tempo, não garantia uma leitura ideal nem da língua portuguesa para os ouvintes e nem da língua de sinais para a criança surda. Nessas condições, o uso das duas línguas trazia para a sala de aula uma situação de conflito, sobrepondo-se uma à outra, ou seja, ora privilegiava-se a língua de sinais aumentando-se as pausas e modificando-se o ritmo da oralidade, ora privilegiava-se a oralidade omitindo-se sinais.

O fato de a professora-pesquisadora ter domínio da língua de sinais possibilitava que os alunos circulassem de uma língua à outra, inclusive a criança surda, mesmo sendo sua perda auditiva considerada bilateral profunda. Pode-se dizer que o sujeito surdo tem sua interação perpassada pela oralidade, mas tal fato não garante o domínio desta. Por sua vez, as crianças ouvintes estavam expostas à língua de sinais e, por já fazerem uso da língua portuguesa na modalidade oral, assimilavam a LIBRAS como uma segunda Língua (L2). Tal contexto bilíngue foi se estabelecendo a partir da relação entre as crianças (ouvintes/surda) e professora e se consolidava dia-a-dia, na medida em que os envolvidos conseguiam reconhecer a importância das duas línguas.

Pode-se considerar a ocorrência da mistura de línguas na sala de aula, o que por razões linguísticas trazia alguma preocupação para a professora-pesquisadora. Segundo Maher (41) tal situação não constitui um problema, mas

faz parte do que a autora entende como um processo decorrente da interculturalidade, termo este que evoca a relação entre as culturas.

Tentando melhor entender a relação língua, discurso e identidade a autora discute alguns princípios que devem orientar a educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo. (41):

“O surdo, por exemplo, querendo, ou precisando, marcar-se ou não se marcar, discursivamente, como “surdo” tenderá a exibir uma competência ora mais, ora menos, distante da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues em língua de sinais ou em língua portuguesa” (p.23).

Dado que o sujeito bilíngue não possui uma identidade fixa, estável, mas móvel (41, 42) o seu funcionamento discursivo pressupõe a utilização de mudança de código e empréstimos linguísticos no uso da gramática (41). Dessa forma, o sujeito bilíngue transita de uma língua a outra, não se tratando, portanto, de um déficit, mas, sim, de um recurso estrategicamente utilizado.

Como já foi citado, por diversas vezes, aceitava-se ajuda das próprias crianças ouvintes no papel de intérprete, pois a aluna surda se recusava a esperar que a interpretação em LIBRAS acontecesse em um segundo momento. Embora os alunos ouvintes tivessem algumas dificuldades com certos sinais, tal ajuda era sempre bem vinda.

Outras vezes a criança ouvinte lia a história e a professora-pesquisadora interpretava. Entretanto, vale lembrar que nenhum dos alunos apresentava fluência na leitura, pois estavam em fase inicial de alfabetização. Tal fato, muitas vezes, cansava as outras crianças ouvintes, pois acontecia de se parar a leitura por dificuldade com alguma palavra ou mesmo pelo modo como era lido, sem muita entonação e suspense, o que é fundamental numa leitura no gênero conto de fadas.

Por diversas vezes, tais questões foram expostas em reuniões de conselhos, discutindo-se a necessidade de um profissional intérprete na sala. Embora professores e também gestores da escola mostrassem compreender os

problemas colocados, notava-se que o fato de a professora-pesquisadora apresentar conhecimento sobre a cultura surda e a língua de sinais, tornava a situação menos preocupante, o que favorecia certa acomodação por parte dos gestores, reforçando o equívoco de que a escola regular, assim como está constituída é viável para a criança surda.

7.3 - OUVINTES E SURDO EM PROCESSO DE LETRAMENTO: RELAÇÕES ENTRE L1 E L2.

A partir de discussões para melhor compreensão e interpretação das versões das histórias, desenvolveram-se atividades sistematizadas com desenhos, figuras, escrita (com ênfase no aspecto visual) e dramatização, utilizando a língua de sinais para explorar personagens, contextos e episódios.

Descrição dos acontecimentos:

Out./2009: Foram desenvolvidas diversas atividades relacionadas às versões das histórias já conhecidas por todos. As leituras diárias se mantiveram ao mesmo tempo em que se introduziam atividades de reflexão relacionadas aos personagens e ao contexto em geral. Assim, os objetivos das atividades foram os seguintes:

- ✓ Comentar trechos da história contada e sobre seus personagens;
- ✓ Interagir com a professora e colegas durante a leitura, comentando e mantendo-se o tema da história;
- ✓ Demonstrar os conhecimentos sobre a língua portuguesa na modalidade escrita;
- ✓ Vivenciar situações de reconto, em LIBRAS, do texto literário infantil;
- ✓ Utilizar as várias possibilidades de representação: desenhos e dramatização, fazendo uso da LIBRAS e da escrita do português.

Foram desenvolvidas:

- **Atividade com bonequinhos de EVA:**

A professora-pesquisadora produziu o material (desenhando, recortando, montando). Foram feitos alguns personagens, paisagens, lugares, e objetos da história. Durante alguns dias trabalhou-se com esse material, o qual era afixado na lousa oferecendo-se às crianças a oportunidade de manuseá-los para contar parte da história que estava sendo estudada. Através do material em EVA os alunos escolhiam uma parte da história, montavam o cenário e brincavam com os personagens e objetos. As crianças trabalhavam coletivamente na disposição

do material e, às vezes, deixava-se que cada criança escolhesse seu cenário para contar sua parte favorita. As crianças ouvintes eram livres para escolher a língua que queriam usar (Português ou LIBRAS). Algumas crianças ouvintes sentiam-se muito à vontade em contar a história em LIBRAS. Enquanto estas sinalizavam, observava-se que outras crianças ouvintes tentavam interpretar oralmente o que estava sendo contado.

Certas crianças pediam para participar da interpretação quando algum colega contava em português. Não se determinou uma ou outra versão a ser contada. A criança era livre para lembrar as histórias lidas e explorar tudo que havia absorvido das versões trabalhadas. Veja-se a seguir o recorte de uma transcrição, na qual algumas crianças ouvintes⁶ tentam interpretar a fala da criança surda num momento em que esta última conta sua parte favorita da história em LIBRAS.

Aluno Huguinho: - (...) Chapeuzinho Vermelho casa entrou.

Aluno Dodô: - Não é casa entrou, é entrou na casa!

Aluno Huguinho: - Ela fez casa entrou (e continua a interpretar). Estranho! Vovó diferente! Vovó olho grande.

Aluna Emy (olha para Huguinho e o repreende): - Tem que dizer: que olhos grandes você tem! Tem que falar do nosso jeito.

Aluno Huguinho: - Professora, ela faz sinal ao contrário! Não é do mesmo jeito que a gente fala!

Professora-pesquisadora: - Huguinho, ela fala outra língua, lembra?! (...) Você descobriu uma coisa muito interessante! (...) Quando falamos outra língua, nem sempre a ordem das palavras é a mesma usada na língua portuguesa.

Aluno Huguinho (continua a interpretar): - Você orelhona!

Aluna Emy (corrige Huguinho): - Que orelhas grandes você tem! (e olha para Huguinho, franzindo a sobrancelha).

⁶ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

Observa-se, na fala das crianças ouvintes, que, pelo fato de estarem expostas e sendo estimuladas à aquisição desta segunda língua, LIBRAS, elas próprias são capazes de fazer comparações e perceber semelhanças e/ou diferenças entre as línguas. Isso se dá devido ao processo educacional bilíngue instaurado no ambiente da sala de aula.

O uso e o convívio com a outra língua, ou seja, com a criança surda fluente em LIBRAS, torna a aprendizagem mais natural e facilita tal aquisição. Tal aprendizagem não era imposta, mas buscava-se a melhor maneira de contato com a LIBRAS, de forma que este pudesse acontecer de forma mais agradável possível, através de atividades que pudessem trazer o prazer em participar.





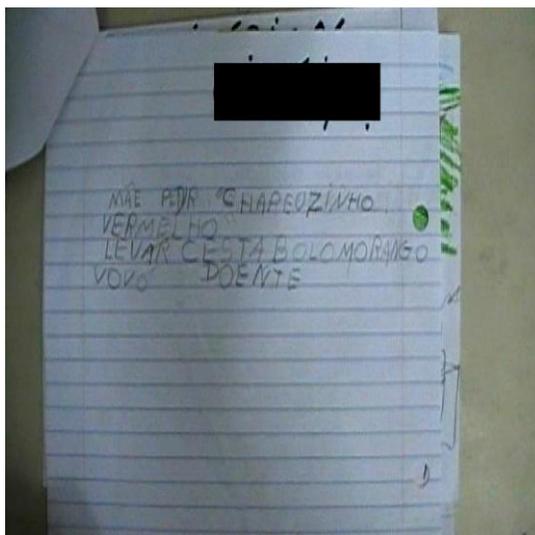
As crianças ouvintes/surdas que são expostas a contação de histórias e também incentivadas a narrá-las apresentam maior interesse e melhor desenvolvimento no decorrer do processo de alfabetização e letramento. Uma vez adquirida a linguagem e compreendido os vaivens narrativos, a criança terá maiores condições de desenvolvimento em todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Ao ser respeitada a diferença linguística da criança surda, esta terá a mesma oportunidade de participação e aprendizagem, podendo criar suas hipóteses em relação à linguagem escrita.

