

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Campus de Bauru - Faculdade de Ciências

Curso de Pedagogia

Sabrina Pereira Soares Basso

**O MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS SURDOS: A LITERATURA
INFANTIL EM LIBRAS**

Bauru

2011

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Campus de Bauru - Faculdade de Ciências

Curso de Pedagogia

Sabrina Pereira Soares Basso

**O MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS SURDOS: A LITERATURA
INFANTIL EM LIBRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Bauru

2011

Basso, Sabrina Pereira Soares.

O material didático para alunos surdos: a literatura infantil em LIBRAS / Sabrina Pereira Soares Basso, 2011

50 f.: il.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Monografia (Graduação)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Acessibilidade. 2. Surdez. 3. Literatura infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

SABRINA PEREIRA SOARES BASSO

**O MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS SURDOS: A LITERATURA
INFANTIL EM LIBRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini - orientadora

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru

Prof^a Dr^a Eliana Marques Zanata

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru

Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru

Bauru

2011

AGRADECIMENTOS

Quero manifestar os mais sinceros agradecimentos às diversas pessoas e instituições que contribuíram, com grande esforço, para a realização deste trabalho de conclusão de curso, dentre estes:

À orientadora, Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP), pelo exemplo profissional, incentivo à pesquisa e orientação e credibilidade em mim depositada. Também por viabilizar o trabalho em equipe e pela contribuição ao meu crescimento acadêmico.

Às professoras Dr^a Eliana Marques Zanata e Dr^a Rosa Maria Manzoni (Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP), pelas contribuições na construção deste trabalho e por aceitarem avaliá-lo.

Ao Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho e à Prof^a Dr^a Thais Cristina Rodrigues Tezani (Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP), pelo grande auxílio na construção deste trabalho, por meio de suas orientações durante as disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao Departamento de Educação (FC, UNESP, Bauru, SP), por permitir o uso de suas instalações e equipamentos para a gravação DVD aqui relatado.

A todos os professores do curso de Pedagogia, os quais contribuíram para minha formação como educadora.

Ao escritor Luiz Vitor Martinello, por tão gentilmente ceder o livro “O Penuginha” para tradução em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

À bióloga Caroline de Oliveira Bessão, pela tradução do livro, corpus da pesquisa, em LIBRAS e ao pedagogo José Luiz Coutinho, por todo o trabalho de vídeo, sem os quais o material aqui relatado não seria produzido.

Aos amigos do curso de Pedagogia, Aline, Anauá, Eliana, Fernanda, Francisca, pela amizade, apoio e trabalho em conjunto durante os anos da graduação.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Lucia e Ednei, e minha irmã Patrícia, e ao meu marido Bruno, pelo imenso apoio, incentivo, motivação e compreensão, sem os quais este trabalho não seria possível.

RESUMO

A leitura de história é parte fundamental para o início do letramento das crianças, fazendo parte dos objetivos para toda a Educação Infantil. A roda da história ou a contação de história é um momento importante e de grande auxílio no desenvolvimento cognitivo das crianças, inclusive da criança com deficiência. Buscando a acessibilidade comunicacional é que o presente trabalho teve por objetivo tornar acessível em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o livro “O Penuginha”, de Luiz Vitor Martinello. Para viabilizar o alcance desse objetivo, foi considerado pertinente o desenvolvimento de um estudo descritivo seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, para o levantamento na literatura de como ocorre à aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos. Esse estudo resultou em um DVD com a gravação de vídeos com a tradução do livro “O Penuginha” em LIBRAS e a narração do livro em português. Logo, esta pesquisa se fez relevante, pois o paradigma do século XXI é a inclusão de todas as pessoas nos diferentes cenários e a escola é um dos primeiros lugares em que a eliminação de barreiras torna-se essencial.

Palavras-chave: Acessibilidade; Surdez; Literatura infantil

ABSTRACT

The reading of history is a fundamental part of early literacy for children as part of the goals for all children's education. The wheel of history or storytelling is an important moment of great help in the cognitive development of children, including a child with disabilities. Searching the accessibility of communication is that the present study aimed to make accessible in Brazilian Sign Language (LIBRAS) the book "O Penuginha" by Luiz Vitor Martinello. To facilitate the achievement of this objective, it was considered appropriate to develop a descriptive study following the methodology of qualitative research, to survey the literature on how learning takes place in the Portuguese language by deaf students. This study resulted in a DVD with video recording with the translation of the book "O Penuginha" in LIBRAS and the narration of the book in Portuguese. Therefore, this project became relevant as the paradigm of the twenty first century is the inclusion of all people in different scenarios and the school is one of the first places where the removal of barriers is essential.

Keywords: Accessibility; Deafness, Children's literature

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Classificação da perda auditiva

14

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa dos livros publicados pela Editora Arara Azul	29
Figura 2 – Capa dos livros da Editora Ciranda Cultural	29
Figura 3 – Capa dos livros de Ruth Rocha	30
Figura 4 – Livros da coleção Corpim	31
Figura 5 – Capa dos livros infanto-juvenil de Luiz Vitor Martinello	32
Figura 6 – Livro em CD-ROM da Editora Arara Azul	32
Figura 7 – imagem da gravação da intérprete com fundo verde	33
Figura 8 – Imagem do site Acervo Digital da UNESP	35

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE TABELA	08
LISTA DE FIGURAS	09
INTRODUÇÃO	09
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
Por que o aluno surdo?	12
O que é acessibilidade?	14
A importância da Roda de História	18
A alfabetização de crianças surdas	21
METODOLOGIA	26
Desenvolvimento do Produto	26
Resultados	32
DISCUSSÃO	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERENCIAS	40
ANEXOS	44
ANEXO 1 – e-mail do autor Luiz Vitor Martinello	45
ANEXO 2 – Autorização para uso da obra “O Penuginha”	46
ANEXO 3 – Autorização de uso de imagem da intérprete	47

INTRODUÇÃO

Pensando a atualidade, dois princípios são básicos para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e à permanência com sucesso de pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas, com altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento no Ensino brasileiro: o de *universalização* e o de *democratização*. Esses princípios estão contemplados nas leis do país, especificamente a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a), que trouxe um novo paradigma para a educação no Brasil. A lei contempla em seu bojo a questão do universal e dos valores coletivos e individuais consolidados pelo desejo social, político e econômico de grupos organizados socialmente. Assim, legalmente o direito à educação, à saúde e à moradia são garantias constitucionais de todos os cidadãos brasileiros, portanto, atendem ao princípio da universalidade. Neste sentido, a universalização das condições de acesso à educação, à saúde e à moradia podem ser vislumbrada em diversos documentos legais.

A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando, de fato, as diferenças. Não se trata de facilitar as condições de acesso à educação, à saúde e à moradia, mas em oferecer condições de igualdade. Pensar dessa forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber. É admitir, de fato, a existência do princípio da universalização.

Oferecer condições de igualdade é uma questão complexa, entretanto, quando se trata de refletir sobre a ampliação das garantias legais e reais de acesso das pessoas com deficiência na escola comum, de forma justa e democrática, é preciso, ainda, superar um grande abismo criado historicamente no imaginário coletivo da população em geral e, mais precisamente, do meio acadêmico que possui muito receio e resistência à inclusão destas pessoas neste espaço restrito a um grupo privilegiado do país.

Desta forma, a universidade possui um papel relevante na busca da reconstrução desse imaginário, numa perspectiva mais crítica e pautada em outros princípios como o da democratização das oportunidades e possibilidades de

superação das dificuldades. É possível enxergar-se um sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações e superar este paradigma fatídico e excludente.

Neste caso, a Universidade e as demais Instituições de Ensino Superior precisam aprender, com a convivência, por meio de um processo interativo, a trabalhar com a deficiência. Não se trata de apenas reconhecer o direito à igualdade de oportunidade criando alternativas pedagógicas adequadas distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. A permanência com sucesso do aluno na escola implica a possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias a equiparação das condições oferecidas aos demais alunos.

