

**ADRIANA FERNANDA FRAY BOTELHO**

**UM ESTUDO DA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
– CICLO III DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA.**



**ARARAQUARA – SP.**  
2009

**ADRIANA FERNANDA FRAY BOTELHO**

**UM ESTUDO DA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
– CICLO III DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Luci Pastor Manzoli**

**ARARAQUARA – SP.  
2009**

Botelho, Adriana Fernanda Fray

Um estudo da escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental –  
ciclo III da Rede Municipal de Araraquara - SP / Adriana Fernanda  
Fray Botelho – 2009

121 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de  
Araraquara

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. Surdez. 2. Escrita dos surdos.  
3. Inclusão Escolar. 4. Língua Brasileira de Sinais. I. Título.

## **“A vocês, claro!”**

- ✚ Pai e Mãe, pela educação, criação, dedicação, apoio incondicional e esforços despendidos em todos os momentos de minha vida. Amo vocês!*
- ✚ Ricardo pelo amor, carinho e paciência demonstrados durante esse longo percurso! Amo muito você!*
- ✚ Fabiano, meu querido irmão pela paciência e por salvar-me várias vezes dos grandes perigos e dos monstros da Informática!*
- ✚ Luci, minha mãe de coração, madrinha de casamento e orientadora de meus passos na longa caminhada de mais de 7 anos até aqui chegar!*
- ✚ Ozírde, marido de minha querida orientadora, pela paciência e por “emprestar-me” constantemente sua esposa em momentos nem sempre propícios!”*
- ✚ Ao meu neném que ainda encontra-se em meu ventre, mas que dá sinais nítidos de sua existência – experiência nova, rica e que já complementa minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus por atender as minhas orações, ouvir minhas reclamações e me dar forças além do limite nos momentos difíceis e também pelo amor e presença sempre constante em todos os momentos de minha vida.

A minha família porque, sem eles, jamais nada disso existiria e nem teria sentido.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Luci Pastor Manzoli, por sua dedicação, humildade, conhecimento, competência, ética, amor e carinho sempre presentes em nossas conversas. Agradeço a companhia sempre presente durante esses 7 anos de jornada. Agradeço também os conselhos, momentos de alegria e felicidade, bem como as agonias e momentos de dificuldades que pudemos compartilhar. E, claro, agradeço por todas as oportunidades que me possibilitou, pela confiança, pelo apoio e por acreditar em meu potencial, mesmo quando eu não acreditava mais. De coração, obrigada por tudo, principalmente por ser essa mãezona e encarar seus orientandos como verdadeiros filhos!

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosimar Bertolini Poker e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia, pela valiosa colaboração no exame de qualificação, fundamental para a finalização desta dissertação.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação. Obrigada pelo conhecimento!

Aos meus queridos professores da Habilitação em Deficiência Auditiva, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília. Obrigada pelo conhecimento, dedicação, atenção e incentivo!

As duas professoras de Língua Portuguesa, a Professora Intérprete, Diretores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara participantes do trabalho, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa. Muito Obrigada!

Aos alunos surdos participantes dessa pesquisa! Obrigada pelo carinho e pela disponibilidade!

A todos os meus alunos: aos particulares (Fernando e Cíntia) e aos da A.A.E.E. pelo carinho e amor e também por me ensinarem a ver com os seus olhos e a acreditar no potencial de todas as pessoas; aos meus alunos do curso de graduação da UNIARA que deram sempre atenção e o retorno que necessitava e aos alunos orientandos e aos demais do curso de Especialização da Faculdade São Luis de Jaboticabal.

A Diretora da Escola A.A.E.E. Maria Alice que sempre me incentivou dando apoio nos momentos apropriados, acreditando em meu potencial.

Ao Prof. Dr. Francisco Borba, Presidente da Associação de Atendimento Educacional Especializado, pelo apoio, incentivo e compreensão, acreditando em meu trabalho junto aos alunos com deficiência da Escola A.A.E.E.

Aos meus queridos e amados colegas de trabalho da Escola A.A.E.E. Obrigada pelo carinho e por me ensinarem ricas lições!

Aos Coordenadores dos Cursos de Educação Física, Biologia, Fonoaudiologia e Pedagogia da UNIARA pelo apoio, compreensão e carinho sempre nitidamente demonstrados.

A todos os meus queridos amigos surdos por me ensinarem sua língua e me fazerem compreender a riqueza e as alegrias de sermos quem somos. Agradeço também por todos os momentos de alegria que compartilhamos, em especial, nos ensaios e apresentações de nosso “Coral Expressão”. Agradeço ainda por me ensinarem a ensinar! Sem vocês, com certeza, não chegaria aqui!

As minhas amigas do Grupo de Estudos: Prof<sup>as</sup>. Luci, Neusa, Bete, Márcia, Nilza e Sandra. Por todos os dias que estudamos, discutimos, organizamos trabalhos. Tudo isso valeu muito para o meu aprendizado!

As minhas queridas amigas Fernanda Silvestre, Azucena Alarcia, Bianca Ferrara, Adriana Bellotti, Regiane Gomes, Juliene Leiva, Márcia Duarte por compartilhar comigo seus conhecimentos, otimismo, companheirismo e trocarmos experiências, alegrias e tristezas.

As minhas queridas amigas Lisiane e Flávia – pessoas iluminadas - que moraram comigo durante 1 ano e 6 meses na cidade de Marília. Obrigada pelo apoio e pelos ricos momentos de divertimento e companheirismo. Amo muito vocês!!!

A minha querida irmã de coração, Rubia Quinelatto Caparrós que, mesmo distante, se faz presente em todos os momentos de minha vida! Amo você!!

A Tânia pela boa vontade, paciência e gentilezas prestadas. Muito obrigada!

Ao meu amado marido, por me amar, agüentar e me ajudar a resolver as dificuldades do dia-a-dia, transformando tais momentos em oportunidades para entender o valor da vida e também por ter me dado a alegria de ter, agora, em meu ventre o fruto desse nosso amor!

## ***OUVINDO O SILÊNCIO***

*Se o silêncio fosse dádiva  
As pedras seriam filósofos  
O mar que eloquente seria  
Os rios no alarido das corredeiras  
Gritariam ao mundo seu rumo*

*Se o silêncio tivesse significado  
Num momento seria abstrato  
Noutro ainda elíptico  
Um tom de dor  
Talvez apenas um murmúrio  
de paz*

*Ah! Se o silêncio tivesse cor  
Seria azul nos momentos calmos  
Verde quando a esperança surgisse  
Branco quando de sua ausência*

*Se o silêncio tivesse odor  
Um cheiro de mato na noite fria  
Essência de rosas no seu dormir  
Um que de jasmim na despedida*

*Mas o silêncio é muito mais  
É espera no tempo  
O não intervir do momento  
Imaginar a saudade  
Falar sem dizer  
Ouvir o que não foi dito  
E calar  
Quando nada mais  
Há para se dizer*

*Almir/Capthor*

## RESUMO

A inclusão escolar caracteriza-se na inserção de todos no ensino comum, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas e sócio-econômicas requerendo sistemas educacionais planejados e organizados que atendam à diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. Os estudos bibliográficos citam a importância da interação e comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno a fim de desenvolver suas habilidades acadêmicas e sociais. Neste contexto, a inclusão escolar dos surdos deve levar em conta suas particularidades como a perda de audição que dificulta sua aprendizagem escolar, a aquisição da linguagem oral, dificultando a compreensão do sentido do que se escreve. No que se refere à escrita, sua aprendizagem é essencial porque constitui em meios que o homem possui de se comunicar com o mundo, de ter contato com novas idéias, pontos de vista e experiências que talvez sua vida prática jamais lhe proporcione. Não saber escrever traz prejuízos ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este trabalho teve por objetivo geral fazer um levantamento do número de escolas das quais os alunos surdos estavam matriculados na Rede Municipal de Araraquara e, por específico, analisar a situação de escrita de alunos surdos no ciclo III do Ensino Fundamental dessa Rede. Os resultados mostraram que cinco escolas possuíam alunos surdos sendo dois na escola A, dois na B, um na C, quatro na D e dois na E. Em relação aos ciclos estão assim distribuídos: cinco no ciclo I com três alunos sendo três no 1º ano, um no 2º e um no 3º; três no ciclo II todos no 5º ano e três no ciclo III no 7ºano. Optou-se pelo ciclo III pelo ao fato de acreditar que os alunos nessa etapa de escolaridade, já dominavam a escrita. Os participantes dessa pesquisa foram dois alunos surdos do 7º ano sendo um com surdez bilateral severa e o outro com surdez bilateral profunda, seus dois professores de Língua Portuguesa e a intérprete de LIBRAS. A coleta de dados foi realizada através de questionários com perguntas abertas para os dois professores e para a intérprete. Foi realizada observação em sala de aula e no intervalo para a recreação e merenda, além de aplicar três atividades individualizadas de produção de narrativas. Os resultados mostraram que, mesmo com o pouco domínio que esses surdos têm sobre a LIBRAS, esta exerce grande influência em suas escritas como a omissão de artigos, preposições, conjunções, gênero, número dentre outros.

**Palavras-chave: Surdez. Inclusão Escolar. Libras. Escrita.**



## ABSTRACT

The school inclusion characterizes in the insertion of all the pupils in common education, without distinction of linguistic, sensorial, physical, emotional, ethnic and partner-economic conditions requiring planned and organized educational systems that takes care of to its diversities and offers to adequate answers to its characteristics and necessities. In this context, the school inclusion of the deaf people must take in account its particularities as the loss of hearing and the difficulty in the acquisition of the verbal language that makes it difficult the understanding of the direction of what it is written. As for the writing, its learning is essential because it constitutes in ways that the man possesss of if communicating with the world, to have contact with new ideas, points of view and experiences. This work had for general objective to make a survey of the number of schools of which the deaf pupils were registered the Municipal Net of Araraquara and, for specific, to analyze the situation of writing of deaf pupils in cycle III of Basic Education of this Net. The results had shown that five schools had deaf pupils being two in the school, two in B, one in C, four in the D and two in the E. In relation to the cycles thus are distributed: five in cycle I with three pupils being three in 1° year, one in 2° and one in 3°; three in cycle II all in 5° year and three in cycle III in the 7°ano. It was opted to cycle III for to the fact believing that the pupils this stage of escolaridade, already they dominated the writing. The participants of this research had been two deaf pupils of 7° year being the one with severe bilateral deafness and other with deep bilateral deafness, its two professors of Portuguese Language and the interpreter of LIBRAS. The collection of data was carried through questionnaires with questions opened for the two professors and the interpreter. It was carried through comment in classroom and the interval for the recreation and merenda, beyond applying three activities of production of narratives. The results had shown that, exactly with the little domain that these deaf people have on the LIBRAS, this exerts great influence in its writings as the article omission, prepositions, conjunctions, sort, number amongst others.

**Word-key: Deafness. The school inclusion. Libras. Writing.**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Levantamento das escolas da Rede Municipal que atendem o aluno surdo.	p. 65
-----------------	---	-------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AMESLAN** – AMERICAN SIGN LANGUAGE – LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS

**ASL** – AMERICAN SIGN LANGUAGE – LÍNGUA SINAIS AMERICANA

**AASI** – APARELHO DE AMPLIFICAÇÃO SONORA INDIVIDUAL

**CAPES** – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**CENESP** – CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**CORDE** – COORDENADORIA PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

**DC** – DEPOIS DE CRISTO

**dB** – DECIBÉIS

**EMEFs** – ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

**FENEIDA** – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS.

**FENEIS** – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS

**IBICT** – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**INES** – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

**LDB** – LEI DE DIRETRIZES E BASES

**LIBRAS** – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

**MEC** – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**NEE** – NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

**PCNs** – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

**PEE** – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PIBIC** – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

**PROEX** – PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**SCIELO** – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

**SE** – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

**SEB** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**SEE** – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**SEESP** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**SENEB** – SECRETARIA NACIONAL DE ENSINO BÁSICO

**SESPE** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**UFSCAR** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**UFRGS** – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**UNESP** – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**UNICAMP** – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**USP** – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## GLOSSÁRIO

**Bimodalismo:** refere-se a dois modos de conversação: o oral e os sinais.

**Datilologia:** é a soletração manual em sinais da ortografia da língua portuguesa. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

**dB** – sigla de decibéis (medida de intensidade do som)

**Desmutização:** método para ensinar o surdo a falar. (MOURA, 2000).

**Estrutura fonológica:** “caracteriza-se pela organização de sons vocais específicos, ou fonemas, pelos quais se constroem as formas lingüísticas”. (FERNANDES, 2003, p. 40).

**Flexão:** é a modificação que a palavra (substantivo, adjetivo ou verbo) sofre, em relação ao gênero, número e grau.

**Fonema:** é a menor unidade sonora de uma língua.

**Fonologia:** Estudo dos sons da fala.

**Gesto:** do Lat. *gestu s. m.*, movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir idéias; sinal; mímica; (*no pl.*) movimentos da fisionomia, da cabeça e dos braços, com que o orador comenta ou dramatiza o discurso. (Dicionário Folha/Aurélio de Língua Portuguesa).

**Input:** palavra muito utilizada coloquialmente como o sentido de dar ou receber informação escrita ou oral.

**Língua:** Idioma falado por uma nação ou povo. (Dicionário Enciclopédico Trilingüe).

**Linguagem:** tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe a apenas uma forma de comunicação. É através da linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio. (Goldfeld)

**Mímica:** de *mímico s. f.*, arte de expressar significados por meio da gesticulação e das expressões da fisionomia. (Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue).

**Morfema:** é a menor unidade gramatical que se pode identificar.

**Morfologia:** é o estudo das formas das palavras.

**Mudez:** s.f., impossibilidade de falar por ausência da audição. (Dicionário Folha/Aurélio da Língua Portuguesa).

**Normalização:** é definida como a “adaptação do surdo no meio social, ministrando-lhe o conhecimento da linguagem usual e realizando sua habilitação profissional para que pudesse viver de seu próprio trabalho.” (MOURA, 2000, p. 84).

**Pro-drop:** Acontece quando numa frase em LIBRAS o sujeito ou o objeto são nulos. (BRITO, 1995).

**Quirema:** “são unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, ponto de articulação e movimento).” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

**Quirologia:** estudo do movimento das mãos e do pulso. (FERNANDES, 2003).

**Semântica:** é o estudo do significado da palavra e da sentença (...) e pragmática é o estudo da linguagem em uso (contexto) e dos princípios da comunicação.” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 21-2).

**Sintaxe:** estuda os processos combinatórios das frases especificando sua estrutura interna e funcionamento.

**Sinais icônicos:** são sinais lingüísticos que tentam copiar o referente real em suas características visuais. (BRITO, 1995).

**Surdez:** s.f., qualidade ou afecção de surdo; ensurdecimento. (Dicionário Folha/Aurélio da Língua Portuguesa).

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>18</b>
<b>2 UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....</b>	<b>25</b>
<b>3 SURDEZ, LINGUAGEM E COGNIÇÃO .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 A perda de audição .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Linguagem e Cognição.....</b>	<b>42</b>
<b>4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) ENQUANTO LÍNGUA NATURAL DOS SURDOS.....</b>	<b>49</b>
<b>5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS SURDOS.....</b>	<b>54</b>
<b>6 OBJETIVOS.....</b>	<b>61</b>
<b>7 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>62</b>
<b>7.1 Fundamentos Teóricos da Pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>8 A PESQUISA.....</b>	<b>64</b>
<b>9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>71</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A – Carta à Secretária Municipal de Educação de Araraquara.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário para Professores dos alunos incluídos.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário para a Intérprete de LIBRAS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO A – Autorização da pesquisa .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO B – Texto : Eros e Psique .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO C – Texto: O Herói do dia-a-dia .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO D – Questões de Interpretação do Texto “Eros e Psique” .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO E – Questões de Interpretação do Texto “O Herói do dia-a-dia” .....</b>	<b>121</b>



## 1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

*“Eu sou uma relação social  
de mim comigo mesmo”  
(Vygotsky)*

A presente pesquisa surgiu da minha trajetória acadêmica na área da Educação Especial, enquanto aluna de Graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP de Araraquara. Logo no primeiro ano em 2001, participei como aluna estagiária do projeto de pesquisa intitulado “Programa de Apoio às Classes Especiais de Deficientes Auditivos: Uma Proposta de Atuação Interdisciplinar”, desenvolvida em uma classe especial de deficientes auditivos de uma escola da rede estadual de ensino e que teve por objetivo intervir nas dificuldades dos alunos em relação à leitura-escrita e comunicação, oferecendo orientação a pais e professores, resultando no encaminhamento de várias crianças para o ensino regular.

No 2º ano do curso participei do desdobramento do projeto acima como bolsista de Extensão Universitária (PROEX) no subprojeto intitulado “Inclusão Escolar do Aluno Surdo e Seus Professores”, cabendo-me acompanhar a aprendizagem de três alunos no ensino regular e atendê-los individualmente de acordo com as dificuldades apontadas por suas professoras.

No ano de 2003, passei a ser bolsista de Iniciação Científica (PIBIC), fazendo parte da pesquisa intitulada “Surdez e Inclusão Escolar: Um estudo nas escolas” que se desenvolveu nos anos de 2003 e 2004. Essa pesquisa teve por objetivo fazer um mapeamento da situação do aluno surdo da rede Estadual, verificando a faixa etária, sua distribuição nas escolas, sua aprendizagem e a visão de seus professores. Dessa forma, tornou-se possível identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, principalmente no que se refere à comunicação de ambos os lados e a falta de apoio pedagógico para o professor do ensino regular em poder lidar com os alunos surdos.

Paralelamente a essa pesquisa participei como intérprete de LIBRAS em um projeto intitulado “A arte como meio de integração social do surdo”, que visava desenvolver a

expressão corporal, a dança e o ritmo, culminando na apresentação artística em várias situações festivas da cidade.

Terminada a graduação e procurando aprofundar-me nessa área, dei continuidade à minha formação buscando a Habilitação em Deficiência Auditiva na Faculdade de Ciências e Filosofia – UNESP – Campus de Marília (com duração de 18 meses), a qual concluí em julho de 2006. Nessa habilitação tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos cursando diversas disciplinas do campo da educação mais geral e outras específicas como Desenvolvimento de Currículo, Prática de Ensino, Curso de Libras, bem como disciplinas pertinentes à Educação Especial, englobando, também, estudos introdutórios à Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Ao terminar essa habilitação, voltei para Araraquara com algumas inquietações indagando qual seria a situação de escrita e como esta era utilizada pelos alunos surdos da Rede Municipal da cidade de Araraquara.

Essa inquietação motivou-me a buscar o Mestrado em Educação Escolar no Programa de Pós Graduação da UNESP de Araraquara, a fim de buscar respostas a essas indagações. A escolha pela Rede Municipal de Ensino deu-se pelo fato de não ter tido nenhum contato anterior com essa rede uma vez que todos os trabalhos de pesquisa em que participei anteriormente, se referiam à Rede Pública Estadual, sendo, portanto este o momento de se conhecer novas realidades escolares.

A opção pelo ciclo III<sup>1</sup> se deu pelo fato de acreditar que os alunos neste nível de escolaridade já dominam a escrita, e também por constituir-se dos últimos anos do Ensino Fundamental – 7º, 8º e 9º anos - e assim poderiam melhor avaliar sua escrita.

Sob essa ótica, procurou-se realizar um levantamento de estudos de teses e dissertações em relação à temática Escrita do Aluno Surdo Incluído em bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Portal CAPES<sup>1</sup>, IBICT<sup>2</sup>, SCIELO<sup>3</sup>, USP<sup>4</sup>, UNICAMP<sup>5</sup> e Portal UNESP<sup>6</sup> e se verificou a existência de trabalhos que se aproximam do objetivo da presente pesquisa, mas que não abordam o ciclo III.

---

1 De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, o ciclo III refere-se aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

<sup>1</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>2</sup> IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

<sup>3</sup> SCIELO: Scientific Electronic Library Online

<sup>4</sup> USP: Universidade de São Paulo

<sup>5</sup> UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

<sup>6</sup> UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Dentre esses estudos destaca-se: Almeida (1998), em sua tese de doutorado intitulada “Quem vê cara não vê coração – Leitura e Surdez: Um estudo com Adultos Não Oralizados” teve como objetivo “verificar, apontar e discutir situações que demonstrem a organização interpretativa de textos por parte de surdos adultos não oralizados” e teve como participantes três alunos surdos não-oralizados.

Para a pesquisadora, “[...] a surdez é considerada a partir do modelo sócio-cultural no qual ela é vista, como uma diferença em relação à comunidade ouvinte e não como uma deficiência. [...] Ao considerar a surdez uma diferença não existe uma patologia nem inferioridade do sujeito em relação aos demais.” (ALMEIDA, 1998, p. 10-1).

O estudo mostrou que os surdos “[...] São capazes de trabalhar com símbolos do tipo singular, cujo objeto é sempre individual e expressa as características particulares de objetos vividos ou análogos a eles, e que possam ser concretizados.” (ALMEIDA, 1998, p.145, 147).

Mostrou ainda “embora todos concordem que a compreensão da escrita e leitura é a finalidade geral subentendida no ensino do surdo, não se sabe como proceder na prática para assegurar que as crianças surdas atinjam um desenvolvimento lingüístico e cognitivo esperado.” (ALMEIDA, 1998, p. 149).

Silva (1999), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Construção de Sentidos na Escrita do Surdo”, visou verificar a importância da “língua(gem)” escrita na educação do surdo no contexto escolar; focalizando os aspectos coesivos em suas produções escritas e apontando a relação de sentidos contidas nos enunciados de suas produções textuais.

Essa pesquisa teve como participantes oito alunos surdos na faixa etária de 16 a 21 anos que não tinham “atendimento pedagógico em casa” e que frequentavam a escola regular, em uma Escola Pública de Ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte de 5ª a 8ª série.

A pesquisa mostrou que “os surdos têm uma língua(gem) de sinais, [...], seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante do português, mas sim, de um sujeito falante de uma segunda língua.” (SILVA, 1999, p. 93).

Nunes (2004), em sua tese de doutorado, realizou um estudo intitulado “A Escrita em Gesto: Um caso de Surdez” que teve por objetivo fazer uma reflexão sobre a produção escrita de uma jovem, única participante do projeto que apresentava surdez bilateral profunda, sob o ponto de vista da psicanálise.

Por meio dessa reflexão, a pesquisadora concluiu que “[...] as dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas nas instituições educacionais, em que a maior delas é a aquisição da escrita da língua portuguesa.” (NUNES, 2004, p. 108).

Martins (2005) em sua tese de doutorado intitulada “Formação de Leitores Surdos e a Educação Inclusiva” que versou sobre a apropriação da leitura por alunos surdos.

A pesquisadora considera a importância de um sistema lingüístico, uma língua comum para que se dê a aquisição da leitura, isto porque o domínio de uma língua é a base para o aprendizado.

No que se refere à escrita, menciona que “para os surdos, a escrita exigirá dupla abstração: primeiro, em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e/ou sinal e, segundo, em relação ao interlocutor (desconhecido imaginário).” (MARTINS, 2005, p. 53-4).

Continua explicitando que esse processo de aquisição da leitura e escrita deve ser respaldado pelo conhecimento que o professor deve ter das possibilidades lingüísticas dos surdos, valorizando o que eles dizem e como dizem, ou seja, considerar a produção de significados de acordo com o seu funcionamento lingüístico. Argumenta ainda que, ao ler, o aluno surdo buscava recursos e construía não o sentido que está no texto, mas sim outros determinados pelo processo e pelas suas condições de produção, ou seja, os surdos aprendem a ler tendo práticas reais de leitura.

Participaram dessa pesquisa seis professores da rede de ensino de Marília e seis alunos surdos matriculados em escolas municipais e estaduais da mesma cidade, quatro estagiárias do Curso de Pedagogia, vinculadas ao estágio curricular em Educação Especial, na área da Deficiência Auditiva.

Os resultados mostraram que a prática pedagógica do professor que “[...] apesar de manifestarem preocupação com o desenvolvimento educacional dos surdos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura, não foram capazes de relatar estratégias facilitadoras ao desenvolvimento dos surdos.” (MARTINS, 2005, p. 218).

No que se refere à aquisição de leitura pelos alunos surdos, ela destaca que “[...] apesar de não partilharem uma língua comum (língua oral ou de sinais), na produção da leitura, as crianças foram capazes de mergulhar no universo de trocas simbólicas em que esse sistema de linguagem estava inserido. (MARTINS, 2005, p. 219, 220).

Para a pesquisadora, a importância da leitura para os surdos é que “somente a leitura, concebida como uma ferramenta da linguagem, acionada de forma crítica e reflexiva pela

escola, engajará os surdos nos movimentos sociais de luta pela melhoria da qualidade de vida e de transformação social.” (MARTINS, 2005, p. 221).

