

CENTRO UNIVERSITÁRIO PLÍNIO LEITE

ELAINE DA ROCHA BAPTISTA

Análise das Estratégias de Ensino que Facilitam a Leitura do Surdo,
nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Niterói
2005

CENTRO UNIVERSITÁRIO PLÍNIO LEITE

ELAINE DA ROCHA BAPTISTA

Análise das Estratégias de Ensino que Facilitam a Leitura do Surdo,
nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado ao Centro
Universitário Plínio Leite

ORIENTADORA:
Prof. Dr^a. Luiza Rodrigues de Oliveira

Niterói
2005

BAPTISTA, ELAINE DA ROCHA

Análise das Estratégias de Ensino que Facilitam a Leitura do Surdo, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental [Rio de Janeiro, 2005]

V 161 p. 29,7 cm (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente/UNIPLI, M.Sc., Educação, 2005)

Dissertação – Centro Universitário Plínio Leite

1. Leitura do Surdo
2. Estratégias de Ensino
3. Ensino Fundamental

ELAINE DA ROCHA BAPTISTA

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE FACILITAM A LEITURA DO
SURDO, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado ao Centro
Universitário Plínio Leite

Aprovado em 24 de setembro de 2005.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Luiza Rodrigues de Oliveira (orientadora)
Centro Universitário Plínio Leite

Prof. Dr^a Rose Latini
Centro Universitário Plínio Leite

Prof. Dr^a Tanya Amaro Felipe
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS

Aos meus pais,
com amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar o meu caminho.

Aos meus pais, Celso e Luciene, pelo amor incondicional e incentivo, que me possibilitaram concluir esse estudo.

Ao meu marido e companheiro Carlos, por estar sempre ao meu lado, compartilhando todos os momentos.

Aos meus filhos, Ana Carolina e Carlos Eduardo, que souberam compreender minha falta de dedicação, principalmente, nos últimos meses.

A amiga e professora René José da Silva, que me encantou com o seu trabalho junto aos alunos da E.M. Noel Rosa, em 1988, despertando em mim o desejo de seguir seu exemplo.

A amiga/irmã Tereza Gomes, por estar sempre comigo mesmo à distância, torcendo pelo meu êxito. E, também, por participar deste trabalho, emprestando seus livros e traduzindo o resumo.

A minha orientadora Luiza Rodrigues de Oliveira, pelo incentivo e por ter assumido comigo esse desafio.

A Tânia Amaro Felipe, pelo apoio e por me esclarecer aspectos importantes da LIBRAS.

Ao amigo e Assistente Educacional, Aulio Ribeiro da Nóbrega, por participar, ativamente, desse estudo, compartilhando as experiências em sala de aula e ilustrando o segundo capítulo.

Ao amigo e professor Alex Curione, pelos exemplos e esclarecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que enriqueceram o trabalho.

Aos amigos Paulo André, Heloise Gripp, Leandro Elis e Vanessa Lesser, por me mostrarem como é viver no mundo dos surdos.

As professoras Marise Porto Gomes, Geise de Moura Freitas, Ana Cláudia Flores, Eloisa Gonzaga de Alvarenga, Maria da Graça Guimarães e Ana Cláudia Maciel, por compartilharem comigo os sucessos e frustrações do dia-a-dia em sala de aula.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

Aos meus alunos surdos que, todos os dias, me instigam, despertando em mim o desejo de aprender cada vez mais. E, principalmente, aos quatro que, carinhosamente, se dispuseram a participar desta pesquisa.

Não queremos pena, pois isso só piora,
não somos doentes. Só o fato de não
ouvir não nos fará diferença. O que
queremos é uma comunicação e

Resumo

O fracasso escolar de alunos surdos “tem relação direta com a língua escrita, com a alfabetização inicial e com a compreensão da leitura” (SANCHEZ, 2002 p. 21). Na tentativa de minimizar esse problema, realizou-se uma pesquisa participante numa turma de 1ª série do Instituto Nacional de Educação de Surdos. A professora/pesquisadora investigou as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, que facilitaram a leitura do Português como segunda língua por aprendizes surdos em processo inicial de aquisição de LIBRAS. O estudo baseou-se na visão antropológica da surdez, na abordagem sócio-interacionista de aprendizagem e na função comunicativa da língua. Por isso, o trabalho foi desenvolvido por meio de projetos pedagógicos num enfoque interdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento. A partir da análise e interpretação dos dados, concluiu-se que a proposta desenvolvida se mostrou eficiente, uma vez que, promoveu a construção coletiva do conhecimento, a discussão de temas importantes e o desenvolvimento de habilidades nos educandos, que os tornaram capazes de executarem suas tarefas com mais segurança e autonomia, bem como, atuarem na sociedade por meio do discurso.