Nós, sujeitos sociais e educadores, temos o dever e somos agentes capazes de transformar essa realidade tão dura e negativa para com os excluídos, sejam eles pobres, negros, deficientes... Nenhum sujeito, criança, jovem, adulto ou idoso pode deixar de se desenvolver e agir no mundo com todo o seu potencial criativo. Falando mais precisamente do aluno, nenhum pode deixar de desenvolver suas potencialidades. (ALVES, 2003, p.4)

Neste cenário temos um currículo da escola brasileira no qual documentos oficiais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental destacam a importância da “Roda da história”, ou seja, um momento na rotina da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental para que o professor leia uma história para seus alunos. Além disso, a leitura de história é parte fundamental para o início do letramento das crianças, fazendo parte dos objetivos para toda a Educação Infantil.

É também, através da leitura de histórias, que as crianças compreendem e aprendem a manipular as regras do mundo dos adultos, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Como se pode observar, a roda da história ou a contação de história é um momento importante e de grande auxílio no desenvolvimento cognitivo das crianças, inclusive da criança com deficiência.

Surge, então, um questionamento: se a roda de história é importante para o desenvolvimento cognitivo de toda criança, como proporcionar o momento de contação de história para o aluno surdo?

Logo, o objetivo deste trabalho foi construir um material didático para alunos surdos em processo de alfabetização, através da tradução para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do livro “O Penuginha”, de Luiz Vitor Martinello (1985).

De um modo geral, os autores citados ao longo deste trabalho de conclusão de curso, diferenciam o aluno com deficiência auditiva do surdo, sendo que o que tem deficiência auditiva seria aquele que tem perda leve ou moderada de audição, enquanto o surdo, aquele que tem perda severa e profunda. Nesse trabalho será utilizada a terminologia aluno surdo, referindo-se tanto ao aluno com deficiência auditiva quanto ao aluno surdo.

Esta pesquisa faz-se relevante, pois o paradigma do século XXI é a inclusão de todas as pessoas nos diferentes cenários e a escola é um dos primeiros lugares em que a eliminação de barreiras torna-se essencial. (MENDES, 2006).

A universidade, como instituição de pesquisa e reflexão, pode ser um espaço para viabilizar alternativas para que a inclusão escolar seja realizada com responsabilidade para alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Por outro lado, também deve garantir à acessibilidade desses alunos a eliminação de barreiras nos aspectos atitudinal, comunicacional, arquitetônico, instrumental, metodológico e programático. Dentre os níveis de acessibilidade mencionados o comunicacional, destaca-se como um dos mais importantes no processo educacional do aluno com surdez. Por esses motivos, esse trabalho de conclusão de curso foi focado no ensino do português para alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Nos capítulos a seguir, são delineados quem é o sujeito para quem o material didático foi construído, o que se entendeu por acessibilidade neste trabalho, a importância da roda de história, qual o foco que este material deve ter para auxiliar na alfabetização de alunos surdos e como foi construído. Por fim, são apontados os próximos passos seguidos para a validação e divulgação do material aqui apresentado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por que o aluno surdo?

Antes de qualquer discussão, é necessário esclarecer quem, neste trabalho, foi considerado como aluno deficiente auditivo/surdo e por que esse aluno foi o foco.

O Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), no artigo 4º, segundo parágrafo, considera:

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

De acordo com Martins e Giroto (2011, p.2), as alterações auditivas podem ser classificadas baseando-se na época do acometimento, instalação da alteração, localização e grau de comprometimento. Logo, não há um tipo apenas de deficiente auditivo e esse ponto deve ser levado em consideração quando da educação desse aluno (TORRES et al, 2007).

Martins e Giroto (2011, p.3) apresentam uma tabela que ilustra melhor a classificação da perda auditiva (Tabela 1).

Tabela 1 – Classificação da perda auditiva quanto ao grau de comprometimento, indicado pela perda em dB, de acordo com diferentes autores.

Autores	Davis & Silvermam (1985)	OMS (1980)	Boothroyd (1982)
Normal	0 – 25	0 – 25	0 – 15
Leve	26 – 40	26 – 40	15 – 30
Moderado	41 – 70	41 – 55	31 – 60
Severo	71 – 90	56 – 90	61 – 90
Profundo	Acima de 90	Acima de 90	Acima de 90

Para a comunidade surda, “por não se tratar necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, que muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva.” (SALLES, 2004, p.37). Neste trabalho, essa questão não será discutida, por se tratar de um tema complexo, optando-se por utilizar a terminologia aluno surdo.

O material didático confeccionado foi pensado para contemplar o aluno surdo, pois faz uso da linguagem de sinais e também da narração, para que a acuidade auditiva ainda presente seja utilizada. Além disso, sendo a história também narrada, o material torna-se acessível para alunos cegos.

Voltou-se o foco do trabalho para o aluno surdo, por que:

Infelizmente, grande parte dos alunos surdos, freqüentadores de classe inclusiva, no ensino regular, não tem acesso aos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola, pelo fato de não terem se apropriado de um sistema lingüístico, seja este auditivo-verbal ou gesto visual, no caso de uma língua de sinais. (MARTINS E GIROTO, 2011, p.3)

Salles et al (2004, p. 57) destaca que o fracasso escolar dos alunos surdos é resultado de uma série de fatores, que tem em comum o fato do surdo ser “condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual”.

Aliado a isso, tem-se o fato dos alunos surdos serem tardiamente ensinados a utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar, pois, na maioria dos casos, nasce em uma família de ouvintes, que não conhecem a LIBRAS e, ao diagnosticar a surdez da criança, param até mesmo de conversar com ela, não estimulando a leitura labial e o fortalecimento dos laços familiares (DORZIAT, 1999).

[...] pode-se verificar que o uso de uma língua, mesmo que na modalidade viso-espacial, confere ao indivíduo o acesso a todos os recursos que a linguagem pode proporcionar, isto é, a organização do pensamento, a capacidade de lidar com coisas e fatos mesmo à distância, a habilidade de abstrair e manusear símbolos e finalmente de se comunicar com outras pessoas, estabelecendo uma vida social e política sem restrições. (BANDINI et al, 2006, p.52)

Logo, optou-se pela construção do material didático utilizando LIBRAS não só por ser acessível ao aluno que tem o domínio dessa língua, mas também para auxiliar àqueles que estão aprendendo a LIBRAS.

Para finalizar, é preciso esclarecer que há três tendências na educação do surdo: a educação oral, a comunicação total e a utilização das línguas nacionais de sinais (DORZIAT, 1999; PEREIRA, 2005; BANDINI et, 2006). Para melhor compreensão, Martins e Giroto (2011, p.8-9) explicitam as idéias centrais de cada uma dessas tendências teórico-filosóficas:

O Oralismo, que defende o uso exclusivo da língua oral na interação surdos/ouvintes, enfatiza a importância do uso de habilidades auditivas como pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem, pois seus precursores propõem um trabalho intensivo de estimulação auditiva, o qual deve iniciar o mais cedo possível na vida da criança surda.

A abordagem da Comunicação Total, que apresenta como proposta a valorização dos mais variados recursos que podem facilitar o acesso do surdo à linguagem oral e escrita, propõe práticas bimodais/simultâneas, nas quais faz parte sinais e fala, possibilitando ao surdo o acesso mais fácil às modalidades oral e escrita da língua majoritária.

Recentemente, com base nos avanços de estudos sobre línguas de sinais, a filosofia de educação bilíngüe tem proposto o acesso da criança a duas línguas: a de sinais e a oficial do país, neste caso na modalidade escrita. Contrária a filosofia da Comunicação Total, nesta visão ambas as línguas não podem ser usadas simultaneamente pelo fato de possuírem estruturas diferentes. Seus proponentes concebem os sinais como a 'língua natural' dos surdos (MOURA, 1993), sendo que estes são considerados como pertencentes, na maioria dos casos, a uma comunidade distinta daquela a que pertencem os ouvintes.