Pedroso (2006), em sua tese de doutorado intitulada “O Aluno Surdo no Ensino Médio da Escola Pública: O Professor Fluente em Libras Atuando Como Intérprete”, tem como questão central a escolarização de alunos surdos incluídos no Ensino Médio na interface da educação inclusiva e da educação bilíngüe e bicultural através da atuação de um professor fluente em Língua de Sinais desempenhando a função de intérprete das aulas.

De acordo com a pesquisadora, a atuação do intérprete de Língua de Sinais nos contextos comuns de ensino é importante, mas não “é garantia de que os conteúdos serão apreendidos pela criança, pois nem sempre ela conhece a língua de sinais. [...]” (PEDROSO, 2006, p. 60).

A pesquisa teve como participantes um aluno surdo, seis alunos ouvintes, cinco professores, um coordenador pedagógico do Ensino Médio diurno de uma Escola Pública Estadual de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, um vice-diretor e um professor fluente em língua de sinais.

Concluiu que “[...] a escola, contudo, ainda não conta com os elementos fundamentais para possibilitar a sua reorganização com base nesse modelo, bilíngüe e bicultural [...], o aluno surdo pode superar a condição desigual e realizar o seu potencial cognitivo.” (PEDROSO, 2006, p. 148-9).

E que a surdez não passou despercebida, favoreceu a solidariedade entre surdos e ouvinte; a atuação do professor intérprete provocou modos diferentes de se relacionar e compreender a surdez e a língua de sinais. Os depoimentos mostraram que os professores se preocupavam com a condição do aluno, mas consideravam-se impossibilitados em ajudá-lo.

Nonato (2006), em sua dissertação de mestrado, realizou um estudo intitulado “Leitura, Escrita e Surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização” que teve como objetivo analisar as representações que o surdo possui sobre seu processo de escolarização, por meio da análise da maneira como ele relata sua história escolar, assim como seu processo de letramento.

A pesquisa teve como participantes três surdos adultos com escolarização completa em nível superior. Para atender seu objetivo, a pesquisadora usou a entrevista com esses alunos surdos.

Com esse estudo, a pesquisadora concluiu que, de acordo com o relato dos participantes, o trabalho era com palavras e frases isoladas, descontextualizadas “na frustrante tentativa de fazer o surdo aprender e se apropriar da maior quantidade de vocábulos possíveis, como se o aumento de vocabulário fosse a solução para os problemas de linguagem e de aprendizagem dos surdos.” (NONATO, 2006, p. 88). A pesquisa coloca em evidência também as práticas escolares inadequadas que foram utilizadas na educação de surdos durante a década de 70.

Garcia (2007), em sua dissertação de mestrado fez um estudo intitulado “Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: o Português Escrito” que teve por objetivo caracterizar textos produzidos por adolescentes surdos, sob o foco da coerência textual, assim como a coerência entre produção textual e o reconto gestual através da LIBRAS.

A pesquisa teve como participantes 52 alunos surdos adolescentes matriculados entre a 7ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da cidade de Recife.

Com esse estudo, a pesquisadora concluiu que os textos escritos dos surdos não são semelhantes às características encontradas nos textos de ouvintes devido à influência que a LIBRAS exerce sobre a linguagem escrita. (GARCIA, 2007).

Andrade (2007), em sua dissertação de mestrado, fez um estudo intitulado “A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo”, que teve por objetivo investigar a ocorrência de marcas de oralidade na escrita de alunos surdos do Ensino Médio.

A pesquisa teve como participantes quinze surdos oralizados e quinze não-oralizados com surdez bilateral profunda e quinze ouvintes.

Com esse estudo, o pesquisador concluiu que “as marcas da oralidade se fizeram presentes na escrita dos surdos sugerindo a ocorrência de relação oralidade\escrita nestes sujeitos, principalmente nos oralizados, a exemplo das realizações dos ouvintes”. (ANDRADE, 2007, p. 8).

Menezes (2007), em sua tese de doutorado, fez um estudo intitulado “Letramento em Comunidade de Surdos” que teve por objetivo investigar o uso social da escrita em uma comunidade de surdos na cidade de Recife.

Participaram desse estudo membros de uma comunidade de surdos residentes na cidade.

Com essas análises, a pesquisadora concluiu que “foram identificados gêneros textuais escritos recorrentes nas interações do dia-a-dia da comunidade, incluindo gêneros encontrados em situação de comunicação mais informais.” (MENEZES, 2007, p. 139).

Mesquita (2008), em sua dissertação de mestrado realizou um estudo intitulado “A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)” que, teve por objetivo analisar a interferência da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na interlíngua dos surdos aprendizes de português como L2, considerando em particular, a ocorrência das preposições.

A pesquisa teve como participantes alunos surdos severos e profundos congênitos de duas escolas públicas do Ensino Médio do Distrito Federal onde se buscou analisar os textos coletados em dois estudos realizados no ano de 2006.

A pesquisadora concluiu que “a categoria das preposições se manifesta em LIBRAS, seja por um morfema realizado como um parâmetro da configuração do sinal (o movimento direcional), seja por um elemento nulo, seja por elementos lexicalizados.” (MESQUITA, 2008, p. 99). Ainda concluiu que “apesar de, muitas vezes, os surdos não utilizarem a preposição adequada, eles usaram algum elemento de ligação nessas construções” e “pôde demonstrar a interferência da L1 dos surdos – a LIBRAS na aquisição do português como segunda língua.” (MESQUITA, 2008, p. 100).

Muitas outras pesquisas foram lidas, mas as que mais se aproximaram do objetivo da presente que constitui-se em analisar a situação de escrita dos alunos surdos da Rede Municipal de Araraquara, foram as citadas acima. Acredita-se que, por se tratarem de alunos dos 7º, 8º e 9º anos, última etapa do ciclo III, essa pesquisa poderá trazer contribuições significativas para os professores que possuem esses alunos em suas classes e, também, para pesquisa nessa área.

## 2 UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para traçar o histórico da educação dos surdos se utilizou os estudos de diversos autores como Bueno (1993), Ribeiro (1996), Goldfeld (1997), Stainback & Stainback (1999), Bianchetti (1998), Moura (2000), Mittler (2003), Januzzi (2004), Pedrinelli (2006), e Medeiros (2008). Primeiramente, procurou-se situá-la no contexto mundial e depois no brasileiro, de acordo com os diferentes contextos sociais.

### a) Contexto Mundial

A trajetória de educação de pessoas com surdez passou por diferentes momentos históricos que geraram concepções negativas, que se carregaram até o início do século XXI em muitos países.

Na Idade Antiga<sup>7</sup>, as crianças que nascessem com alguma deficiência eram deixadas à própria sorte em um local isolado, para que através da inanição e desidratação viessem a não sobreviver. Não havia princípios de valores sociais e os ideais valorizados eram o do belo, do bom e saudável e todos que não atingissem esses ideais eram discriminados. (BUENO, 1993). Em relação ao surdo, nessa época, eram percebidos de várias formas, ora com piedade e compaixão, ora como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas. (GOLDFELD,1997). Além disso, eram considerados como seres humanos incompetentes. Em Atenas (Grécia), a filosofia, a argumentação e a maneira de pensar e expressar-se é que eram valorizadas e os surdos, por não disporem dessas habilidades, eram desprezados. Aristóteles, um dos grandes filósofos da época, acreditava que o pensamento não poderia ser desenvolvido sem a linguagem. Portanto, o surdo, nessa época, por não ouvir não desenvolvia a linguagem, o que, por sua vez, tornava-o incapaz de pensar, e como esta era uma característica vista como essencial e inata ao ser humano, o surdo era visto como não-humano. Aquelas pessoas que perdiam a audição após terem adquirido a linguagem não faziam parte desse grupo por terem domínio da língua falada. Em Roma, os surdos que não falavam eram privados de todos os seus direitos legais, como

---

<sup>7</sup> A Idade Antiga compreendeu a história de gregos e romanos até o século V. (ARRUDA; PILETTI, 1995).



fazer parte em testamentos, gerenciar seus atos e casar, porque eram tidos como incapazes. (MOURA, 2000).

Na Idade Média<sup>8</sup>, a religião, mais especificamente a Igreja Católica, passou a exercer grande influência sobre as concepções da sociedade que era dominada pelo clero e as pessoas possuíam uma concepção sobrenatural, teológica em que predominava a superstição. Todas as crianças nascidas deficientes eram consideradas possuidoras de maus espíritos. (BUENO, 1993; MOURA, 2000). O corpo era considerado a moradia da alma a qual deveria ser doutrinado. No caso dos surdos, acreditava-se “que as suas almas não poderiam ser consideradas imortais porque eles não podiam falar os sacramentos.” (MOURA, 2000, p. 16).

Muitos deficientes foram queimados durante a Inquisição supondo-se que eram possuidores de espíritos maus, e os surdos eram severamente punidos por não conseguirem falar os sacramentos da Igreja, indicando que possuíam em seu corpo demônios imortais. (BIANCHETTI, 1998).

De acordo com Goldfeld (1997), até o século XV, o surdo era considerado ineducável e primitivo, vivendo à margem da sociedade e sem nenhum direito sequer. Portanto, as pessoas que não fizessem parte do padrão de normalidade eram segregadas. (RIBEIRO, 1996).

Apenas em 685 d.C.<sup>9</sup>, há uma referência religiosa da “cura” de um surdo “em que o Bispo John of Hagulstat teria segurado a língua de um mudo, feito o sinal da cruz e ordenado que ele falasse, e assim, conseguiu falar longas sentenças.” (MOURA, 2000, p. 16-7).

Uma outra menção surgiu no século XIV com um advogado e escritor denominado Bartolo della Marca d'Ancona, que acreditava que o surdo poderia aprender através dos sinais ou outros códigos de comunicação. (MOURA, 2000).

Na Idade Moderna<sup>10</sup> houve no século XVI a primeira referência sobre a diferença entre surdez e mutismo com o livro “De Inventione Dialectica”, de Rodolfo Agrícola, em 1528, “em que ele afirma ter conhecido um surdo congênito que havia aprendido a

---

<sup>8</sup> A Idade Média compreendeu do século V até meados do século XV (1453). (ARRUDA; PILETTI, 1995).

<sup>9</sup> d.C. é abreviatura em português que significa Depois de Cristo isso porque o Anno Domini (em Latim: "no ano do Senhor"), (ARRUDA; PILETTI, 1995).

<sup>10</sup> A Idade Moderna compreendeu do século XV ao século XVIII (1454 a 1789). (ARRUDA; PILETTI, 1995).

compreender tudo que era escrito pelos outros, e que se expressava também por escrito, como se tivesse o dom da palavra.” (MOURA, 2000, p. 17).

Surgiu também Girolamo Cardano, um médico italiano que, com um de seus filhos surdo, começou a se preocupar com sua instrução, afirmando que os surdos poderiam ser ensinados a ler e a escrever sem o uso da fala, passou, assim, a estudar sobre o ouvido, nariz e cérebro e elaborou uma forma de ensino, mas que não chegou a aplicar. (MOURA, 2000).

Interessaram-se por essa área diversos educadores, sendo que alguns deles, conforme Goldfeld (1997) menciona, se baseavam apenas na língua oral, outros faziam uso da língua de sinais ou de qualquer código visual para que se desse a comunicação.

Na Espanha, o primeiro monge beneditino, Pedro Ponce de León, ensinou quatro surdos, filhos de nobres a falar, ler, escrever, rezar as doutrinas do Cristianismo e, também, a entender o grego, italiano e o latim. Ao falar, era lhes dado a possibilidade de serem reconhecidos como cidadãos e terem todos os direitos legais que lhes correspondiam, como herança, fortuna e título familiar. (MOURA, 2000; GOLDFELD, 1997). “A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento [...]” (MOURA, 2000, p. 18). Ponce de León “demonstrou a falsidade de todas as crenças religiosas, filosóficas ou médicas existentes até aquele momento sobre os surdos.” (MOURA, 2000, p. 17). Ele desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que se baseava na datilologia (representação manual das letras do alfabeto), na escrita e na oralização. (GOLDFELD, 1997).

No século XVII, em 1620, Pablo Bonet, filólogo e soldado a serviço secreto do rei de Castilla, publicou um livro baseado nas idéias do alfabeto manual de Pedro Ponce de León denominado “Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar los mudos” que ofereceu uma idéia nova sobre como ensinar o surdo a falar, afirmando que isso se tornaria mais fácil se cada som da fala fosse representado por uma letra escrita ou uma configuração de mão. Publicou também outro livro intitulado “Chirologia”<sup>11</sup>, no qual afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. (GOLDFELD, 1997; BUENO, 1993; MOURA, 2000). E “a fala era ensinada pela manipulação dos órgãos fonoarticulatórios e pelo ensino das diferentes posições para a

---

<sup>11</sup> Chirologia corresponde ao nome da obra em espanhol, que significa o mesmo que quirologia em língua portuguesa.

emissão das 'letras reduzidas' do alfabeto.” (MOURA, 2000, p. 18). O ensino de crianças surdas se dava em minorias aristocráticas e as técnicas utilizadas eram de desmutização<sup>12</sup> ou de substituição de fala por gestos. (GOLDFELD, 1997; BUENO, 1993).

O trabalho de Bonet foi seguido pelo inglês John Wallis, em 1640, que usava os sinais para auxiliar na aquisição da língua oral por julgar ser este, importante para ensinar os surdos. Foi o fundador do oralismo na Inglaterra. (MOURA, 2000).

No século XVIII, em 1712, surgiu na França o Abade de L'Épée que, impulsionado com o trabalho com duas crianças gêmeas surdas, criou os Sinais Metódicos – combinação da língua de sinais aprendida com os surdos que ficavam nas ruas com a gramática sinalizada francesa. Transformou sua casa em uma escola para surdos aberta para ricos e pobres, por acreditar que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação, pública e gratuita. Sua escola foi denominada de Instituto Nacional de Surdos-Mudos, onde se tornou diretor. (GOLDFELD, 1997; BUENO, 1993).

Em 1728, o médico suíço Johann Conrad Amman, seguidor de Bonet, foi o “exponente do movimento oralista alemão que estabelecia a crença de que a humanidade residia na possibilidade de fala do indivíduo, sendo que o sopro da vida residia na voz, que transmite esclarecimento, tendo sido legada ao homem por Deus.” (MOURA, 2000, p. 20).

Em 1750, Samuel Heinick, na Alemanha, contrapôs-se ao abade de L'Épée rejeitando a língua de sinais, argumentando que o ensino da língua oral era o ideal para integrar o surdo na comunidade em geral e foi o fundador da primeira escola pública desse país baseada no método oral para educar crianças surdas. (GOLDFELD, 1997).

Em 1760, na Escócia, Thomas Braidwood fundou uma escola para surdos em Edimburgo tomando como base o trabalho de Wallis anteriormente citado, onde ensinava-se palavras escritas, seu significado, sua pronúncia e leitura orofacial. (MOURA, 2000).

Em 1782, na França, Abbé Sicard abriu uma escola para surdos em Bordéus e escreveu dois livros sendo que um “Dicionário de Signos” era sobre a gramática geral e outro “A Teoria dos Signos” explicava detalhadamente sobre como educar os surdos. (MOURA, 2000).

A Idade Contemporânea<sup>13</sup> constituiu-se em um tempo em que a ciência começou a ganhar maior espaço e, nesse contexto, as pessoas com deficiências foram consideradas como doentes, acreditando-se em curas. (BUENO, 1993).

---

<sup>12</sup> Desmutização era um método que visava ensinar o surdo a falar. (MOURA, 2000).

<sup>13</sup> Idade Contemporânea compreendeu do todos os séculos a partir do final do século XVIII – ainda o século

Em 1790, na França, Abbé Sicard, citado anteriormente, assumiu o lugar de L'Epée na direção do Instituto Nacional de Surdo-Mudos. (MOURA, 2000). Ainda no final desse século, surgiram várias outras instituições que atendiam os surdos. (MEDEIROS, 2008)

No século XIX, “o avanço da ciência fortaleceu a tese da organicidade, na qual as deficiências eram causadas por fatores naturais [...] e o atendimento a elas envolvia a retirada do meio social de origem para serem mantidas em instituições segregadas ou em escolas especiais [...]” (MEDEIROS, 2008, p. 35). Iniciou-se assim o paradigma da institucionalização e este modelo prevaleceu até 1950.

Em 1815, nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet se interessou pela surdez quando conheceu a filha de seu vizinho. Foi para Escócia aprender com o trabalho de Braidwood, porém essa foi uma viagem em vão, pois ele não quis revelar o segredo de seu método e, assim, Gallaudet foi para a França, em 1816 para conhecer o trabalho de L'Epée. Realizou um estágio com observações no Instituto Nacional para Surdos-Mudos e aprendeu os sinais e o Sistema de Sinais Metódicos de L'Epée com o professor surdo Laurent Clerc<sup>14</sup>. Em 1817, ambos vieram para os Estados Unidos e fundaram, em Hartford, Connecticut, a primeira escola pública permanente para surdo – The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons<sup>15</sup> -, onde era ensinada a “Língua de Sinais Francesa, sinais que os próprios alunos traziam para palavras que não eram representadas em Língua de Sinais Francesa, sinais metódicos adaptados para o Inglês, o alfabeto digital francês.”(MOURA, 2000, p. 31). Gallaudet afirmava que os sinais eram de fundamental importância juntamente com a articulação das palavras. A Língua de Sinais Francesa foi sendo modificada pelos alunos, dando assim, início à formação da Ameslan<sup>16</sup> - Língua Americana de Sinais. (GOLDFELD, 1997; MOURA, 2000).

Em 1850, a Língua de Sinais nos Estados Unidos começou a regredir devido a onda nacionalista surgida depois da Guerra de Secessão, em que a Língua Inglesa passou a ser valorizada, houve uma rejeição pela língua de sinais por esta não ser uma versão do inglês passando a ser substituída pela língua oral inglesa. (MOURA, 2000).

---

XXI é considerado Idade Contemporânea (de 1789 – 2008 e assim por diante). (ARRUDA; PILETTI, 1995).

<sup>14</sup> Clerc foi educado no Instituto desde seus doze anos de idade. (MOURA, 2000).

<sup>15</sup> Em português “O Asilo Connecticut para a Educação e Instrução de Pessoas Surdas e Mudas”. (MOURA, 2000).

<sup>16</sup> Ameslan é a sigla de American Sign Language

A partir de 1860, com os progressos tecnológicos, o método oral tomou um novo impulso, fortalecendo a idéia de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral. (BUENO, 1993).

Em 1864, foi fundada nos Estados Unidos a primeira universidade nacional para surdos, localizada em Washington denominada Universidade Gallaudet. (GOLDFELD, 1997).

Em 1872, Alexandre Graham Bell<sup>17</sup>, grande defensor do método oralista, afirmava que a Língua de Sinais era prejudicial ao desenvolvimento do surdo e fundou uma Associação visando Promover o Ensino de Fala para o Surdo e difundir ainda mais o oralismo. (MOURA, 2000; BUENO, 1993).

Em 1878, em Paris, houve o 1º Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se defendia a idéia de que a fala mantinha superioridade em relação ao uso dos sinais para o ensino do aluno surdo.

Em 1880, a influência de Graham Bell foi exercida no II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão. Neste Congresso chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral, sendo proibido o uso da língua de sinais. (MOURA, 2000; BUENO, 1993).

De acordo com Moura (2000):

A educação entrou no século XX, sob o domínio do oralismo. Um oralismo que defendia a oralização dos surdos por questões eugênicas, ideológicas e políticas e que tinha como objetivo principal a destruição de uma minoria lingüística e cultural que ameaçava a hegemonia dos ouvintes na concepção de seus defensores. (MOURA, 2000, p. 51).

Em 1960, o método oral não “estava proporcionando um nível suficiente de linguagem oral, leitura orofacial, articulação e habilidades de leitura que garantissem a sua validade”. (MOURA, 2000, p. 56-7). Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, havia escolas para surdos que ainda utilizavam os sinais, às margens do sistema. (GOLDFELD, 1997).

Estudos realizados nos Estados Unidos sobre a Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda acrescida da publicação de William Stokoe intitulado “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, que

---

<sup>17</sup> Alexandre Graham Bell, inventor do telefone, era marido de uma surda que perdeu a audição quando jovem. Ela foi educada oralmente e não gostava de surdos. (MOURA, 2000).

tratava do estudo da Língua de Sinais Americana (A.S.L.), afirmando que essa língua tinha todas as características da língua oral, possuindo uma estrutura similar com fonemas (número restrito de sons) e palavras (unidades com significado). Propôs nesse trabalho também, que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: lugar no espaço onde as mãos se movem; a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal. (GOLDFELD, 1997; MOURA, 2000).

Com isso, em 1960 surge nos Estados Unidos a filosofia da Comunicação Total que ganha impulso maior dez anos mais tarde. Esta filosofia constituía-se no uso de sinais<sup>18</sup>, de leitura orofacial, de aparelhos de amplificação sonora, e do alfabeto digital com o objetivo de possibilitar à criança o desenvolvimento de uma comunicação real com todas as pessoas de seu convívio, utilizando a língua oral para facilitar tal integração social. Essa filosofia se espalhou por vários países, sendo que a forma de implementação da mesma se deu de diferentes formas, de acordo com as práticas de cada país. (MOURA, 1993).

A partir de 1970, paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, alguns países como a Suécia e a Inglaterra, através de estudos mais aprofundados e estruturados sobre a língua de sinais, perceberam que essa língua deveria ser utilizada independentemente da língua oral, “ou seja, em algumas situações, o surdo poderia utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente[...]” (GOLDFELD, 1997).

Dessa forma, não deveria mais ser usada a comunicação total difundida até aquele momento e surge, então, a idéia de uma educação bilíngue uma vez que se comprovou “a ineficiência do oralismo e a validade da Língua de Sinais como uma língua completa, bem como a necessidade do surdo ser reconhecido como diferente e não como doente.” (MOURA, 2000, p. 57).

Em 1990, a filosofia bilíngue ganha força, propondo que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte, podendo ser exposta o mais cedo possível, à língua de sinais servindo-lhe de base para o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se bilíngue. (GOLDFELD, 1997).

No início do século XXI, as experiências com educação bilíngue ainda são recentes e poucos países têm esse sistema implantado, pois sua aplicação não é simples e exige

---

<sup>18</sup> Tais sinais podem ser os retirados da própria língua de sinais da comunidade surda e também de sinais gramaticais e outros elementos tirados da língua oral. (MOURA, 1993).

cuidados especiais e formação de profissionais habilitados, aceitação e valorização da comunidade surda e de sua língua de sinais. (LACERDA, 1998; MOURA, 2000).

### **b) Contexto Brasileiro**

No Brasil, a primeira menção sobre a educação de surdos foi em 1857, em que um professor francês Hernet Huet<sup>19</sup> veio ao Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país, denominada Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro. Por ter tido uma educação baseada na Língua de Sinais Francesa, acabou introduzindo esta língua no Brasil que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos em nosso país. (GOLDFELD, 1997; MOURA, 2000).

Dessa forma, os surdos passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a sua própria Língua de Sinais, misturada com a Língua de Sinais Francesa e com outros sistemas de comunicação já utilizados por eles. (GOLDFELD, 1997).

Por volta de 1890, como o Brasil havia deixado de ser colônia há pouco tempo, ainda os ideais europeus governavam e eram valorizados e copiados. O Brasil enviou para a Europa profissionais do Imperial Instituto de Surdos Mudos, e estes trouxeram o modelo de educação de surdos desse país, que era o oralismo, conforme disposto no II Congresso de Milão. (MOURA, 2000).

Dessa forma, no século XX, em 1911, foi aprovado o novo regulamento considerando que o método oral<sup>20</sup> puro seria adotado nesse Instituto. (MOURA, 2000). Neste mesmo ano, foram criadas as classes especiais para ensinar alunos surdos, em São Paulo, através do serviço de inspeção médico escolar que passou a existir dentro do Serviço de Higiene e Saúde. (MEDEIROS, 2008).

No período entre 1920 a 1950, “havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas que atendiam pessoas com deficiência em oito estados brasileiros.” (MEDEIROS, 2008, p. 36).

---

<sup>19</sup> Huet era surdo, partidário de L'Epée e havia estudado com Clerc no Instituto Francês e sua educação foi através da Língua de Sinais. Ele usava o método que combinava os gestos e o oral. (GOLDFELD, 1997).

<sup>20</sup> De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o oralismo é uma “abordagem educacional que visa capacitar a pessoa surda para utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional.” (FENEIS).

A partir de 1930, no Imperial Instituto de Surdos Mudos fica claro “a postura de normalização<sup>21</sup> do surdo e a escalada do ponto de vista médico na visão da surdez. Esta postura vai sendo espalhada pelo Brasil [...] através da formação de professores.” (MOURA, 2000, p. 84).