- **Atividades sistematizadas no papel:**

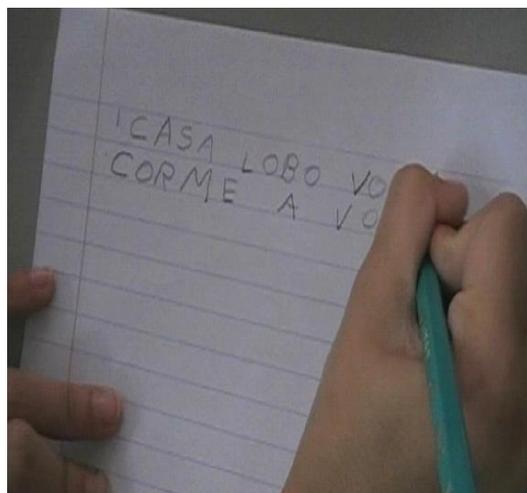
Trabalhou-se com nome dos personagens, paisagens da história, lugares, palavras, desenhos das partes que as crianças acharam mais interessantes. Recontaram trechos das histórias através de desenhos e escrita. Elas escreviam a partir das figuras desenhadas, estimulava-se a escrita espontânea independente do nível de escrita de cada criança. O objetivo era incentivar o gosto pela escrita.

Vick sentia-se muito à vontade para escrever palavras conhecidas da história, muitas vezes pedia ajuda para escrever determinada palavra, pois se confundia com a ordem certa das letras. Arriscava-se em formar frases e sentia-se muito bem em entregar suas atividades não apenas com desenhos e uma boa pintura, mas com palavras e frases referentes à história que desenhara.

“Assim como as crianças ouvintes, também as surdas deveriam ser expostas, desde cedo, a práticas discursivas que envolvam a escrita para, assim, começarem a construir suas hipóteses sobre a escrita”. (19, pag. 61)



Trecho A



Trecho B

No trecho A: “MÃE PEDIR CHAPEUZINHO VERMELHO LEVAR CESTA BOLO MORANGO VOVÓ DOENTE”, as palavras PEDIR e MORANGO foram soletradas para a aluna. Vick solicitava com frequência a ajuda das colegas na

escrita de palavras desconhecidas por ela. A produção da criança revela que ela compreendeu a parte da história que ilustrara, entendendo o pedido que a mãe fizera a Chapeuzinho e explicando o motivo da visita à vovó (vovó estava doente). Veja-se no trecho transcrito abaixo Vick e a aluna ouvinte Bela num diálogo sobre suas produções. Vale lembrar que as crianças se comunicavam com Vick em língua de sinais e que as falas foram traduzidas para a Língua Portuguesa.

Vick: - (...) Olha! (mostra o desenho à amiga)
Bela: - Ficou bonito! Mas, você não vai escrever?
Vick: - Espera, eu ainda não terminei de pintar.
Bela: - Veja o meu!... Rápido! Eu já estou escrevendo o meu. (Mostra à Vick sua produção escrita).
(...)
Vick: - Você me ajuda?
Bela: - O quê?
Vick: - Fala as letras, não sei escrever a palavra "PEDIR".
Bela: - P-E-D-I-R (faz a datilologia)
(...)
Bela: - Que palavra é esta? (Apontando no texto de Vick a palavra "mrao")
Vick: - Morango. Aqui,... bolo de morango (mostrando o desenho do bolo).
Bela: - Você escreveu morango errado, é M-O-R-A-N-G-O. (faz a datilologia)
Vick apaga e corrige seu texto.

Em sua escrita, a forte influência da L1 é demonstrada na ausência de preposições e artigos e, também na construção da concordância verbal e ausência dos verbos de ligação, os quais não são utilizados na língua de sinais e não são percebidos pela leitura labial. Isso reforça a idéia de aquisição da escrita do português como L2. (43). Segundo Fernandes (43), que analisa a interferência da

língua de sinais nas produções de textos de alunos surdos em diferentes graus de escolaridade:

“Os ‘erros’ que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo” (p. 76)

No segundo exemplo (trecho B): “CASA LOBO VOVÓ CORME A VOVÓ”. Vick sinaliza que o lobo ao chegar à casa da vovó, come a vovó. Percebe-se aqui que a criança procura usar algum conhecimento já adquirido de L2 quando emprega o artigo “A” antes da palavra “VOVÓ”, embora conserve a escrita com características da L1.

Ao escrever a palavra COMER inverte letras, demonstrando mais uma vez a forte importância do visual. Consegue reconhecer quais letras usar, mas se confunde com a ordem das mesmas. Segundo Gesueli (22) o aspecto visual é muito relevante nesse processo de construção, principalmente pelo fato de que a criança surda tem uma experiência visual intensa.

Pereira (44) afirma que, uma vez que as crianças surdas tenham adquirido a língua de sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do português, ou seja, constituindo-se como sujeitos da linguagem terão garantidas uma leitura e conhecimento de mundo, processo anterior ao da aquisição da escrita da L2:

“É através da língua de sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português. (p.49)

É importante ressaltar a necessidade de o professor ter conhecimento de como essa construção da escrita acontece. Nota-se que, normalmente, na escola regular o professor supervaloriza os erros da estrutura formal e de

ortografia da língua portuguesa em detrimento da significação e do letramento. (45). Ao refletir sobre como olhar para o texto de um aluno surdo, percebe-se a grande importância de o professor, envolvido nesse processo, estar em constante busca de conhecimento sobre a língua de sinais e de como essa língua perpassa a língua portuguesa escrita.

Silva (11), ao analisar as narrativas escritas por sujeitos surdos de sua pesquisa, observou que o “desvio” da produção escrita era concernente ao uso diferenciado ou à escassez das chamadas categorias funcionais ou gramaticais, ou seja, ao pouco domínio adquirido do português escrito convencionalmente, típico de alunos aprendizes de uma segunda língua. Tais características evidenciadas no texto do aluno surdo são consideradas pela mesma autora (46) como “*marcas da surdez*” (p.215) devendo ser reconhecidas como parte do processo de aprendizagem da L2. Silva (11) aponta que:

“Enfatizar essa situação pode levar a escola e seus professores a uma mudança de atitude em relação às diferenças encontradas nos textos escritos por alunos surdos, que devem ser consideradas sintomas de um sistema linguístico subjacente e não necessariamente “erros”, ou seja, hipóteses do sujeito surdo sobre a língua portuguesa escrita.” (p.144)

Fernandes (43) sugere que os professores que têm alunos surdos em suas salas de aula devem entender, inicialmente, que estão diante de usuários de uma língua que não é a sua, que “*inevitavelmente estará refletida nas diferentes práticas discursivas compartilhadas em sala de aula*” (p.78). Além disso, a autora (43) enfatiza que:

“(...) o conhecimento dessa língua, por parte do professor é condição ‘sine qua non’ para que se estabeleça a interação verbal significativa, a partir da qual será tecido o vínculo afetivo tão perseguido nas experiências da aprendizagem escolar.” (p.78 e 79)

Para Fernandes (43), o respeito linguístico e cultural por parte dos professores, a partir de práticas que realmente considerem as possibilidades e

limitações dos alunos surdos, é muito importante para auxiliar a criança na construção de sua própria identidade surda.

Outra atividade desenvolvida refere-se à leitura de palavras da história de Chapeuzinho, utilizando desenho, palavras escritas e a representação dos sinais. Veja no exemplo abaixo, algumas atividades produzidas por Vick:

DÊ O NOME DOS PERSONAGENS OU DAS FIGURAS, COPIE, E PINTE. CAPRICHE!!!

SOL
sol

NUVEM
nuvem

CASA
casa

LOBO MAU
lobo mau

CHAPEUZINHO VERMELHO
Chapeuzinho vermelho

VOVO
vovo

CESTA
cesta

DOCE
doce

ÁRVORE
árvore

| | | |
|----------------------|----------|-------|
| CESTA | LOBO MAU | SOL |
| CHAPEUZINHO VERMELHO | ÁRVORE | |
| CASA | DOCE | NUVEM |
| | VOVO | |

DÊ O NOME DOS PERSONAGENS OU DAS FIGURAS, COPIE, E PINTE. CAPRICHE!!!

FLORESTA
floresta

MAMÃE
mamãe

CAÇADOR
caçador

PORTA
porta

BOLO
bolo

CAMINHO
caminho

| | | |
|----------|---------|---------|
| FLORESTA | CAÇADOR | CAMINHO |
| PORTA | BOLO | MAMÃE |

RELACIONE: FIGURA - PALAVRA - SINAL.

CHAPEUZINHO VERMELHO

MAMÃE

LOBO MAU

VOVO

CAÇADOR

CASA

ÁRVORE

FLORESTA

CAMINHO



Nos exemplos acima os desenhos dos sinais das palavras, retirados do dicionário da Língua de Sinais Brasileira (47), foram utilizados como um recurso visual para a escrita do português. Vale ressaltar que a atividade de colagem relacionando figura/palavra/sinal foi realizada pelas próprias crianças.