Não serão discutidas as vantagens e desvantagens dessas tendências, pois demandaria anos de observações de cada uma dessas metodologias, bem como de estudos teóricos mais aprofundados. Entretanto, Salles et al (2004) e Pereira (2005) optam pela educação bilíngüe, sendo a língua de sinais a língua materna do aluno surdo. Por serem obras publicadas em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, respectivamente, optou-se por seguir a mesma concepção na confecção do material apresentado aqui, pois é a tendência adotada nas escolas públicas do estado de São Paulo.

O que é acessibilidade?

Um dos primeiros conceitos essenciais à pesquisa foi o de acessibilidade, pois se pretendeu compreender a importância do acesso a materiais didáticos na aprendizagem do aluno surdo e a acessibilidade desses materiais.

A acessibilidade é definida como possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 1994; BRASIL, 1998a).

Entretanto, a acessibilidade não deve ser vista apenas em uma dimensão. De acordo com Sasaki (2005, p.22-23), há seis dimensões de acessibilidade:

arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. O foco desta pesquisa foram as acessibilidades comunicacional e instrumental, ou seja:

- **Acessibilidade comunicacional**, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

[...]

- **Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.). (SASSAKI, 2005, p.22-23)

O material produzido e aqui relatado trabalhou com esses dois tipos de acessibilidade por enfocarem atos ou instrumentos presentes dentro da sala de aula, ou seja, a comunicação do professor com o aluno surdo e os materiais didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula.

Logo, proporcionar a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais é um dos modos de promover a inclusão escolar desses alunos.

A inclusão dos alunos com necessidades especiais faz-se necessária, pois:

O ser humano é um ser de necessidades, que só são satisfeitas socialmente nas relações que as determinam. O sujeito é um sujeito produzido em uma prática social. Não há nada que não seja produto das interações entre indivíduos, grupos e classes. Ou seja, toda essência subjetiva deve ser considerada como a interação entre sujeitos e objetos externos e internos, numa permanente inter-relação dialética.

A cultura é o pano de fundo comum da humanidade, para o qual sujeitos sociais contribuem, usufruindo e transformando-o no espaço da experiência, que se manifesta no pensar e no agir sobre o mundo. (ALVES, 2003, p.4)

Ao proporcionar ao aluno surdo, foco do presente trabalho, a acessibilidade comunicacional e instrumental, possibilita-se a esse aluno o acesso a uma cultura que, em muitos casos, é estranha a ele, justamente por não poder, devido à deficiência auditiva, compartilhar de uma sociedade que é baseada na visão e na

audição. De acordo com Vigotski (1997), a criança cega tem um desenvolvimento social melhor do que a criança surda, pois consegue ouvir e falar com as pessoas ao seu redor.

Entretanto, é equivocado pensar que os surdos não possam se comunicar ou não possuam uma língua, pois a comunidade surda possui seu modo de se comunicar, a língua de sinais. No caso do Brasil, é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema de surdo ou com uma patologia da linguagem. Stokoe, 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 30).

Entretanto, como destaca Torres et al (2007), não são todos os alunos surdos que tiveram acesso à LIBRAS e puderam apreendê-la, pois nascem em uma família de ouvintes que desconhecem essa língua. Muitas vezes, somente quando chega à escola é que o aluno surdo aprenderá LIBRAS.

Aliado a esse fato, somente em 2002, é que a União sancionou a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda. Essa lei também regulamenta que o sistema educacional federal, estadual e municipal deve incluir nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério o ensino de LIBRAS, além de garantir o uso e difusão dessa língua.

Logo, a educação do aluno surdo deve ser uma educação bilíngue, ou seja, em LIBRAS, sua língua materna, e em Português, a língua da sociedade em que esse aluno está inserido.

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa. (SALLES et al, 2004, p.47)

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), ressalta que a Língua Portuguesa é a segunda língua do aluno surdo, e que o ensino da modalidade escrita da língua Portuguesa, como segunda língua, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

É consenso que a língua de sinais, por suas características de língua visuo-espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo. De fato, as características e os estágios da aquisição da língua oral por ouvintes, o que aponta para resultados semelhantes na representação mental do conhecimento lingüístico, com implicações idênticas para o período crítico, entre outros aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Ao mesmo tempo, é desejável que o surdo adquira a língua oral da comunidade em que vive, o que remete à constatação de que a língua oral será adquirida como L2. O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades do nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditiva está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. **O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolingüístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural.** (SALLES et al, 2004, p.77-78, grifo nosso).

Não se pretende discutir neste trabalho se é benéfico e viável ou não a oralização por parte dos surdos, pois este é um assunto que gera debates teóricos e metodológicos que não cabem ao trabalho de conclusão de curso, por demandar um tempo maior de pesquisa. Entretanto, cabe destacar a importância da LIBRAS para que o aluno surdo tenha acesso à cultura escolar, cultura essa baseada na

modalidade escrita do português. Ora, para que esse aluno constitua-se como sujeito, de acordo com Vigotski (1997) e Alves (2003), é necessário que ele tenha acesso à comunicação utilizada pela sociedade em que está inserido.

Ao se deparar com essas discussões, o presente trabalho construiu um material que utilizasse da LIBRAS e da Língua Portuguesa escrita para auxiliar na educação bilíngüe. Entretanto, antes mesmo de discutir sobre a alfabetização de alunos surdos, será discutido no próximo tópico a contação de história, destacando o benefício do acesso às histórias infantis para os alunos em idade de alfabetização, incluindo os alunos surdos.

A importância da Roda de História

A sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental é uma sala que deve estimular o gosto pela escrita e pela leitura. Para tanto, os professores fixam cartazes nas paredes com o alfabeto, cantigas de rodas e parlendas, sempre muito coloridos e com muitas imagens para tornar o ambiente alegre e agradável.

Em muitos casos, observa-se a presença dos “cantinhos”, ou seja, locais preparados para uma determinada atividade da rotina da sala de aula. Um dos cantinhos é o cantinho da leitura, cujo espaço deve “dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura” (BRASIL, 1997, p.43). Logo, o livro de história infantil, torna-se o protagonista desse espaço.

Além do cantinho da leitura, é importante que o professor conte histórias para seus alunos. Para Bettelheim (2007, p.80), mediante as histórias infantis é que a criança passa a entender o mundo dos adultos, pois as histórias trazem informações que falam a ambas as partes da personalidade nascente da criança, a racional e a emocional.

Para Abramovich (1995, p.16), ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança, pois “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões

(como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através de problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento correspondente àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1995, p.17)

Já para Carvalho (2009, p.14), com a literatura infantil e a contação de história dentro da sala de aula, a criança estabelece referenciais importantes ao seu desenvolvimento cognitivo, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos documentos oficiais, o RCNei, sugere que a roda da história seja uma atividade permanente na rotina do educando, isto é, a roda de história é uma atividade que responde:

[...] às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. (BRASIL, 1998b, p.55)

Além disso, a leitura de história é parte fundamental para o início do letramento das crianças, fazendo parte dos objetivos para toda a Educação Infantil, como destaca o terceiro volume do RCNei. Este documento também ressalta que:

[...] além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita. (BRASIL, 1998b, p.135)

Essas concepções são reforçadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos PCN de Língua Portuguesa, quando diz:

além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

[...]

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever. (BRASIL, 1997, p.47)

Bandini et al (2006) demonstrou que a contação de história também auxilia na aquisição da escrita pelas crianças surdas:

Como se pode observar os escores totais são discretamente melhores para todos os participantes do estudo na segunda avaliação. Os participantes P3 e P6 mostram uma melhora relevante tendo em apenas dois meses atingido 90% das habilidades necessárias para a aquisição de uma língua escrita. Isto se deve provavelmente à exposição a material escrito e ao contato com a língua escrita, propiciados pelo ambiente escolar.