Em 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos, em seu Artigo 7º, ficou claro que “todos são iguais perante a lei [...]”, e em seu Artigo 26, declara que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. [...]”

Em 1956, o Imperial Instituto passou a receber o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos e de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1957, mantido pelo governo federal já que o mesmo assumiu, a partir dessa data, a educação da pessoa com deficiência. (MOURA, 2000; MEDEIROS, 2008).

A partir de 1960, iniciou-se a crítica ao paradigma da institucionalização-segregação impulsionando os serviços de reabilitação profissional para preparar para a integração na vida social. No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB garantiu que a educação especial se daria dentro do sistema geral de ensino, objetivando integrá-los na comunidade. (MOURA, 2000; MEDEIROS, 2008; JANUZZI, 2004).

Em 1970, surge a filosofia da integração e normalização. “O conceito de integração preconizava [...] modo de vida e condições iguais ou parecidas com os demais membros da sociedade, e o princípio de normalização subentendia não tornar o indivíduo 'normal', mas capaz de participar [...] da escola.” (MEDEIROS, 2008, p.37).

No âmbito legal, em 1971, a Lei nº 5692/71 reitera o tratamento especial e fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, definindo os objetivos para a educação comum e para a educação especial. (MEDEIROS, 2008).

Em 1973, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com sede no Rio de Janeiro e ligado ao Ministério da Educação e Cultura (atual Ministério da Educação), que, de acordo com o Decreto 72425/73, objetivava promover a expansão e a melhoria no atendimento dos alunos excepcionais (nomenclatura atual: necessidades educacionais especiais).

---

<sup>21</sup> A normalização é definida como a “adaptação do surdo no meio social, ministrando-lhe o conhecimento da linguagem usual e realizando sua habilitação profissional para que pudesse viver de seu próprio trabalho.” (MOURA, 2000, p. 84).



Com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de fundar uma organização nacional que atendesse a todas as pessoas surdas do país. Como resultado da reunião de várias entidades que já trabalhavam com essa temática, em 1977, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA no Rio de Janeiro, dirigida, a princípio, por pessoas ouvintes. (MOURA, 2000).

No fim da década de 1970, chega ao Brasil a Comunicação Total com Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet. (GOLDFELD, 1997). A Comunicação Total é uma “filosofia educacional (que) implica numa nova maneira própria de se entender o surdo e, a partir daí, pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho, que vise (a) programas para seu atendimento e seu processo educacional”. (CICCONE, 1990, p. 6,7). De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) “nesta visão, é enfatizada a comunicação como necessidade premente a ser satisfeita, subentendendo-se uma defesa da utilização de todos os recursos disponíveis para estabelecer um contato efetivo com a pessoa surda que, por seu impedimento sensorial, tem dificuldades comunicativas”. (FENEIS).

Em 1980, então, começa em nosso país uma nova filosofia para a educação de surdos - o Bilinguismo - a partir das pesquisas de uma professora linguista - Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais. (GOLDFELD, 1997). De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a abordagem educacional bilíngue para surdos “é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deva ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2).” (FENEIS).

A educação sendo direito humano, o ensino inclusivo, em 1980, passa a ser “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas [...]”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Ainda por volta de 1980, as escolas, até então oralistas, passam a adotar uma abordagem mista, utilizando o chamado Bimodalismo, ou seja, enfatizava-se os dois modos de conversação, a oralidade e os sinais. (MOURA, 2000). No ano de 1983, a Comunidade Surda<sup>22</sup> criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, um grupo

---

<sup>22</sup> A Comunidade Surda é o lugar onde o surdo não se sente envergonhado de ser surdo, mas sim confortável e confiante. Nesse lugar ele “encontra, pelo menos parcialmente, uma resposta para a interação

não oficializado, mas com um trabalho significativo na busca de participação nas decisões da diretoria da FENEIDA e, em 1987, a Comissão conquista a presidência e o nome passa a ser Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Até o ano de 2008, a FENEIS conta com filiados em vários estados brasileiros como São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Brasília, Pernambuco, Ceará, Amazonas e Paraná. (FENEIS)

Em 1986, a CENESP foi transformada em Secretaria Nacional de Educação Especial (SESPE) e sua sede foi transferida para Brasília\DF, ficando diretamente ligada ao MEC. (MEDEIROS, 2008).

Nesse período ainda, as classes especiais para surdos proliferaram visando a sua integração com os ouvintes o que dificilmente ocorria, pois a sua “formação de identidade grupal é interdita e a sua identidade pessoal construída sobre o fracasso e a impossibilidade de poder vir a ser.” (MOURA, 2000, p. 93).

No artigo 208 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso III mostra que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino” e determina em seu artigo 227, inciso II, parágrafo 1º, “criação de Programas de Prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência, física, sensorial ou mental [...]” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Em 1990, a SESPE “foi extinta pelo governo federal, por meio de mudanças no MEC, e as atribuições relativas à Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB).” (MEDEIROS, 2008, p. 38).

Em 1992, dois anos mais tarde, foi recriada a Secretaria de Educação Especial – atual SEESP - devido a uma reorganização ministerial. Esta secretaria foi inserida na proposta de uma educação para todos. (MEDEIROS, 2008).

No ano de 1993, esta Secretaria estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial onde se passou a defender “um único sistema educacional para todos, e a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino perpassa toda a educação.” (MEDEIROS, 2008, p. 39).

Nesse contexto, a Conferência Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994), na Espanha, foi um marco histórico porque a partir dela houve muitas tentativas para uma efetivação de um sistema educacional inclusivo. Nesse evento, foi elaborado um

documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais. O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>23</sup> surgiu com a Declaração de Salamanca, com a intenção de minimizar ou neutralizar a acepção negativa da terminologia adotada anteriormente para distinguir as pessoas em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc. (UNESCO, 1994).

As determinações da Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes da educação nacional garantem a toda criança, o direito à educação bem como o seu acolhimento pelas escolas nas classes comuns, independentemente do tipo de necessidades educacionais especiais que possua ,dando origem ao que chamamos de inclusão.

A inclusão:

[...] envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola. [...]. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes à minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão. (MITTLER, 2003, p. 25).

Para que a inclusão ocorra é necessário que todas as partes envolvidas cumpram com sua função: todas as crianças frequentem a escola em sala de aula comum e com o apoio necessário; todos os professores aceitem essa responsabilidade e tenham

---

<sup>23</sup> As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) definem os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), como sendo aqueles que , durante o processo educacional, demonstrarem,

“I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física (...)

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

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (...)

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.” (Decreto nº 3298, art. 4º, de 20 de dezembro de 1999).

oportunidades de aperfeiçoamento profissional; e as escolas reestruturem suas formas de organização, planejamento, avaliação e currículo oferecendo assim, condições e apoio para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades. (MITTLER, 2003).

Além disso, temos que

[...] *Pensar* nos benefícios da participação, *assumir* uma atitude favorável em relação aos direitos sociais/humanos, significa olhar *além* da deficiência para pensar em vantagens e possibilidades de desenvolvimento. Para tanto, é essencial adotar princípios, tais como: *preservar* os objetivos propostos, *modificar* apenas quando necessário e *incentivar* a realização de atividades apropriadas. (PEDRINELLI, 2006, p. 216).

Stainback; Stainback (1999) consideram ainda que a inclusão, questão de justiça social, deve voltar-se às necessidades gerais dos alunos e para o sucesso, é indispensável que as escolas sejam centros de conscientização com valores e ideais para atuar de forma capaz e criativa. “A condução de uma escola inclusiva requer uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e uma instrução de qualidade.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 71).

Os referidos autores ainda citam a importância da interação e comunicação professor/aluno e aluno/aluno numa sala inclusiva, pois são nestes ambientes integrados com experiências e apoios educacionais que se sentem melhor preparados para a vida na comunidade e desenvolvem habilidades acadêmicas e sociais.

Assim como todos os alunos, a

[...] inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (BRASIL, 2007, p. 14).

Nesse sentido, para o surdo,

Se essa adaptação fosse vista como a possibilidade de convívio com os ouvintes, tendo como sua uma identidade bem construída e que permitisse ao surdo uma possibilidade de se movimentar na comunidade de ouvintes e de surdos, com a utilização das línguas das duas sociedades, como um ser realmente bicultural, ele poderia, inclusive, locomover-se

por uma ou outra comunidade e estabelecer, por sua conta, em que espaço se sentiria mais confortável e em que circunstâncias. (MOURA, 2000, p. 87).

Portanto, toda a trajetória de educação dos surdos, perpassa um longo caminho que parte de uma exclusão social, e caminha por várias tentativas de “cura” enquanto doentes, e de métodos de educação diferenciados, para então chegar à oportunidade de uma educação inclusiva e ser tratado como uma pessoa que tem necessidade educacional especial e, portanto, tem direito a uma educação de qualidade assim como os demais.

### 3 Surdez, Linguagem e Cognição

“Os limites da minha linguagem  
definem os limites do meu mundo.”

Ludwig Wittgenstein (1921)  
Tractatus logico-philosophicus

#### 3.1 A Perda de Audição

De acordo com Marchesi (1995, p. 199), “o momento da perda auditiva tem uma clara repercussão sobre o desenvolvimento infantil”, pois dependendo da idade, a criança já experienciou ou não os sons que a cerca, bem como ter dominado a linguagem oral, que nesse caso a leva a um melhor desenvolvimento linguístico.

Há ainda variáveis importantes que influenciam na evolução da linguagem que são: 1) nível da perda auditiva sendo este classificado em: leve de 25 a 40 dB; moderado de 41 a 55 dB; acentuado de 56 a 70 dB; severo de 71 a 91 dB e profundo ou anacusia superior a 91 dB. (Decreto 3298/99); 2) idade do início da perda, quando adquirida antes da aquisição da fala, é denominada pré-locutiva ou pré-lingual; quando adquirida após a aquisição da fala denomina-se pós-locutiva ou pós-lingual e peri-locutiva ou peri-lingual, para referir-se ao momento da aquisição da fala; 3) etiologia podendo ser hereditária ou adquirida; 4) fatores educacionais e comunicativos referindo-se ao ambiente educativo ressaltando-se o papel dos pais diante das necessidades da criança, inclusive considerando-se se os pais são surdos ou ouvintes. (OLIVEIRA, P; CASTRO, F; RIBEIRO, A., 2002; MARCHESI, 1995).

A perda auditiva pode ainda ser *unilateral* (em um único ouvido) ou *bilateral* (nos dois ouvidos), que de acordo com Ciccone (1990) são divididas em três grupos: *condutivas* onde o comprometimento dá-se no ouvido externo e/ou médio; *neurossensorial* em que o comprometimento está presente no ouvido interno e *mista* em que há associação de lesão condutiva e neurossensorial.

De acordo com o artigo 4º, inciso II do Decreto nº 3298/99, a deficiência auditiva é definida como uma “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. (BRASIL, 1999, Decreto nº 3298).

Rocha (2004, p. 35) também faz uma diferenciação entre esses dois termos relatando que:

Deficiência auditiva é o nome dado à diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. É considerada surda a pessoa cuja audição não é funcional em sua vida cotidiana e parcialmente surda a pessoa que apesar da perda auditiva tem uma audição funcional com ou sem o uso de aparelhos auditivos.

Segundo Marchesi (2004, p.21) “as pessoas com deficiência auditiva constituem um grupo bastante heterogêneo e, por isso, não é correto fazer afirmações que possam ser generalizadas a toda a população que apresenta tal deficiência”.

Portanto, de acordo com os autores referenciados acima, o termo deficiência auditiva refere-se a uma perda parcial e surdez a uma perda total da audição e, por isso, não podem ser considerados como sinônimos.

Perlin (2000, p. 27) ressalta essa diferenciação muito bem, ressaltando ainda a cultura surda encontrada na comunidade surda. Ela afirma que:

É preciso apelar para cuidado frente a equívocos que se cometem quando se junta às identidades surdas com a de deficientes auditivos, ou seja, aqueles que têm uso da audição dificultada parcialmente. Cumpre ressaltar que este grupo não se enquadra na cultura surda, visto que o problema deles é inerente à cultura do som (um problema enfrentado com aumento do som, correção da fala, aparelhos auriculares), o que não é o mesmo dos surdos (que se constituem na relação com intérpretes, língua de sinais, comunidade surda).

Aqueles considerados deficientes auditivos não se enquadram na cultura surda e, portanto, não usam a língua de sinais.

De acordo com Quadros (1997) as línguas de sinais são línguas naturais<sup>24</sup> e surgiram da mesma forma que as línguas orais, ou seja, da necessidade específica e natural

---

<sup>24</sup>De acordo com Behares (1999,p. 131)“o adjetivo natural significava a língua falada por uma comunidade

dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar idéias, sentimentos e ações.

A LIBRAS, como forma escolhida pelos surdos de se comunicarem, é uma língua que não precisa do Português para existir, pois ela possui gramática, flexões e regras próprias e foi apenas em 1994, com estudos aprofundados da mesma, que passou-se a se utilizar a abreviação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), criada pela comunidade brasileira surda com influência da Língua de Sinais Francesa. (GOLDFELD, 1997).

O Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 reconhecendo enquanto Língua Oficial dos Surdos Brasileiros a LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de comunicação e expressão (...) em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos”.

Esse reconhecimento valoriza a identidade cultural do surdo que “envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais.” (PERLIN, 2000, p. 23). Essa autora ainda define os graus dessa identidade surda incorporados por eles em maior ou menor grau.

*A identidade surda híbrida* acontece quando o surdo nasce ouvinte e com o tempo se torna surdo. Entre as identidades que vieram do oralismo (...) temos as *identidades surdas flutuantes*, em que os sujeitos não conseguem identificar-se como surdos, seja pelo estereótipo, seja pelo desconhecimento, ou ainda, pela resistência a ascender ao conhecimento. Há ainda os surdos para os quais nenhum currículo foi constituído. Não assimilaram suficientes bases lingüísticas, e suas vidas são dependentes da família. Temos ainda a *identidade de transição* que identifica o momento de transformação em que os surdos deixam a identidade flutuante e projetam-se na identidade surda. (PERLIN, 2000, p. 26-7).

As Diretrizes do MEC (2001) para a educação de surdos trazem exigências para a prática cultural no currículo da educação dos surdos, recomendando a presença do professor surdo na sala de aula para contato com a representação da identidade surda, professor ouvinte com domínio da Língua Brasileira de Sinais e capacitado para o ensino de Português como segunda língua e contato do surdo com a comunidade e cultura surda.

---

lingüística e que existia pelo menos um falante dessa língua, que a tem como primeira língua”.



São Paulo (Município, 2007, p. 17) menciona a educação bilíngue como direito do surdo, “na qual a Língua de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar”, ao contrário do que se fez durante quase um século em que “a escola insistiu em oralizar os alunos surdos.” (SÃO PAULO, Município, 2007, p. 15).

Nesse contexto, Quadros (2002) pontua que o intérprete de língua de sinais em sala de aula deve dominar tanto a língua de sinais quanto a língua falada do país, além de possuir qualificação específica para a atuação. Lacerda (2000, p. 59) mostra sua importância mencionando que “é pelo intérprete que o aluno surdo será ‘falado’ e ‘ouvirá’ o outro, e, compreender seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula por sua presença pode, em muito contribuir para o esclarecimento das situações vivenciadas”.

A autora ainda menciona que a atuação do intérprete em sala de aula pode trazer contribuições “para o fim do bloqueio da comunicação que, muitas vezes, distancia ou isola os surdos dos ouvintes e dos conteúdos que precisam ser apreendidos.” (LACERDA, 2000, p. 62).

Entretanto, Lacerda (2000) ainda menciona que as escolas precisam organizar-se em relação ao trabalho do intérprete.

Esse ato de interpretar envolve processos muito complexos. Quadros (2002, p. 27) conceitua interpretar como “um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes”.

### **3.2 Linguagem e Cognição**

O homem em seu processo de crescimento e desenvolvimento necessita de seus sentidos e percepções a fim de construir, por meio da linguagem, o seu mundo de significados, processar informações, programar respostas, valer-se das palavras, receber e emitir estímulos, imagens e impressões que promovam o seu envolvimento psicológico e social com o meio em que se relaciona.

Vygotsky (2003, p. 62-3) relata a importância da linguagem ao afirmar que:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Ao longo da história primitiva, a comunicação passou a se constituir numa atividade autônoma, foi se “objetivando em processos que geraram a linguagem” (sentido amplo, envolvendo significação) (DUARTE, 1993, p. 37).

Nesse sentido, a linguagem é definida por Goldfeld (1997, p. 16-7) como:

[...] tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe a apenas uma forma de comunicação. É através da linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Dessa forma, as significações representam as generalizações da realidade objetivadas num sistema lingüístico.

Isso ocorre ao incorporar as palavras às imagens mentais passando a “perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo [...]” (FERNANDES, 2003, p. 21). A linguagem e o pensamento interagem nesse universo conceitual. Essa interação entre pensamento e linguagem se baseia em um significado que evolui, portanto, “a aquisição da linguagem não termina quando a criança pode dominar as estruturas lingüísticas, já que os significados continuam evoluindo.” (GOLDFELD, 1997, p.21).

Primeiramente, a criança conhece apenas algumas palavras aprendidas em sua relação social com o outro, considerando estas como pertencentes ao objeto que ela representa isso muda quando ela passa a sentir a necessidade das palavras e, assim ela parece ter “descoberto a função simbólica das palavras. A fala que, na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa pela fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram.” (VYGOTSKY, 2003, p. 53-4). Através dessa união é produzido o significado que é à base do conceito de pensamento verbal. (FERNANDES, 2003).

Essa afirmação é comprovada por Vygotsky:

Uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos; portanto, cada palavra já é uma generalização. A generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de um modo bem diverso daquele da sensação e da percepção. [...] mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. (VYGOTSKY, 2003, p.5,6).

Essa complexidade é demonstrada claramente ao dizer que o significado de uma palavra e seu referente (objeto que o representa) são distintos, isto porque “pode haver um só significado e diversos referentes ou significados diferentes e um único referente”. (VYGOTSKY, 2003, p. 91). O autor ainda menciona que a palavra, também chamada de signo, é uma parte indispensável para a formação de conceitos.

No que se refere à formação de conceitos, o referido autor menciona sua complexidade:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 2003, p. 72-3).

O autor ainda descreve as bases para que os conceitos se formem dizendo que a primeira refere-se à forma como a criança agrega desorganizadamente os objetos. Em uma segunda etapa a criança associa as relações dos objetos isolados, chamada pensamento por complexo que se constitui em um “pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual.” (id. *ibid.*, 2003, p.76).

O pensamento por complexos é a raiz da formação de conceitos porque é ele que estabelece elos e ligações entre as impressões desordenadas, porém, ele não se responsabiliza em abstrair. (VYGOTSKY, 2003).

Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento. (VYGOTSKY, 2003, p. 98).

Portanto, podemos dizer que:

[...] A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre pensamento e palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VYGOTSKY, p. 156-7).

No que se refere à fala, Vygotsky (2003) menciona que ela se define como a comunicação, o contato social e que tanto o balbúcio, o choro quanto suas primeiras palavras representam estágios do desenvolvimento da fala e ainda não tem relação com a evolução do pensamento.

O contar e a memorização são componentes do desenvolvimento da fala que apresenta o mesmo caminho de quaisquer outras operações mentais e é composto por quatro estágios descritos por Vygotsky (2003, p. 57): o primeiro refere-se ao estágio natural e primitivo “correspondendo à fala pré intelectual e ao pensamento pré-verbal”; o segundo trata-se da “psicologia ingênua” em que a criança desenvolve o “primeiro exercício da inteligência prática.” Após o acúmulo dessa “experiência psicológica ingênua, a criança passa para o terceiro estágio, que se caracteriza por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos.” Esta é a fala egocêntrica. O quarto estágio é o denominado “crescimento interior” em que a criança já interioriza operações externas e passa a realizar atividades mentais e a usar sua memória lógica.

De acordo com o referido autor,

A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa. [...] A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais. [...] Quando as circunstâncias obrigam-na a parar e pensar, o mais provável é que ela pense em voz alta. A fala egocêntrica,

dissociada da fala social geral, leva, com o tempo, à fala interior, que serve tanto ao pensamento autístico quanto ao pensamento lógico. A fala egocêntrica, enquanto uma forma lingüística separada é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior. [...] Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. (VYGOTSKY, 2003, p. 23-4).

Vygotsky (2003) ainda menciona a importância da fala interior como sendo a fala para si e que interiorizada forma o pensamento; e a fala exterior que consiste em falar para os outros, em expor o pensamento em palavras.

Ele define ainda a fala egocêntrica como a “fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas [...]” (VYGOTSKY, 2003, p. 56).

É no momento em que pensamento e fala se unem que se forma o pensamento verbal que é determinado

[...] por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 2003, p. 63).

No que se refere às crianças surdas,

privadas da comunicação verbal com os adultos e livres para determinar quais objetos devem ser agrupados sob um mesmo nome, formam livremente os seus complexos, e as características especiais do pensamento por complexos aparecem em sua forma pura e com contornos nítidos. (VYGOTSKY, 2003, p. 94).

Para Goldfeld (1997, p. 59),

As crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhum tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma maneira. A diferença é que, não tendo acesso à uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e

assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. Para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos é quase impossível – se realmente não o for. Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem.

A língua, assim como o pensamento e a linguagem são constituídas sócio-historicamente e ela representa um conjunto de significações intermináveis dadas no contexto e não em um sistema abstrato de regras gramaticais. (VYGOTSKY, 2003).

[...] o déficit real do surdo não se localiza no retardo da linguagem propriamente dita, mas no que essa privação linguística supõe. O problema não se relacionaria com a ausência de linguagem, mas residiria na ausência da solicitação por parte do ambiente, que possibilitaria ao sujeito expressar sua forma de pensar, explicar e compreender as diferentes situações que eventualmente lhe são propostas. (POKER, 1995, p. 65).

Nessa ausência da audição faz-se necessário dar condições ao surdo, através do uso de variados instrumentos e estímulos, para que ele desenvolva suas estruturas cognitivas, potencialidades mentais e afetivas. (POKER, 1995).

As pessoas que possuem uma dificuldade na recepção e/ou compreensão das palavras, que são processos mediadores principais da formação de conceitos, como no caso do surdo sem o domínio de uma língua convencional, terá dificuldades em constituir essa ferramenta do pensamento que exige uma maior capacidade de abstração, onde o indivíduo precisará sair do plano concreto e procurar fazer relações mais abstratas. (VALE, 2001, p. 97).

De acordo com Fernandes (2003, p. 17), as línguas “podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais”. As orais-auditivas são aquelas que utilizam a audição como forma de recepção e a oralização como forma de reprodução. As línguas espaço-visuais são aquelas reproduzidas por sinais manuais e são recebidas pela visão. (FERNANDES, 2003).

No caso dos surdos a ausência da uma língua repercute sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total desse quadro. (GOLDFELD, 1997, p.54).

Dessa forma, denota-se a importância do domínio de uma língua, que para os surdos, é a língua de sinais (língua espaço-visual) – sua língua natural ou primeira língua, ou seja, é a língua falada por sua comunidade linguística. Essa comunidade é caracterizada por ter uma língua comum entre todas as pessoas que compartilham dessa mesma identidade linguística. (BEHARES, 1999).

O uso das línguas de sinais oferece às pessoas surdas um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal com um lugar social próprio. Por trás desse símbolo, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal e a elaboração de objetivos alternativos de vida. (BEHARES, 1999, p. 132).

Portanto, a língua de sinais desenvolve no surdo as mesmas características que a língua oral desenvolve na pessoa ouvinte e ela é importante e essencial para que o surdo consiga se relacionar em todas as áreas de sua vida.

#### 4 A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enquanto língua natural dos surdos.

*“Nas mãos de seus mestres, a Língua de Sinais é  
extraordinariamente bela e expressiva, um veículo para atingir a mente dos surdos  
com facilidade e rapidez e para permitir-lhes comunicar-se;  
um veículo para o qual nem a ciência nem a arte produziu um substituto à altura.  
Aqueles que não a entendem falham em perceber suas possibilidades  
para os Surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social (...)  
e seu admirável poder de conduzir o pensamento a mentes que,  
de outro modo, estariam em perpétua escuridão. Tampouco podem  
avaliar o poder que ela tem sobre os Surdos. Enquanto  
houver dois surdos sobre a face da Terra  
e eles se encontrarem, haverá sinais.”*  
(J. Schuyler Long)

A língua brasileira de sinais foi, durante muitos anos, considerada como uma linguagem, “uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalentes à mera gesticulação mímica e pantomímica, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração.” (CAPOVILLA, RAPHAEL, 2001, p. 1480-1).

Fernandes (2003, p. 16) define linguagem como sendo um “sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não”. A concepção de que a língua de sinais é apenas uma forma de linguagem, de comunicação devido a forte influência da corrente oralista, prevaleceu até o surgimento da filosofia bilíngue. Isto porque o que se tinha antes era uma “amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidas plenamente por si sós.”