- **Bolinhos de Chocolate para a vovó:**

A partir de uma receita de doce, contendo leite e chocolate em pó, vivenciou-se, através da culinária em sala de aula, a importância e função da escrita. Também, seguindo a receita pode-se introduzir conceitos matemáticos como quantidade e proporção de cada ingrediente, noção de medidas (1 lata de..., ½ lata de..), a relação quantidade/número, mais/menos, maior/menor.

Com base na discussão, anteriormente realizada neste trabalho, sobre letramento, consideramos todas essas atividades tanto de leitura-escrita como envolvendo quantidades, como parte do processo de letramento.

Deu-se, então, início a essa atividade escrevendo a receita na lousa. Os ingredientes foram relacionados aos itens da receita, observando a quantidade. As crianças foram então convidadas a preparar o doce. Conversou-se sobre os cuidados necessários referentes à higiene e, assim, após lavar as mãos,

cada criança ajudou em alguma parte, mexendo, acrescentando ingredientes, lendo a receita. Todos os alunos mostravam interesse pela atividade. Após o preparo, o doce foi repartido entre os alunos para então enrolarem seus bolinhos.



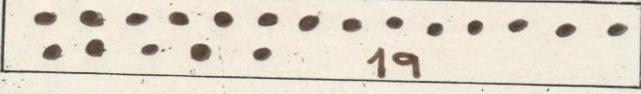
COMPLETE OS NOMES DOS INGREDIENTES DO BOLINHO DE CHOCOLATE E DESENHE:

1 LATA DE LEITE EM PÓ. 

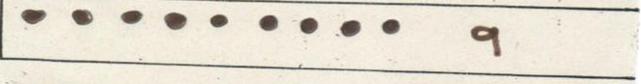
1/2 LATA DE CHOCOLATE EM PÓ. 

1 LATA DE LEITE CONDENSADO. 

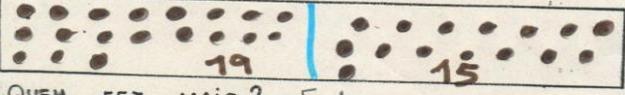
DESENHE E ESCREVA NO QUADRO QUANTOS BOLINHOS VOCÊ FEZ

 19

DESENHE E ESCREVA NO QUADRO QUANTOS BOLINHOS VOCÊ JÁ COMEU:

 9

PERGUNTE AO SEU COLEGUINHA QUANTOS BOLINHOS ELE FEZ. DESENHE OS BOLINHOS QUE VOCÊ FEZ JUNTO COM OS DELE E CONTE:

 19 | 15

QUEM FEZ MAIS? EU

A atividade acima foi entregue às crianças assim que terminaram de enrolar seus docinhos. Realizaram em duplas e com algumas orientações da professora. Às vezes, uma ou outra criança solicitava a ajuda da professora na leitura e/ou entendimento de alguma questão. A atividade foi explicada à Vick pela professora-pesquisadora e, em seguida deixou-se a dupla, Vick e criança ouvinte, independente para a realização da mesma. Observa-se que Vick pede ajuda, com frequência, da colega ouvinte (Emy) para leitura e explicação de como realizar cada parte da atividade. Veja o diálogo das crianças:

(...)

Vick: - O que é para fazer aqui?

Emy: - Desenhe quantos bolinhos você fez... é só contar e desenhar.

(...)

Emy: - Precisa contar e pôr o número, aqui. (Aponta com o dedinho no local da folha).

Vick: - Já contei, deu 19.

(...)

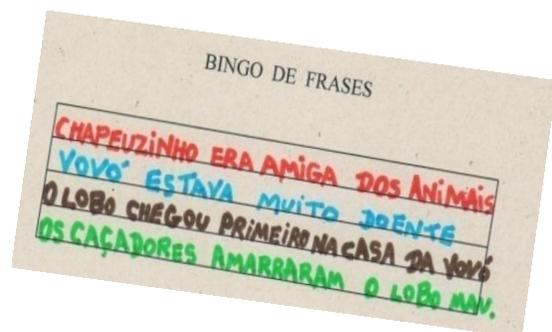
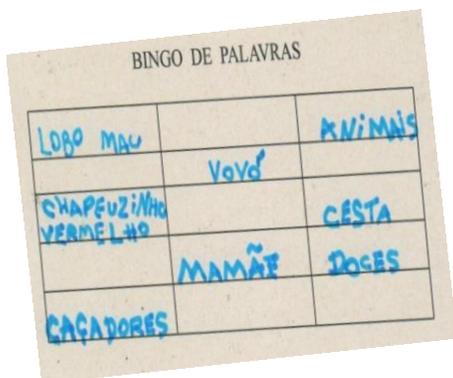
Vick: - E aqui? (Aponta com o dedinho a questão).

Emy: - Desenhe quantos você comeu.

(...)

- **Bingo:**

Através do sorteio de palavras e frases da história, exploraram-se os sinais em LIBRAS. Depois de discutir trechos das diversas versões, as crianças confeccionaram as cartelas, escolhendo palavras e/ou frases para participar do bingo. Esperava-se que todos fizessem suas escolhas e escrevessem nas cartelas para depois começar a partida. A professora-pesquisadora sorteava uma palavra ou frase e fazia em sinais para que as crianças identificassem a escrita em suas cartelas. Esse momento era prazeroso e exigia da criança o entendimento e compreensão tanto da parte escrita quanto da sinalizada. As crianças ouvintes, assim que viam o sinal sorteado, gritavam seu significado, dessa forma, as crianças com menos familiaridade com LIBRAS também acompanhavam e conseguiam participar da brincadeira.



7.4 - PRODUÇÃO DE UM LIVRO DE HISTÓRIA: LEITORES TORNANDO-SE AUTORES

Proposta de escrita coletiva da história alterando características dos personagens e criando novos acontecimentos. A idéia era lembrar das histórias lidas não seguindo à risca uma ou outra versão, mas sim fazendo alterações usando a criatividade do grupo.

Descrição dos acontecimentos:

Out./2009: Após as diversas atividades relacionadas ao tema, resolveu-se escrever uma nova versão da história “Chapeuzinho Vermelho”. A sugestão foi que escolhessem as partes mais interessantes ou que mais gostaram para adaptarmos à nova história. Objetivou-se nesse momento:

- ✓ Promover a elaboração de textos coletivos a partir do que foi trabalhado em sala de aula, tendo a professora como escriba.

- ✓ Construir conhecimento sobre a escrita, observando como transformar a fala (oral ou gestual) em escrita.

- ✓ Rever o texto escrito, fazendo-se considerações sobre o processo de reescrita.

- ✓ Propiciar a aprendizagem de como negociar e compartilhar idéias com o outro, escolhendo uma entre várias possibilidades.

Retomando os textos lidos, procurou-se perceber como os autores iniciavam suas histórias. Assim, com base nos livros, discutiu-se como gostariam que a nova história começasse. As crianças deram várias sugestões, como: “Num lindo dia...”, “Era uma vez...”, “Distante daqui...”. As sugestões eram escritas na lousa e lidas. Então, havia votação, definia-se como seria a escrita do trecho e continuavam as sugestões de como prosseguir o texto. A cada trecho da história lia-se, a fim de entender e avaliar junto ao grupo a necessidade de trocar palavras ou mesmo frases. Para não se tornar uma atividade exaustiva para as crianças preferiu-se fazer por partes, um trecho por dia. Tal atividade durava em torno de 40

minutos. Após a escrita fazia-se a dramatização do trecho criado, proporcionando uma melhor compreensão do texto escrito.

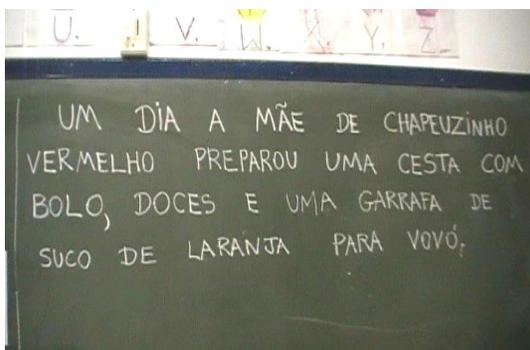
Acredita-se que a elaboração e re-elaboração dos trechos produzidos, realizadas coletivamente com o apoio da professora-pesquisadora propiciaram às crianças entender a escrita como processo. Essa tentativa de melhorar o que foi escrito, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando alguma parte com o objetivo de tornar o texto prazeroso e legível para o leitor, faz com que as crianças percebam diferenças entre o falar/sinalizar e a linguagem escrita.

Considerar as idéias das crianças e valorizar cada uma em todo esse processo pareceu ter grande importância para o envolvimento dos alunos. Sabe-se que as atividades de escrita e de produção de textos são muito mais interessantes quando se realizam em um contexto de interação. No processo de aprendizagem, o que, em um dado momento, uma criança consegue realizar somente com a ajuda de outrem, posteriormente poderá realizar com relativa autonomia. (16).