Palavras-chave: leitura, surdez, ensino.

ABSTRACT

The school failure of deaf students is “directly connected with the written language, the initial alphabetization process and the understanding of reading processes” (SANCHEZ, 2002 p. 21). In order to try to minimize this matter, a research study was developed with students from a 1st grade classroom of the Instituto Nacional de Educação de Surdos (The National Institute of Deaf People). The teacher/researcher investigated classroom’s teaching strategies which facilitated the reading skills of Portuguese as a second language used by deaf students on their initial process of learning LIBRAS. The study was based upon the deafness anthropological point of view, the social-interactionist approach of the apprenticeship and the communicative role of language. For that reason, the work was developed by using pedagogical projects under a multidisciplinary approach, involving all knowledge areas. It has been concluded that the approach developed was efficient, based on data analysis and interpretation, since it promoted the collective construction of knowledge, the discussion of important subjects and the development of abilities among the pupils. That allowed them to perform their duties in a more confident and autonomous way, as well as to be active in society through discourse.

Keywords: deaf students teaching, social-interaction, sign language

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO

II O ENSINO DE SURDOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

III LÍNGUA: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

IV A PESQUISA NA SALA DE AULA DE ALUNOS SURDOS: RELATO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE

V PROPOSTA DE CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VI CONCLUSÃO

VII REFERÊNCIAS

VIII ANEXOS

ANEXO A – Sistema de Transcrição em LIBRAS

ANEXO B – Sistema Pronominal em LIBRAS

ANEXO C – Pronomes Demonstrativos em LIBRAS

ANEXO D – Exemplos de exercícios relacionados aos nomes dos alunos

ANEXO E – Exercício sobre as Olimpíadas

ANEXO F – Exercícios sobre a visita às Paineiras e ao Morro Dona Marta

ANEXO G – Exercício de leitura e interpretação

ANEXO H – Leitura e interpretação de texto sobre o leão

ANEXO I – Leitura e interpretação de texto sobre visita ao Zôo

ANEXO J – Leitura e interpretação do convite

ANEXO L – Leitura e interpretação da nota fiscal

INTRODUÇÃO

Iniciou-se, na década de 70, um processo de profundas mudanças na educação de surdos, alterando paradigmas até então vigentes. A concepção clínico-terapêutica que norteava os estudos e as práticas educacionais, tecendo uma imagem estigmatizada do surdo como inferior e incapaz cedeu lugar para uma visão de surdez como diferença a ser politicamente reconhecida, pois, se refere a uma comunidade composta por sujeitos que se constituem a partir de suas experiências visuais¹ e, portanto, utiliza uma língua diferente da maioria ouvinte (SKLIAR, 2001). Este novo cenário promoveu um espaço de discussão sobre novas possibilidades educacionais. Entretanto, as recentes reformas promovidas na área educacional pelo governo tais como, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LEI 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se mostraram insuficientes para provocar mudanças significativas na atuação de técnicos e professores, uma vez que aspectos como a exclusão e a discriminação de pessoas que apresentam necessidades especiais não foram discutidas de forma consistente tanto na questão ética quanto no item da pluralidade cultural (OLIVEIRA, 2004).

Com o objetivo de conscientizar educadores e opinião pública sobre o papel da escola na formação de indivíduos mais tolerantes às diversidades, seja ela cultural, social ou cognitiva por meio do convívio social com os diferentes, o governo brasileiro desenvolveu uma ampla campanha publicitária por uma educação denominada Inclusiva. Este discurso, que se encontra em consonância com as orientações estabelecidas pelo Banco Mundial, se concretizou com a matrícula dos excluídos em todas as escolas do país. Entretanto, esses

¹ Para Skliar (2001, p.11), “experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”.

alunos se depararam com estabelecimentos em condições precárias para promover um ensino de qualidade, acentuando ainda mais o fracasso escolar já existente. Segundo Sacristan (1997 *apud* FRANCO, 1999), esse discurso governamental favorável à inclusão, “parte da cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educativo” (FRANCO, 1999, p. 215) como se a sociedade fosse igualitária e monolítica.