Já o conceito que o Bilinguismo transmite é o de que esta se constitui como uma língua, o que significa que ela possui todo um sistema abstrato de regras gramaticais identificando suas estruturas em planos como sons, na formação das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, dentre outros. “No Bilingüísmo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua língua de sinais natural e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence.” (CAPOVILLA, RAPHAEL, 2001, p. 1486).



A língua natural é, conforme Quadros; Karnopp (2004), “uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases.”(QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A Língua de Sinais, enquanto Língua Natural dos surdos é considerada como um sistema linguístico legítimo com uma estrutura interior complexa e seus sinais como símbolos abstratos complexos. Os *sinais* apresentam partes independentes que são os parâmetros visuais ou a estrutura fonológica da língua, como a *localização*, a *configuração de mãos* e o *movimento*. (QUADROS; KARNOPP, 2004). A *localização* ou *ponto de articulação* refere-se ao espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde há a articulação dos sinais. A *configuração de mãos* corresponde às diversas formas que as mãos tomam na realização dos sinais e o *movimento* refere-se às formas e direções das mãos ao se executar os sinais. (BRITO, 1995).

Esses diferentes parâmetros visuais que configuram a estrutura fonológica<sup>25</sup> da língua são para BRITO (1995), similares às línguas orais, pois possui dupla articulação, ou seja, possui morfemas que são unidades significativas constituídas de unidades arbitrárias e os fonemas que se constituem em unidades sem significado. Os fonemas que, nas línguas orais são produzidos pela passagem do ar pela laringe, nariz e boca, na língua de sinais são produzidos pelo parâmetro visual da localização ou ponto de articulação.

A fonologia, para FERNANDES (2003) é representada na língua de sinais pela quirologia<sup>26</sup> produzidas por quiremas<sup>27</sup>, através da articulação dos sinais. Aspectos como *configuração da mão*, *localização do sinal*, *movimento das mãos* e *orientação das palmas das mãos*, são descritos por Fernandes (2003) como fonologia segmental. A fonologia supra-segmental analisa os traços que se estendem por mais de um segmento, como nos contornos de entonação. Na LIBRAS, os traços entonacionais são feitas através das formas pelas quais “o falante compõe estilisticamente, o seu sinal (de forma rigorosa ou suave, lenta ou rápida, fazendo-se acompanhar pela expressão corporal como um todo).” (FERNANDES, 2003, p. 41). Os movimentos, parte integrante da estrutura fonológica da língua de sinais, são as ações que desempenham traços distintos e significados diferentes.

---

<sup>25</sup> Estrutura fonológica “caracteriza-se pela organização de sons vocais específicos, ou fonemas, pelos quais se constroem as formas lingüísticas”. (FERNANDES, 2003, p. 40).

<sup>26</sup> Quirologia é o estudo do movimento das mãos e do pulso. (FERNANDES, 2003).

<sup>27</sup> De acordo com Quadros; Karnopp (2004, p. 48) os quiremas “são unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, ponto de articulação e movimento).”

(BRITO, 1995). Portanto, em cada sinal encontram-se unidades que são definidas semântica e estruturalmente.

LIBRAS ainda possui aspectos morfológicos ou mecanismos gramaticais que dependem simultaneamente dos parâmetros visuais. O plano morfológico caracteriza-se pelo estudo das formas, da estrutura e da formação de palavras. (FERNANDES, 2003). Para a autora ainda, a língua de sinais não apresenta artigos e não possui uma lista tão ampla de preposições e conjunções. Em relação à estrutura e formação das palavras, estas podem ser simples ou compostas, não tendo relação alguma com a língua portuguesa, como exemplo temos: 'guarda-chuva' que em Libras é uma palavra simples e em português constitui-se em uma palavra composta e 'frutas' que em Libras é uma palavra composta por sinais “MAÇÃ-LARANJA-DIVERSOS” e em português é uma palavra simples. (FERNANDES, 2003).

Muitas palavras são representadas por sinais icônicos<sup>28</sup> e outras têm influência da língua portuguesa, sendo usada a primeira letra da palavra em português através da datilologia<sup>29</sup>, para configurar a palavra em língua de sinais. Os morfemas, que são unidades que sozinhos não têm significado algum, na língua de sinais são desempenhados pelo parâmetro visual da configuração de mãos.

A sintaxe da língua de sinais refere-se às “inter-relações dos elementos estruturais e das regras que regem a combinação das sentenças [...] apresenta regras próprias e básicas que a caracterizam como uma língua”. (FERNANDES, 2003, p. 43).

No plano semântico-pragmático<sup>30</sup>, determinado pelo contexto, a língua de sinais aparece por meio de expressões faciais como o sorriso, manuais como a lentidão ou rapidez na produção da expressão, ou corporais. (FERNANDES, 2003).

Além disso, observamos na língua de sinais as várias acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas-figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações que admitem a pressuposição e o implícito, enfim, as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, que nas várias manifestações do simbólico. (FERNANDES, 2003, p. 44).

---

<sup>28</sup> São sinais lingüísticos que tentam copiar o referente real em suas características visuais. (BRITO, 1995).

<sup>29</sup> É a soletração manual em sinais da ortografia da língua portuguesa. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

<sup>30</sup> Semântico-pragmático refere-se ao significado da palavra ou sentença levando em conta seu contexto. (QUADROS, KARNOPP, 2004).

Ao contrário das línguas orais, o sinal se realiza multidimensionalmente<sup>31</sup> e não linearmente<sup>32</sup>, e a sua realização necessita da presença simultânea de todos os parâmetros descritos acima, juntamente dispostos com a expressão facial e o movimento do corpo que contribuem significativamente para a diferenciação e intensificação dos significados. (BRITO, 1995). Para exemplificar, “a modificação e extensão do movimento de alguns sinais pode acrescentar a idéia de grau e os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção de movimento.” (BRITO, 1995, p. 41-2).

Em relação ao gênero, os nomes, em LIBRAS, não apresentam flexão<sup>33</sup>. Nos substantivos a indicação é feita colocando o sinal HOMEM ou MULHER antes do sujeito (pessoa ou animal). Como exemplo, temos o caso do sinal 'Ti@'<sup>34</sup> que por não ter flexão do gênero, faz-se necessário que se tenha o sinal HOMEM ou MULHER antes do sinal 'Ti@' para identificação de 'tio' ou 'tia'.

No que se refere ao número, Brito (1995) mostra que:

A LIBRAS manifesta o número através de valores singular, dual e plural. Nos substantivos, a idéia do valor dual é expressa pela repetição do sinal e pela anteposição ou posposição do número DOIS, ou por um movimento semicircular orientado para os dois referentes. A pluralidade é obtida pela repetição do sinal três ou mais vezes, pela anteposição ou posposição de sinais indicativos de números, ou através do movimento semicircular que deverá abranger as pessoas ou os objetos em questão. Muitas vezes, a idéia de plural é expressa pospondo-se o sinal MUITO. (BRITO, 1995, p. 42).

Na quantificação, Brito (1995, p. 42) afirma que ocorre o mesmo processo, mas acrescenta que “ao invés da configuração de mãos, pode ser alterado o movimento para obter-se uma maior intensidade”.

O grau dos adjetivos apresenta diversas formas, podendo ser utilizado o mesmo processo da quantificação ou ainda colocando sinal de MUITO ou POUCO (intensidade), GRANDE ou PEQUENO (tamanho) posposto ao sinal. A expressão facial contribui

---

<sup>31</sup> Multidimensionalmente refere-se ao fato de que os sinais se configuram de diversas formas, possibilitando inúmeras combinações.

<sup>32</sup> Linearmente refere-se ao fato de a língua oral se configurar de uma mesma forma e não possibilitar tantas combinações quanto a língua de sinais.

<sup>33</sup> Flexão é a modificação que a palavra (substantivo, adjetivo ou verbo) sofre, em relação ao gênero, número e grau.

<sup>34</sup> O arroba (@) no final da palavra refere-se ao fato de, na Libras, não existir flexão de gênero como na Língua Portuguesa que temos tio e tia, por exemplo. (BRITO, 1995).

também para a transformação de BONITO em BONITÃO (aumentativo) ou BONITINHO (diminutivo).

Em relação à pessoa, a LIBRAS apresenta três pessoas do discurso, no singular e plural. No singular, a configuração de mão utilizada é [G1] e o plural define-se através do movimento semicircular. Ainda, em LIBRAS, o sujeito ou o objeto pode ser nulo, ou seja, não aparecem explicitamente nos enunciados. BRITO (1995) chama esse aspecto da língua de 'Pro-drop'<sup>35</sup>.

O tempo na LIBRAS, de acordo com BRITO (1995), “é expresso através de locativos temporais manifestando entre si relações espaciais.” (BRITO, 1995, p. 48).

De acordo ainda com Brito (1996)

[...] a aquisição de uma língua gestual-visual, tem para criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto a aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte, desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura de mundo” nos termos de Paulo Freire (1991). (BRITO, 1996, p. 68).

De acordo ainda com a mesma autora, quando se aprende LIBRAS, a criança surda consegue melhor se desenvolver, pois ela dá o suporte necessário para a aprendizagem e o pensamento. (BRITO, 1996).

A aprendizagem da LIBRAS deve dar-se tão logo se detecte a surdez para que esta sirva como meio de desenvolvimento e comunicação com outros e, sirva assim, de base para a aprendizagem posterior da segunda língua, que, para os surdos trata-se da língua portuguesa escrita.

[...] é preciso levar em conta não apenas a surdez enquanto ponto central nas análises sobre a surdez e suas conseqüências ao nível de cognição. Há que se considerar também as diferentes condições em que a perda auditiva aconteceu. Afinal tais variações podem interferir sobremaneira no desenvolvimento do sujeito, uma vez que o impacto da privação sensorial varia de sujeito para sujeito, conforme as diferentes situações que vivenciou. Assim, é bom que se saiba a época em que a surdez ocorreu, qual o nível de seu comprometimento, o tipo de trabalho pedagógico realizado depois do diagnóstico. (POKER, 1995, p. 70).

---

<sup>35</sup> Acontece quando numa frase em LIBRAS o sujeito ou o objeto são nulos. (BRITO, 1995).

Portanto, além de se levar em conta as complicações ocasionadas pela surdez, fazem-se necessário descobrir todo o histórico da deficiência, seu grau de perda, o trabalho pedagógico desenvolvido até então, porque isso influencia no comportamento, pensamento e no modo de ser do surdo.

## 5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS SURDOS

*“Há no mundo uma quantidade de línguas  
e todas elas são compreensíveis.  
se porém, não conheço o sentido das palavras,  
serei como um estranho diante daquele que fala,  
e, também o que me fala será para mim um estranho.”  
(Primeira Carta de Paulo aos Coríntios)*

A alfabetização é o processo no qual se aprende o que é ler e escrever, codificar e decodificar, interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento escolarizado. A alfabetização, no modelo tradicional, era concebida como “um simples reflexo da linguagem oral [...]; nessa perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita.” (LEITE, 2008, p. 23). Isto significava que a preocupação maior centrava-se na aquisição mecânica desses dois processos ao invés de auxiliá-lo a como utilizá-lo, evidenciando-se assim, posteriormente, a condição de analfabetismo funcional em grande parcela da população.

A partir da década de 80, o conceito de alfabetização mudou e envolve dois aspectos fundamentais:

[...] de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente dela; fala-se em escrita verdadeira, em contrapartida à escrita escolar (aquela que não corresponde aos seus usos sociais, tão comum no modelo tradicional).” (LEITE, 2008, p. 25).

O autor menciona assim a importância de se trabalhar a escrita verdadeira na escola, ou seja, aquela que o aluno poderá praticar verdadeiramente em seu âmbito social. LEITE (2008) ainda ressalta o valor do texto – oral ou escrito e em seus diferentes gêneros – que apresente unidade de sentido, ou seja, que apresente os seus diversos usos sociais.

Por meio da ênfase dada aos usos sociais da escrita, pode-se dizer que o processo de alfabetização, mediado pelo adulto, é iniciado antes do período formal de escolarização, quando ela vai “identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujo ritmo e excelência são determinados pela quantidade e qualidade das interações do sujeito com a escrita.” (LEITE, 2008, p. 29). Será através da qualidade dessas interações que se determinarão suas concepções sobre a escrita, que é a verdadeira, pois é realizada em suas práticas sociais e a escola deverá dar continuidade a esse processo de aquisição da escrita verdadeira. No modelo tradicional, esse processo sofre uma ruptura, pois, “a escola passa a apresentar para a criança a escrita através de textos descontextualizados, enfatizando somente o código, em detrimento do significado. Além disso, utilizam-se textos que não correspondem aos usos sociais da escrita.” (LEITE, 2008, p. 29).

Dessa forma, a alfabetização passa então a ser vista como apenas o domínio do código escrito. (NUCCI, 2008).

O letramento surgiu da “necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social. [...] está relacionado com os aspectos individuais e também os sociais.” (NUCCI, 2008, p. 55-6). Ainda de acordo com a referida autora, o letramento tem atributos pessoais, individuais, ou seja, habilidades individuais de leitura e escrita. Apresenta também uma dimensão social referente ao “conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita” (NUCCI, 2008, p. 56).

O indivíduo letrado deve ter desenvolvido habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessários para que ele ‘funcione’, engaje-se adequadamente nas atividades nas quais o letramento é exigido em sua cultura. Em uma sociedade letrada, essas habilidades e conhecimentos não podem ser dissociados de seus usos, não podendo ser desligados das formas que efetivamente assumem na vida social. É uma forma de adaptação, de sobrevivência do indivíduo na sociedade. (NUCCI, 2008, p. 60).

Neste trabalho, optamos pelo letramento, pois ele “emerge como um fator importante para a heterogeneidade e a diferença cultural, sendo considerado um elemento decisivo no contexto de preservação da identidade.” (NUCCI, 2008, p. 70). Esses fatores auxiliam no trabalho e nas concepções a respeito da aquisição da escrita por parte dos surdos.

De acordo com Karnopp; Pereira:

[...] A questão do letramento de alunos surdos têm preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, embora desenvolva habilidades de codificação e decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que é a quase a totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola. (KARNOPP & PEREIRA, 2004, p. 34).

Giordani (2006, p. 76) encara a surdez como “uma experiência e uma representação visual”, isso porque a língua portuguesa é ensinada de forma instrumental.

Pelo fato de não ouvir, o surdo apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição. O caminho percorrido pelo surdo neste processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto. (GESUELI, 2006, p. 39).

A escrita para Vygotsky (2003) é também, assim como a fala, uma função linguística que se diferencia dela em sua estrutura de funcionamento, além de ser um tipo de fala ausente, sem interlocutor em que as necessidades e os motivos são expostos abstratamente e longe das situações reais.

Para Aباurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2006, p. 22):

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos.

Ainda para a autora, nesse processo de (re)construção de sua relação com a linguagem, a criança se torna capaz de manifestar em textos espontâneos toda sua singularidade identificando, assim a ocorrência de dados singulares, sinalizadores das diferenças individuais e eventualmente responsáveis pelas diferentes rotas seguidas pelas crianças no processo de aquisição da escrita. (ABAURRE, 2006).

A escrita exige por parte da criança analisar deliberadamente sua ação, pois

[...] na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra,



dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, têm que pôr as palavras em uma certa seqüência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se-ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária. (VYGOTSKY, 2003, p. 124).

O autor ainda mostra a complexidade da escrita afirmando que :

Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, [...]. (VYGOTSKY, 2003, p. 123).

Esses aspectos discutidos até o momento nos levam a uma melhor compreensão sobre a aquisição da escrita por parte do surdo. Para a filosofia bilíngue, tanto a leitura como a escrita no idioma do país ou cultura em que vivem, constituem-se em uma habilidade a ser desenvolvida fluentemente. (CAPOVILLA, RAPHAEL, 2001).

As dificuldades que os surdos possuem em significar o que estão codificando ou decodificando, adicionado ao pouco acesso a uma língua (isto porque a língua utilizada no contexto familiar é a oral ou gestos criados), ao distanciamento de práticas de leitura e escrita junto com pouca ou nenhuma familiaridade com o português, e o uso de práticas escolares ineficazes podem contribuir para que tais dificuldades ocorram. (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

Além disso, o ambiente comunicativo dos surdos é muito diferente do que o dos ouvintes. Os pais, parentes, professores, ou seja, a sociedade em geral costuma, ao se comunicar com o surdo, simplificar a estrutura das frases, omitir informações mais complexas, restringir os fatos aos dados concretos, reduzir a extensão das frases, o que as torna mais didáticas e menos espontâneas. (POKER, 1995, p.78).

Karnopp e Pereira (2004) mencionam que:

As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade lingüística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma tábula rasa, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto. A aprendizagem da leitura e escrita é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 37).

As autoras ainda apontam que, expostos à língua portuguesa, esses alunos construirão suas hipóteses sobre a gramática do português, desenvolvendo estratégias para a sua compreensão.

Os autores, por ora citados, enfatizam a grande importância do papel que a língua de sinais desempenha enquanto mediadora no processo de aquisição da escrita. (BRITO, 1996).

Nesses termos tem-se que reconhecer que há intermediação da fala no processo de aprendizagem da escrita. E a fala para os surdos seria sua Língua de Sinais, importante na interpretação de textos, na criação de expectativas e na recriação do discurso escrito. [...] já que o surdo tem que ser alfabetizado sem que haja intermediação da fala portuguesa. (BRITO, 1996, p.70, 73).

Dessa forma, a fala poderá ser substituída pela língua de sinais, desempenhando todas as funções cognitivas necessárias à aquisição da leitura e escrita. (BRITO, 1996).

No caso do surdo, é mais importante que ele “tenha possibilidades cognitivas de organizar suas idéias ou o conteúdo do que lê ou escreve, do que saber estruturar com detalhes frases do português sem que transmita conteúdos semânticos<sup>36</sup> de forma coesa e coerente”. (BRITO, 1996, p. 71).

No que se refere à escrita, seja ela qual for, “sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural.” (CAGLIARI, 2001, p. 112). Ela ainda constitui-se em uma representação escrita da linguagem e da relação que a pessoa estabelece com ela. (ABAURRE, 2006). No caso do surdo, a escrita é uma maneira de representar a forma como sua língua se expressa, e ainda constitui-se em um meio de transmissão de informação. (MORAIS, 1996).

[...] “os erros” cometidos pelos aprendizes de escrita e leitura [...] preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começa a escrever. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2006, p. 16-7).

Portanto, a escrita, em todas as suas modalidades, tem como objetivo primordial permitir a leitura, sua interpretação e a tradução dos símbolos escritos em fala.

A língua portuguesa, como se constitui na segunda língua para o surdo brasileiro, ele interpreta os textos escritos se servindo dos sinais de sua língua. No que se refere à leitura e escrita, “input<sup>37</sup> gráfico é também visual só atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão [...], o processo de alfabetização do surdo é mais complexo do que a dos ouvintes falantes nativos da língua escrita a ser aprendida”. (BRITO, 1996, p. 67, 73).

Conforme Brito (1996, p. 72):

É conhecido o fato de que surdos com domínio de uma língua de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fato de que surdos apenas oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito embora saibam estruturar gramaticalmente frases escritas. Os erros gramaticais cometidos pelos surdos [...] são em geral decorrentes da interferência da Língua de Sinais sobre o Português, pois a primeira usa muito menos preposição, não apresenta flexão de tempo verbal nem de pessoa e número no verbo e outras especificidades que a Língua Portuguesa apresenta. Estes erros são similares aos erros encontrados na escrita em Português de estrangeiros e isso confirma a idéia de que a Língua Portuguesa para o surdo brasileiro funciona como segunda língua.

Portanto, com o auxílio de sua primeira língua, o surdo consegue ler e entender a segunda língua por ele adquirida que é a língua escrita portuguesa. (BRITO, 1996). Por isso que a criança deve aprender LIBRAS desde a descoberta da surdez, para que assegure seu domínio e adquira mais facilidade posteriormente na aquisição de sua segunda língua.

---

<sup>36</sup> “Semântica é o estudo do significado da palavra e da sentença .” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 21).

<sup>37</sup> É uma palavra utilizada coloquialmente como o sentido de dar ou receber informação escrita ou oral.

## **6 OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Esse trabalho teve por objetivo geral fazer um mapeamento na Rede Municipal de Araraquara visando identificar o número de escolas, alunos, idade, ciclo e ano.

### **Objetivo Específico**

O objetivo específico constituiu-se em analisar a situação de escrita de alunos surdos do ciclo III– 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Araraquara.

A opção por esse ciclo deveu-se por acreditar que quaisquer alunos nessa etapa de escolaridade, já dominam a escrita.

## 7 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 7.1 Fundamentos Teóricos da Pesquisa

*Até se dar por satisfeito com seu texto,  
o escritor o refaz, modifica-o,  
deixando em seus manuscritos  
os rastros de seu percurso.  
(Raquel Fiad)*

As inquietações e questionamentos apresentados sobre a escrita de alunos surdos no ciclo III do Ensino Fundamental da rede Municipal de Araraquara, culminaram no desenvolvimento desse estudo que se fundamentou na aplicação de questionários aos professores e à intérprete; bem como na aplicação de atividades de produção de textos para verificar a situação de escrita desses alunos. Portanto, pela sua característica, essa pesquisa constitui-se numa abordagem qualitativa, optando-se pelo estudo de caso por acreditar que esse se identifica com o objetivo proposto. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a indução, descrição e o estudo das percepções pessoais, ou seja, constitui-se no contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando dar ênfase nas perspectivas dos participantes, no modo como interpretam as suas experiências e como eles estruturam o mundo social em que vivem.

A essência primordial da pesquisa qualitativa é a busca para descobrir “o que está acontecendo aqui”. Isto envolve o estudo sistemático das percepções e experiências dos indivíduos dentro do contexto daquele ambiente. (THOMAZ; NELSON, 2002, p.327).

O estudo de caso, segundo Laville e Dionne (1999), refere-se a uma “investigação que permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.

155). Por meio do estudo de caso existe a possibilidade de um aprofundamento maior sobre a situação de escrita dos surdos, pois os recursos estão concentrados no caso visado.

A utilização de questionários constitui-se em outra ferramenta da abordagem qualitativa e é viável quando se quer “saber a opinião da população sobre [...] o tema visado.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183).

Ainda de acordo com os citados autores, há diferentes formas de se elaborar um questionário, porém a que mais se adequou a presente pesquisa foi o de respostas abertas por compor-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem opções de respostas e também o professor encontra um espaço para expressar sua opinião. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A observação é outro fator importante a considerar. Significa ver, limitar, definir, examinar, entender, ler, escrever, dentre outros. É também o meio mais frequente de conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações. (RUDIO, 2000). O autor mostra ainda a existência de vários tipos de observações dentre elas a assistemática que é ocasional, simples e não estruturada.

Na presente pesquisa, foi realizado esse tipo de observação por considerar que suas características evitariam inibir ou provocar algum constrangimento por parte dos alunos observados.

Para analisar a escrita desses alunos buscou-se também utilizar produção de narrativas. Com esse tipo de atividade, poder-se-ia perceber a situação de escrita desses alunos, dando-lhes a liberdade de expressar suas idéias e sentimentos construídos com base em suas realidades. Produzir narrativas que tratam de relatos reais ou imaginários envolvendo ação e movimento com personagens, ambiente, tempo e espaço e que se constituem, em uma “fonte inesgotável de manifestações em nível linguístico, cognitivo e social”. (SILVA, 1998, p. 40). Isto porque a produção de um texto através de narrativa “surge da necessidade de se comunicar de maneira diferenciada no tempo e no espaço, seja para relacionar-se com os outros; para expressar idéias, sentimentos, fantasia, humor; para informar, investigar, fazer ou construir; para facilitar a convivência. [...]” (CONDEMARÍN; GALDAMES; MEDINA, 1997, p.109).

Sob essa ótica, o presente trabalho visou analisar a produção escrita dos alunos surdos, através desses instrumentos.

## 8 A PESQUISA

*Não há pesquisa sem raciocínio.*

(Thiollent)

A pesquisa constituiu-se nos procedimentos metodológicos dispostos nas várias etapas a seguir:

### **Etapa 1 – Estruturando a pesquisa**

Primeiramente, foi solicitada a permissão para a realização desta pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação por meio de uma carta de autorização. (apêndice A). Após a permissão ser concedida (anexo A), agendou-se uma reunião com a Supervisora da Educação Especial para explicar a pesquisa, e entregar uma cópia do projeto. Nesse encontro foi fornecido à pesquisadora o nome de todas as escolas que possuem alunos surdos, bem como seus nomes, data de nascimento, o ano, o ciclo e o período que frequentam. Foi também informado que essa rede possui uma Intérprete de Língua de Sinais visando interpretar as aulas aos alunos surdos nessa rede. É uma profissional especializada e tem como função apoiar os alunos com sérios problemas de comunicação e sinalização seguindo o código de ética do intérprete<sup>38</sup> e as normas estabelecidas pela legislação para o exercício da função<sup>39</sup>.