[...] mesmo crianças surdas quando expostas a uma língua e a material letrado têm comportamentos de futuros leitores. Este fato sugere que investimentos em programas de Educação Infantil dentro de uma perspectiva escolar voltada para o contato com material letrado podem ser efetivos em auxiliar crianças surdas usuárias de LIBRAS a verem-se como futuros leitores e escritores, e facilitar o processo de aquisição de leitura e escrita, mesmo quando elas são provenientes de classes sociais mais baixas, filhas de pais semi alfabetizados. (BANDINI et al, 2006, p.55-56).

Entretanto, como a história infantil pode contribuir no processo de alfabetização do aluno surdo? Essa questão será discutida no tópico a seguir. Porém, cabe ressaltar que não é propósito desse trabalho esgotar todas as possibilidades e discussões voltadas para a alfabetização dos alunos surdos, e sim compreender como a alfabetização pode acontecer e como um material didático pode auxiliar nesse processo.

A alfabetização de crianças surdas

Diversas são as teorias que explicam como a criança aprende a escrever e diversos são os métodos que podem ser utilizados. Entretanto, nos artigos disponíveis em sites de busca como Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, são utilizados apenas os estudos de Emília Ferreiro para explicar a alfabetização do aluno surdo. Por essa razão, o presente trabalho destacou apenas as explicações dessa estudiosa da alfabetização e letramento, já que o foco do trabalho não é discutir o melhor método e sim o que vem sendo discutido na literatura existente sobre a alfabetização dos alunos surdos.

O aluno ouvinte, em processo de alfabetização, baseia-se no som das palavras para poder escrevê-las. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a criança passa por etapas durante o processo de aquisição da escrita, sendo caracterizados quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Segundo a autora, no nível pré-silábico, observa-se a presença de produções gráficas em que não existe correspondência entre a grafia e o som. A criança, nessa fase, não demonstra preocupação em diferenciar critérios para a sua produção, que se constroem a partir de traços idênticos, garatujas ou grafismos primitivos. É nessa fase, também, que a criança utiliza muitas letras para simbolizar objetos grandes e poucas para pequenos.

O nível silábico é quando a criança representa graficamente a linguagem oral. Ela começa a relacionar o que escreve com as sílabas das palavras faladas que deseja representar. Entretanto, com seu conhecimento prévio sobre o material escrito, utiliza de letras que podem não representar os respectivos sons (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985).

Já no nível silábico alfabético, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a criança percebe que existe uma representação gráfica correspondente a cada som, ou seja, percebe a relação entre grafema e fonema.

Por último, a criança chega ao nível alfabético, em que estabelece mais firmemente sua percepção sobre a relação entre a grafia e o som. Ela já consegue aceitar que a sílaba é composta de letras que devem ser representadas distintamente, e se torna capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como as diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases (SIMÕES, 2000). Vale destacar que esses níveis se interpõem, sendo que a criança vai e volta enquanto evolui para o outro nível, ou seja, em um dia ela está no nível silábico e, no outro, volta para o nível pré-silábico, para, finalmente, se estabilizar no nível silábico

Já o aluno surdo não terá a palavra falada para se apoiar. De acordo com Lacerda (2000), Salles et al (2004), Dizeu e Caporali (2005), Pereira (2005), Bandini et al (2006), Peixoto (2006) e Araújo e Lacerda (2008), o aluno surdo também se desenvolverá nesses quatro grandes níveis, porém ele se apoiará na linguagem de sinais.

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e da língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Esta opinião é compartilhada por outros pesquisadores da área da surdez e da educação de surdos, como Svartholm (1994), lingüista sueca, para quem a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua. Ao se referir ao ensino das crianças surdas, Svartholm propõe que a atenção deva estar voltada para a apresentação de textos por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais. A tradução não deve ser palavra por palavra, mas do texto como um todo. (PEREIRA, 2005, p.27)

Sendo a língua de sinais a primeira língua do surdo, é válido destacar que o encontro desses sujeitos com a escrita – da língua majoritária – é precedido e possibilitado pela língua de sinais. Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam. (PEIXOTO, 2006, p. 208).

[...] as crianças surdas vivenciam um processo de (re) construção da escrita que, em muitos aspectos, é semelhante ao que é vivido pela criança ouvinte; ou seja, caminham de uma perspectiva inicial mais subjetiva, na qual a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas, evoluindo para uma compreensão de escrita como representação da linguagem. (PEIXOTO, 2006, p. 211).

Esse foi um dos pontos que levou o Governo Federal a sancionar a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o Estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, “com implicação para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngüe à informação em ambientes institucionais e para a capacitação de profissionais que trabalham com os surdos.” (SALLES et al, 2004, p. 62).

Além disso, é necessário que a escola compreenda que o aluno surdo tem um aprendizado diferenciado do aluno ouvinte:

alfabetização de crianças surdas enquanto processo só faz sentido se acontece na LSB (Língua de Sinais Brasileira), a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua. (QUADROS, 2000, p.55)

Logo, cabe à escola possibilitar o acesso à LIBRAS e a materiais didáticos que utilizem da língua de sinais para que o aluno surdo também possa se desenvolver como o aluno ouvinte.

Por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. O aluno ouvinte, quando começa a ler e a escrever, já dispõe de uma língua e se baseia nela na construção da leitura e da escrita; a criança surda pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas, mas raramente apresenta conhecimento suficiente da língua portuguesa que o ajude na tarefa de atribuir sentido na leitura, bem como de construir sentido na escrita.

Embora a oralidade não seja condição indispensável para a leitura e a escrita, é esperado que a criança ouvinte se apóie em suas habilidades orais para construir suas hipóteses sobre a leitura e a escrita; a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, suas habilidades visuais. A criança surda vê palavras no papel e constrói visualmente suas hipóteses sobre a escrita. Neste processo ela pode, assim como a criança ouvinte que soletra enquanto lê, fazer uso do alfabeto digital. (PEREIRA, 2005, p.23)

A importância do acesso de crianças surdas em fase de alfabetização a livros de histórias traduzidos para LIBRAS foi estudada por Bandini et al (2006). Essas

autoras acompanharam sete crianças surdas, com idade entre seis e sete anos, traduzindo histórias infantis clássicas, tais como “Os Três Porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”, e avaliando essas crianças no início e ao final do trabalho de contação de histórias.

Ao final do estudo, as autoras demonstraram que, além da aquisição da escrita em crianças surdas e ouvintes ser semelhante, o contato com o material escrito, no caso as histórias, são de extrema importância para a aquisição da leitura e escrita, ressaltando a necessidade de cada vez mais os materiais voltados para a alfabetização de alunos surdos serem traduzidos em LIBRAS.

Ao se referir à educação de surdos na Suécia, Svartholm (2003) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história em Língua de Sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais. A autora ressalta que os textos lidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos próprios para crianças.

Também Tovar (2000), lingüista colombiano e pesquisador na área da surdez, enfatiza a importância de se possibilitar condições para que a criança surda tenha consciência da utilidade e do prazer da língua escrita. Segundo o pesquisador, isso pode ser conseguido lendo-se para ela contos, escrevendo-lhe bilhetes e cartões, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a utilidade da escrita nas atividades da vida diária, como compras e passeios. Para o mesmo autor, a leitura é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. A ênfase deve estar em ler, não em ensinar a ler. Na medida em que a criança seja exposta de maneira significativa a textos variados, de crescente nível de descontextualização, irá adquirindo a linguagem escrita de maneira natural. (PEREIRA, 2005, p.28)

Entretanto, o acesso não deve ser facilitado apenas para histórias escritas em língua portuguesa e traduzidas para a LIBRAS, mas também para histórias produzidas por surdos e para surdos.

Duas chaves preciosas desse processo (de alfabetização) são o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de estórias inclui a produção espontânea das crianças e do professor, bem como a produção de estórias existentes; portanto, de literatura infantil.