No caso da pessoa surda, a constituição federal estabelece o direito de receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas classes “regulares” (PNE, 2001, p. 53).

A Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, determina que o atendimento a educandos que apresentem condições de comunicação diferenciadas seja realizado, extraordinariamente, em classes especiais, prevendo-se adaptações curriculares de acordo com as suas necessidades. Entretanto, a convivência com seus pares e com surdos adultos, bem como, uma metodologia e um currículo que atenda às suas necessidades são fatores primordiais para promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade.

O direito a educação diferenciada está assegurada na Declaração de Salamanca² (1994):

² Documento produzido na Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 – 10 de junho de 1994.

As políticas educativas deverão levar em conta as diversas situações como, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, bem como ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em *escolas especiais* ou em *classes* ou *unidades especiais* nas escolas comuns (p.18).

Porém, mesmo os profissionais que defendem uma proposta educacional bilíngüe para surdos, que aborda o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) e, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos espaços pedagógicos considerando-a como a primeira língua (L1) desse aprendiz, se deparam com resultados insatisfatórios ao avaliarem o desempenho dos alunos, principalmente, com relação à leitura e a escrita (ALVARENGA, BAPTISTA e FLORES, 2004).

Segundo Skliar (op. cit.), esse insucesso ainda é produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante, que permanece até hoje, produzindo um discurso etnocêntrico, uma vez que os ouvintes representam a surdez a partir de suas concepções e valores e organizam práticas pedagógicas que objetivam a normalização do indivíduo surdo. Entretanto, a principal justificativa para o fracasso escolar dos alunos surdos recai sobre a incapacidade que essas crianças têm em adquirir uma língua oral espontaneamente, através de diálogos (GOLDFELD, 2001) e, conseqüentemente, aprender a ler e a escrever com tanta proficiência quanto os ouvintes. Outro aspecto importante se refere ao fato de que grande parte das crianças surdas é oriunda de pais ouvintes, que não utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto familiar. Ao ingressarem nas escolas, esses alunos expressam-se por meio de sinais que foram estabelecidos no ambiente familiar e, a ausência de uma língua compartilhada no grupo provoca bloqueios de comunicação e dificuldades na aquisição de conhecimentos (ALVARENGA, BAPTISTA e FLORES, 2004). Assim, sem uma língua constituída, essas crianças iniciam seu processo escolar em instituições que, em sua maioria, promove o ensino da leitura por meio de vocábulos combinados em frases

descontextualizadas, possibilitando ao aluno adquirir a habilidade de codificar e decodificar os símbolos gráficos sem, contudo, atribuir-lhe sentido ao que lê (KARNOPP e PEREIRA, 2004). Por não conhecerem os aspectos que envolvem a surdez e tão pouco receberem em seus cursos de formação, a fundamentação teórica necessária para desenvolver uma prática pedagógica pautada no ensino do português como segunda língua (L2), muitos professores ainda utilizam em sala de aula, métodos de alfabetização de língua materna para ouvintes, tais como: silábico, palavração e sentencição como um instrumento para “alfabetizar” surdos, apesar dos avanços no campo da Lingüística, que passou a privilegiar a inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita ao invés de uma mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever (SOARES, 2003). Todos esses métodos sejam eles sintéticos (alfabético, fônico e silábico), analíticos (palavração, sentencição, historiado) ou analítico-sintéticos, como por exemplo, o método natural, num determinado momento do processo, relaciona cada som ao seu sinal gráfico correspondente (letra) a fim de possibilitar a criança ler e escrever palavras novas (RIZZO, 1989). Essa etapa pode ser alcançada com facilidade pela criança ouvinte, pois ela se comunica fluentemente e domina a gramática da língua oral. Entretanto, para a criança surda, esse tipo de relação (fonema/letra) se torna impossível de ser realizada.

Desde 1988, quando a pesquisadora começou a lecionar para crianças surdas em classes especiais no município do Rio de Janeiro e, posteriormente em 1991, quando ingressou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem se defrontado com vários desafios, mas sem dúvida, o maior deles é ensinar-lhes o Português.

Diante da escassa bibliografia sobre surdez numa perspectiva pedagógica, ela começou a buscar, por volta de 1994, novos conhecimentos na educação geral e se deparou com uma vasta literatura sobre diferentes concepções de aprendizagem e de língua, leitura, alfabetização e letramento.