Os dados fornecidos pela citada Secretaria, mostraram que no início do ano letivo de 2008, havia um total de onze alunos surdos no Ensino Fundamental distribuídos em cinco escolas, que para resguardar as suas identidades serão denominadas pelas letras A, B, C, D, E, sendo dois na escola A, dois na B, um na C, quatro na D e dois na E. Em relação aos ciclos estão assim distribuídos: cinco no ciclo I<sup>40</sup> com três alunos sendo três no 1º ano, um no 2º e um no 3º; três no ciclo II<sup>41</sup> todos no 5º ano e três no ciclo III<sup>42</sup> no 7ºano.

---

<sup>38</sup> De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) disposto em Quadros (2002) e também no site [http://www.feneis.com.br/page/intepretes\\_codigoetica.asp](http://www.feneis.com.br/page/intepretes_codigoetica.asp).

<sup>39</sup> Para ser intérprete de LIBRAS, além da fluência, é necessário, conforme previsto no art. 11, seus incisos I, II, III e o art. 12 do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, cursos de formação específica.

<sup>40</sup> De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, o ciclo I refere-se aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

<sup>41</sup> O ciclo II refere-se aos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Desses alunos, sete estudam no período da manhã e quatro no período da tarde. Em relação as suas idades, três têm oito anos, dois nove, três onze, um dezesseis, um dezessete e um dezoito. Para dar melhor visibilidade a esses dados, foi elaborado um quadro mostrando as escolas identificadas pelas letras conforme citado acima, o número de alunos por escola, os seus nomes fictícios<sup>43</sup>, as suas idades, o ano, o ciclo e o período em que estudam, conforme consta no quadro a seguir.

ESCOLA MUNICIPAL	NÚMERO DE ALUNOS	NOME FICTICIO DO ALUNO	IDADE	ANO	CICLO	PERÍODO
A	2	Juliano	8	1º	I	Tarde
		Carla	9	2º	I	Tarde
B	2	Gustavo	8	1º	I	Tarde
		Alexandre	17	7º	III	Tarde
C	1	Fabiana	8	1º	I	Tarde
D	4	Fábio	11	5º	II	Tarde
		Felipe	9	3º	I	Tarde
		João	11	5º	II	Manhã
		Mateus	16	7º	III	Manhã
E	2	Fernanda	11	5º	II	Manhã
		Flávia	18	7º	III	Manhã
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>					

Quadro I: Levantamento das escolas da Rede Municipal que atendem o aluno surdo.

**Fonte:** própria, utilizando os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

Com esses dados em mãos, foram selecionadas as escolas onde havia alunos surdos incluídos no ciclo III sendo: B, D, E e agendar um encontro com a direção das mesmas para explicar o objetivo da pesquisa e também conhecer os professores de Língua

<sup>42</sup> O ciclo III refere-se aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

<sup>43</sup> Convém esclarecer que foram criados nomes fictícios visando não serem identificados.



Portuguesa e a Intérprete de LIBRAS. Nesse primeiro encontro, a direção da escola E não autorizou a pesquisa explicando que já havia uma aluna surda do 5º ano fazendo parte de uma pesquisa de doutorado de uma Universidade Pública e a outra aluna do 7º ano, ser infreqüente, não sendo possível realizar nenhum estudo com os alunos surdos dessa escola.

A pesquisa foi realizada nas escolas B e D, ambas pertencentes a bairros de periferia, bem distantes do centro da cidade.

A primeira localiza-se em um bairro<sup>44</sup> próximo à Rodovia Washington Luís (SP-310), possui casas de alvenaria simples, com infra-estrutura e saneamento básico regulares. O número de cômodos das casas varia de dois a cinco e moram, em média, cinco pessoas com renda familiar assim distribuída: 30% menor que um salário mínimo, 45% entre dois a três salários, 20% entre três a cinco e 5% acima de cinco salários.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, foi criada em março de 1986 com a denominação de E.E.P.G.<sup>45</sup> do Parque das Laranjeiras e, posteriormente, em outubro de 1999 recebeu o nome de E.M.E.F.<sup>46</sup>. Em 2003, todas as escolas com Ensino Fundamental Completo passaram a se organizar em três Ciclos de Formação com três anos cada um, sendo eles: ciclo I, referente aos 1º, 2º e 3º anos; ciclo II, ao 4º, 5º e 6º anos e o III, ao 7º, 8º e 9º anos. Essa escola, em 2008, apresentava aproximadamente 620 alunos de 06 a 14 anos, sendo 65% oriundos da zona urbana e 35% da zona rural.

Seu ambiente físico conta com quinze salas de aulas, um laboratório de informática, um de Ciências, um de Artes e Multimeios, pátio coberto, um Portal do Saber<sup>47</sup> com dois banheiros, uma quadra externa descoberta, um ginásio de esportes com dois banheiros, uma Diretoria, uma Secretaria, uma sala de coordenação, uma Sala de Professores, uma copa de professores, uma cozinha para Merenda Escolar, um banheiro de merendeiras, um banheiro dos funcionários da limpeza, cinco banheiros de funcionários, quatro banheiros de aluno, um depósito adaptado, um campinho de futebol e dois quiosques.

---

<sup>44</sup> Os dados apresentados a respeito do bairro foram fornecidos pela Secretaria da Escola através de consulta ao Projeto Político Pedagógico da mesma.

<sup>45</sup> Escola Estadual de Primeiro Grau, nomenclatura dada às escolas de Ensino Fundamental até 1999.

<sup>46</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental, nova nomenclatura dada à partir de 1999.

<sup>47</sup> Portal do Saber, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, é um local onde se desenvolve um projeto que busca construir responsabilidades e desenvolver competências como o uso da biblioteca com respeito, autonomia e gosto, e saber utilizar o equipamento de informática adequadamente como pesquisa na internet e digitação.

A escola D está localizada na Zona Norte de Araraquara, próxima à Rodovia Araraquara/Américo Brasiliense, em um bairro<sup>48</sup> muito próximo a um município vizinho, Américo Brasiliense. As casas são de alvenaria simples, com infra-estrutura e saneamento básico regulares. Segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico, a escola foi fundada em 14 de março de 2008 com o comparecimento do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva para a inauguração solene. Seu ambiente físico conta com onze salas de aula com espaço para até 36 alunos, uma diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, uma biblioteca, uma quadra de esporte sem cobertura, uma pátio coberto com banheiros para alunos e funcionários, um laboratório de ciências, um de artes e um de informática com vinte computadores e uma impressora.

As duas escolas contam com o apoio da Sala de Recursos para os alunos surdos, embora, por motivos pessoais, nenhum dos dois alunos participantes da pesquisa freqüentava essa sala.

Sendo, portanto, participantes desse estudo dois alunos, um da escola B do período da tarde, com o nome fictício de Alexandre e outro da escola D, Mateus, do período da manhã, suas duas professoras de língua portuguesa e a intérprete de LIBRAS. De acordo com os dados fornecidos pelas diretoras das escolas B e D, através de uma conversa informal com a pesquisadora, tendo como base na ficha de matrícula do aluno<sup>49</sup>, Alexandre possui surdez bilateral severa adquirida aos dois anos de idade causada por uma meningite, e Mateus possui surdez bilateral profunda congênita devido à rubéola materna no período gestacional. De acordo ainda com esses dados, os dois alunos sempre freqüentaram o ensino regular.

Com esses dados em mãos, ou seja, a definição dos alunos e das escolas, o próximo passo foi solicitar às professoras e a intérprete de LIBRAS um agendamento a fim de realizar os encontros necessários para se conhecer o conteúdo que estavam trabalhando em classe e entregar o questionário, conforme apêndice B e C, bem como agendar uma data para ser entregue respondido, à pesquisadora.

Terminada essa fase, passou-se para um segundo momento da pesquisa que foi o contato com as professoras.

---

<sup>48</sup> Os dados apresentados a respeito do bairro foram fornecidos pela Secretaria da Escola através de consulta ao Projeto Político Pedagógico da mesma.

<sup>49</sup> A pesquisadora não teve acesso a essas fichas de matrículas.

## **Etapa 2**

### **- Encontros com as professoras**

O contato com as duas professoras deu-se nos horários vagos<sup>50</sup> entre uma aula e outra, na sala dos professores, visando esclarecer o objetivo da pesquisa, a importância de se responder o questionário, conforme apêndice B. Explicando ainda que a pesquisadora necessitaria de algumas atividades que estavam sendo trabalhadas em sala de aula e que também iria aplicar a esses alunos atividades de produção de narrativas, visando conhecer suas escritas, individualmente. A última aplicação seria seis meses após esse primeiro momento, para reaplicar uma das atividades já realizadas anteriormente com esses alunos.

Conforme o exposto ficou acordado com as professoras a realização de mais quatro encontros para o desenvolvimento das seguintes atividades: - observação assistemática nos intervalos para recreação e merenda e em sala de aula e também obter das professoras um ou dois textos trabalhados por elas em classe e conhecer os cadernos dos alunos; - aplicar atividades de produção de narrativas com os alunos surdos, a qual necessitaria de dois encontros; - um outro para a reaplicação de uma das atividades, após um período de seis meses, visando verificar se houve mudanças em suas escritas.

Explicita-se aqui que as professoras responderam positivamente a todas as orientações do projeto e já ficou agendado os dias da observação nos intervalos para a recreação e merenda e em sala, bem como o da devolução do questionário respondido e os das aplicações com os alunos.

### **- Encontro com a Intérprete de LIBRAS**

O encontro com a intérprete de LIBRAS foi agendado anteriormente por telefone e se deu no horário do intervalo da escola **D**. Primeiramente, foi-lhe explicado o objetivo da pesquisa e do questionário (apêndice C), reforçando a importância em recebê-lo respondido. Foi agendada a devolução do mesmo para a semana seguinte.

Convém esclarecer que a intérprete só atende às escolas no período da manhã, conforme estabelecido em sua contratação.

---

<sup>50</sup> Os horários vagos correspondem a uma aula vaga de 50 minutos, ou seja, uma “janela” entre uma aula e

### **Etapa 3**

#### **- Observações realizadas pela pesquisadora**

Foi realizada uma observação de 50 minutos em cada sala de aula e nessa também já se verificou os cadernos dos alunos e as professoras entregaram os textos que estavam sendo trabalhados em classe conforme anexo B e C.

Nesse momento também se buscou conhecer melhor os alunos, saber sua forma de comunicação e estabelecer um primeiro contato através de conversas informais.

Foram observados também dois intervalos para recreação e merenda com a duração de vinte minutos cada, visando conhecer como os alunos surdos se envolviam nas brincadeiras dos colegas, como se divertiam e se recreavam.

#### **- Atividades de produção de narrativas aplicadas pela pesquisadora**

#### **Aplicação**

As atividades de produção de narrativas visaram coletar dados sobre a escrita dos alunos e, para isso, utilizou-se de duas aulas duplas de uma hora e quarenta minutos, perfazendo um total de aproximadamente três horas e trinta minutos para cada aluno.

Na escola **B**, as atividades foram aplicadas dentro da sala de aula, pelo fato da coordenação não permitir que o aluno saísse da classe para esse fim e foram realizadas às terças-feiras no período da tarde.

Na escola **D**, a coordenação ofereceu uma sala de aula em lugar bastante apropriado para que não houvesse intercorrências durante a aplicação das atividades.

A produção das narrativas escritas pelos alunos foram realizadas em três

---

outra na qual o professor aguarda cinquenta minutos para lecionar a próxima.

encontros sendo dois para a aplicação e um para a reaplicação. Para descontrair, inicialmente, realizava-se uma breve conversa informal. Na primeira aplicação, a pesquisadora solicitou que os alunos produzissem um texto falando sobre o seu final de semana. Antes, porém, explicou o que significava o final de semana, comentando sobre o sábado e domingo quando não havia aula nas escolas e perguntando o que eles faziam nesses dias. A escolha do tema deu-se por acreditar que os alunos se sentiriam mais a vontade em relatar algo que faz parte de seu cotidiano.

Na segunda aplicação, foi-lhes apresentado uma folha com a seqüência de três figuras, solicitando que eles colocassem um título e escrevessem uma historia com base na seqüência das figuras apresentadas.

A reaplicação deu-se após um período de seis meses, e depois do momento de descontração, foi solicitado que escrevessem novamente sobre o seu final de semana visando verificar se houve alguma modificação em suas escritas.

## 9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Terminada a coleta dos dados, passou-se a analisá-los começando pelo questionário respondido pelas duas professoras e pela intérprete, analisando cada pergunta de acordo com as respostas dadas. Em seguida, passou-se a analisar os dados da produção das narrativas feitas pelos alunos, considerando também as observações realizadas em sala de aula.

### a) Contato e questionário aplicado às professoras

No que se refere ao questionário realizado com as duas professoras, a primeira pergunta era se o professor já havia tido experiência de inclusão com alunos surdos e por quanto tempo.

As respostas mostraram que a professora da escola **B (PEB)**<sup>51</sup> já havia trabalhado em classes inclusivas com esses alunos por um período de dois anos e meio e a **PED** não tinha nenhum conhecimento, pois essa era a primeira vez que recebia aluno surdo em sua classe.

A segunda pergunta visava saber se já haviam recebido algum tipo de orientação ou contavam com algum tipo de apoio para lidar com esses alunos. As duas responderam positivamente, e a **PED** acrescentou que a orientação é dada pela intérprete três vezes por semana em sua classe. A **PEB** colocou em dúvida o que recebe, “não sei muito bem que tipo de orientação eu recebo, (se posso chamar de orientação), até recebo, mas pouco me ajuda na prática”. Em conversa informal, relatou que a orientação que recebe é por meio de cursos de capacitação sobre surdez que pouco a ajudam na prática em sala de aula. Referindo-se à intérprete, **PEB** relatou que não recebe assistência da mesma, pois ela atende todos os alunos surdos e ajuda as professoras do período da manhã, e no caso dela, que leciona à tarde, fica sem nenhuma orientação. Ao perguntar o motivo de o aluno não ter sido matriculado no período da manhã, relatou que no início do ano, ao realizar a matrícula, seus pais foram informados que o apoio da intérprete de língua de sinais, só seria dado no período da manhã e que era apropriado que o matriculassem neste período.

---

<sup>51</sup> Visando resguardar a identidade das professoras optou-se por denominá-las por **PEB** para Professora da Escola B e **PED** para a Professora da Escola D.

Por isso, os pais optaram pelo período da tarde por não quererem que o seu filho aprendesse LIBRAS, pois julgavam desnecessário, uma vez que ele fazia muito bem a leitura labial.

A terceira pergunta referia-se ao tipo de comunicação que tinham com esses alunos, por gestos caseiros, LIBRAS ou oralmente. As duas responderam que não sabem LIBRAS e se comunicam por gestos caseiros e oralmente, tentando fazer o aluno entender as suas explicações.

A quarta pergunta referia-se ao trabalho didático, de como o professor trabalha os conteúdos de escrita em sala de aula. A **PEB** respondeu que dá textos a eles, pede para que leiam e depois respondam as questões de interpretação. Relata ainda que, quando os alunos não entendem, ela explica oralmente e utiliza os poucos gestos que aprendeu com o aluno. A **PED** não respondeu como trabalha os conteúdos de escrita em classe, se referiu apenas que, em relação ao aluno surdo, está desenvolvendo ainda formas de aproximação e de comunicação, pois não possui ainda nenhuma experiência e não conhece a forma de comunicação utilizada pelos mesmos, e que, para trabalhar os conteúdos de escrita, prefere entregar pequenos textos a intérprete para que ela trabalhe utilizando LIBRAS.

A quinta pergunta referia-se a como é que o professor realiza as atividades de escrita com esses alunos. A **PEB** não respondeu como ela realiza as atividades de escrita com os alunos surdos, relatou apenas que o aluno não conseguia participar das atividades orais, e sim das atividades de escrita, dizendo que ele participa muito bem e que se sobressai nas atividades de gramática e, até mesmo, ajuda seus colegas na realização das mesmas. A **PED** reforçou a resposta anterior dizendo que ainda está tentando estabelecer comunicação com seu aluno surdo, e os textos e atividades são entregues e trabalhadas pela intérprete.

A sexta e última pergunta referia-se ao aproveitamento escolar nas atividades de escrita. A **PEB** relatou que seu aluno além de dominar bem a leitura labial também se comunica por gestos e que quando não entende algum exercício, ele tenta solucionar sua dúvida procurando sempre realizar todas as atividades propostas em sala. A **PED** respondeu que seu aluno é muito atento, tem muita vontade de aprender, consegue copiar o texto da lousa, mas acredita que com o apoio da intérprete e mediante o uso da LIBRAS, ele consegue desenvolver satisfatoriamente as atividades.

Os dados mostraram que a **PEB** já tinha recebido uma vez esses alunos anteriormente e a outra nunca havia lidado com alunos com surdez. Em conversas

informais, a pesquisadora percebeu que ambas se mostraram inseguras e despreparadas para lidar com tais alunos, mesmo a **PEB** que já tinha recebido alunos surdos, pois considera que essa experiência é insuficiente para o trato com esses alunos. De acordo com Marchesi (2004), o motivo das professoras sentirem-se despreparadas se deve à falta de formação e experiência suficiente que, para ele, constitui-se em um fator agravante que reforça as expectativas negativas em relação à inclusão desses alunos.

O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. (MARCHESI, 2004, p. 44).

Oliveira (2008, p. 168) menciona sobre a importância da formação de professores para lidar com a inclusão:

Educar com êxito a todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiências graves, implica o professor e sua formação profissional, pois é quem atua diretamente com os alunos na sala de aula. Ele deverá favorecer o estabelecimento de interações sociais visando o aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem êxito almejado.

Leão (2004) também pontua aspectos relevantes sobre a importância de uma formação de professores adequada.

A educação inclusiva de qualidade necessita que o professor de classe comum tenha uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas desfocando das características peculiares dos alunos, passando a percebê-los como um todo. Além disso, a formação desse profissional deve estar pautada em uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação continuada. (LEAO, 2004, p. 108, 109).

Nesse sentido, o professor deve ter preparo suficiente, reflexões sobre as ações a serem desenvolvidas para atender e educar a todas as crianças. (OLIVEIRA, M. A. da C., 2008). Isso lhe atribui um papel fundamental no processo de inclusão escolar. Sua formação deverá, portanto, contemplar além da inserção de disciplinas nos currículos dos cursos que tratem da diversidade, buscar capacitação para a atuação junto aos alunos com



deficiência desenvolvendo o conhecimento, competências e habilidades suficientes para ensinar-lhes a lidar com a diversidade dos alunos. (OLIVEIRA, M. A. da C., 2008; BUENO, 1999; FERREIRA, 1998; MARCHESI, 2004).

Mittler (2003) menciona que as capacitações são importantes, entretanto o que falta aos professores é confiança em sua própria competência e isso é devido:

[...] em parte, [...] à falta de oportunidades de treinamento e, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão. [...] Essa atitude, de forma alguma justifica a lamentável falta de oportunidades que foram disponibilizadas até agora, mas representa uma base para futuras oportunidades de desenvolvimento profissional sobre os fundamentos que já existem. (MITTLER, 2003, p. 184).

As professoras diziam também não saber como lidar com a comunicação e trabalhar os conteúdos, conforme relato durante conversas informais. A comunicação com esses alunos ocorria através de gestos caseiros e oralmente, tentando fazer com que aprendessem o que era ensinado. Essa preocupação em relação à comunicação aconteceu no estudo de Oliveira (2008, p. 186-7) onde ele apontou que havia “maior preocupação em relação à comunicação com os alunos surdos do que em relação aos conteúdos do ensino”. Isso fica evidente também quando a **PED** responde a pergunta sobre como trabalhava os conteúdos com o aluno surdo, relatou que ainda estava tentando uma possível e efetiva comunicação.

No que diz respeito ao apoio que essas professoras recebiam, **PEB** disse que recebia cursos de capacitação sobre surdez, entretanto, não considerava isso como um apoio efetivo e a **PED** relatou que o apoio era dado através da presença da intérprete e, acreditava que, pela mesma ser uma profissional da área, os alunos compreendiam melhor quando as explicações eram dadas por ela utilizando **LIBRAS**.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o ensino regular de qualquer nível, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de serviços de apoio pedagógico especializado para que os professores possam desenvolver suas tarefas de forma mais eficiente. Esse apoio pedagógico é definido pelas Diretrizes (2001) como “[...] serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando.”

Nesse sentido, a intérprete faz parte desse apoio, e conforme relato da **PED**, era para desempenhar sua função dentro das salas de aula, e continua relatando que os professores de várias disciplinas estavam se sentindo pouco à vontade com a presença da mesma “por atrapalhar e dispersar os demais alunos.” Ficou decidido que os alunos surdos fossem retirados da sala de aula para a realização de um trabalho pedagógico com a intérprete. Dessa forma, houve um desvio da função dessa profissional, por não interpretar as aulas do professor e sim trabalhar individualmente com esses alunos a matéria que faz parte do coletivo.

A **PEB** não recebe nenhum apoio da intérprete, pelo fato de ela trabalhar apenas no período da manhã, e mesmo sabendo disso, os pais de Alexandre optaram por matricular o filho no período da tarde alegando que ele sabia fazer a leitura labial e não apresentaria dificuldades em sala de aula. De acordo com Paniagua (2004, p. 343), essa decisão é cabível aos pais devendo à escola respeitar as formas de pensar deles, pois isso supõe que “suas perspectivas, suas expectativas e seus interesses sejam diferentes.”

A escola deve

[...] reconhecer a enorme diversidade existente entre as famílias de crianças com deficiências, [...] O que para alguns pais é uma grande ajuda [...] para outros seria uma sobrecarga. A escola deve ser sensível à situação particular de cada família, evitando tornar-se mais uma fonte de estresse. (PANIAGUA, 2004).

No caso do surdo, faz-se necessário que a escola leve em consideração o tipo de comunicação que é utilizada em casa. (MARCHESI, 2004). No caso da família de Alexandre esta se trata da língua oral, por isso a opção de seus pais foi respeitada no que se refere à permanência do aluno no período da tarde e sem o auxílio da intérprete.

Sob essa ótica, vêm-se as diferentes concepções de formas de comunicação e educação de surdos, já discutidas anteriormente, onde houve uma grande valorização dos educadores em estimular a língua oral como elemento imprescindível para integrar o surdo na comunidade em geral, e outros educadores salientando a importância do uso da língua de sinais ou de qualquer código visual para que se desse a comunicação.

No caso de Alexandre, tornou-se evidente a influência da concepção oralista em seus pais e nele por sempre estar atenta a leitura labial ao conversar com seus colegas. Possui dezessete anos, apresenta surdez adquirida com perda bilateral severa (71 a 91 dB), e ao ser perguntado sobre o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.)

respondeu que não o usa por não se sentir à vontade com o mesmo. Apresenta um bom domínio da leitura labial e usa poucos gestos. A causa da surdez foi devido a uma meningite adquirida aos dois anos de idade, seus pais, no entanto, são ouvintes.

No que se refere a Mateus, possui dezesseis anos, apresenta surdez congênita com perda bilateral profunda (acima de 91 dB), e ao ser perguntado sobre o A.A.S.I. respondeu que não o usa porque o mesmo encontra-se quebrado. Não apresenta domínio da leitura labial e nem da língua de sinais, mesclando-a com gestos caseiros. A causa da surdez é devido à rubéola materna, portanto, congênita. Seus pais são ouvintes.

Segundo Marchesi (2004, p. 175), “a idade da criança quando se produz a perda auditiva tem uma grande repercussão em seu desenvolvimento posterior.”

Nesse sentido,

[...] é preciso levar em conta não apenas a surdez enquanto ponto central nas análises sobre a surdez e suas conseqüências ao nível de cognição. Há que se considerar também as diferentes condições em que a perda auditiva aconteceu. Afinal tais variações podem interferir sobremaneira no desenvolvimento do sujeito, uma vez que o impacto da privação sensorial varia de sujeito para sujeito, conforme as diferentes situações que vivenciou. Assim, é bom que se saiba a época em que a surdez ocorreu, qual o nível de seu comprometimento, o tipo de trabalho pedagógico realizado depois do diagnóstico. (POKER, 1995, p. 70).

Por não apresentarem uma audição funcional em sua vida cotidiana, tanto Alexandre quanto Mateus são considerados surdos.

Portanto, além de se levar em conta as complicações ocasionadas pela surdez, faz-se necessário descobrir o seu histórico, o grau de perda para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido adequadamente, por influenciar no comportamento, pensamento, e modo de ser do surdo. (POKER, 1995).