A comunidade surda tem como característica a produção de estórias espontâneas, de contos e de piadas que passam de geração em geração relatadas por contadores de estórias em encontros informais, normalmente em associações de surdos. Infelizmente, nunca houve preocupação de registrar tais produções. Pensando na alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer. A produção de contadores

de estórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas. (QUADROS, 2000, p.58)

Portanto, quando foi pensada a confecção do material didático apresentado neste trabalho, o foco foi a alfabetização. Entretanto, como se tinha dúvidas da importância das histórias contadas em LIBRAS na alfabetização ou não, e de como esse material deveria ser confeccionado, buscaram-se os trabalhos científicos. Como discutido anteriormente, é de extrema importância que os alunos surdos tenham acesso às histórias infantis em LIBRAS, sem deixar de lado a palavra escrita, para que o aluno se alfabetize na Língua Portuguesa. Logo, o material didático apresentado no próximo tópico, pode auxiliar na alfabetização de alunos surdos.

METODOLOGIA

Para viabilizar o alcance do objetivo proposto neste estudo, construir um material didático para alunos surdos em fase de alfabetização, foi considerado pertinente o desenvolvimento de um estudo descritivo seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, para o levantamento na literatura de como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos.

Trivinos citado por Beuren (2003, p. 81) “esclarece que o estudo descritivo exige da parte do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientam à coleta e interpretação de dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa”.

Para Gil (1999, p. 44), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Após o estudo na literatura sobre a alfabetização de alunos surdos e a viabilidade de utilizar a contação de histórias em LIBRAS para auxiliar na alfabetização, foi confeccionado um DVD, com a tradução para LIBRAS da história “O Penuginha”, de Luiz Vitor Martinello.

Desenvolvimento do produto

Antes mesmo da descrição sobre como o DVD foi confeccionado, é necessário relatar todos os percalços para a escolha do livro.

Livros traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é uma novidade editorial, apesar de não serem amplamente divulgados. As editoras Arara Azul e Ciranda Cultural já possuem, entre suas publicações, livros voltados à criança surda. A Editora Arara Azul optou por traduzir os clássicos mundiais, como “Peter Pan”, “Dom Quixote”. “Aladim” e, mais recentemente, clássicos brasileiros, “Iracema” de José de Alencar, “A cartomante”, “O Alienista”, “O caso da vara”, “O relógio de ouro” e “A missa do galo”, todos de Machado de Assis (Figura 1).



Figura 1 – Capa dos livros publicados pela Editora Arara Azul traduzidos para LIBRAS. (fonte: www.editora-arara-azul.com.br)

Já a Editora Ciranda Cultural criou suas próprias histórias, publicadas em uma série de dez livros chamados de “Ciranda da Diversidade” (Figura 2). Esses livros estão disponíveis tanto na versão impressa quanto em CD, onde se encontra a tradução em LIBRAS e a narração da história.



Figura 2 – Capa da caixa e dos dez livros da Editora Ciranda Cultural

Entretanto, devido à experiência pessoal da autora deste trabalho em contação de histórias para crianças que estão sendo alfabetizadas, questionou-se por que não havia a tradução de livros de autores brasileiros que se dedicam a escrever para crianças, tais como Ruth Rocha, Tatiana Belinky, Ziraldo. Além disso, quando foi analisada a lista dos acervos complementares enviados às escolas públicas, são esses os autores citados e recomendados (BRASIL, 2009).

Pensou-se, então, em tornar acessível em LIBRAS o CD Mil Pássaros, do Selo Palavra Cantada, e os livros da Ruth Rocha narrados pela própria autora, que se encontram no CD acima citado (Figura 3). Entrou-se em contato com a Editora Moderna, para que pudessem informar quais os procedimentos legais em relação aos direitos autorais, pois seriam utilizados os textos e as imagens publicadas por essa editora. Após um ano do contato inicial, a editora informou que apenas a própria autora, Ruth Rocha, é quem poderia autorizar a utilização das histórias, mas que eles já haviam entrado em contato com ela e, em breve, responderiam. Passaram-se mais dois meses até a resposta: a autora não autorizou a utilização de nenhuma de suas histórias, não apresentando qualquer argumento para sua negativa.

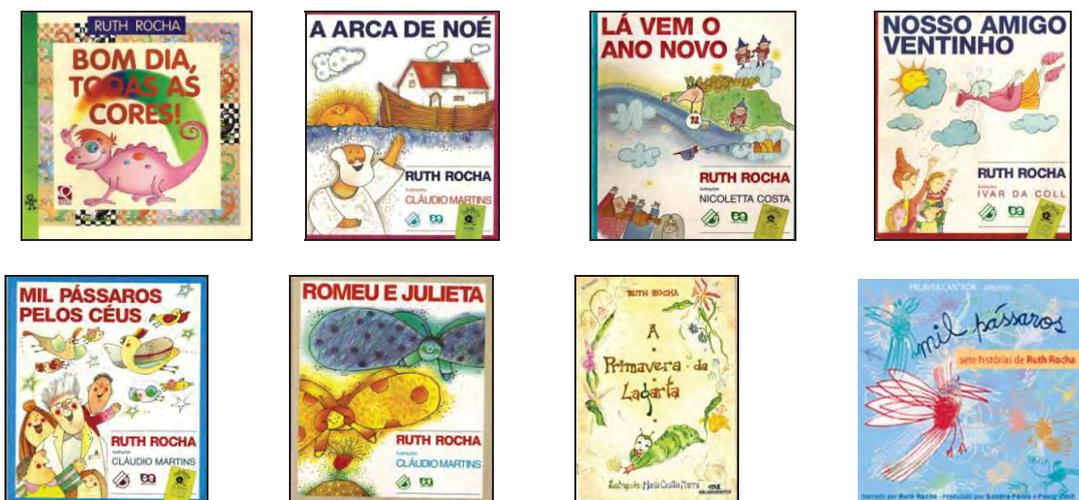


Figura 3 – Capa dos livros de Ruth Rocha narrados por ela e capa do CD Mil Pássaros.

Frente a essa negativa, o segundo autor a ser procurado foi Ziraldo, devido a sua coleção “Corpim”, em que diversas partes do corpo humano ganham vida e

expõem seus sentimentos (Figura 4). Foi realizado um contato inicial com a Editora Melhoramentos, responsável pela publicação dos livros do referido autor. Em menos de uma semana a editora comunicou que só poderia ser utilizada partes da história e não a história como um todo.

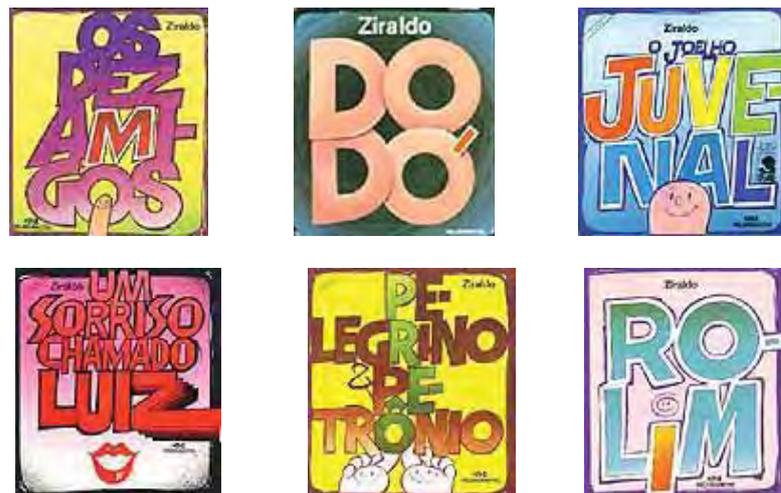


Figura 4 – Livros da coleção Corpim

Foi, então, que surgiu o nome do autor bauruense, Luiz Vitor Martinello, amplamente lido nas escolas municipais da cidade de Bauru. O autor foi contatado via e-mail e, prontamente, respondeu que seus dois livros infanto-juvenis, “O Penuginha” e “O sapato que sabia andar” estavam disponíveis para a tradução (Anexo 1 e 2). Optou-se por traduzir apenas “O Penuginha”, pois é um livro mais adequado para a faixa etária à qual o material se destina. Entretanto, pretende-se, em um futuro breve, traduzir também “O sapato que sabia andar”. (Figura 5)

O material confeccionado foi baseado no modelo realizado pelas editoras Arara Azul e Ciranda Cultural, a saber, a página do livro, com ilustração e a história escrita, com o intérprete traduzindo a história. Os livros da Editora Arara Azul (Figura 6) não contam com a narração, enquanto os livros da editora Ciranda Cultural possuem narração, sendo acessível também à criança cega.