Quando por exemplo, a professora - pesquisadora chamava a atenção para a estrutura do texto, negociando significados e propondo substituições do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí” por conectivos mais apropriados ao texto escrito e de expressões que apontam temporalidade, causalidade, como “de repente”, “um dia”, “alguns minutos depois”, propiciava aos alunos um avanço no conhecimento da linguagem escrita. O diálogo entre os participantes e professora-pesquisadora, experimentando novas palavras e justificando o uso das mesmas, contribuiu para o uso da escrita e de suas características mais formais em relação à oralidade. Tovar apud Pereira (19) defende que:

“(...) a unidade discursiva na linguagem escrita é o texto e, portanto, a meta no ensino da linguagem escrita deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto em interações na língua de sinais. Esta prática serve de base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funcionam os textos escritos.” (p. 64)

Também foi definido coletivamente como se ilustraria a história. As sugestões foram duas: a primeira, cada um criaria seu próprio desenho e a segunda, criariam juntos as ilustrações. A proposta escolhida foi a segunda. Assim, com ajuda da professora, os alunos desenhavam em folha sulfite o episódio criado no dia e a professora-pesquisadora trazia as cópias dos desenhos no dia seguinte. Solicitou-se que em algumas das páginas cada criança fizesse sua própria ilustração. As crianças com mais facilidade em desenhar ajudavam as que tinham mais dificuldades.



Um dos alunos ouvintes sugeriu que Chapeuzinho pudesse passear pelo livro. A idéia foi colocada ao grupo que, então, decidiu fazer da mesma forma com os demais personagens. A professora-pesquisadora propôs, então, que os personagens e objetos fossem colados em plaquinhas de ímã. Dessa forma, o livro foi ganhando forma. Criou-se um livro magnético, no qual personagens, acessórios e objetos mudavam de páginas conforme a história era contada. Esses detalhes trouxeram mais entusiasmo e contentamento para as crianças que, a cada trecho finalizado, brincavam ao mesmo tempo em que contavam partes da história.



Uma das crianças ouvintes, observando o livro “Chapeuzinho Vermelho em língua de sinais” (48), sugeriu que também fizessem o livro em LIBRAS. A idéia foi bem aceita. Dessa forma, utilizando o Dicionário de Língua de Sinais Brasileira (47), a professora-pesquisadora trouxe para sala de aula, após a escrita do trecho, as cópias dos sinais referentes ao trecho elaborado para organizarem a colagem dos mesmos.

Os sinais do trecho escrito eram entregues às crianças todos desordenados em uma folha de sulfite e abaixo de cada sinal aparecia a palavra em português. A tarefa era tentar, a partir do texto escrito em língua portuguesa, organizar os sinais recortando e colando cada um deles.

Embora saibamos que a língua de sinais é viso-espacial e que, portanto, os sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimentos e pontos de articulação, ou seja, constituem-se no movimento, o que dificulta a visualização estática presente no papel, optou-se, mesmo assim, por fazer as

colagens dos sinais a fim de deixá-los registrados para que as crianças pudessem consultar com frequência ou quando tivessem interesse.

Dessa forma, os alunos colavam seguindo o que havia sido escrito em português. Algumas crianças ouvintes, preocupadas em usar corretamente os sinais da LIBRAS, por já perceberem as diferenças existentes entre as línguas, perguntavam à professora e também à Vick sobre a ordem correta dos sinais. Porém, não era objetivo do trabalho exigir que todos atingissem tal entendimento, pela suposta dificuldade que as crianças poderiam encontrar para tal.

Assim, cuidando para que o trabalho não se tornasse cansativo e complexo a ponto de desestimular tal aprendizagem, pois se tratavam de crianças ainda pequenas para o estudo da gramática da LIBRAS, aceitava-se as hipóteses levantadas pelos alunos, como por exemplo o uso de um certo “português sinalizado”.

Às vezes, algumas crianças ouvintes, que seguiam exatamente a escrita do português, questionavam, por exemplo, a ausência do artigo “a” antes de CHAPEUZINHO VERMELHO, da preposição “para” antes de VOVÓ, ou, ainda, o uso do sinal “CORRER” para interpretar a expressão “sair em disparada”. Com o decorrer do trabalho, os alunos foram percebendo melhor as diferenças entre as línguas (Português e LIBRAS) e, assim, compreendendo que não estávamos substituindo palavras por sinais, mas aprendendo a refletir sobre uma nova língua, a LIBRAS⁷. Veja um trecho de uma situação transcrita abaixo:

Tatá: - Professora, perdi meu sinal “para”! (...) Não encontro!
Professora-pesquisadora: - Você tinha esse sinal?!
Tatá: - Não sei, acho que sim, (...) eu recortei todos (...) e agora não encontro! (procurando com os dedinhos nas figuras já recortadas sobre a carteira).
Dodô: - Não tem sinal “para”. Não precisa!

⁷ Existem propostas de tentativas de escrita da Língua de Sinais. No Brasil, Mariângela Estelita propõe um sistema de escrita da LIBRAS, a ELIS, definida estruturalmente como um sistema alfabético linear de escrita das línguas de sinais. (49).

Tatá: - Então, (...) (a aluna parece confusa) como eu vou continuar?!

Professora-pesquisadora: - Qual é a frase?

Tatá: - “Chapeuzinho Vermelho foi para a casa da vovó” (a criança lê)

Professora-pesquisadora: - Como você contaria para Vick essa parte da história?

Tatá: Chapeuzinho Vermelho ir casa vovó (sinaliza lentamente).

Professora-pesquisadora: - Você precisou do “para”?

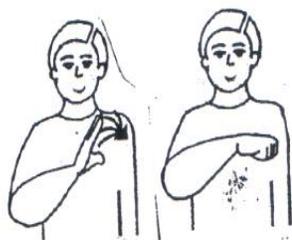
Tatá: - Ah! Nem do “a”. (...) É, não precisa!

Dodô: - Eu já sabia que não!

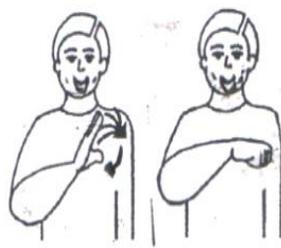
Dessa forma, podemos observar como as crianças vão entendendo o uso e funcionamento das duas línguas, o que caracteriza uma situação bilíngue. Vale ressaltar que, inicialmente, não houve intenção pré-estabelecida de inserção de um contexto bilíngue, mas, na medida em que se utilizam duas línguas e se discute a relação entre elas em sala de aula de forma equivalente, sem privilégio de uma ou outra, a condição bilíngue aos poucos se instaura no contexto educacional.

E ainda, na medida do possível, foram feitas pequenas adaptações na representação dos sinais do dicionário (47), redesenhando as figuras, observando-se os classificadores.

Por exemplo, na expressão “...gostava muito...” usou-se apenas o sinal “GOSTAR” adaptando a expressão do homenzinho da figura com um sorriso mais largo, e uma carinha mais alegre que no original.

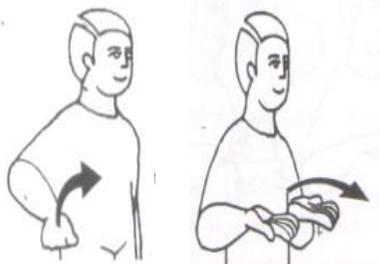


sinal original de “GOSTAR”



sinal utilizado de “GOSTAR muito”

Na expressão “...LEVAR CESTA...” preferiu-se adaptar os dois sinais em um único, recortando e colando os bracinhos de forma a unir os sinais.

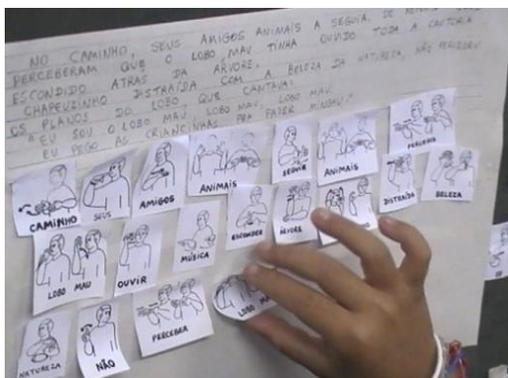


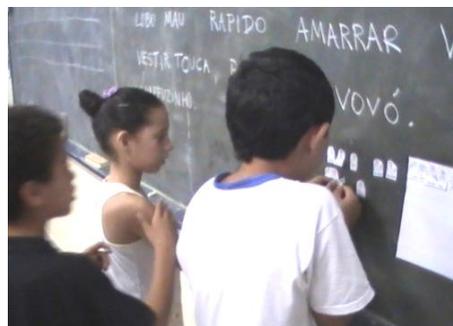
Sinal original de “CESTA” e “LEVAR”



sinal utilizado de “LEVAR CESTA”

Vick sentia-se muito bem em ajudar os amigos a organizar os trechos em sua língua. Acredita-se que tal atividade aumentava sua auto-estima, pois nesses momentos mostrava-se muito motivada em participar e colaborar com os colegas.





Vale ressaltar que as modificações das imagens do dicionário foram realizadas pela professora-pesquisadora. Com base na concepção de letramento, apresentada nesta pesquisa, o material assim elaborado em nada prejudicava o desenvolvimento dos ouvintes.