No que se refere ao momento em que a surdez foi adquirida, Alexandre apresenta surdez péri-lingual ou péri-locutiva porque esta aconteceu no momento da aquisição da fala. No caso de Mateus que nasceu surdo é denominada pré-lingual ou pré-locutiva, porque ocorreu antes da aquisição da fala. (OLIVEIRA, P; CASTRO, F; RIBEIRO, A., 2002).

Para Marchesi (1995), a surdez péri-lingual ou péri-locutiva quando ocorrida entre dois ou três anos de idade, embora apresente uma maior competência linguística, não possui ainda um sistema linguístico organizado devido sua estruturação ainda ser precária.

Em contrapartida,

As crianças surdas pré-locutivas têm de aprender uma linguagem totalmente nova para elas, sem nenhuma experiência com o som. As crianças cujas surdez produziram-se no segundo e terceiro ano conseguiram chegar a uma maior competência lingüística, mas sua estruturação ainda é frágil e, por isso, o principal objetivo continua sendo a aquisição de um sistema lingüístico organizado quando a criança perde a audição. Já depois dos três anos, o objetivo é manter a linguagem adquirida, enriquece-la e complementa-la. (MARCHESI, 2004, p. 175).

No caso de Mateus que possui surdez profunda, esse grau de perda tornou a sua aquisição da língua oral bastante dificultada mesmo com o uso do aparelho de amplificação sonora individual, pois,

sua aquisição não é um processo espontâneo e natural, vivido em situações habituais de comunicação e de intercâmbio de informações, mas sim uma aprendizagem difícil que deve ser planejada de forma sistemática pelos adultos. (MARCHESI, 2004, p. 178).

Para Goldfeld (1997, p. 59),

As crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhum tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma maneira.

Referindo-se a forma de trabalho das professoras, tanto **PEB** quanto **PED** utilizam textos e “questões de interpretação”. A **PEB** relata que o aluno surdo “nas aulas de gramática tem se saído melhor que os demais colegas, a ponto de inclusive ajudá-los na realização das atividades de gramática”, podemos relacionar com o que Stainback; Stainback (1999) citam enquanto benefícios de um ensino inclusivo:

O ensino inclusivo apresenta benefícios para todos: para os alunos, a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade; para os professores, melhoram suas habilidades profissionais; e para a sociedade, valor social da igualdade e paz social. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.22).

Esses autores falam também da importância de interação e comunicação professor/aluno e aluno/aluno a fim de moldar habilidades acadêmicas e sociais, mencionando que estes “[...], aprendem mais em ambientes integrados com experiências e

apoios educacionais [...] ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.22).

A **PED** considera que, com o auxílio da intérprete utilizando LIBRAS, o aluno Mateus compreende melhor os conteúdos ensinados. Nesse sentido, Brito (1996) menciona que, a criança surda, ao utilizar LIBRAS consegue melhor se desenvolver, pois ela encontra o suporte necessário para a aprendizagem e o pensamento. Portanto, a atuação do intérprete em sala de aula pode trazer contribuições “para o fim do bloqueio da comunicação que, muitas vezes, distancia ou isola os surdos dos ouvintes e dos conteúdos que precisam ser apreendidos.” (LACERDA, 2000, p. 62).

Quanto ao questionário realizado com a intérprete, os dados mostraram que a mesma iniciou suas atividades nessa área junto à Igreja Batista onde aprendeu a língua de sinais com um grupo de surdos e, tempos mais tarde, em 1998, passou a exercer a função de intérprete nos cultos para os surdos desta Igreja. Em 2002, foi contratada pela Prefeitura Municipal para desempenhar esta função na rede municipal de ensino.

No que diz respeito a sua formação para a atuação, possui Curso Normal Superior e Cursos de Especialização em LIBRAS.

Os intérpretes de LIBRAS devem ter formação específica para a atuação profissional, entretanto, como ainda é reduzido o número de intérpretes para desempenhar tal função, essa muitas vezes é exercida por membros da família, amigos ou profissionais que tem experiência no trato com os surdos e dominam a língua de sinais. (QUADROS, 2002).

Para ser intérprete de LIBRAS, além da fluência, é necessário, conforme previsto no art. 11, seus incisos I, II, III e o art. 12 do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 cursos de formação específica para cada caso. Esses cursos de formação serão promovidos pelo Ministério da Educação e são eles:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Além disso, o intérprete também deve ser uma pessoa confiável, neutra, ter discrição, não misturar a vida profissional com a pessoal e ser fiel passando somente aquilo que for realmente dito. (QUADROS, 2002).

É importante lembrar que professores especialistas na surdez não são intérpretes de LIBRAS, também não o são as pessoas ouvintes que dominam a língua de sinais e tampouco filhos ouvintes de pais surdos, isso porque “(...) há muitas pessoas que são fluentes na língua de sinais, mas não têm habilidade para serem intérpretes”. (QUADROS, 2002, p. 30).

No que se refere a como trabalhava os conteúdos que a **PED** lhe passava, ela menciona “traduzir da melhor maneira possível” fazendo uso de materiais pedagógicos “sempre visualizando, comparando, nomeando, dando significado para que o aluno entenda a proposta do professor”.

De acordo com Capotilla; Raphael (2001, p. 764), interpretar significa “traduzir ou verter de uma língua a outra, exprimindo a mesma mensagem”. Esse ato de interpretar envolve processos muito complexos. Quadros (2002, p. 27) conceitua interpretar como “um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes”.

O intérprete educacional “é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação [...] deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores, entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. [...]” (QUADROS, 2002, p. 59-60). Ele poderia também “oferecer feedback do processo de ensino-aprendizagem [...] assumiria a função de tutoria mediante a supervisão do professor, o que em outras situações de interpretação não seria permitido.” (QUADROS, 2002, p. 60). Isso para os Estados Unidos é antiético porque o intérprete não deve ter função de tutoria, nem de dar feedback sobre o processo de ensino-aprendizagem, nem de realizar quaisquer outras atividades que não constituam parte de suas funções. (QUADROS, 2002).

Este profissional poderá atuar na educação infantil, educação fundamental, ensino médio, superior e de pós-graduação e a sua escolha em qual nível atuar deverá depender de sua formação, sua afinidade e competência. (QUADROS, 2002).

Nesse contexto, Quadros (2002) pontua que o intérprete de língua de sinais em sala de aula deve dominar tanto a língua de sinais, quanto a língua falada do país, além de possuir qualificação específica para a atuação.

A intérprete da presente pesquisa demonstrou sua visão a respeito da escrita do aluno surdo, dizendo que a escrita dele “é registrada de acordo com seu pensamento e com a forma como utiliza sua conversação (sinalização), essa escrita é fiel ao seu entendimento”. Nesse sentido, para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2006, p. 22):

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.

No caso do surdo, isso acontece de forma similar, pois em sua escrita ele é capaz de representar a relação que estabelece com a sua língua. De acordo ainda com Brito (1996):

[...] a aquisição de uma língua gestual-visual, tem para criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto a aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte, desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação. (BRITO, 1996, p. 68).

A intérprete ainda considera relevante não exigir desse aluno uma escrita correta de acordo com as normas da Língua Portuguesa, porque “há muitas palavras que não possuem sinal e, sendo assim, não há significado para o surdo” que é comprovado por Brito (1996) que menciona que no caso da LIBRAS, usa-se menos preposição, não apresenta flexão em tempo verbal dentre outras especificidades da língua portuguesa. A intérprete ressalta ainda a importância do domínio da Língua de Sinais para que o surdo se torne fluente na escrita. Isso é compartilhado por Brito (1996) ao dizer que quando se aprende LIBRAS, a criança surda consegue melhor se desenvolver, pois ela dá o suporte necessário para a aprendizagem e o pensamento, tornando-se essencial para o surdo.

[...] é fundamental que os surdos adquiram a língua de sinais, a aquisição que deve ser precoce: não dispor de nenhuma língua, ou apenas fragmentos de uma, compromete os processos de abstração e

generalização. Como é bastante comum, muitos surdos não adquirem a língua de sinais a não ser tardiamente. (BOTELHO, 2005, p. 56).

Entretanto, conforme Góes (2000, p. 32), “[...] é sabido que em nossa realidade o surdo de família ouvinte tende a interagir tardiamente com pessoas surdas que dialogam em língua de sinais”.

Em conversa informal, a intérprete ainda relatou duas das dificuldades que encontra na realização de sua função como: 1) o barulho da sala de aula provocado pelas conversas paralelas que os alunos têm durante as explicações dos professores. De acordo com Paula (2006), esse fator, normalmente, é observado em classes numerosas no sistema regular de ensino, dificultando assim a função da intérprete que necessita de atenção ao que a professora diz para transmitir aos alunos surdos os conteúdos escolares. Essa situação, segundo a intérprete, levou-a a atender Mateus fora da sala de aula durante duas horas, três vezes por semana; 2) frequência e duração de seu apoio ao aluno surdo que, segundo a intérprete, é insuficiente pois trata-se de três dias na semana numa carga horária total de seis horas, sendo duas horas de apoio por dia. A orientação da intérprete aos professores dá-se nesses mesmos dias, na hora do intervalo. Conforme Dias (2006) o acompanhamento das aulas pelos surdos é uma das principais dificuldades da inclusão escolar desses alunos e contar com o apoio constante do intérprete em sala de aula é essencial para uma diminuição no grau de dificuldade apresentado ao acompanhar as aulas. Igualmente, a intérprete da presente pesquisa demonstra a importância de um apoio mais constante ao considerar que seria necessária uma carga horária maior para que os alunos não perdessem tanto conteúdo escolar. Lacerda (2000, p. 62) menciona que a atuação efetiva e constante do intérprete em sala de aula, mediante a organização das escolas, pode trazer contribuições “para o fim do bloqueio da comunicação que, muitas vezes, distancia ou isola os surdos dos ouvintes e dos conteúdos que precisam ser apreendidos.”

#### **b) Observações realizadas pela pesquisadora**

Durante as observações em sala de aula foi identificado que ambos os alunos surdos sentavam-se nas primeiras carteiras, próximos à mesa da professora. Marchesi (2004) ressalta a importância da posição do aluno em relação ao professor e à lousa considerando como fatores que influenciam na aprendizagem do aluno.



Ao observar Alexandre em sala de aula notou-se que copia os conteúdos passados na lousa da mesma forma que os demais, prestando muita atenção na escrita das palavras, chegando a olhar por diversas vezes antes de terminar a escrita de uma determinada palavra. Nesse sentido, Marchesi (2004, p. 186) revela que “é necessário avaliar o ritmo de aprendizagem da criança surda”. O texto copiado da lousa intitulava-se “Eros e Psique” (conforme anexo B), e os exercícios realizados pelos alunos se referiam às ‘questões de interpretação’ (conforme anexo D) dadas pela professora. Este texto que apresentava termos complexos e bastante abstratos versava sobre a história de um rei que tinha três filhas formosas e a caçula chamava-se Psique, que, por sua beleza, gerou ciúmes por parte de Afrodite (deusa da beleza), causando-lhe aborrecimento. Ainda menciona vários outros nomes de deuses gregos como Eros (deus do amor), Hefesto (deus ferreiro), Zéfiro (deus do vento), e assim por diante, referindo-se às artimanhas de Afrodite, para que Psique deixasse de ser tão cultuada pelos homens. Após o término da cópia do conteúdo, a professora aplicava as questões de interpretação aos alunos. Nesse momento, percebeu-se que o aluno procurava no texto as mesmas palavras que estavam escritas nas questões e copiava o trecho, utilizando as pistas textuais.

A primeira estratégia está relacionada ao conhecimento prévio do leitor, por meio do qual, ele pode antecipar o sentido que poderá ser encontrado no texto. A segunda estratégia, que também pode ser traduzida como “passando os olhos”, corresponde a uma leitura rápida, relevando-se as pistas textuais, para encontrar o sentido global do texto. Tais pistas textuais podem ser, entre outras, o título do texto, as palavras mais repetidas nele, seu gênero textual e também alguma ilustração que possa conter. As pistas textuais, ativadas pelo conhecimento prévio do leitor, ajudam-no a inferir sobre o sentido do texto, ato muito importante no processo de compreensão. (PACCINI, 2007, p. 111-2).

Notou-se também que os que estavam sentados próximos a Alexandre interagiam muito bem com ele que se mostrava atento e bem familiarizado com os colegas e foi percebida a troca de informações sobre como fazer o exercício. Alexandre pronunciava poucas palavras oralmente, gesticulando e os alunos respondiam oralmente sem usar gestos nenhum.

O caderno de Alexandre referente à matéria de Língua Portuguesa apresentou uma boa organização com poucos erros ortográficos, sua letra é bem legível e continha os mesmos conteúdos que os dos alunos que sentavam próximos a ele.

No que se refere a Mateus, sua professora pediu para que os alunos copiassem um texto do livro, conforme anexo C, intitulado “O Herói do dia-a-dia” e depois fizessem os exercícios de compreensão do livro didático, conforme anexo E. O texto apresentado também possuía termos e conceitos complexos e abstratos para alunos surdos. Ele versava sobre os vários tipos de heróis que aparecem na televisão como Superman, Homem Invisível, He-Man, Rambo, Transformer, Tio Patinhas, Rei Arthur, Merlin – o Mago, Fred Astaire, e tantos outros..., fazendo uma analogia com os pais que, em seu dia-a-dia, se transformam num desses heróis para suprir as necessidades da família. Para responder às questões de interpretação, Mateus utilizava a mesma estratégia usada por Alexandre para encontrar a resposta que considerava adequada para aquela questão.

Mateus realizou a atividade pedida, se mostrou quieto e não se relacionou com os colegas sentados em sua proximidade durante a realização das tarefas dadas pela professora.

Seu caderno também possui uma boa organização, com letra bem legível e apresentava os mesmos conteúdos que outros alunos de sua sala de aula.

Durante os intervalos para recreação e merenda, foi observado que tanto Alexandre quanto Mateus, interagem muito bem com os colegas ouvintes e se juntavam a eles para fazer brincadeiras e conversar. Alexandre realizava a leitura labial e demonstrava entender e tentava falar utilizando a fala oral e os gestos, havendo assim, boa interação entre eles. Mateus se comunicava com poucos sinais com os colegas ouvintes e eles usavam também alguns dos sinais que conheciam para se comunicar e brincar de correr e esconder. Pareciam alegres e satisfeitos nesse momento. Ambos os alunos não se isolaram em nenhum momento da observação e interagem bem com os colegas de sua classe.

Góes (2000, p. 39) menciona que “[...] a escola não tem no momento, interlocutores apropriados às necessidades dessas crianças; [...]” e, portanto, “o surdo tem que se ajustar a seus interlocutores, e a escola precisa que ele aprenda ‘como se fosse ouvinte’.”

A autora ainda relata que:

Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras de construção da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. (GÓES, 2000, p. 41-2).

As observações realizadas mostraram que, durante os intervalos para recreação e merenda, as conversas entre surdos/ouvintes e ouvintes/surdos dão-se de forma híbrida, ou seja, constroem diálogos utilizando gestos, sinais e língua oral concomitantemente nos remetendo ao que denominamos de Comunicação Total.

### c) Atividades de produção de narrativas aplicadas pela pesquisadora

Para analisar os dados obtidos nas escritas dos surdos utilizou-se os estudos de Fernandes (1999), Gesueli (1994) e Giordani (2006).

Fernandes (1999) menciona que, no que se refere à estrutura do texto, uma das características da escrita do surdo é que o termo essencial de uma oração, o sujeito<sup>52</sup>, pode não aparecer explícito no enunciado, ou aparecer e predominar apenas na primeira ou terceira pessoa do singular. Os artigos<sup>53</sup>, as preposições<sup>54</sup>, conjunções<sup>55</sup>, pronomes relativos<sup>56</sup>, gênero, número, verbos de ligação como “ser” e “estar e a concordância nominal<sup>57</sup> são, geralmente, omitidos ou usados inadequadamente por não existirem na LIBRAS. Os verbos, quando colocados, ora estão no infinitivo ora conjugados erroneamente, não apresentando assim flexão verbal<sup>58</sup> adequada.

Outra característica relacionada aos verbos diz respeito à flexão de tempo. Na LIBRAS, o tempo é expresso através de locativos temporais manifestados por relações espaciais: **passado** – para trás, **futuro** – para frente e **presente** – no espaço imediatamente à frente do corpo do locutor. Como tais noções são representados por itens lexicais isolados (ANTES, AGORA, HOJE, AMANHA, QUINTA-FEIRA, DOMINGO PRÓXIMO, ANO PASSADO, ou mais genericamente no FUTURO, PASSADO, DEPOIS), podem manifestar-se em duas situações: através de enunciados

<sup>52</sup> Em análise sintática, o sujeito é um dos termos essenciais da oração, responsável por realizar ou sofrer uma ação ou estado.

<sup>53</sup> Artigos são palavras que precedem aos substantivos (ou seja vem antes dos substantivos) para determiná-lo ou indeterminá-lo. Os artigos definidos (o, a, os, as), de modo geral, indicam seres determinados, conhecidos da pessoa que fala ou escreve.

<sup>54</sup> É o termo que liga substantivo a substantivo, verbo a substantivo, substantivo a verbo, adjetivo a substantivo, advérbio a substantivo, etc.

<sup>55</sup> Servem para conectar orações ou dois termos de mesma função sintática, estabelecendo entre eles uma relação de dependência ou de simples coordenação.

<sup>56</sup> Se refere a um termo anterior - o antecedente, ou seja, o substitui.

<sup>57</sup> Consiste na adaptação de uns nomes aos outros, harmonizando-se nas suas flexões com as palavras de que dependem. A concordância nominal se dá pela relação entre um substantivo, pronome ou mesmo numeral substantivo e as demais palavras que a eles se ligam para caracterizá-los - sejam artigos, pronomes adjetivos, numerais adjetivos e adjetivos.

<sup>58</sup> Forma segundo a qual o sujeito se relaciona com o verbo e com os complementos verbais.

que refletem essas noções exatamente como na LIBRAS, [...] através de enunciados que, provavelmente por interferência do trabalho escolar, manifestam a necessidade de uma diferenciação lexical verbal embora sem a flexão correta, ocasionando estruturas inadequadas ou construídas de modo aleatório. (FERNANDES, 1999, p. 73-4).

Em relação à organização sintática, essa respeita a ordenação das palavras em LIBRAS, conforme a autora acima referenciada, que é a de OSV (Objeto, Sujeito, Verbo), entretanto pode sofrer alterações caso seja necessário dar ênfase ao que se quer destacar. Gesueli (1994, p. 28), denomina essa ênfase dada ao que se quer privilegiar ou considerar mais importante, de “topicalização”.

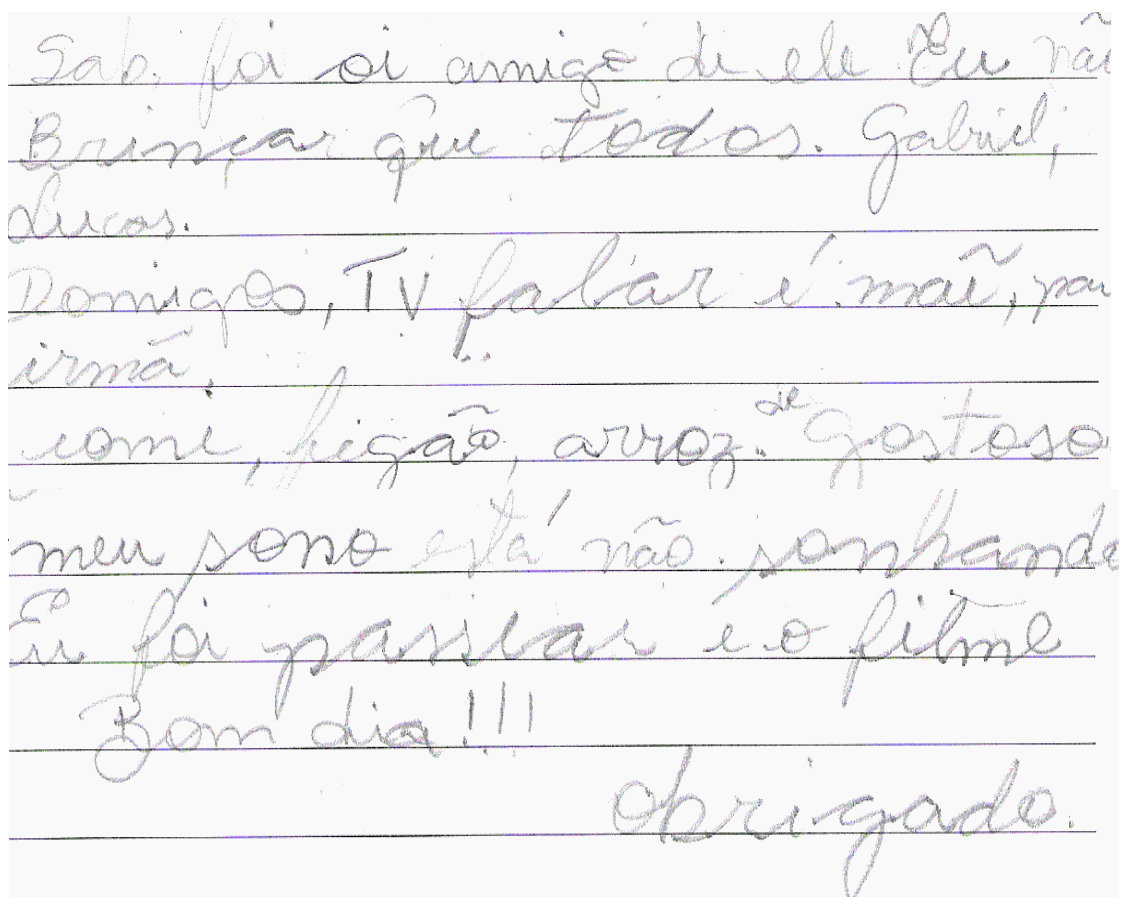
A negação pode vir posposto ao verbo, por ser uma das características da LIBRAS. (FERNANDES, 1999). E, também são muito comuns os erros ortográficos. Isso se deve ao fato mencionado por Giordani (2006, p. 76) que encara a surdez como “uma experiência e uma representação visual”, isso porque a Língua Portuguesa é ensinada de forma instrumental, portanto, a aquisição dela pelo surdo é por representação visual.

Pelo fato de não ouvir, o surdo apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição. O caminho percorrido pelo surdo neste processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto. (GESUELI, 2006, p. 39).

Nesse caso, a aquisição das regras gramaticais da língua portuguesa é como se o aluno estivesse mesmo adquirindo uma segunda língua só que de maneira instrumental.

Todas as narrativas produzidas pelos surdos foram traduzidas com o auxílio deles que usavam gestos, sinais e oralizavam para explicar o seu texto tornando assim, a interpretação e a tradução em língua portuguesa possíveis. Suas escritas mostram algumas dessas características conforme a ilustração a seguir.

Alexandre – primeira aplicação



Sab. foi si amigo de ele. Eu não  
 Brincar que todos. Gabriel,  
 Lucas.  
 Domingo, TV falar é mãe, pai  
 irmã.  
 come, feijão, arroz. gostoso  
 meu peso está não. pensando  
 Eu foi passar e o filme  
 Bom dia!!!  
 obrigado.

Na escrita da primeira frase (linha 1), notou-se a omissão do sujeito ou pronome pessoal que, de acordo com Fernandes (1999) se deve a influência da LIBRAS sobre a Língua Portuguesa escrita, pois ela é Pro-Drop, ou seja, pode, em alguns casos, apresentar omissão do sujeito ou pronome, como na frase “Sab. foi”. Na segunda frase, linha 1, e na antepenúltima frase, linha 9, apresenta o sujeito “Eu não” e “Eu foi”. A flexão verbal também não é feita adequadamente (linha 9), “Eu foi”, tendo uma predominância da 1ª e 3ª pessoa do singular. A flexão verbal também não é realizada nas outras frases em que escreve o verbo no infinitivo como “Eu não brincar”, “TV falar é mãe”.

Nessa narrativa encontramos também um uso do artigo, apenas quando ele se refere ao filme “o filme”. De acordo com Fernandes (1999) isso é comum na maioria dos casos, uma vez que artigos são inexistentes em LIBRAS ou em gestos caseiros.

Apresentou ausência dos elementos de ligação como preposições, conjunções e pronomes ao escrever as seguintes frases: “Gabriel, Lucas” (linha 2, 3), “mãe, pai, irmã” (linha 4, 5) e “come figão, arroz” (linha 6), não usando o conectivo “e” em nenhum dos casos. Nas frases “brincar que todos” (linha 2) e “arroz de gostoso” (linha 6), as preposições “que” e a “de” são utilizadas inadequadamente.