Figura 5 – Capa dos livros infanto-juvenil de Luiz Vitor Martinello



Figura 6 – Livro em CD-ROM da Editora Arara Azul

Após definido o livro, a segunda etapa foi encontrar um intérprete de LIBRAS, para auxiliar na tradução do livro. A bióloga Caroline Bessão, que realiza traduções em igrejas, câmaras municipais e eventos oficiais, aceitou participar do projeto e ser filmada realizando a tradução (Anexo 3).

Discutiu-se com a intérprete qual a melhor maneira de realizar a tradução. Chegou-se a consenso de que o modo como foi feito pelas editoras citadas não alcançaria o objetivo maior, ou seja, auxiliar na alfabetização, pois o aluno deter-se-ia mais à imagem do que aos sinais e sua relação com o texto. Optou-se pelo foco na intérprete, ou seja, apenas a imagem dela, com o texto como legenda e a narração, sendo que as ilustrações seriam mostradas no vídeo de acordo com o desenrolar da história, ocupando toda a tela, não dividindo o espaço e a atenção do aluno com a intérprete.

Para que a confecção do material possa ser melhor compreendida, a seguir, será descrito detalhadamente cada uma das etapas da confecção:

1) Escaneamento das ilustrações:

Cada uma das ilustrações do livro, totalizando treze imagens, foram escaneadas separadamente, utilizando impressora multifuncional HP Photosmart C4200 series. Em seguida as imagens foram editadas utilizando o programa Microsoft Office Picture Manager, recortando as margens e melhorando a resolução para que a ilustração se tornasse o mais visível possível.

2) Adaptação da história:

Como discutido anteriormente, a LIBRAS é uma língua natural, logo, quando é realizada uma tradução do português para LIBRAS, são necessárias adaptações.

A primeira etapa dessa adaptação foi a criação de sinais para as personagens principais. Foram criados sinais para Penuginha, Pedro Ivo e Marília.

Para Penuginha, foi criado um sinal que remete à suas penas de cor amarela. Já Pedro Ivo tem um sinal que remete ao seu nariz e cabelo, características marcantes dessa personagem. Por fim, o sinal de Marília está relacionado aos seus cabelos compridos.

Além disso, foram necessárias adaptações do texto de Luiz Vitor Martinello, para que a tradução tivesse sentido e fluência. Por exemplo:

- Texto em português: “Curtia noites de insônia, tecendo com Marília idílios amorosos: ela, deitando-se na relva, dentes alvos, se rindo para ele.”
- Texto em LIBRAS: Ficar Pedro Ivo noite sonhar acordar junto Marília deitad@ grama sorrir bonito

Ressalta-se novamente que são duas línguas distintas, por isso a tradução não foi exata, mas foi realizada de modo que a história tivesse sentido.

3) Gravação do vídeo:

Os vídeos foram gravados com a tradução da intérprete e a narração em separados. A imagem da intérprete foi gravada com fundo verde, utilizando a

filmadora Samsung SMX – F53BN. O fundo verde foi utilizado por duas razões: a primeira, para destacar os sinais feitos pela intérprete, que usa roupa preta para se diferenciar do fundo da filmagem (Figura 7); a segunda, para que as ilustrações do livro “O Penuginha” pudessem ser inseridas, posteriormente, através da técnica de *croma key*.



Figura 7 – imagem da gravação da intérprete com fundo verde

Quando da gravação das imagens, vários vídeos foram gravados, pois, a cada erro ou interferência externa, parava-se a filmagem e iniciava uma nova. Durante a gravação, a discente Sabrina Basso narrava a história para que a intérprete Caroline pudesse realizar os sinais. Nos momentos da história em que as ilustrações foram inseridas, a intérprete parava de fazer os sinais por cinco segundos, e, depois, retornava a história do ponto que havia parado. Terminada a gravação, o pedagogo José Luiz uniu esses vários vídeos, de modo que a história tivesse uma sequência, com cuidado para que se mantivessem os espaços da imagem.

4) Narração:

A narração foi gravada em estúdio profissional, pela discente Sabrina Basso, autora deste trabalho. Inicialmente, foi feita uma tentativa de gravação no estúdio do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, da UNESP/Bauru, utilizando o gravador Olympus, Digital Voice Recorder, VN-3100PC. Entretanto, a narração ficou com chiados, dificultando a compreensão do texto. Por isso, optou-se pela

gravação em estúdio profissional. Como destacado por Torres et al (2007), é preciso considerar todas as possibilidades quando é feito um material para alunos com necessidades especiais, ou seja, é necessário que não só a imagem, com a tradução em língua de sinais, seja bem feita, como também a narração, para que possa utilizar a audição residual do aluno surdo que não saiba a linguagem de sinais.

Enquanto a narração foi gravada, a discente assistia ao vídeo gravado previamente, para que a fala e o vídeo coincidissem o máximo possível.

Assim como a gravação da história em LIBRAS, durante a gravação da narração, quando do aparecimento das imagens, a discente parava de narrar por cinco segundos, retornando na seqüência da história, facilitando no momento de conciliar a narração e o vídeo.

Por se tratarem de duas línguas, em vários momentos, tradução e narração não foram exatamente coincidentes, sendo que hora a fala é maior, hora a tradução em LIBRAS é maior. Entretanto, esses desencontros não são prejudiciais ao material, muito pelo contrário, auxilia professores e alunos ouvintes a compreenderem a diferença entre essas duas línguas.

5) Edição dos material:

A edição do material, para que a tradução da história “o Penuginha” pudesse ser gravada em DVD para veiculação tanto em computadores quanto em aparelho de DVD conectados ao aparelho de televisão, foi dividida em quatro momentos:

a) união dos vários vídeos gravados: para que a história tivesse uma continuidade, cada vídeo foi recortado de modo que o final de um fosse o começo de outro;

b) inserção da narração: depois dos vídeos formando uma única história, a narração foi adicionada de modo que a tradução em LIBRAS e a narração coincidissem o máximo possível;

c) inserção das ilustrações: tanto durante a gravação do vídeo quanto da narração, foram deixados espaços que as imagens fossem inseridas. Essa inserção foi facilitada pela presença do tecido verde ao fundo da intérprete;

c) colocação das legendas: cada legenda teve que ser escrita em separado, o que demandou muito tempo, pois a legenda refletiu o que estava sendo narrado. Além disso, foi necessário pensar qual tamanho de letra era mais adequado e de qual cor. Optou-se pelo tamanho 40 e pela cor branca. Outra questão foi se o texto seria escrito todo em letra maiúscula ou se seriam usadas letras maiúsculas e minúsculas. Para não alterar o texto escrito por Luiz Vitor Martinello, foi feita a escolha por escrever a legenda exatamente como esta no livro.

Todo esse trabalho de edição foi auxiliado pelo pedagogo José Luiz Coutinho, utilizando o programa Adobe Premiere CS5 e, para a gravação do DVD, o programa Adobe Encore CS5.