Tal esforço, na tentativa de diminuir as dificuldades de comunicação entre alunos ouvintes, aluna surda e professora no processo de aprendizagem escolar é tratado em estudos de Bortoni-Ricardo e Dettoni (50) como a prática de uma pedagogia culturalmente sensível. De acordo com as autoras (50) as formas de ações para implementação da pedagogia culturalmente sensível são muitas:

“(...) aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; (...) acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. Tem também de conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais (...)” (p.102)

Para as autoras (50), os profissionais da educação precisam refletir sobre como lidar competentemente com as questões sociolinguísticas que circulam no contexto escolar, pois na medida em que não somos sensíveis às variações linguísticas e culturais de nossas crianças contribuimos para agravar ainda mais as desigualdades sociais.

7.5 - FAZENDO TEATRO: A INTERAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS.

Nessa fase a proposta era de encenação da história criada. Participaram desse momento apenas os alunos que se mostraram à vontade em se expor, mediante autorização dos pais para frequentarem os ensaios também fora do período de aula.

Descrição dos acontecimentos:

NOV. e DEZ./2009: Embora as crianças já encenassem a cada trecho escrito do livro, para melhor compreensão e entendimento, principalmente da criança surda, iniciou-se, por solicitação dos alunos, a elaboração de um teatro sobre a história criada por eles. Nesse momento, as crianças experimentaram diversos papéis, personagens e cenário. O grupo decidiu em que língua apresentaria a história. A maioria das crianças optou pela língua de sinais. Mesmo as crianças que sentiam dificuldades em fazer sinais, optaram pela LIBRAS. Assim, aproveitando o interesse e entusiasmo das crianças em aprender a língua de sinais, traçaram-se os seguintes objetivos para este momento de encenação da história criada:

- ✓ Perceber as sutilezas inerentes à língua de sinais como, expressão facial, movimentos corporais, uso do espaço etc;

- ✓ Estabelecer a relação entre as várias possibilidades de representação como, desenhos, dramatização, e o uso da LIBRAS e do texto escrito;

- ✓ Desenvolver a fluência na LIBRAS de modo a contar história, relatar trechos da história, obedecendo à sequência lógico-temporal.

Entendendo e percebendo que as crianças, tanto ouvintes quanto a surda, apropriaram-se da história que juntos criaram os alunos decidiram ensaiar trechos da peça todos os dias em horários combinados previamente.

Durante os ensaios as crianças pediam ajuda à Vick sobre como fazer uma ou outra cena. Vick ajudava nos ensaios corrigindo sinais e melhorando as

configurações das mãozinhas. Veja abaixo o trecho transcrito de um dos ensaios com as crianças:

(...)

Tatá (no papel de mãe): - Leve esta cesta de ...(a criança pára e olha para Vick). Como é mesmo doce? (e faz o sinal com a mãozinha aberta sobre a boca, e em seguida com a mão fechada). Esqueci!

Vick está distraída e não percebe a pergunta.

Professora-pesquisadora: - Vick, Tatá lhe fez uma pergunta.

Vick olha Tatá, que refaz a pergunta:

- Como é o sinal de D-O-C-E? (faz a datilologia)

Vick: - Doce (junta três dedinhos e passa sobre a boca em círculo)

Vick observa Tatá repetir o sinal.

Vick: - Não, tem que juntar os dedos, não pode deixá-los separados.

Assim... (faz novamente o sinal).

(...)





As crianças e a professora-pesquisadora confeccionaram objetos e painel para o cenário. As famílias também ajudaram na confecção dos figurinos (roupas velhas, e pedaços de tecidos que, tingidos e reformados, transformaram-se em fantasias).



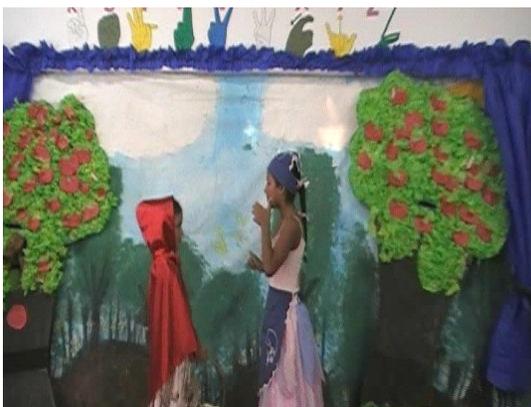
O pai de uma aluna ouvinte participava voluntariamente com seu violão, tocando as músicas da história. Vick sentia a vibração do som ao colocar sua mão no instrumento e também participava dançando e sinalizando as músicas com as crianças.



Pensou-se inicialmente em apresentações apenas para a própria turma, mas as crianças insistiram dizendo que gostariam de mostrar o trabalho a outros alunos da escola. Assim, após acertar detalhes da peça, marcou-se um dia para apresentar o teatro para os demais alunos da escola e também aos pais das crianças. A história foi apresentada por duas narradoras, uma criança lia em português e a outra fazia a interpretação em LIBRAS.

As falas das crianças foram todas em língua de sinais e as letras das músicas foram cantadas pelo professor de música. As crianças, ao mesmo tempo em que cantavam (oralmente), também interpretavam em LIBRAS. Todas as crianças participaram da peça desempenhando algum papel. Tivemos, então, sete ajudantes de palco, uma Chapeuzinho Vermelho, uma vovó, quatro animais, um lobo mau, uma mãe, quatro caçadores, e as duas narradoras.

Cenas da apresentação:





Traremos a seguir alguns dados referentes às demais disciplinas lecionadas por outros professores especialistas (música, educação física e educação artística) no contexto escolar, observando a interação e participação da criança surda nas mesmas, o envolvimento e colaboração dos alunos ouvintes, bem como a atuação e esforço dos professores em favorecer o processo de inclusão de Vick.

8 - A INTERAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DE VICK NAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A ATUAÇÃO DOS DEMAIS PROFESSORES NA INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA.

As aulas de Música, Educação Artística, e Educação Física eram ministradas por professores especialistas, em alguns horários, uma vez por semana. Na maioria das vezes, esses profissionais atuavam sozinhos (exceto o professor de música), ou seja, sem a presença da professora-pesquisadora e não tinham conhecimento da LIBRAS.

As crianças também tiveram aulas voltadas para o ensino da LIBRAS pela professora de Educação Especial da escola que possuía certo domínio da língua de sinais. Avaliamos ser importante apresentar alguns dados coletados e analisados no decorrer dessas aulas durante a pesquisa, no sentido de entendermos melhor como se dava o processo de inclusão da criança surda em outros momentos da rotina escolar.

Aula de Música: As aulas de músicas eram ministradas pelo pai de uma aluna ouvinte da sala, que participava voluntariamente. As aulas aconteciam uma vez por semana, durante o período de uma hora. As atividades com música tiveram início no primeiro ano (2008). O professor ensinava letras de cantigas de roda e cantava junto com as crianças tocando seu violão.

Vick, na maioria das vezes, era participativa e estava atenta às interpretações nessas aulas. Geralmente, as letras das músicas eram escritas na lousa e copiadas pelos alunos no caderno e juntas as crianças aprendiam os sinais em LIBRAS.

No começo, quando a aula era novidade, Vick frequentemente sentava-se ao lado do professor e colocava a mãozinha no instrumento musical utilizado para sentir a vibração. Aos poucos foi deixando essa prática, e só fazia quando solicitada pelo professor ou pela professora-pesquisadora. Algumas crianças cantavam ao mesmo tempo em que sinalizavam, outras apenas cantavam e ainda

outras apenas sinalizavam. Percebe-se que Vick, às vezes, se cansava daquela aula, ficava dispersa e chamava a colega do lado para brincar de outra coisa.

O professor percebia que a aula precisava também de movimento para motivar as crianças na interação, portanto organizava as cadeiras em círculo e criava movimentos com o corpo para as crianças imitarem, como por exemplo: em pé, sentado, agachado, girando na cadeira, braços para cima, com um pé só, mãos para trás. Às vezes, as próprias crianças comandavam os movimentos inventando novas maneiras de interpretar a música.

Tais momentos eram bem descontraídos e observou-se uma grande participação e interação entre os alunos.



Na dança das cadeiras a regra era estar atento ao ritmo da música, e obedecer aos comandos da mesma, ou seja, se esta tivesse o andamento rápido as crianças deveriam andar apressadamente em volta das cadeiras, já quando o andamento fosse mais lento a marcha das crianças também deveria ser a passo.

Quando a música parasse, as crianças deveriam sentar cada uma em uma cadeira, aquela que não conseguisse sentar deveria sair da brincadeira. As regras foram todas interpretadas para Vick. Combinamos, então, alguns comandos visuais para que Vick pudesse participar com igualdade de condições. Para que pudesse perceber o andamento, Vick estaria atenta à professora-pesquisadora que seguiria os movimentos e faria as interpretações das músicas, indicando início e término das mesmas. Às vezes, a aluna surda se distraía olhando o movimento de uma ou outra criança e acabava saindo da brincadeira por não perceber a

tempo os comandos que a professora fazia. Interessante é que Vick parecia perceber que estava em desvantagem, pois reclamava ter que ficar olhando aos comandos da professora, enquanto os colegas estavam atentos às cadeiras e aos movimentos dos demais participantes. No diálogo abaixo Vick demonstra seu descontentamento:

(...)

Professora-pesquisadora: - Você precisa manter a atenção em mim, pois eu estou interpretando e vou dizer quando a música vai parar de tocar.

Vick: - Mas preciso olhar para as cadeiras também, as crianças vão sentar primeiro que eu. ... Não dá pra brincar direito! Como vou prestar atenção nas duas coisas!