Sua escrita apresentou verbos de ligação (ser, estar) deslocados, como nas frases “arroz de gostoso Bom”, “falar é mãe” e “meu sono está não sonhando”. Nessa última, nota-se o “não” posposto ao verbo principal, sendo que esses dados foram ao encontro dos estudos de Fernandes (1999). Além disso, nessa escrita, notou-se que o aluno não dá espaço referente ao parágrafo. Apresentou alguns erros ortográficos como “figão” quando se queria escrever “feijão”, “domigos” ao invés de “domingo”.

Usou gestos e fala para explicar o seu texto tornando assim, a interpretação e a tradução em Língua Portuguesa possível. Segue abaixo o texto traduzido para a língua portuguesa conforme explicado pelo aluno:

No sábado, vi meu amigo. Ele e eu não brincamos junto com Gabriel e Lucas.

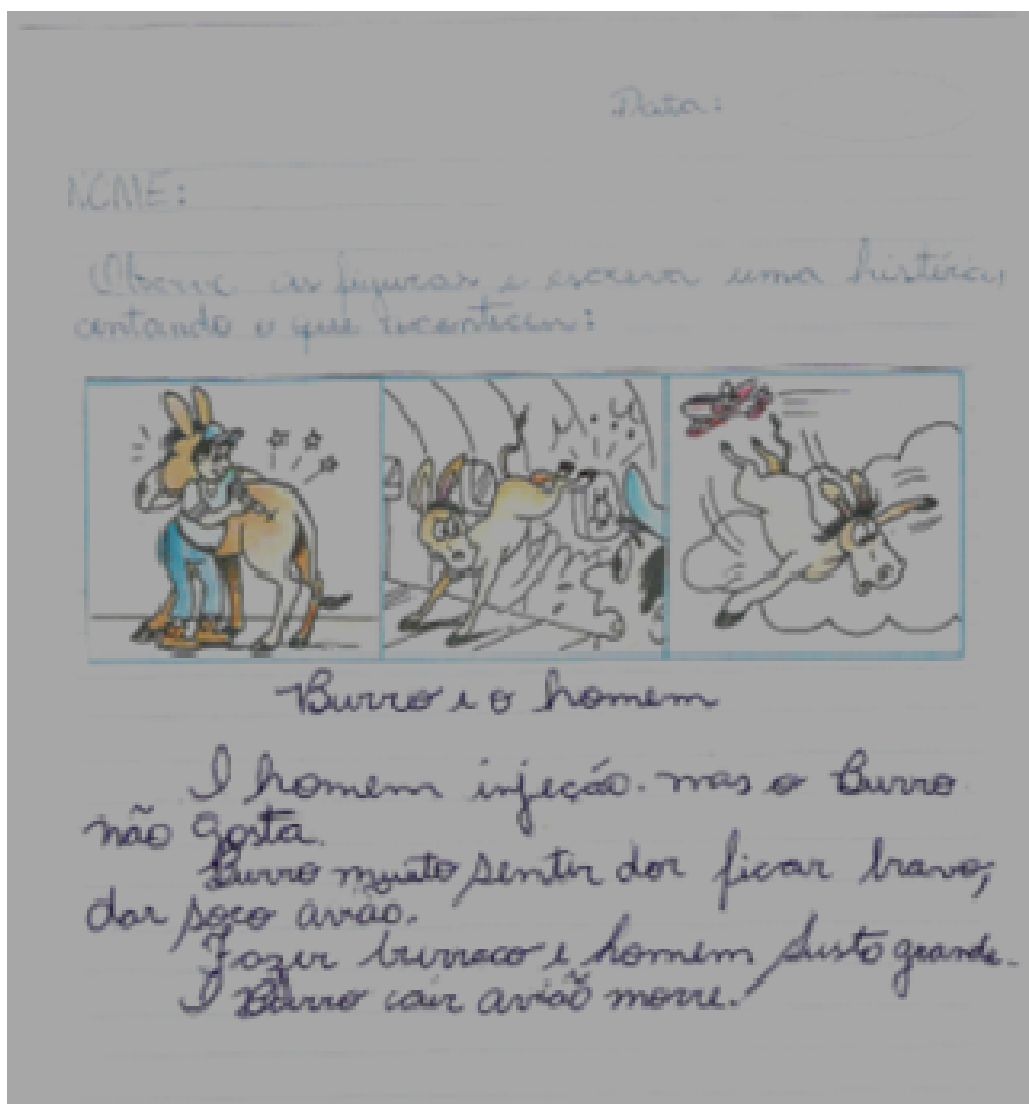
No domingo, assisti televisão, falei com minha mãe, com meu pai e minha irmã. Comi feijão e o arroz estava muito gostoso, bom.

Eu dormi, mas não sonhei. Fui passear e assistir filme.

Bom dia.

Obrigado!

A seguir, a narrativa realizada na segunda aplicação:



Cabe ressaltar aqui que, para a realização dessa atividade, o aluno solicitou por diversas vezes o auxílio da pesquisadora, antes mesmo de iniciar sua escrita. A partir dessas solicitações, a pesquisadora julgou necessário conversar com o aluno sobre o que ele achava que tinha acontecido e quem eram as personagens da história, além de explicar e mostrar através de outros exemplos de histórias com quadrinhos, retirados pela pesquisadora na biblioteca da escola, depois que notou essa necessidade. Daí foi explicado como deveria ser feita essa atividade e que antes mesmo de iniciá-la era necessário que se colocasse um título, como os exemplos mostrados.

Na escrita de algumas palavras tais como injeção, burro e avião, o aluno também solicitou a ajuda da pesquisadora.

Ao dar o título, colocou alguns artigos corretamente como “O homem”, “o burro”, isso porque foram mostrados a ele outros textos e viu que tinha necessidade de se colocar o artigo “o”, entretanto, há no decorrer da narrativa a ausência de artigos na maioria de suas construções frasais, como “Burro muito” (linha 3), “e homem” (linha 5).

Em sua primeira frase notamos a ausência de verbo “O homem injeção” (linha 1). Outros verbos são colocados no infinitivo, sem flexão como “sentir dor” (linha 3), “ficar bravo” (linha 3), “dar soco” (linha 4), “fazer burraco” (linha 5) e “cair avião” (linha 6).

Erro ortográfico como “burraco” e erro conceitual como “Burro [...] dar soco avião” (linha 4). Ele não diferenciou soco de coice.

A narrativa mostra ainda a ausência de conectivos e verbos de ligação, similarmente a narrativa produzida sobre o final de semana no segundo encontro.

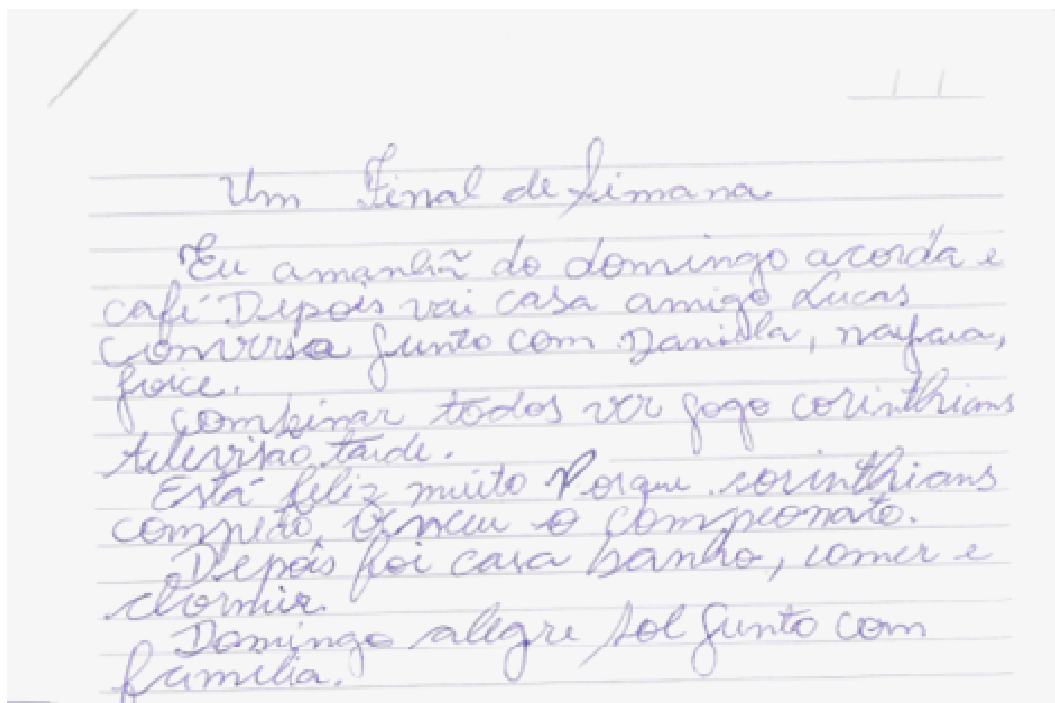
Aqui, podemos perceber que, com o auxílio da pesquisadora, o aluno escreveu usando parágrafos e os erros ortográficos foram menores.

Com a ajuda dele através dos gestos e da fala construímos em Língua Portuguesa a sua narrativa:

“O burro e o homem  
O homem deu uma injeção no burro e ele não gostou.  
O burro sentiu muita dor, ficou bravo e deu um coice no avião.  
Ele fez um buraco e o homem levou um grande susto.  
O burro caiu do avião e morreu.”

A reaplicação da atividade sobre o final de semana foi apresentada a seguir:





Sua escrita está mais fácil de ser entendida e tem mais coerência do que a produzida seis meses antes, ou seja, aborda uma relação lógica entre idéias, situações ou acontecimentos. Ainda apresenta as mesmas características descritas anteriormente, entretanto, possui menos erros ortográficos e suas frases tem mais significado.

A escrita de sua narrativa em língua portuguesa ficou da seguinte forma:

“Um final de semana

Eu no domingo de manhã acordo e tomo café. Depois vou à casa de meu amigo Lucas conversar com ele, com Daniela, Nayara e Joice.

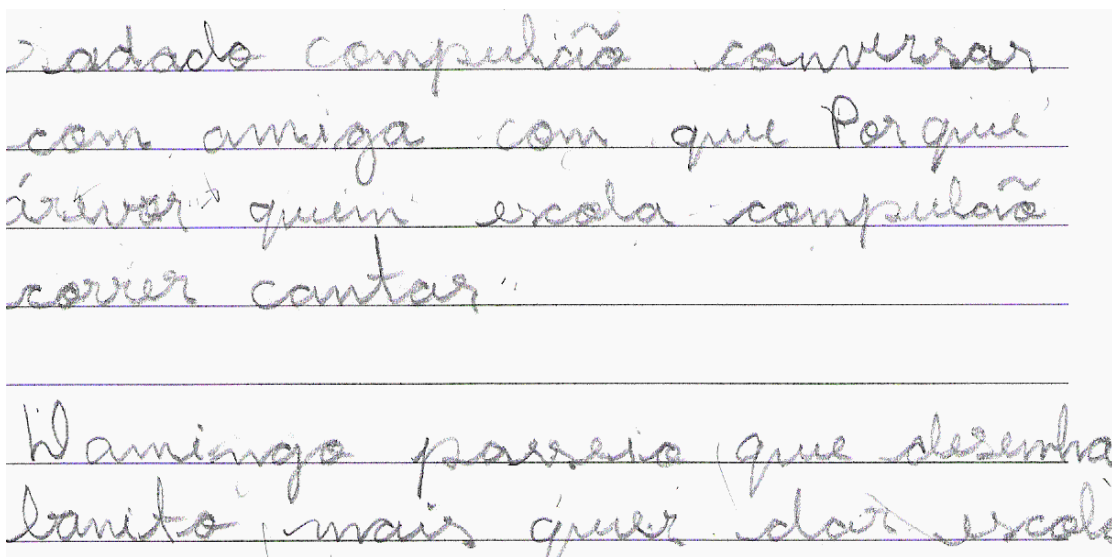
Combinamos de vermos o jogo do Corinthians a tarde juntos pela televisão.

Estou muito feliz porque o Corinthians foi campeão e venceu o campeonato.

Depois fui para casa tomar um banho, comer e dormir.

Domingo foi um dia alegre e ensolarado em que passei com minha família.”

Mateus, na primeira aplicação, apresentou a narrativa a seguir:



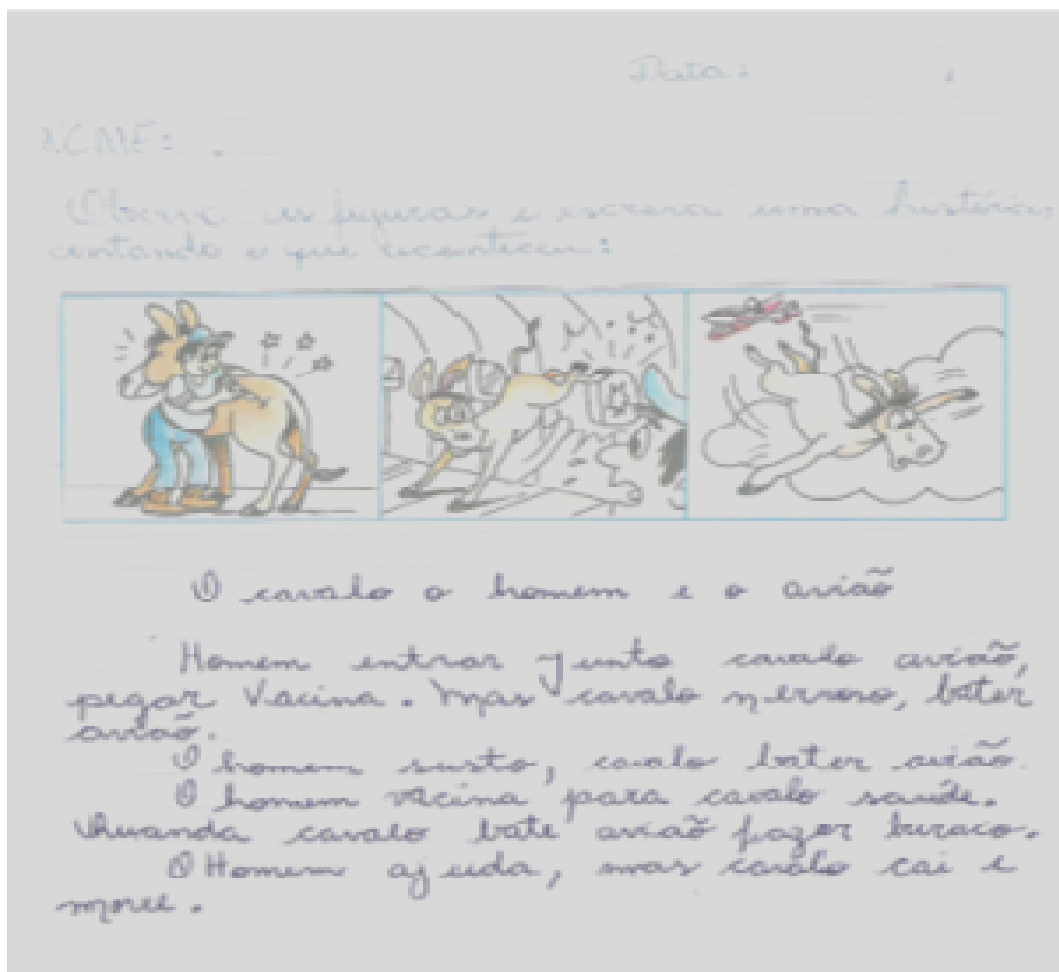
Notamos a inexistência de artigo, ausência de sujeito ou pronomes pessoais em toda sua narrativa. Não apresenta flexão verbal sendo os verbos utilizados no infinitivo “conversar com amiga” (linhas 1, 2), “correr” (linha 4), “cantar” (linha 4) e “quer dar” (linha 7). Uso adequado do conectivo com apenas em uma de suas frases “conversar com amiga” (linhas 1, 2) e nas demais, seu uso é inadequado “com que” (linha 2), “quem escola” (linha 3) e “que desenha” (linha 6). Apresenta também ausência dos verbos de ligação (ser, estar).

Sua escrita apresenta erros ortográficos como “sábado” para “sábado”, “compulção” para “computação”, “arivor” para “surda”, “damingo” para “domingo” e “banito” para “bonito”. A interpretação dessas palavras foi possível através dos sinais e/ou gestos usados por Mateus. Ele também não apresenta o espaço referente ao parágrafo.

A escrita em língua portuguesa ficou da seguinte forma:

“Aos sábados faço curso de computação e lá converso com minha amiga surda pelo computador. Eu gosto de correr e cantar.  
Aos domingos, eu passeio, faço desenho bonito, mas tenho que ir dormir cedo para ir à escola”.

Na segunda aplicação, apresentou a seguinte narrativa com base na seqüência de figuras:



É interessante notar aqui, que Mateus também solicitou a ajuda da pesquisadora para antes mesmo do início da atividade. Buscou-se então realizar a mesma explicação dada a Alexandre, com o auxílio de exemplos de outros textos escritos com base em sequência de figuras solicitando que o aluno desse um título para sua história.

Ao dar o título, ele também colocou alguns artigos adequadamente como “o homem”, “o cavalo” e “o avião”. Apresentou verbos colocados no infinitivo, sem flexão como “entrar junto” (linha 1), “pegar vacina” (linha 2), “bater avião” (linhas 2, 3, 4, 6), “fazer buraco” (linha 6). Para a produção dessa narrativa o aluno pediu a colaboração da pesquisadora na escrita de várias palavras tais como vacina, avião, nervoso, fazer, buraco.

A escrita em Língua Portuguesa da narrativa escrita pelo aluno foi abaixo representada:

“O cavalo, o homem e o avião

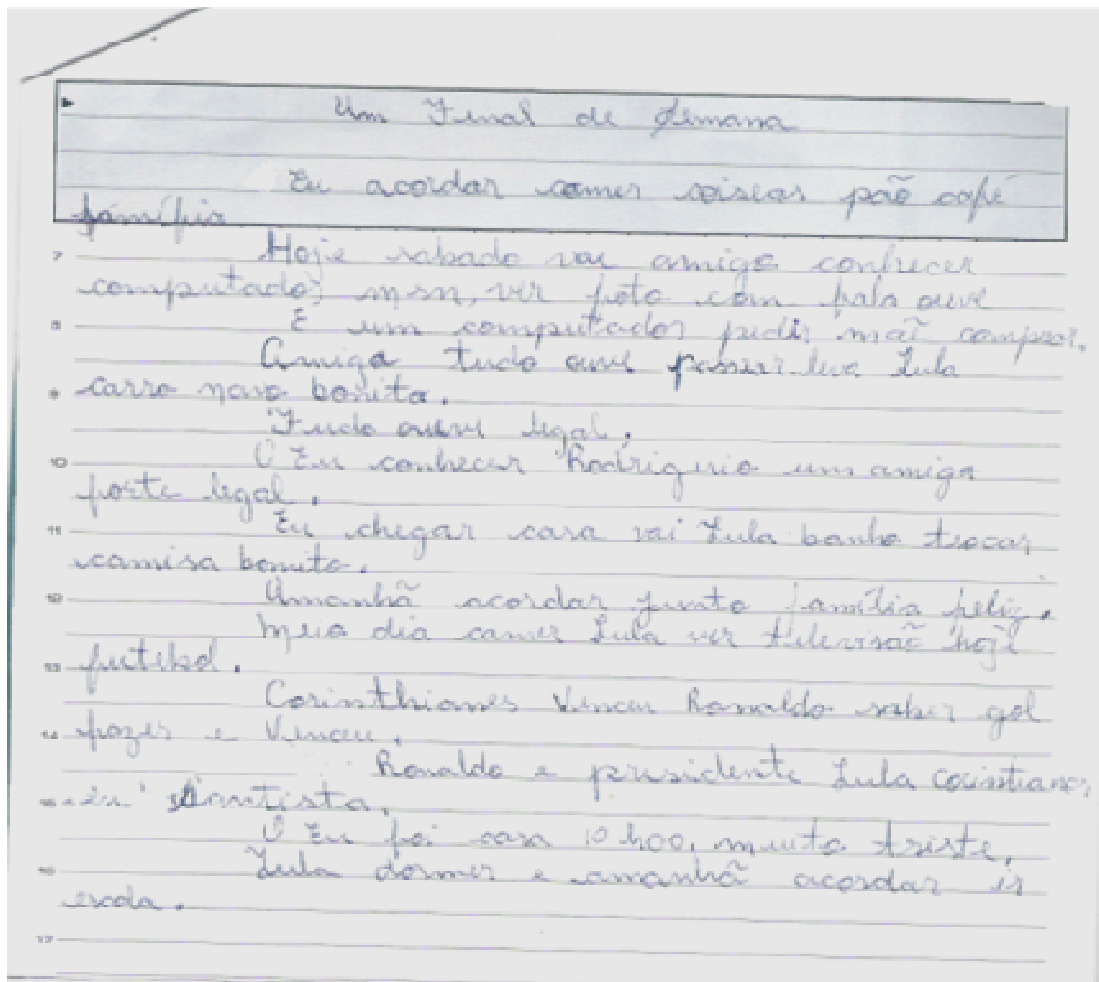
O homem entrou junto com o cavalo no avião e pegou a vacina. O cavalo ficou nervoso e bateu no avião.

O homem levou um susto com o cavalo batendo no avião.

O homem vacinou o cavalo para ele ter saúde. Quando o cavalo bateu no avião, fez um buraco.

O homem pediu ajuda, mas o cavalo caiu e morreu.

Seis meses depois, na reaplicação da atividade de narrativa sobre o final de semana, apresentou a seguinte narrativa:



Ao ser comparado com a primeira narrativa, sua escrita melhorou muito. Escreve agora com mais detalhes sobre seu final de semana. Sua narrativa apresenta mais sentido e significado, entretanto há características comuns citadas anteriormente, como verbos colocados no infinitivo, verbos conjugados de forma inadequada, artigos ora colocados inadequadamente, ora ausentes.

A escrita de sua narrativa em língua portuguesa, respeitando as normas ortográficas, foi a abaixo:

“Um final de semana  
 Eu acordo, como coisas como pão, café junto com minha família.  
 Hoje, sábado, vou conhecer outros amigos no computador através do msn, vou ver fotos, com ouvintes.  
 Pedirei para minha mãe comprar um computador.  
 Amigo ouvinte passeia comigo em um carro novo e bonito.  
 Ser ouvinte é legal.  
 Vou conhecer com Rodrigério uma amiga forte e legal.  
 Eu vou chegar em casa, tomar um banho, me trocar e colocar um camisa bonita.  
 Amanhã vou acordar junto com minha família feliz.  
 Vou comer ao meio dia, ver televisão porque hoje tem futebol.  
 O Corinthians venceu com Ronaldo porque ele sabe fazer gol.  
 Ronaldo e presidente Lula são corintianos e eu sou santista.  
 Eu fui para casa muito triste as 10:00h porque tinha que dormir para acordar cedo e ir para a escola”.

Os dados aqui apresentados vão ao encontro dos estudos realizados por Souza (1998) que enquanto a criança normal com idade de 5 anos já dominou grande parte das propriedades sintáticas da linguagem, a criança com surdez apresenta sérios problemas de sintaxe, e à medida que ela vai crescendo o problema permanece, pois é ensinado a ela o padrão sujeito-verbo-objeto e este padrão não é seguido em todas as frases, daí a criança surda começa a ficar confusa.

De acordo com a citada autora, a língua de sinais é um “elemento formacional de suas individualidades e, portanto, torna-se o traço principal que os distingue de um outro grupo: o dos ouvintes.” (SOUZA, 1998, p. 87). Esse traço fica evidente também em suas escritas da língua portuguesa.

É conhecido o fato de surdos com um domínio de uma língua de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fatos de que os surdos oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito embora saibam estruturar gramaticalmente frases escritas. (BRITO, 1996, p. 71-2).

Fernandes (1999, p. 76) também menciona que:

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.

Para Goldfeld (1997, p. 59):

A diferença é que, não tendo acesso à uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar assuntos do aqui e agora. Para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos é quase impossível – se realmente não o for. Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem.

Torna-se, portanto, essencial o domínio da estrutura de uma língua para que surdos consigam expressar-se sobre assuntos abstratos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs analisar a situação de escrita dos alunos surdos no ciclo III do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Araraquara através da produção de narrativas.

Para tanto, partiu-se da trajetória da pesquisadora e exposição de suas inquietações ao longo de sua formação e de sua experiência junto a alunos surdos, traçou-se um histórico sobre a história de educação dos surdos, fazendo também uma revisão de conceitos importantes como o da inclusão. Bem como um levantamento de alguns trabalhos científicos que abordaram a temática escolhida. Foi realizado também um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem, aspectos relevantes da aquisição da escrita, bem como se tratou de definir conceitos como deficiência auditiva e surdez e também a estrutura gramatical da LIBRAS e sua importância para os surdos, além de caracterizar o papel do intérprete nesse contexto.