A confecção do material como um todo demorou cerca de dois meses.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao fim de todo o trabalho de edição de vídeo, imagem e som, o produto foi o DVD que se encontra na capa deste trabalho de conclusão de curso, com a história “O Penuginha”, traduzida para LIBRAS, com legenda e narração em Língua Portuguesa.

Ainda não foi possível a avaliação desse material por especialistas em alfabetização de surdos e até mesmo pelos próprios alunos surdos. Porém essa avaliação será feita o mais breve possível, pois se pretende tornar esse material acessível a qualquer pessoa que possa acessar o site Acervo Digital, <http://www.acervodigital.unesp.br/>, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, em que é possível acessar diversos documentos, incluindo “objetos educacionais” (Figura 8).



Figura 8 – Imagem do site Acervo Digital da UNESP

Pretende-se também disponibilizar esse material no site www.dominiopublico.gov.br, do Ministério da Educação:

O "Portal Domínio Público", lançado em novembro de 2004 (com um acervo inicial de 500 obras), propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime, colocando à disposição de todos os usuários da rede

mundial de computadores - Internet - uma biblioteca virtual que deverá se constituir em referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral.

Este portal constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

Desta forma, também pretende contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, assim como, possa aprimorar a construção da consciência social, da cidadania e da democracia no Brasil.

Adicionalmente, o "Portal Domínio Público", ao disponibilizar informações e conhecimentos de forma livre e gratuita, busca incentivar o aprendizado, a inovação e a cooperação entre os geradores de conteúdo e seus usuários, ao mesmo tempo em que também pretende induzir uma ampla discussão sobre as legislações relacionadas aos direitos autorais - de modo que a "preservação de certos direitos incentive outros usos" -, e haja uma adequação aos novos paradigmas de mudança tecnológica, da produção e do uso de conhecimentos.

FERNANDO HADDAD

Ministro de Estado da Educação

Para tanto, será necessária a apresentação da autorização do uso de imagem da intérprete, e da obra de Luiz Vitor Martinello, documentos esses que já foram assinados (Anexo 2 e 3).

O material didático buscou a inclusão do aluno surdo:

O objeto central da inclusão é o conjunto de processos e de conhecimentos relativos ao exercício de cidadania. A todos devem estar garantidos os direitos de acesso ao mundo, tanto no que se referem ao contato e à absorção da cultura quanto ao que se referem à aquisição dos conhecimentos acumulados ao longo da história, possibilitando, assim, aos indivíduos, grupos e classes a participação e a criação de novos valores e crenças. (ALVES, 2003, p.7)

A inclusão não é um assunto novo. De acordo com Mendes (2006, p.396), há mais de trinta anos ela é discutida, primeiro como integração escolar e depois como inclusão escolar. Entretanto, mesmo sendo discutida há tanto tempo, não acontece como deveria.

Mendes (2006, p.401) destaca que a inclusão não tem receita ou resposta pronta e que deve levar em consideração “as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”.

Quando o olhar é sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, as dificuldades tornam-se maiores, pois

Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. (MENDES, 2006, p. 397)

Portanto, cabe à Universidade Pública, sustentada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, utilizar-se da pesquisa e da extensão como um dos modos para tentar suprir essa falta generalizada de recursos, através da confecção de materiais didáticos. Quando foi pensada a confecção do material aqui apresentado, o foco foi proporcionar ao professor um recurso que pudesse auxiliá-lo em sala de aula. É óbvio que somente o material não é o suficiente para que a aula seja totalmente acessível. Como destacado por Mendes (2006), é necessária também a formação de profissionais qualificados. Porém, como a lei que determina que a LIBRAS faça parte do currículo da formação de professores é apenas de 2002, ainda não se tem profissionais formados por esse novo currículo ocupando o cargo de professor do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Logo, a disponibilização de materiais didáticos gratuitos, que possam auxiliar os professores em sala de aula, por enquanto, é a medida possível. Destaca-se que não se pode contentar somente com materiais didáticos acessíveis, sendo necessário melhorar a formação de professores. Essa é uma luta em que a universidade não está sozinha, pois a Comunidade Surda é uma comunidade unida e que luta por seus direitos. Prova disso é a presença do intérprete em salas de aula em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2005).

Nesta direção se faz importante destacar a continuidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores em educação especial. No caso da formação em educação especial começam a surgir iniciativas no âmbito da formação continuada, em diferentes níveis (pós graduação) na perspectiva educacional bilíngüe na área da surdez, na perspectiva da educação inclusiva. (MARTINS E GIROTO, 2011, p.21)

Em relação ao material didático, Torres et al (2007, p.383) ressaltam que, nos ambientes educacionais, mais especificamente, a escola, é onde o conhecimento é disseminado, podendo ser divulgado por meio de diversos conteúdos, entre eles o recurso áudio-visual.

No que tange ao uso dos recursos na escolarização dos surdos, Stumpf (2008) ressalta a importância de os professores considerarem, no planejamento pedagógico, o uso das tecnologias da informação - TICs. Tal concepção, exigirá o engajamento do educador, em reconhecer que a sua aprendizagem ocorrerá por meio das experiências visuais. Nesta situação, sugere o uso de vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, e-mail, chat, webcam, celulares, computadores, retroprojetores, TV, Objetos de Aprendizagens, entre outros, como recursos motivadores à apropriação dos conhecimentos escolares. (MARTINS E GIROTO, 2011, p.19-20).

Por esses pontos levantados por Torres et al (2007) e Martins e Giroto (2011), é que o material aqui apresentado é um DVD, que utiliza de recursos áudio-visuais para traduzir a história “O Penuginha” para a LIBRAS. O material também foi construído dentro de uma perspectiva bilíngüe por tudo o que já foi discutido, ou seja, que o modo mais adequado até o momento, para a alfabetização em Língua Portuguesa de alunos surdos deve ser feita de modo que esse aluno possa se apoiar na LIBRAS.

Entretanto, além de uma formação inicial e continuada e de materiais didáticos áudio-visuais voltados para a alfabetização dos alunos surdos, é necessário que as metodologias presentes em sala de aula também se modifiquem.

Com a valorização e incentivo do uso de sinais no ensino, os depoimentos das professoras que fizeram essa sugestão mostram que já existe uma inclinação em não ver os sinais como a solução de todos os problemas da educação dos surdos. Seria preciso também rever as questões metodológicas, principalmente as relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. (DORZIAT, 1999, p.188)

Essa revisão das questões metodológicas deve ser feita levando em consideração que o aluno surdo não aprende como o aluno ouvinte.

Para finalizar, cabe ressaltar, novamente, que devido a demora em conseguir uma autorização para a utilização de uma obra já existente, o material não pode ser testado. Porém, essa é uma etapa que não foi descartada, muito pelo contrário, é uma meta que será cumprida antes mesmo da disponibilização do material nos sites já citados.

Logo, não é possível discutir os pontos favoráveis ou que não foram contemplados no material, entretanto, pesa a seu favor o fato de ser um material

gratuito, que poderá ser amplamente divulgado e utilizado pelos professores brasileiros. São necessárias maiores iniciativas nesse sentido, para que a falta generalizada de recursos possa ser minimizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível entrar minimamente em contato com questões como a acessibilidade, surdez, alfabetização de alunos surdos e a importância das histórias infantis para esses alunos.

A preocupação maior foi construir um material didático que pudesse auxiliar no processo de alfabetização e, para isso, procurou-se compreender como a alfabetização de alunos surdos acontece.

É óbvio que esse assunto não foi esgotado, ainda mais pela impossibilidade de aplicar o material, devido ao tempo, já que a resposta sobre a utilização de um livro infantil demorou mais do que o esperado. Entretanto esse segundo passo não será abandonado. Muito pelo contrário, pretende-se submeter o material à avaliação de alunos surdos e de especialistas da área de alfabetização de alunos surdos assim que possível. Caso sejam necessárias modificações, elas serão realizadas antes que o material seja divulgado nos sites anteriormente citados, Acervo Digital da UNESP e Domínio Público.