(...)

Aula de Artes: Percebeu-se a grande importância do intérprete de LIBRAS nas aulas de Educação Artística por conta da dificuldade da professora de artes em se comunicar com Vick. Normalmente, nas ausências da professora-pesquisadora, a professora de artes solicitava a ajuda das próprias crianças nas interpretações de suas aulas.

Em uma das aulas planejada pela professora de artes, as crianças pintariam uma tela, usando, a princípio, as cores branco, preto e básicas (vermelho, amarelo e azul). Se quisessem criar novas cores precisariam combinar as misturas das mesmas. A professora explicou os resultados das combinações aos alunos ouvintes escrevendo e mostrando as cores na lousa (vermelho + amarelo = laranja; amarelo + azul = verde; etc) e a professora-pesquisadora interpretou para Vick.

Durante a interpretação percebe-se na expressão facial de Vick a dúvida ou descrédito nas combinações das cores. A criança não achava ser possível que a mistura das cores se transformaria em outra. Ela iniciou a pintura e num determinado momento sentiu necessidade de usar o verde. Pediu para

professora-pesquisadora um potinho de tinta verde. Tornou-se a explicar as combinações e ao misturá-las (amarelo e azul) a criança surda se surpreende com o resultado. Precisou visualizar e experimentar as misturas para enfim, acreditar na explicação da professora. Observe a situação transcrita a seguir:

(...)

Vick: - Quero a tinta verde. Busca pra mim?!

Professora-pesquisadora: - Lembra! A professora de artes explicou que precisa unir as cores azul e amarelo para conseguir o verde.

Vick franze a testa e faz cara de desconfiada.

Professora-pesquisadora: - É verdade! Não acredita?! Tente misturá-las! Primeiro pinte de azul e depois passe a tinta amarela por cima (Conforme a professora de artes orientou).

Ainda com a expressão de dúvida, Vick pega o potinho de tinta azul e mergulha o pincel. Enquanto pinta seu “caminho de grama” de azul faz caretas de que não está gostando. (...) E olha para a professora zangada!

Professora-pesquisadora: Calma! (...) Continue! Depois que passar o amarelo a cor mudará.

(...)

Vick se espanta ao ver que ao passar a tinta amarela sobre a azul obtém o resultado desejado, a cor verde. E se alegra, dando um sorriso para professora-pesquisadora, balançando positivamente a cabeça.



disciplina se esforçava bastante a fim de ser compreendida por Vick. Utilizava diversos recursos comunicativos: mímica, gestos, alguns sinais em LIBRAS que conhecia, exemplos vivos (através das crianças ouvintes) e, também, solicitava a ajuda das crianças na interpretação.

Em algumas das aulas que a professora-pesquisadora pôde participar percebeu-se que a professora de educação física, às vezes, deixava que a criança surda entendesse a atividade observando as demais crianças. Assim, era através da cópia, imitação de exercícios físicos produzidos pelos colegas que a criança surda conseguia acompanhar o grupo.

Notava-se certa preocupação da professora de educação física em fazer com que seus comandos fossem entendidos por Vick. A própria professora percebia que, às vezes, cometia certas incoerências, quando ao dar um comando utilizava-se do apito para iniciar uma atividade.

Em uma das filmagens, pode-se observar que, ao apitar a professora revê sua ação e pede que voltem, explicando que errou e que não deveria ter dado esse comando. Retoma a atividade acenando com o braço ao invés de apitar. Percebe-se que a presença da professora-pesquisadora favorece uma maior atenção sobre o entorno, em como melhor interagir com a criança surda, evitando-se equívocos na relação.





Apesar dos comentários e análises das atividades desenvolvidas no decorrer da apresentação da coleta de dados faremos, a seguir, uma discussão dos fatos que consideramos relevantes no processo de inclusão da criança surda, em especial, sobre alguns momentos vivenciados na sala de aula com os professores de outras disciplinas e sobre as dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora na realização do trabalho, visando uma maior reflexão sobre o papel da escola inclusiva.

9 - DISCUSSÕES DE DADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Procurou-se abordar durante a coleta de dados, aspectos do processo de inclusão da criança surda inserida em uma classe de crianças ouvintes, apontando as atividades realizadas voltadas para o letramento, como uma possibilidade de participação efetiva da aluna surda no contexto educacional. Sabe-se que algumas escolas têm incluído alunos surdos, ou melhor, inserido estes alunos na sala regular, mas, em geral, não apresentam mudanças metodológicas significativas que favoreçam o desenvolvimento da criança surda, ou seja, não reconhecem e/ou não consideram as especificidades da surdez, tornando tal inclusão uma exclusão camuflada.

Podemos destacar nesta pesquisa, as dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora na realização das atividades de sala de aula, que não contava nem mesmo com um auxiliar de classe, o que já teria facilitado a interpretação da história em LIBRAS para a criança surda, enquanto outro profissional poderia realizar a leitura oral.

Sabemos que ler e sinalizar simultaneamente não assegurava uma leitura satisfatória a nenhuma das partes envolvidas. A falta de recursos humanos trazia à professora-pesquisadora sentimento de impotência, pois percebia o quanto seu esforço, em muitos momentos, não era suficiente para garantir a inclusão desejada.

Outro aspecto importante a ser apontado refere-se a atuação dos professores que, embora preocupados em tentar favorecer satisfatoriamente o desenvolvimento da aluna, buscando ajuda da professora-pesquisadora, as metodologias e estratégias utilizadas nas aulas, por vezes, eram conflitantes com as necessidades da criança surda.

A falta de formação e de conhecimento sobre as especificidades do ser surdo geravam, às vezes, conflitos entre professores especialistas e professora-pesquisadora pois esta acabava assumindo um papel de formador, ou seja, a todo momento era necessário lembrar que as aulas precisavam ser mais visuais; que o falar bem alto não ajudaria a criança surda entender a ordem dada; ou que

escrever na lousa e explicar ao mesmo tempo (sem olhar para os alunos) não era uma prática favorável à inclusão de Vick.

Tais orientações são básicas no processo de interação com a criança surda, as quais são evidentes para quem já convive com a comunidade surda, mas infelizmente, para a maioria das pessoas, é necessário enfatizar sempre.

É fato que, nas ausências da professora-pesquisadora, as crianças ouvintes atuavam com grande empenho no papel de intérpretes (em aulas de artes e de educação física) todavia, as limitações dos alunos ouvintes no uso da LIBRAS era real. Tal situação nos faz refletir sobre o quanto ainda o ambiente educacional na proposta inclusiva deve ser estruturado para que o surdo possa ter acesso ao conteúdo escolar.

Vale ressaltar o quanto a escola condiciona o aprendizado do surdo à presença de um único profissional, no caso, a professora-pesquisadora.

Tomando como referência estudos aqui apresentados, podemos afirmar que a língua de sinais não pode ser entendida como concessão de um único profissional, mas que se deve oferecer a oportunidade a todos os envolvidos no ambiente educacional (professores, alunos e funcionários, em geral) a participação em oficinas de LIBRAS com profissionais surdos para a expansão e desenvolvimento da língua. Além disso, autores defendem que a presença do surdo adulto no contexto educacional é fundamental na proposta bilíngue - é através desse contato que a criança terá oportunidade de criar sua identidade surda. (27, 51). Soares e Lacerda (51) defendem:

“A ausência dessa convivência dificulta, portanto, a construção da identidade, em sua condição de pessoa surda. No contato entre surdos, são percebidos modos de agir, pensar, comportar-se ante diferentes situações, posicionar-se ante o contexto social em que vivem. Além disso, possibilita um olhar para o ouvinte de outra forma, favorecendo a construção de identidade mais íntegra na relação com sua realidade.” (p.145)

Observa-se que as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas neste estudo foram pensadas priorizando o envolvimento e participação de

crianças ouvintes e criança surda no contexto da sala de aula. Para isso, muitas leituras e pesquisas foram realizadas para que a adaptação curricular pudesse acontecer. A flexibilização do currículo favoreceu para que adaptações fossem feitas, tornando possível a participação de todos os envolvidos, propiciando um contexto de educação bilíngue. Tal flexibilidade é essencial para o processo de inclusão, pois torna possível que o professor planeje suas atividades pensando nas necessidades dos alunos, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um.

A interação dos alunos só foi possível porque os envolvidos perceberam a importância que a língua de sinais tem para o surdo. Esta conscientização não acontece naturalmente, ela é fruto do interesse e preocupação do professor em propiciar momentos de reflexão sobre as línguas (português e LIBRAS) durante todo o processo. Apesar de a professora-pesquisadora não ter, inicialmente, a intenção de propiciar um contexto bilíngue em sala de aula, mas sim atender à demanda do aluno surdo incluído, ela conseguiu valorizar e fortalecer o uso da LIBRAS neste contexto, dando à língua de sinais, praticamente o mesmo *status* da língua majoritária.

Dessa forma, a criança surda sente-se à vontade para usar a LIBRAS e até ensinar e corrigir os colegas (veja exemplo na p. 102).