As reflexões que surgiram a partir daí, levaram-na a atenuar a visão clínica de surdez, que define o indivíduo surdo como deficiente e a adotar uma concepção de sujeito que se constitui de modo diferente, a partir de suas experiências visuais, de acordo com Behares:

Uma pessoa surda é aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu (BEHARES, 1993, p. 20).

Em virtude desse novo paradigma, a professora abandonou o ensino do português a partir de itens lexicais isolados e dentro de orações descontextualizadas (BAPTISTA e CONTARATO, 1998), e passou a tratá-lo dentro de uma filosofia bilíngüe de educação.

No rol das mudanças, optou pela concepção sócio-interacionista de aprendizagem, que entende o indivíduo como ser social, situado histórico e politicamente. Nesta abordagem, o sujeito constrói seu conhecimento na interação com os pares por meio da linguagem numa prática social. Em vista disso, torna-se importante considerar a função comunicativa da língua portuguesa entendendo a leitura, como realização do objetivo da escrita. (CAGLIARI, 1995).

Após três anos de trabalho, dentro desta perspectiva, a professora/pesquisadora percebeu mudanças significativas no desempenho dos alunos, mas, apesar do avanço qualitativo, ela ainda observa alguns comportamentos apresentados por eles, ao se depararem com um texto escrito, que a instigam a investigar mais sobre a leitura. Alguns deles são:

- Dificuldade em compreender a mensagem do texto, significando as palavras isoladamente (pseudo-leitura);
- Rapidez na identificação dos vocábulos como um todo, confundindo-se entre termos com registros semelhantes;
- Dificuldade do surdo em “significar” uma palavra nunca vista anteriormente, tornando-o dependente de um leitor mais proficiente;

- Dificuldade em identificar o significado de uma palavra, considerando o contexto em que ela se encontra.

Ao entender que, parte das dificuldades apresentadas acima, pode ser superada por meio de um trabalho mais estruturado, e que as estratégias de ensino são alicerces para a construção de um conhecimento novo acerca dos processos de aquisição do português, como segunda língua (L2) por surdos, ela propõe a seguinte pergunta de pesquisa:

Que estratégias de ensino facilitam a aprendizagem da leitura do português pelo surdo?

O fenômeno da globalização modificou as relações sociais, os padrões de vida e cultura (LISZT, 1997), exigindo cada vez mais, uma postura crítica por parte do indivíduo.

Assim, para que o surdo tenha uma participação mais produtiva na sociedade e se torne um cidadão pleno, faz-se necessário que ele desenvolva sua proficiência em língua portuguesa e, especificamente, desenvolva a nível satisfatório, sua habilidade de leitura. Portanto, justifica-se incentivar a pesquisa voltada para o estudo das estratégias de ensino, que servirão de suporte para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, contribuindo para a integração do indivíduo surdo no mundo globalizado.

Essa pesquisa tem como objetivo geral, analisar as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula, identificando aquelas que favorecem o aprendizado da criança surda a fim de elaborar um programa de qualificação profissional sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para aprendizes surdos. E, para atingi-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- (a) Analisar o desempenho dos alunos diante de um texto escrito, considerando todas as questões que envolvem a surdez e a leitura numa segunda língua;
- (b) Relacionar esse desempenho com as estratégias utilizadas em sala;

A professora/pesquisadora tem procurado respaldar o trabalho que desenvolve na concepção de ensino-aprendizagem sócio-interacionista, que entende o conhecimento como

sendo construído na interação entre os sujeitos envolvidos num dado contexto sócio-histórico e cultural. Nesta perspectiva, o professor tem a função central de construir “andaimes” (BRUNER, 1986 *apud* MOITA LOPES, 1996) que auxiliarão o aluno a converter o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo (MOITA LOPES, 1996).

Segundo Moita Lopes (1996: 138), o ato de ler “envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo - quanto à informação que o leitor traz para o texto – o seu pré-conhecimento, um processo cognitivo”. Desse modo, é possível caracterizar a competência de um leitor considerando-se três tipos de conhecimento: O conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento de organização sistêmica.

O primeiro se refere ao pré-conhecimento do leitor sobre o tema e às experiências armazenadas na memória. Já o segundo, diz respeito aos diferentes tipos de texto, orais ou escritos, vivenciados numa sociedade letrada (descrições, entrevistas, cartas, entre outros). Por último, o conhecimento sistêmico, que envolve os conhecimentos lingüísticos nos níveis sintático, semântico e lexical (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 1999).