Com a inclusão, passa-se a observar em sala de aula a grande diversidade de particularidades e necessidades individuais específicas. A educação passa a contemplar toda essa diversidade e promover um ensino de qualidade a todos e o professor, como principal responsável pelo processo de ensino/aprendizagem, deve lançar-se num arcabouço de variadas formas metodológicas de ensino, a fim de atender toda essas especificidades e fazer com que esse processo surta resultados. Conforme Duarte (2000, p. 176), “o fato de uma situação ter suas particularidades não a isola do todo social”. Portanto, o aluno mesmo tendo necessidades específicas de aprendizagem como é o caso do surdo, ele faz parte de um todo social, no caso ele faz parte do âmbito escolar e como todos os demais, tem o direito ao ensino de qualidade.

Duarte (2000, p. 176) apresenta:

[...] existem as exigências que Heller chama de genérico sociais, isto é, aquelas exigências relativas ao coletivo, relativas não apenas ao “eu”, mas também ao “nós”, podendo esse nós variar de amplitude, limitando-se ao grupo social imediato ao qual pertença o indivíduo, ou abarcando coletivos mais amplos como a classe social e, no limite, chegando ao coletivo máximo que é o gênero humano, a humanidade como um todo.

O professor então passa a se angustiar por ter tamanha responsabilidade e por perceber que não consegue atender, com qualidade, a todas as necessidades dos alunos; enquanto grupo social com necessidades gerais e específicas. Trata-se aí de uma necessidade de formação inicial e continuada dos professores, para que eles possam desenvolver seu trabalho atendendo a cada particularidade encontrada em sala de aula. Em contrapartida, porém, atender às particularidades dos alunos, para o seu pleno desenvolvimento não é apenas uma questão de métodos.

[...] uma pedagogia fundamentada numa concepção histórico-social do ser humano não poderia concordar com a idéia de que a possibilidade de um pleno desenvolvimento do indivíduo, fosse pura e simplesmente uma questão de adequação dos métodos pedagógicos às características singulares de cada pessoa, que fosse, portanto, uma questão totalmente superável no âmbito interno à prática pedagógica. (DUARTE, 1993, p. 205).

No caso dos surdos, “são inúmeras as constatações da influência da falta de uma pedagogia competente no ensino de língua portuguesa para surdos.” (FERNANDES, 1999, p. 68).

Atender as necessidades individuais, portanto, vai muito além de encontrar métodos apropriados envolve uma reorganização da instituição escolar e também uma reorganização da sociedade atual que sempre acaba considerando o ensino de qualidade como formador do sujeito enquanto ser e principalmente enquanto trabalhador.

Essa reorganização da instituição escolar envolve, no caso do surdo, a presença do intérprete de língua de sinais o tempo todo em sala de aula auxiliando o surdo na compreensão dos conteúdos transmitidos oralmente pelo professor e sendo seu “porta-voz” em suas dúvidas e críticas.

Faz-se necessário uma educação que se preocupe com o desenvolvimento humano que respeite a diversidade de culturas, de línguas como o caso do surdo, de tradições e de necessidades educacionais especiais, formando igualmente a todos sem exceção e com a mesma qualidade, pois, de acordo com Duarte (2000, p. 187), a educação constitui-se em responsabilidade do Estado e é resultado da “atividade de profissionais que devem ter qualificação necessária e as condições objetivas indispensáveis à realização adequada do trabalho educativo”.



Os professores revelam a dificuldade quanto ao seu papel de promover uma educação de qualidade para todos, incluindo os alunos com deficiência.

A inclusão escolar do surdo passa, essencialmente, pela formação dos profissionais, no sentido de buscar refletir teoricamente sobre sua função de educador, sua forma de se comunicar e ensinar. Para isso, é importante que os professores tenham acesso à formação continuada.

A educação inclusiva de qualidade necessita que o professor de classe comum tenha uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas desfocando das características peculiares dos alunos, passando a percebê-los como um todo. Além disso, a formação desse profissional deve estar pautada em uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação continuada. (LEAO, 2004, p. 108, 109).

Cabe aqui ressaltar que não é apenas uma questão de métodos diferenciados, trata-se antes, de uma reformulação nos pensamentos e nas atitudes do profissional da educação, enquanto ser social e transformador da sociedade.

As instituições escolares também devem reformular suas concepções sobre o aluno surdo para que este possa ter o direito que lhe é assegurado legalmente, de ter um ensino de qualidade, com o apoio do intérprete em sala de aula e que propicie tanto a ele quanto aos demais alunos a oportunidade de um desenvolvimento global.

Esse apoio do Intérprete de LIBRAS é essencial. Conforme visto no transcorrer da presente pesquisa, a Intérprete foi colocada para desempenhar outra função tendo em vista que os demais professores reclamaram muito que sua atuação dentro das salas atrapalhava o bom andamento da aula devido atenção que os demais alunos davam a ela não se concentrando em suas explicações. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a escola regular ao viabilizar a inclusão desses alunos deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Nesse sentido, podemos dizer que as escolas ainda não se adaptaram e não se organizaram para atender esses alunos, entretanto, nota-se a preocupação que se tem em tentar formas diferentes para se trabalhar com eles.

O desenvolvimento global da personalidade é outro fator considerável na educação de alunos incluídos, faz-se necessário que o educador esteja preocupado com a formação de uma boa personalidade, para que o aluno possa dominar os processos de seu próprio comportamento.

No que se refere à escrita desses alunos, nota-se a grande influência que a LIBRAS e/ou gestos exercem sobre a escrita da Língua Portuguesa e a importância de métodos e recursos áudio-visuais para facilitar o entendimento e a aprendizagem do surdo como o uso de softwares com jogos educativos. O jogo é importante porque, como pontua Kishimoto:

O jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral. As crianças, através dos jogos, estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. Elas se sentem motivadas porque querem jogar bem; sendo assim se esforçam para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. As crianças com necessidades educacionais especiais aprendem de acordo com seu ritmo e capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da auto-estima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das atividades de aprendizagem com maior motivação. (KISHIMOTO, 2000, p. 95,96).

Portanto, os jogos educativos estimulam o desenvolvimento cognitivo e são essenciais para uma melhor aquisição do processo de leitura, escrita e cálculo. Para alunos surdos que usam como única forma de comunicação a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, já existem alguns softwares desenvolvidos para que tais alunos sejam também beneficiados com o uso da informática. Mais especificamente com o uso do jogo ou software educativo, pois os mesmos dispõem de atividades que apresentam o intérprete de sinais na tela do computador.

Tais recursos podem auxiliar na construção de respostas, na correção ortográfica, incentivá-los ao hábito de leitura e motivá-los a exercitar a grafia de algumas palavras. Fazer com que trabalhem e desenvolvam a noção de seqüência, relacionem a quantidade com sua representação numérica, desenvolvam a coordenação visuo-motora através do uso do mouse deslizando-o para onde almeja chegar; trabalhem com a organização espacial, com conceitos e noção de ordenação de pares entre outras atividades.

No que se refere à escrita da Língua Portuguesa, os surdos apresentam erros que são de influência de sua língua de sinais, entretanto esses erros são

[...] “os erros” cometidos pelos aprendizes de escrita e leitura [...] preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem,

história da relação que com ela (re)constrói ao começa a escrever. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2006, p. 16-7).

Portanto, os resultados obtidos nesse trabalho mostram também que os surdos mesmo os que ainda não tem domínio pleno da LIBRAS, constroem sua escrita através das relações que estabelecem, e os professores devem estar atentos e conhecer essas particularidades de sua escrita, para que se avalie corretamente o seu desempenho na Língua Portuguesa.

Acredita-se que o presente trabalho tenha atingido o seu objetivo, entretanto o mesmo suscitou indagações como: se os surdos tivessem professores preparados e qualificados na área num ambiente inclusivo, suas escritas em língua portuguesa seriam melhor elaboradas? Como a instituição escolar está se preparando em nível de instrumentos, recursos e profissionais para lidar com a inclusão escolar? Esses questionamentos poderão servir para estudos em pesquisas posteriores.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca de pistas. In ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, Associação da Leitura do Brasil (ALB), 2006, p. 13-36.

ALMEIDA, E. O. C. de. **Quem vê cara não vê coração – leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. 1998. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1998.

ANDRADE, W. T. L. de. **A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, N. **Toda a História: história geral e história do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BEHARES, L. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In SKLIAR, C.(org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed,1999.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.) **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 21-52.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. São Paulo: Atlas, 1989.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, de 2002, reconhece como língua oficial do surdos brasileiros a LIBRAS. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação (1996) **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciclo III - de Língua Portuguesa**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação (2001) **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Departamento de Lingüística e Filosofia – UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. Intermediação da fala na escrita pelo surdo. In BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Londrina: Babel Editora, 1996, p. 67-74.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC PUC, 1993.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, nº 5. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 10ª ed..São Paulo: Editora Scipione, 2001.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – língua de sinais brasileira – LIBRAS**. Vol. 2. São Paulo: Edusp, 2001.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. **Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação moral na sociedade capitalista em crise**. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In SKLIAR, C.(org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed,1999.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: **Caderno Cedes**, ano, XIX, nº 46. Campinas, 1998.

GARCIA, M. N. **Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: o Português Escrito**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p.39-49.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação dos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, p.73-85.

GÓES, M. C. R. de. Com que as crianças surdas dialogam em sinais? In Lacerda, C.B.F.; Góes, M.C.R.(org.) **Surdez, processos educativos e subjetividade**. Lovise, 2000, p. 28-49.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: Ana Cláudia Lodi (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p.33-38.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In Lacerda, C.B.F.; Góes, M.C.R.(org.) **Surdez, processos educativos e subjetividade**. Lovise, 2000, p.51-84.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, A. M. de C. **O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo**. 2004. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas: Komedi, 2008, p. 21-45.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.3.

\_\_\_\_\_. A prática das escolas inclusivas. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3.

\_\_\_\_\_. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**, 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MARTINS, S. E. S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Especial) da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2005.

MEDEIROS, N. R. **Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MENEZES, D. C. **Letramento em Comunidade de Surdos**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MESQUITA, A. C. R. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

\_\_\_\_\_. **A língua de sinais na educação da criança surda.** In: Moura, M.C. et alii; *Língua de sinais e educação do surdo.* São Paulo: Tec Art, 1993.

NONATO, **Leitura, Escrita e Surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização.** 2006. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifca Universidade Católica de São Paulo. 2006.

NUCCI, E. P. D. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas: Komedi, 2008, p. 47-74.

NUNES, L. M. **A Escrita em Gesto: Um caso de Surdez.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez infantil. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.** São Paulo, v. 68, n. 3, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-72992002000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992002000300019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Sep 2008.

OLIVEIRA, M. A. da C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org.) **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.3.

PEDRINELLI, V. J. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PEDROSO, C. C. A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública:** o professor fluente em libras atuando como intérprete. 2006. Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara, SP, Brasil, 2006.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In Lacerda, C.B.F.; Góes, M.C.R.(Org.) **Surdez, processos educativos e subjetividade.** Lovise, 2000.

POKER, R. B. **A questão dos métodos de ensino de surdos e o desenvolvimento cognitivo.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UNESP, Marília, SP, Brasil, 1995.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, P. R. M. **Saúde mental: dimensão histórica e campos de atuação**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1996.

ROCHA, M. S. *et al.* **Educação Especial inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2004.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SÃO PAULO (Município). **Projeto toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre Deficiência na era da inclusão**. In *Mídia e deficiência / Veet Vivarta*, coordenação. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativa: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In ROMANELLI, G. (org). **Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 159-73.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?:** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão – um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA**. Guatemala, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em 03/07/2008.

UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)> Acesso em 08/07/2008.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, 1948. Disponível em [www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br). Acesso em 20\07\2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WEA, 1999.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Carta à Secretária Municipal de Educação de Araraquara****Universidade “Julio de Mesquita Filho” – FCL Araraquara**

Araraquara, março de 2008.

Senhora Secretária de Educação:

**Adriana Fernanda Fray**, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-graduação em Educação Escolar nível - Mestrado dessa faculdade, sob orientação, desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo realizar “um estudo com alunos com deficiência auditiva incluídos no Ensino Fundamental (ciclo I e II) em escolas da rede municipal da cidade de Araraquara/SP, com o objetivo de investigar e analisar a situação de leitura e escrita de tais alunos ”.

Para tanto, a aluna necessita tanto da autorização para a realização da pesquisa nas escolas onde têm alunos com deficiência auditiva incluídos quanto confirmar o número de alunos com deficiência auditiva que encontram-se matriculados no ensino fundamental (ciclo I e II) da rede pública municipal da cidade de Araraquara.

Sendo essa pesquisa de grande significação para a educação, solicito à Vossa Senhoria, os dados que necessito para a realização da pesquisa bem como a autorização para a realização da mesma junto às escolas.

Logo após a defesa, essa secretaria terá acesso ao trabalho e nos colocamos à disposição para a apresentação do mesmo aos seus membros.

Certos de podermos contar com a sua colaboração agradecemos à atenção.

Atenciosamente,

Profª Drª Luci Pastor Manzoli  
Orientadora F.C.L. Departamento de Didática

Adriana Fernanda Fray

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar- Unesp

Ilma Sra

Clélia Mara Santos

MD. Secretaria Municipal da Educação

Nesta

**APÊNDICE B – Questionário para Professores dos alunos incluídos**

Prezado Professor

Tendo em vista o estudo que estou desenvolvendo sobre a surdez, peço a sua colaboração para responder a este questionário que muito contribuirá para um melhor entendimento sobre a aprendizagem desses alunos.

1. Você já havia trabalhado com alunos surdos?

(    ) SIM

(    ) NÃO

Em que época e por quanto tempo?

---

---

---

2. Você recebeu ou recebe algum tipo de apoio ou orientação para lidar com esses alunos em sala de aula?

(    )SIM

(    ) NÃO

Qual?

---

---

---

---

3. Como você se comunica com o seu aluno surdo? Por gestos, oralmente ou valendo-se da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

---

---

---

---

4. De que forma você trabalha os conteúdos de escrita em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Como você realiza as atividades de escrita com o seu aluno surdo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Como seu aluno surdo acompanha as atividades de escrita em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

---

agradeço a sua colaboração.

### APÊNDICE C – Questionário para Intérprete

Prezada Intérprete

Tendo em vista o estudo que estou desenvolvendo sobre a surdez, peço a sua colaboração para responder a este questionário que muito contribuirá para um melhor entendimento sobre a escrita desses alunos.

1) Há quanto tempo trabalha como Intérprete de LIBRAS?

---



---



---

2) Qual a sua formação? Você tem alguma especialização nessa área?

---



---



---

3) Como você trabalha com o aluno surdo, os conteúdos que a Professora de Língua Portuguesa lhe passa?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

4) Na sua concepção como é a escrita desses alunos?

---



---



---

---

---

---

---

5) Qual a relação que você estabelece entre a LIBRAS e a aquisição da escrita dos alunos surdos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Em sua concepção, quais os resultados de seu trabalho enquanto interprete que você considera relevante?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO.



ANEXOS

## ANEXO A – Autorização da pesquisa



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



**OFÍCIO Nº 0249/08**

Araraquara, 18 de março de 2008

Ilustríssima Senhora:


Com nossos cordiais cumprimentos, em resposta a Vossa solicitação, informamos que está autorizada a realização da pesquisa intitulada: "um estudo com alunos com deficiência auditiva incluídos no Ensino Fundamental (ciclo I e II) em escolas da Rede Municipal de Araraquara, com o objetivo de investigar e analisar a situação de leitura e escrita de tais alunos".

Esclarecemos que o Ensino Fundamental na Rede Municipal está dividido em três ciclos, e atendemos: 4 alunos no 1º ciclo; 3 alunos no 2º ciclo e 3 alunos no 3º ciclo, todos incluídos em classes do Ensino Regular.

Solicitamos que Vossa Senhoria dirija-se ao Departamento de Educação Especial desta Secretaria para viabilizar o contato com a Rede.

Sendo o que tínhamos para o momento, aproveitamo-nos do ensejo para renovar os protestos de elevada estima e distinta consideração.

Atenciosamente,

  
**CLELIA MARA SANTOS**  
- Secretária Municipal da Educação -

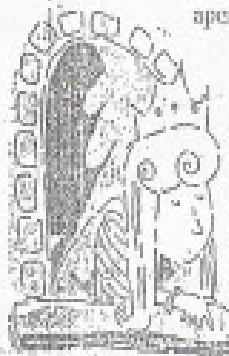
Ilma Sra  
**ADRIANA FERNADA FRAY**  
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Unesp  
Faculdade de Ciências e Letras

C/C  
**Prof.ª Dr.ª LUCI PASTOR MANZOLI**  
Orientadora FCL – Departamento de Didática  
Rod. Araraquara – Jau, Km. 01  
CEP 14800-901 – ARARAQUARA/SP

## ANEXO B – Texto: Eros e Psique

## 1) Leia o texto abaixo:

Era uma vez um rei com três filhas. As três eram formosas, mas a caçula, de nome Psiquê, era de tal forma bela que de todos os pontos da Terra chegavam viajantes para conhecê-la. E, ao conhecê-la, passavam a admirá-la, a desejar estar sempre próximos da pureza de seus traços, da gentileza de seus gestos, da sensualidade de seu andar. Quem a encontrava, sentia dentro de si, de forma avassaladora, a paixão pelo belo. Não viam os homens, de todas as idades, pedi-la em casamento, tentar roubar-lhe um beijo, levá-la para suas vidas e suas casas. Almejavam apenas adorá-la. As duas irmãs mais velhas já estavam casadas e Psiquê não, apesar da legião de admiradores, o que preocupava insistentemente seu pai.



Não tardou que os templos de Afrodite, a deusa da beleza, fossem abandonados, pois seus fiéis estavam agora ocupados em cultuar

Psiquê, pois, apesar de ser uma simples mortal, ela estava ao alcance de quem se dispusesse a contemplá-la. A deusa, de início, tentou ignorar a rival. Outras mortais eram admiradas, aquilo passaria, o tempo se encarregaria de divulgar outras belidades. As coisas, porém, não ocorreram assim. E Psiquê — em grego, Alma — foi se tornando uma fonte de permanente aborrecimento para Afrodite.

A deusa tinha um filho, Eros, cultuado pelos mortais como o deus do amor. Era um rapaz de extraordinária beleza, em nada semelhante ao marido de Afrodite, o coxo e feio Hefesto, o deus ferreiro capaz de produzir em suas forjas as mais finas peças de ourivesaria, os melhores escudos de guerra, os mais trabalhados portais.

[...]

Afrodite, irritada com a crescente influência de Psiquê sobre seus súditos, pediu a Eros que fizesse com que a moça se apaixonasse pelo mais tenebroso homem do mundo. Eros tinha esse poder. O mortal que fosse atingido por uma de suas setas mágicas caía possuído do mais absoluto sentimento amoroso.

Eros não viu nenhum problema em atender ao desejo da mãe. Eram muito ligados, muito mais do que ele poderia ser ligado a qualquer pessoa, envolvidos os dois num distante mundo de paixão e beleza. Seus pés alados o conduziram em pouco tempo até o reino do pai de Psiquê e, escondendo-se atrás de um arbusto nos jardins do palácio, Eros esperou pelo aparecimento da moça. Esperando, dormiu. E, ao



da frente, e esta linda mulher que seus olhos haviam contemplado durante a festa, vindo de altas fachadas, do para-alegria do sol, das árvores, do ar vivo. A mulher parecia comprazer-se de sua beleza e alegria e, mais honesta, não compreendeu por que os mortais cavalejavam muitas e muitas léguas pelo prazer de estar na companhia da meça e por que abandonavam o culto a Alrothie para adorar Páiqui.

Pela primeira vez na vida, Eros admitiu uma mulher mais do que admirava e própria para si, e sentiu que nada o obrigaria a fazer o que a mãe queria. Ele não tinha forças, não deixava ser, para fazê-lo se apaixonar por outro homem. Nem a mãe conheceu — como Alrothie conhecera — uma mulher. Aquela mulher veio de ser sua.

Tomado e decidido, Eros se absteve dalle tempo decalpiens para ganhar a posição a ser. Para ele, era fácil. Os deuses se queixavam solidas com os mortais — a menos que mandasse alguma disputa com eles, o que não era comum.



Eros soube que o pai de Páiqui vivia incomodado com o fato de já ter criado as duas filhas mais velhas e a terceira crescer solteira. Apareceu em sonho ao velho rei, recomendando que ele fosse a pedir o casamento de Aquila, a deusa do Sol, sobre o destino de Eros. Quando Eros pediu de Eros, o conselho foi implacável e ele deveria abandonar Páiqui assim mesmo para que fosse entregue a um monstro terrível. Fez isso apenas um aliado ao plano de Eros. E Eros, o velho, foi por ele procurado para que estivesse a postos quando a meça fosse deixada solteira.

No dia em que o rei deu a Eros sobre o conselho e, chorando, se afastou com as poucas orações de confiança que o acompanhavam, Eros se casou, pelo pai, a um príncipe previamente preparado por Eros com todo o conforto e riqueza disponíveis a um mortal. Páiqui casou-se com o lugar. Estava esperando pela morte ou pelo seu destino ainda pior em companhia de um marido monstruoso, mas a chegada logo encontrou, atendida por Venus que realizou todos os seus desejos, recebeu-lhe um presente dos deuses, correspondido com um desejo.

A noite, Eros estava nos seus aposentos e, sem sentir qualquer coisa, viu-se a um momento com uma linda mulher. A partir daquele momento, Páiqui tornou-se um e passou a tratá-lo apaixonadamente.

Ele e por-se-ia porque não tentam de maneira alguma, ver sua lei ou desobediência, porque não deturpa o amor deles. Quando o dia amanheceu, Eros voltou a sua vida normal de deus, não deixando qualquer coisa de diferente nele. E Páiqui viveu no silêncio e esperou pela volta do marido, sem correspondência dos Venus a ela.

Fonte: *Imagens de Eros e Páiqui* de Heloisa Perazzo, 1975. (Proprietária)

## ANEXO C – Texto: O Herói do dia-a-dia

capítulo  
3

# O herói do dia-a-dia

Temos os heróis e super-heróis apenas em histórias por vezes e poder de realizar maravilhas  
aquele que não consegue fazer no dia-a-dia. Mas é o verdadeiro herói?  
Aquele que, constantemente, trabalha, toma outras decisões, paga  
as contas no final do mês, faz esforços para melhorar para simplesmente  
sobreviver... Será que ele não tem aquelas qualidades?

### QUAL DESTES É SEU PAI?

**L**embra disso, meu filho, mas não são os heróis comuns.

Há um, por exemplo, o Superman. Não consegue saltar por aí sozinho, embora muitas vezes se apresente como de fato há, sabe de qual nome se trata? Talvez conheça duas coisas: quem resolveu o Gal, com a aparência de seu pai e a aparência de seu pai. Também não sabia, como o Superman, a vida de Bruce Wayne, mas sempre há, com muita eficiência e inteligência, as coisas que sempre destacamos nos pais e que nos fazem de um herói convencional e de um pai comum.

Minha mãe e minha avó, não conseguem ser despendidos, não se importam com a aparência, mas são os pais.




### E O SEU PAI, TEM SEUS SUPER-HERÓIS?

Sim, ele também conhece esses heróis, embora muitas vezes se apresente como de fato não conhece. No entanto, há um herói, o verdadeiro herói, que não consegue saltar por aí sozinho, mas que constantemente trabalha, toma outras decisões, paga as contas no final do mês, faz esforços para melhorar para simplesmente sobreviver... Será que ele não tem aquelas qualidades?

Mãe não é de Mãe. Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e  
 não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois  
 não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois

Mãe não é filha, pois mães não são filhas. Todas são pessoas, e não há que se queira a mãe como de mãe de, e receber alguma vantagem, e que não é possível, pois



Responsabilidade decorre  
 apenas enquanto houver  
 responsabilidade decorre  
 apenas enquanto houver

**ANEXO D – Questões de interpretação do texto: Eros e Psique****QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO**

1) Psique despertava nos homens um tipo de sentimento especial. Explique que sentimento era esse.

2) Quais as personagens da história?

3) Psique era humana e Afrodite, uma deusa. Por que é possível dizer que as duas recebiam dos homens o mesmo tipo de tratamento?

4) Psique atraiu a ira de Afrodite, deusa da beleza, por ter se tornado sua rival. Como esse fato comprova a beleza de Psique?

5) Afrodite não considerava Psique sua rival apenas pelo fato de ambas serem bonitas. Qual era a causa principal dessa rivalidade?

**ANEXO E – Questões de interpretação do texto: O Herói do dia-a-dia****QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO**

1) Apesar de serem comuns e apenas humanos, os pais podem, eventualmente adquirir “a força do He-Man, a velocidade do Superman, os poderes mágicos de Merlin”. Quando isso ocorre?