Produzir um material didático que contemplasse a acessibilidade em sua dimensão comunicacional não foi algo simples e rápido. Muito pelo contrário. Além da demora das respostas das editoras, há a questão da filmagem da intérprete, da narração, da edição do vídeo, das imagens. Toda a confecção do material demorou semanas e mais do que quatro horas por dia. Como desejar que o professor da rede pública de ensino produza um material didático que possa auxiliar seu aluno, se ele conta com poucas horas para preparar suas aulas?

Ou seja, cada vez mais a universidade precisa se aproximar da escola para viabilizar em parceria com os professores materiais que atendam suas necessidades didáticas. Entretanto, essa não é função exclusiva da universidade, muito pelo contrário, o poder público, tanto através das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, quanto através do Ministério da Educação, são os maiores responsáveis em garantir a acessibilidade para todos os alunos com necessidades especiais que estão presentes em sala regular de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura** Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

ALVES, C. N. Recursos Humanos. In: ALVES, Cristina Nacif. **Educação Inclusiva no Brasil**. Portugal: Banco Mundial, 2003, p.1-22, Disponível em <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Recursos_humanos_pt.pdf>, Acesso em janeiro/2011

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.427 – 446, setembro/dezembro, 2008.

BANDINI, H. H. M.; OLIVEIRA, C. L. de A. C. de; SOUZA, É. C. de. Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente. **Paidéia**, v.16, n. 33, p.51-56, 2006.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

BOOTHROYD, A. Childhood deafness: the complexities of management. In Lalwani, AK, and Grundfast, KM (editors), **Pediatric Otology and Neurology**. Philadelphia, PA: Lippincott, 1982, 697-705.

BRASIL. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência** – Lei nº 7853/89. Decreto nº 914/93. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL, Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 3.298**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL, Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 5.626**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL, Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.949**. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL, Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.436**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Projeto de lei (4767/98). **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC/SEB 2009b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, C. **Formação de Leitores: a contação de história**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.

DAVIS, H.; SILVERMAN, S.R. **Hearing and Deafness**. Holt:Rinehart and Winston, 1985.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 583 – 597, maio/agosto, 2005.

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Caderno de Pesquisa**, n.108, p.183-198, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KOBAYASHI, M. do C. M. Era uma vez... formando contadores de histórias. **Mimesis**, Bauru, v. 27, n. 2, p. 125-135, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 70-83, abril, 2000.

MARTINELLO, L. V. O Penuginha. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

MARTINELLO, L. V. O sapato que sabia andar. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. Surdez, linguagem e educação inclusiva. **Educação Especial – Módulo 12. Deficiência auditiva/surdez**. Disponível em <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153528,9BA/Assets/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial/pdf/Modulo%2004/ede_m04t02.pdf>, Acesso em outubro de 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p.387-405, 2006.

MOURA, C.; LODI, A.C.; PEREIRA, C.C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

OMS. **Salud para Todos en el Año 2000** - estrategias. Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la salud, documento oficial 173,1980. 339 pp

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p.205-229, maio/agosto, 2006.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino de línguas de sinais. *Textura*, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.

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

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de

Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial** - Out/2005.

SIMÕES, V.L.B. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, 2000.

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

STUMPF, M. R. Mudanças Estruturais para uma Inclusão. In: Ronice Müller de Quardros. (Org.). **Estudos Surdos III**. 1 ed. Petrópolis: Arara Azul, 2008, v. 1, p. 16-31.

SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?** Resumo elaborado por María de los Ángeles Varela. Disponível em <<http://www.sitiodesordos.com.ar/svartholm.htm>> , Acesso em 2003.

TORRES, E.F.; MAZZONI, A.A.; MELLO, A.G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p.369-385, 2007.

TOVAR, L. A. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. **El bilingüismo de los sordos**, v. 1, nº 4. Santa Fé de Bogotá, Colômbia: Ministério de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos, 2000, p.74-88.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología. Obras completas. Tomo cinco**. Editorial Pueblo y Educación: Cuba, 1997

ANEXOS

ANEXO 1 – e-mail do autor Luiz Vitor Martinello autorizando o uso de suas obras infanto-juvenis

Assunto: Re: Direitos autorais dos seus livros
De: vitormartinello (vitormartinello@uol.com.br)
Para: spereirasoaes@yahoo.com.br;
Data: Sábado, 23 de Abril de 2011 10:46

Prezada Sabrina,

Belo trabalho o seu. No que puder ajudar, conte comigo. Como você falou em histórias, devem ser meus livros infanto-juvenis: *O sapato que sabia andar* e *O Penuginha*. Se não os tiver eu posso oferecê-los, com muito gosto.

Meu telefone: (14) 3234 1041

Abraços,

Vitor

Em 12/04/2011 23:31, **Sabrina Pereira Soares** <spereirasoaes@yahoo.com.br> escreveu:

Prezado Luiz Vitor Martinello,

A Professora Vera pediu que eu entrasse em contato com você.
Meu nome é Sabrina Pereira Soares. Sou aluna do quarto ano de Pedagogia, da UNESP/Bauru.

Para me formar, devo apresentar um trabalho de conclusão de curso.

Eu gostaria de utilizar os seus livros para produzir um material didático para alunos surdos, traduzindo as histórias para a linguagem de sinais.

Esse material não tem fins lucrativos e, caso a você ou a editora autorize, será disponibilizado no site Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br), pertencente ao Governo Federal, para que mais educadores possam utilizá-lo em sala de aula.

Peço que, por favor, me envie quais são as medidas legais que devo providenciar (por exemplo, ofícios que devo mandar) para utilizar seus livros.

Desde já, agradeço a atenção.

Sabrina Pereira Soares
tel: (14) 32391506 / 96522470
e-mail: spereirasoaes@yahoo.com.br

ANEXO 2 – Autorização para uso da obra “O Penuginha”, de autoria de Luiz Vitor Martinello

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE OBRA

Eu, abaixo assinado, LUIZ VITOR MARTINELLO, RG 4178.930, CPF 539.056.878-87, residente à RUA AVIADOR JOSÉ DE BARROS SILVA, Nº 6-49, bairro JARDIM AMÉRICA, na cidade de BAURU, reconheço ser o único titular dos direitos morais e patrimoniais de autor do livro, intitulado O PENUGINHA.

Através deste instrumento, autorizo a utilização gratuita da mencionada obra por SABRINA PEREIRA SOARES BASSO, RG 30.933.710-0, CPF 302.985.828-64, com o projeto O MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: A LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS, nos seguintes termos:

- Confecção de material didático para alunos surdos, traduzindo a história “O Penuginha” para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
- Esse material não tem fins lucrativos e será disponibilizado nos sites Acervo Digital da UNESP (www.acervodigital.unesp.br), pertencente à Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br), pertencente ao Governo Federal, para que mais educadores possam utilizá-lo em sala de aula.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais e conexos.

Bauru, 25 de outubro de 2011.



LUIZ VITOR MARTINELLO

ANEXO 3 – Autorização de uso de imagem da intérprete Caroline de Oliveira Bessão

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, CAROLINE DE OLIVEIRA BESSÃO, RG.: 46.260.211-4, CPF: 387.671.518-09, residente à Rua José de Anchieta, nº 1-65, Bairro Núcleo Residencial Presidente Geisel, Bauru-SP, autorizo a gravação de vídeo com minha imagem, para narração da história infantil "O Penuginha", utilizada na construção de material didático para alunos portadores de deficiência auditiva e visual, que compõe o trabalho de conclusão de curso licenciatura plena em Pedagogia da discente SABRINA PEREIRA SOARES BASSO, RG.: 30.933.710-0, CPF: 302.985.828-64, residente à Rua Manoel dos Santos Quilheiro, nº 1-102, Novo Jardim Pagani, Bauru-SP.

Sem mais, firmo o presente.



Caroline de Oliveira Bessão

Data: 24/10/2011