Assim, para investigar a leitura, é necessário considerá-la como fenômeno cultural, ou seja, aprendida por meio da interação entre pessoas, de um determinado grupo social. Portanto, a fim de atender às exigências da sociedade, “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever” (SOARES, 2003, p. 20). Esta mudança de paradigma resultou no aparecimento do termo letramento (KLEIMAN, 1999; SOARES, 2003).

A partir daí, é fundamental pensar na questão do indivíduo surdo no processo educacional. A pesquisadora refere-se ao portador de surdez neurossensorial bilateral severa ou profunda, que faz parte do corpo discente do INES³. Ela o considera como membro pertencente a um

³A surdez neurossensorial caracteriza-se pelo comprometimento do ouvido interno ou do nervo auditivo. Várias classificações se referem à intensidade da perda auditiva. Segundo Bureau Internacional d’Audiophonologie,

grupo minoritário, com características culturais e lingüísticas próprias, portanto, diferente da comunidade ouvinte majoritária (SKLIAR, 2001).

Logo, concebe a língua brasileira de sinais (LIBRAS), como a primeira língua (L1) do aprendiz surdo, uma vez que, ela é adquirida espontaneamente por ele e media a construção do conhecimento. Em vista disso, o português passa a ser a segunda língua (L2) desse aluno, cujo ensino tem como objetivo, desenvolver as habilidades de leitura e produção escrita no educando (FREIRE, 1998).

Entretanto, faz-se necessário considerar os diferentes contextos desse aprendiz surdo, ou seja, suas experiências anteriores com práticas comunicativas (em LIBRAS ou língua portuguesa oral) e com o ambiente letrado.

Com o propósito de discutir o desempenho dos alunos, na construção do conhecimento da leitura do português, como segunda língua, de acordo com as estratégias de ensino utilizadas em sala, a pesquisa assumirá uma investigação de base antropológica, cujo foco é a observação do que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Assim, pretende-se investigar “os processos interativos que caracterizam o contexto em sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991). Considera-se, como pressuposto, a pesquisa participante, pois nesta metodologia, o pesquisador observa e interpreta os fenômenos sem manipulá-los. Também pesquisa sobre um determinado grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar os aspectos de sua vida” (CERVO E BERVIAN, 2002). A questão básica da investigação será compreender as variáveis no processo de ensinar/aprender a ler, numa perspectiva dialética, ou seja, na relação ecológica (MATTOS, 2001) entre os vários atores sociais em sala de aula, como sendo geradora de aprendizagem. Assim, será possível estabelecer um conjunto de estratégias eficazes no ensino da leitura para surdo que, fundamentadas teoricamente,

perda entre 70 e 90 decibéis e acima de 90, classifica-se como severa e profunda, respectivamente (SEESP, 2003). Disponível em: http://www.ines.org.br/ines_livros/6/6_PRINCIPAL.HTM.

constituirão uma proposta de trabalho, que pretende atender às necessidades desse aprendiz, preparando-o para interagir com o mundo.

Por isso, o trabalho foi desenvolvido em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental do INES, composta por quatro alunos surdos, em fase inicial de aquisição de LIBRAS. A pesquisa envolveu levantamento de dados por meio de observação sistemática e participante. A primeira é estudada, planejada e tem como característica básica o planejamento prévio e a utilização de anotações, utilizando também recursos eletrônicos (CERVO E BERVIAN, 2002). Na observação participante, “o observador deliberadamente, se envolve ou deixa-se envolver com o objeto de pesquisa, passando a fazer parte dele” (CERVO E BERVIAN, 2002, p. 28). Também foram utilizados como instrumentos, o diário do professor/pesquisador e gravações em vídeo dos eventos de leitura realizados em sala de aula, que oportunizaram a escolha de dados considerados relevantes para o tema a ser pesquisado.

A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise de discurso, no diário do professor; da identificação dos padrões de regularidade nos vídeos e de informações consideradas relevantes nos documentos disponíveis na instituição, que permitiram olhar de várias maneiras o mesmo objeto de investigação, aumentando sua confiabilidade.

Como esse tipo de pesquisa pressupõe a interação entre os participantes, incluindo a professora/pesquisadora, é esperado que ela seja baseada na prática pedagógica e na fundamentação teórica, que a profissional construiu durante os anos de convivência com a comunidade de surdos. Contudo, é indispensável desenvolver a autonomia crítica e, esse trabalho lhe permitirá refletir sobre a sua prática como professora de ensino de língua, sendo o português a L2.