As crianças ouvintes, ao observarem o interesse e preocupação da professora-pesquisadora em favorecer a efetiva participação de Vick nas atividades, assumiram também tal responsabilidade, desempenhando papéis em sala de aula de forma a tornar a interação possível: elas se ofereciam para interpretar partes das histórias, ou das explicações das outras professoras da sala (artes e educação física). Tal envolvimento foi sendo construído dia-a-dia durante o processo.

Acredita-se, também, que a dramatização, como metodologia utilizada, com objetivo de tornar compreensível a história e o assunto trabalhado, foi uma grande aliada em todo o processo. Além de proporcionar momentos descontraídos e prazerosos às crianças, auxiliou na interação e trocas discursivas em LIBRAS. Através das produções textuais significativas dos alunos, trabalhadas numa

prática pedagógica que resgata a possibilidade de criar, imaginar e dramatizar, a criança surda pôde conviver com a linguagem escrita, sua segunda língua, compreendendo seu significado, tornando possível sua inserção e participação no mundo letrado. Tal estratégia de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita, trouxe benefícios na compreensão e interpretação das histórias não apenas por parte da aluna surda, mas por todas as demais envolvidas no trabalho.

Nota-se que a ênfase dada às atividades que proporcionavam o fazer e o vivenciar, relacionadas ao contexto, foram fundamentais para a participação efetiva da criança surda. Vick interpretava personagens da história e demonstrava muito mais entendimento e compreensão sobre a mesma após assistir ou vivenciar as cenas.

Pode-se assim dizer, mais uma vez, que a valorização do visual em todas as práticas voltadas para a aprendizagem e letramento da criança surda foi extremamente importante.

A confecção dos materiais pedagógicos (bonequinhos de EVA, cenários, figurinos) pela professora-pesquisadora, significou priorizar a aprendizagem no que se refere ao aspecto visual. Este empenho foi importante, pois provocava nas crianças vontade de participar e também produzir, confeccionando materiais para as atividades propostas.

Autores ressaltam a importância de tornar a leitura e escrita da língua portuguesa uma prática natural, que não seja imposta, mas incentivada, através de atividades contextualizadas e que façam sentido para as crianças. Para que as crianças construam sentido na leitura e escrita, entendendo suas funções sociais, faz-se necessário que tais práticas sejam inseridas em seu cotidiano. (52). Para Gesueli (22):

“No decorrer do processo de aquisição da escrita pela criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever.” (p. 149)

O investimento em práticas dialógicas significativas, nas diferentes formas de interação com os envolvidos, favoreceu o incentivo da leitura e escrita. Atividades voltadas para reflexão dos acontecimentos e episódios entre uma e outra versão da história de Chapeuzinho Vermelho; para os diálogos entre os personagens; além da criação de uma nova versão da história estudada, foram práticas que possibilitaram espaços favoráveis ao incentivo da leitura e escrita. Dessa forma, não houve a necessidade do uso de práticas de leituras mecânicas e meramente instrumentais, como na leitura decodificada, normalmente utilizada na escola.

Percebe-se na escrita de Vick que os erros são de ordem estrutural e não em relação ao sentido da frase, demonstrando pouco domínio da língua portuguesa escrita (L2). Tal reflexão nos permite afirmar o quanto é importante o olhar do professor para o texto do aluno surdo, conhecendo como se dá o processo de construção da escrita no caso dele.

Quando o professor envolvido propõe-se a buscar maior conhecimento sobre a LIBRAS e entende que esta será o referencial (L1) para a criança surda construir conhecimento na língua portuguesa (L2), ele abre um leque de oportunidades para esse aluno se desenvolver de maneira plena, como qualquer outra criança ouvinte.

Vick aprendia e construía conhecimento na interação mediada pela língua de sinais. Se a LIBRAS não se fizer presente na sala de aula o processo de letramento, assim como todo o processo de desenvolvimento da criança surda ficará por demais prejudicado.

A valorização sobre as atividades de narrar, como contar as histórias e ver outros contarem e recontarem, lembrando e criando partes da mesma em língua de sinais, a partir de imagens e de textos escritos, foram práticas fundamentais que favoreceram a promoção de competências para o ler e escrever.

O aprender a ler e escrever neste contexto, as práticas de letramento não significavam abrir mão da língua de sinais ou vice-versa, mas contribuíram para a constituição das próprias identidades das crianças, pois estas eram

incentivadas a valorizar equivalentemente a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

Segundo Botelho (53), a importância, em toda a escolarização e desenvolvimento do ser surdo, está nas condições que possibilitam o letramento, ou seja, nas práticas de leitura e de escrita desenvolvidas ao longo da vida da pessoa surda, além, é claro, do domínio pleno de uma língua e da partilha da mesma. Botelho (53) afirma que:

“O surdo torna-se ‘atrasado’ não porque não ouve ou porque usa língua de sinais e sim, porque a escola e as políticas educacionais não levam em conta a necessidade de um ensino baseado na percepção visual.” (p. 94)

Por fim, considera-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na presente pesquisa com a intenção de incluir efetivamente o aluno surdo no ensino regular e favorecer o letramento destes alunos, com foco no visual e na dramatização, propiciaram uma melhor compreensão das versões das histórias trabalhadas, assim como o desenvolvimento da criatividade e imaginação e, ainda, um enriquecimento do vocabulário, tanto em LIBRAS quanto na Língua Portuguesa escrita, principalmente pela aluna surda.

Apesar dos obstáculos e dificuldades constatadas no decorrer da pesquisa em todo o processo de inclusão, a presença da criança surda na sala de ouvintes possibilitou o desenvolvimento de um trabalho em parceria com todos os alunos, promovendo o interesse e o respeito pelo diferente.

10 - CONCLUSÃO

Incluir, efetivamente, a criança surda em uma sala regular de ensino não depende somente da boa vontade e fluência do professor em língua de sinais. O desafio constituído no processo de inclusão do aluno surdo vai além de garantir condições de convivência e interação entre ouvintes e surdos. Para que aconteça a inclusão de fato, fazem-se necessárias ainda muitas mudanças. A presente pesquisa nos traz reflexões acerca do quanto é urgente repensar políticas públicas e contexto educacional para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Respeitar o desenvolvimento do indivíduo surdo na sua singularidade linguística, promovendo um ambiente de aceitação do outro diferente é de fato essencial, mas é preciso aspirar ainda mais.

As dificuldades do professor são de ordens estruturais e vão além de investimentos em formação continuada dos educadores. E vale ressaltar que nesta pesquisa, estamos diante de um professor fluente em LIBRAS e que reconhece as condições linguísticas do surdo, adequando o currículo às suas particularidades no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos.

Este professor foi em busca de formação e adquiriu fluência na língua de sinais por iniciativa própria, o que se configura em uma situação privilegiada para este aluno surdo inserido na sala regular. A grande maioria dos professores têm dificuldades em buscar conhecimento na área e muitos não consideram esta, uma tarefa de sua responsabilidade, alegando ser a inclusão um problema do Estado ou do município.

Sabemos que a inclusão está posta e que há muito ainda a ser feito, principalmente pelos órgãos competentes como, por exemplo, sair do campo do discurso e partir para ações mais concretas no que se refere às diferentes realidades educacionais e à formação do professor. Mas por outro lado, o professor se depara com este aluno que precisa dele, então, não parece viável simplesmente ignorar tal situação, alegando não ser uma tarefa da escola buscar subsídios para todos os envolvidos.

Embora vários estudiosos e pesquisadores discutam os equívocos inerentes à presença do intérprete na sala inclusiva, deixando claro que a simples inserção desse agente não é suficiente para garantir uma inclusão satisfatória, há que se considerar que a ausência desse profissional implica em inúmeras dificuldades constatadas na atual pesquisa.

A professora-pesquisadora encontrava-se, em muitos momentos, sozinha, sendo ela a única possibilidade para a aluna surda de inserção no contexto escolar. Os professores contavam com a ajuda da professora-pesquisadora, pois já sabiam da sua iniciativa, capacidade e competência para a execução do processo, o que acarretava uma sobrecarga para ela.

Considerando que a inclusão não acontece apenas no contexto de sala de aula, mas que depende do envolvimento e participação de todos os inseridos no ambiente escolar, a falta de cursos de formação continuada a toda a equipe educacional focalizando a surdez e a LIBRAS e cursos sobre metodologia e estratégias de ensino para alunos surdos, dificultava que todos na escola “falassem a mesma Língua”.

Dessa forma, ressalta-se mais uma vez, a necessidade de capacitação e aprimoramento dos profissionais envolvidos no processo de inclusão da criança surda. Existe a necessidade de se refletir em práticas pedagógicas que realmente favoreçam o desenvolvimento desse aluno surdo em parceria com os ouvintes.

Professores precisam conhecer as especificidades do ser surdo, entendendo a importância da ênfase no visual; no fazer e no vivenciar; nas atividades de narrar e contar histórias; bem como, no dramatizar para melhor compreensão. As experiências aqui apresentadas sobre as diferentes formas de interação de alunos ouvintes e aluna surda, envolvendo a leitura e escrita da língua portuguesa como uma prática natural do desenvolvimento da criança, favorecem reflexões a respeito do quanto o ensino-aprendizado do português, na modalidade escrita, pode ser prazeroso e envolvente tanto para ouvintes quanto para o surdo.