No primeiro capítulo, a pesquisadora descreve como se desenvolveu a educação de surdos através dos tempos: as diferentes concepções de sujeito surdo, as filosofias educacionais que surgiram a partir desses valores, bem como a importância da Língua de

Sinais para esses sujeitos. Esse resgate histórico tem como objetivo discutir as questões políticas e sociais que determinaram – e determinam até hoje – as práticas educacionais e clínicas de profissionais ouvintes.

O segundo capítulo aborda diferentes concepções de língua, que é adquirida naturalmente pelo indivíduo e caracteriza línguas que se apresentam em duas modalidades: oral-auditiva e gestual-visual. Mais especificamente, o Português e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), demonstrando que possuem aspectos comuns e o mesmo nível de complexidade.

Finalmente, o último capítulo faz a descrição da pesquisa utilizada e os resultados obtidos a partir da reflexão crítica da professora/pesquisadora envolvida em sua própria prática em sala de aula com aprendizes surdos.

1. O ENSINO DE SURDOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo? (SÓCRATES *apud* SACKS, 1990, p.31)

Os resultados de diversas pesquisas realizadas na área da surdez, tais como as de Souza (1998) e Botelho (1998), e o reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural da comunidade surda, em vários países⁴, têm contribuído para provocar discussões entre os profissionais envolvidos com o ensino de surdos. As principais questões debatidas giram em torno do papel da língua de sinais e da língua oral, na formação desses indivíduos, que estão

⁴ A língua brasileira de sinais (LIBRAS) foi reconhecida no Brasil pela Lei 10.436, em 24 de abril de 2002.

relacionadas às diferentes visões de surdez e de sujeito surdo, que vem sendo construídas desde a Antigüidade.

Conhecer a história da educação desse grupo minoritário, usuário de uma língua diferente da utilizada pela maioria ouvinte, é fundamental para o profissional que busca refletir sobre a sua atuação junto a esses indivíduos, pois cabe ao “educador se ver como o agente responsável por suas escolhas profissionais, no caso, a forma de trabalhar e determinar como o Surdo⁵ se verá, se desenvolverá e viverá numa sociedade” (MOURA, 2000, p.42).

Portanto, a história do ensino de surdos será descrita, com o objetivo de resgatar idéias, pensamentos e conceitos, que contextualizam práticas educacionais e clínicas utilizadas na atualidade. Diferentes visões em relação aos surdos foram concebidas pela sociedade. Na Antigüidade, eram classificados como seres castigados pelos Deuses por serem incapazes de adquirir a fala e a possibilidade de educá-los não era considerada. Acreditava-se que, sem esta habilidade, estavam impossibilitados de desenvolver o pensamento e, conseqüentemente, a linguagem, humanizando-se. Em vista disso, os sentimentos de descrédito, piedade e preconceito os acompanharam durante esse período e muitos foram abandonados ou sacrificados (MOURA, 2000).

Até a Idade Média, os surdos viveram isolados do convívio social e privados de seus direitos legais. Somente a partir do século XVI, começaram a surgir trabalhos sobre a pessoa surda (ROCHA, 1997; BOTELHO, 1998; MOURA, 2000), devido às profundas mudanças que ocorreram naquela época com o início do mercantilismo. Essa doutrina promoveu a ascensão de uma classe social denominada burguesia e fez surgir um novo homem, que não se adaptava mais ao regime feudal e almejava o poder político, social e econômico.⁶

Assim, surgiram as primeiras idéias de cidadania, marcando o início do movimento renascentista, de caráter antropocêntrico e que propiciou a formação de Comunidades Surdas

⁵ A palavra está grafada com S maiúsculo porque se refere a um grupo lingüístico e cultural específico.

⁶ Informações extraídas do texto de BONATO, disponível em: <<http://mediateca.doc.ua.pt/Artigos/historia%20da%20educa%20ção/historia%20da%20educa%20ção%20tese.htm>>

bem como, o desenvolvimento da Língua de Sinais, já utilizadas pelos surdos desde a Antigüidade (BOTELHO, 1998). Entretanto, apesar do progresso, essa sociedade guardava resquícios do feudalismo, visto que era administrada pela nobreza com valores pedagógicos tradicionais teocêntricos, e, nesse contexto, o sistema escolar era totalmente dirigido por religiosos mediante o preceptorado.