O interesse e preocupação da professora-pesquisadora em propiciar momentos de reflexão sobre as línguas (Português e LIBRAS) foi determinante

para que todo o processo de inclusão da criança surda acontecesse. A relação de respeito e interesse pela língua que foi se construindo junto às crianças ao longo dos meses de convivência, propiciaram as trocas comunicativas, favoreceram a construção de novos conhecimentos e instaurou-se a possibilidade de uma proposta de educação bilíngue em sala de aula.

Finalizando, acredita-se que a presente pesquisa propiciou uma reflexão sobre as possibilidades da criança surda no ensino regular e sobre a necessidade de instaurar-se uma proposta de educação bilíngue neste contexto, repensando a prática pedagógica oferecida pelo professor e pela escola.

11 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. SANTOS, M. F. C.; LIMA, M C. M. P.; ROSSI, T. R. F. **Surdez: Diagnóstico Audiológico**. In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (Org.) *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 17 - 40.
2. SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. **Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem**. Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jul - Set 2007, vol. 23 n.3, p. 279 - 286.
3. BOTELHO, P. **Surdos Oralizados e Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. vol. 2, p. 149 - 164.
4. STROBEL, Karin L. **Surdos: Vestígios não Registrados na História**. Tese de Doutorado em Educação. UFSC. Florianópolis: 2008. [Acesso em: 08/05/2010]. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br>
5. SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
6. SÁNCHEZ, Carlos. **Educação Especial – Vida para os surdos!** Revista Nova Escola. Ano VIII. Número 69. SP. Fundação Victor Civita. Setembro de 1993. p. 32 - 36.
7. STROBEL, K. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

8. HOFFMEISTER, R. J. **Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. vol. 2, p. 113 - 130.
9. SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. vol. 2, p. 7 - 14.
10. SCHELP, P. P. **Letramento e alunos surdos: Práticas pedagógicas em escola inclusiva.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out./2009 – PUCPR. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf (acessado em 10/05/2010).
11. SILVA, I. R. **Considerações sobre a Construção da Narrativa pelo Aluno Surdo.** In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (Org.) *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades.* São Paulo: Plexus, 2003, p. 115-146.
12. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
13. LANZONI, S. L. **Alfabetização bem sucedida: depoimentos de professoras.** In: MICOTTI, M. C. O. (Org.). Alfabetização: o trabalho em sala de aula. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 2000. p.11 - 35.
14. MICOTI, M. C. O. **A construção de conhecimento e as práticas didáticas.** In: MICOTTI, M. C. O. (Org.). Alfabetização: o trabalho em sala de aula. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 2000. p. 185 – 208.

15. BERBEL, L. M. **A construção da escrita nos primeiros anos de vida.** In: MICOTTI, M. C. O. (Org.). Alfabetização: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 1999. p. 59 - 98.
16. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
17. DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais.** Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 28, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
18. FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos.** In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (Org.). Letramento: referenciais em saúde e educação. 1ª. ed. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117 - 144.
19. PEREIRA, M. C. da C. (Org.). **Leitura, Escrita e Surdez/Secretaria da Educação,** CENP/CAPE, 2ª edição, São Paulo: FDE, 2009. 104 p.
20. MARCHESI, A. **A Educação de Criança Surda na Escola Integradora.** In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. E MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação - Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
21. GESUELI, Z. M. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos.** In LODI, A. C. B. ET. AL. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39 - 49.
22. GESUELI, Z. M. **Língua de Sinais e Aquisição da Escrita.** In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (Org.) *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades.* São Paulo: Plexus, 2003, p. 147 - 159.

23. SOARES, M. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.
24. LODI, A. C.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In: LODI, A. C. ET. AL. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 35 - 46.
25. BRASIL, Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005. [Acesso em 10 de fevereiro de 2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>
26. BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html>. Acesso em: 15 de Julho de 2010.
27. QUADROS, R. M. **Educação de surdos: Aquisição da Linguagem**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
28. PEREIRA, M. C. C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p. 95 – 100.
29. PEREIRA, M. C. C. & VIEIRA, M. I. S. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
30. MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter. 2000.

31. LUDKE, M.; André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU; 1986.
32. PINOTTI, K. J. e BOSCOLO, C. C. **A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan. - Abr. 2008, v.14, n.1, p.121-140.
33. CARVALHO, V. L. C; BEVILACQUA, M. C. **Dramatização de histórias Infantis com a criança deficiente auditiva: relato de um caso.** Monografia (Especialização em Audiologia Clínica) – Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Craniofaciais (FUNCRAF), Universidade de São Paulo, Bauru, 1999. 178f.
34. ARAÚJO, C. C. M. e LACERDA, C. B. F. **Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngue.** In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (Org.). Letramento: referenciais em saúde e educação. 1ª. ed. São Paulo: Plexus, 2006. p. 221-243.
35. KLEIMAN, A. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola.** In: KLEIMAN, Ângela (Org.). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
36. ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices.** SP:Scipione, 2007.
37. AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

38. REILY, L. H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos.** In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades.* São Paulo: Plexus, 2003, p. 161-192.
39. BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
40. LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Estudo da compreensão de histórias infantis em Língua de Sinais por crianças surdas.** In: II Seminário Internacional As redes de conhecimento e a tecnologia: Imagem e cidadania, 2003, Rio de Janeiro. [Acesso em: 30/10/2009]. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e5tatleb.pdf>
41. MAHER, Tereza Machado. **O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da Sociolinguística.** Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. Rio de Janeiro: INES e Editora Littera Maciel, 1997.
42. PERLIN, G. **Identidades Surdas.** In C. Skliar (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.
43. FERNANDES, Sueli. **É Possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em busca de uma Aproximação.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. vol. 2, p. 59 - 81.
44. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos.** In. LODI, A. C. ET. AL. (Org.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 47-55.

45. POSSENTI, Sírio. ***Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia.*** In. LODI, A. C. ET. AL. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 27-34.
46. SILVA, Ivani Rodrigues. ***As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”.*** Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, SP: 2005. [Acesso em 28/11/2010]. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000355976>
47. CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. ***Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira.*** Volumes I e II. 3ª. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001. 1.632p.
48. “Chapeuzinho Vermelho em Língua de Sinais” – BrinqueLIBRAS LTDA. Me. 2005.
49. ESTELITA MARIÂNGELA. ***ELIS – Escrita das Línguas de Sinais: sua aprendizagem.*** Anais do IX Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Out./2010 – Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Mariangela%20Estelita.pdf (acessado em 10/03/2011).
50. BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. ***Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: Aplicando a pedagogia culturalmente sensível.*** In: COX, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. (Org.). – Campinas, SP: Mercado de letras, 2001. P. 81-103. (Coleção Idéias sobre linguagem).

51. SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. ***O aluno surdo em escola regular: Um estudo de caso sobre a construção da identidade.*** In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Editora: Autores Associados. 1ª Edição, 2004. p. 121-147.

52. CAVALCANTI, M. C. e SILVA, I. ***“Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo”.*** In: CAVALCANTI, M. C. e KLEIMAN, A. B. (Org.). Linguística Aplicada: Suas Faces e Interfaces, Mercado das Letras, São Paulo. 2007.

53. BOTELHO, Paula. ***Linguagem e Letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas.*** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

12 - ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Mamãe, papai ou responsável,

Como é do conhecimento de todos, temos em nossa sala de aula do 2º ano B, a inclusão de uma aluna surda. Com a finalidade de observar e compreender melhor seu desenvolvimento escolar foi desenvolvido o projeto de pesquisa cujo título é: POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO PARA UMA CRIANÇA SURDA INSERIDA NUMA SALA DE OUVINTES: (RE)PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

O objetivo do projeto é investigar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita da criança surda e sua integração e participação no grupo de crianças ouvintes. Considerando a importância e participação de todos os alunos envolvidos, a professora da sala fará observações escritas, registros em fotos e filmará as atividades realizadas com os alunos, em sala de aula e nas dependências da escola. Também será realizada análise das atividades produzidas e/ou confeccionadas pelas crianças. As identidades das crianças não serão reveladas, e a família terá o direito de interromper sua participação neste estudo, sem prejuízo nos atendimentos escolares que recebe na escola.

Espera-se que tal pesquisa favoreça condições aos profissionais da educação de refletirem melhor o processo de inclusão de crianças surdas em salas regulares de ensino.

Todos os participantes da pesquisa terão cópias deste termo assinado, como previsto na Resolução CNS/MS 196/96.

A escola (Prefeitura Municipal de Campinas) assumirá com as despesas do material de consumo da pesquisa, os alunos que participarem não terão qualquer tipo de custo, sendo a participação voluntária sem nenhum tipo de benefício financeiro.

Estamos à disposição para qualquer informação ou esclarecimento: profª. Drª. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz (Fone: 19- 3521-8816), Grazielle Kathleen Tavares Santana de Albuquerque (Fone: 19- 3828-4526) ou CEPRE (Fone: 19-3521-8801). Em caso de denúncia ética e/ou reclamação entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Fone: 3521-8936).

Eu, _____ RG: _____
responsável pela criança _____, concordo com as
colocações acima e autorizo a participação da mesma na pesquisa.

Campinas, ____ de _____ de 2009.

assinatura do(a) responsável

Professora/pesquisadora: Grazielle kathleen Tavares Santana de Albuquerque.

Orientadora: Profª. Drª. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz.