Portanto, o ensino de surdos iniciou-se nesse contexto, a partir do século XVI, para filhos de nobres e de famílias afortunadas. Para herdarem o título e os bens familiares, caso fossem os primogênitos, eles necessitavam de instrução, que consistia, principalmente, na aprendizagem da fala. A capacidade de comunicarem-se, oralmente, tornava-os cidadãos reconhecidos perante a lei (SÁNCHEZ *apud* BOTELHO, 1998; GOLDFELD, 2001; MOURA, 2000).

O primeiro trabalho realizado com o objetivo de educar os surdos, foi de autoria do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584). Ele viveu num monastério, em Onã, na Espanha, e dedicou grande parte de sua vida desenvolvendo seu método, que incluía datilologia⁷, escrita e oralização⁸. Como preceptor, ele ensinou aos surdos a falar, a ler e a escrever. Alguns aprenderam grego, latim e italiano, bem como conceitos de Física e Astronomia (GOLDFELD, 2001; MOURA, 2000).

Ponce de Leon é considerado o primeiro professor de surdos da história. Com seu trabalho, derrotou os argumentos médicos, utilizados na época. Eles afirmavam que os surdos eram portadores de lesões cerebrais e, por esse motivo, incapazes de aprender. Seu método influenciou outros educadores. Um deles foi o filósofo Juan Pablo Bonet (1579 –1629) que, se apropriando das idéias de Leon, publicou um livro, em 1620, denominado “Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos. Nesta obra, Bonet apresentou como estratégia para o ensino da linguagem oral, a correspondência de cada som da fala a uma configuração

⁷ Refere-se ao alfabeto manual, que é utilizado para soletrar palavras.

⁸ Esse termo se refere a “utilização do aparelho fonador para expressar palavras e frases da língua” (GOLDFELD, 2001, p. 23).

de mão ou letra escrita. A manipulação dos órgãos fonoarticulatórios também era utilizada para este fim, sendo a gramática do francês ensinada através da língua de sinais (MOURA, 2000). Posteriormente, educadores, como Abeé de L'Épée e Sicard, também utilizaram o alfabeto digital como pista visual no desenvolvimento da fala do indivíduo surdo disseminando-o por toda a Europa (MOURA, 2000). Entretanto, outras metodologias foram criadas, em consonância com várias concepções de surdez e de aprendizagem, a fim de educar as pessoas surdas.

Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Épée, por motivos religiosos, aprendeu a Língua de Sinais, utilizada pelos surdos nas ruas e criou uma metodologia, correspondendo esta língua à gramática do francês. L'Épée considerava a Língua de Sinais sem gramática e, por esse motivo, inadequada para ser utilizada como método de ensino da língua escrita (MOURA, 2000). Entretanto, seu sistema de “Sinais Metódicos”, que combinava os sinais utilizados pelos surdos com a gramática francesa, possibilitou a esses indivíduos o acesso à leitura e à escrita da língua francesa, adquirindo uma instrução e, conseqüentemente, elevando-os à “condição humana” (SACKS, 1990).

Em 1755, L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos – Mudos, seguindo as transformações que revolucionaram a educação naquela época e que marcaram a Modernidade, caracterizada pela passagem de uma educação controlada pelo poder religioso para uma educação pública ampla e para todos, bem como divulgadora dos conceitos da Ciência. Com isso, foi possibilitado o acesso de alunos, provenientes de classes sociais menos favorecidas, que não podiam pagar pelos serviços de um preceptor. O abade também publicou o livro: “Institution des Sourds – Muets par LaVoie des Signes Méthodics”, em 1776, e realizou demonstrações públicas, com o objetivo de provar a eficiência do seu método, bem como a capacidade intelectual dos alunos (MOURA, 2000).

No mesmo ano de 1750, na Alemanha, o pastor Samuel Heinick inventou um método baseado apenas no ensino da língua oral, pois acreditava que somente ela, possibilitaria ao indivíduo surdo interagir socialmente. Suas idéias deram origem ao que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, que não utiliza a língua de sinais e trabalha a aquisição da língua oral através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 2001).

A metodologia utilizada por L'Epée foi criticada por Heinick, mas os excelentes resultados alcançados pelo abade, lhe possibilitaram exercer grande influência no ensino de surdos, e diversas escolas, no mundo inteiro, utilizaram seu modelo de ensino. Nessa época, testemunhou-se um enorme salto qualitativo no ensino de surdos, promovendo a inserção desse indivíduo em vários setores da sociedade. Segundo Sacks:

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigida por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1990, p. 37).

Após a morte de L'Epée em 1789, seu discípulo e gramático, Abbé Sicard foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Surdos – Mudos, dando continuidade ao trabalho iniciado por seu antecessor. Entretanto, com a morte de Sicard, em 1822, inicia-se um processo de profundas mudanças na história do Instituto de Paris.

Nessa época, França e Alemanha disputavam o poder pelo melhor método de ensino para surdos e, temendo a supremacia do modelo alemão, franceses, adeptos do Oralismo, criticaram os sinais. Este cenário foi propício para Jean Marie Gaspar Itard, médico do Instituto Nacional de Surdos – Mudos e Baron de Gérando, administrador, influenciarem a escolha do novo dirigente. Como opositores ao método de L'Epée, impediram Massieu, um renomado professor surdo e sucessor natural, de assumir o cargo (MOURA, 2000).

Assim, Desiré Ordinaire foi nomeado diretor e, como nada sabia sobre ensino de surdos, permitiu que Gérando promovesse as modificações que julgasse necessárias, fundamentando-se nas idéias de Itard. Este, cuja formação teórica foi construída a partir dos ensinamentos de seu professor Philippe Pinel, e do pensamento do filósofo Condillac, acreditava que as sensações eram base de todo o conhecimento humano. Por isso, concebia a surdez como uma doença, que deveria ser erradicada. Com o objetivo de descobrir causas visíveis para a surdez, Itard realizou várias experiências médicas, como por exemplo: aplicar descargas elétricas nos ouvidos e furar membranas timpânicas de surdos, causando sofrimento e levando um de seus alunos à morte.

Depois das pesquisas de Itard na França, Frederich Bezold (1842 – 1908), médico do Instituto de Surdos – Mudos de Munique, na Alemanha, percebeu que alguns alunos apresentavam bons restos auditivos e recomendou que fossem organizados em turmas, de acordo com a audição. Essa classificação provocou um conflito com os educadores, que defendiam a organização dos grupos segundo o critério da inteligência (SOARES, 1999).

A atuação desses médicos no ensino de surdos ocorreu no auge do Renascimento, que foi marcado pelo expressivo desenvolvimento das ciências, bem como das artes, devido às conquistas napoleônicas e a vitória dos princípios da Revolução Francesa, que garantiram a liberdade de expressão no século XIX (SOARES, 1999).

A ideologia que caracterizou esse movimento tinha como base, a razão e a experimentação na busca do conhecimento. Por isso, ocorreu um grande desenvolvimento no campo das ciências, suprimindo crenças religiosas, sociais e promovendo avanços no campo da medicina, bem como a valorização do discurso e da atuação dos profissionais envolvidos nessa área.

Assim, a partir dos avanços no estudo da Fonética e das descobertas no campo da medicina e da eletrônica, postulada numa visão etnocêntrica do homem, surgiu uma abordagem clínico-terapêutica que concebia a surdez como patologia e, por conseguinte, o sujeito surdo como paciente (BOTELHO, 1998).

Portanto, com essa visão clínica da surdez, o filósofo Alexander Graham Bell (1847 – 1922) defendeu o monolingüismo para todos os americanos e, portanto, posicionou-se contra a utilização da Língua de Sinais e a existência de escolas residenciais, que promoveria a criação de comunidades de surdos, onde se reproduziriam, tornando-se uma ameaça para a sociedade (MOURA, 2000).

Contudo, as idéias e a metodologia de L'Épée se disseminaram para outros continentes. Ainda na gestão de Sicard, em 1816, o americano Thomas Gallaudet visitou o Instituto Nacional de Paris e contratou Laurent Clerc, ex-aluno, que se tornou um notável professor. Eles viajaram para os Estados Unidos e, após um ano, fundaram “The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons” (“O Asilo Connecticut para a Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas”) em Hartford, Connecticut que, mais tarde, foi denominada Hartford School (MOURA, 2000).

Nessa escola, era ensinado o inglês escrito e, através desta língua, conceitos de astronomia, geografia, história, literatura, matemática e religião. Como língua de instrução e comunicação, utilizava-se o francês sinalizado, ou seja, o uso concomitante da língua de sinais francesa associada ao inglês, dando origem então, a uma metodologia que, posteriormente, foi utilizada na filosofia da Comunicação Total (MOURA, 2000; GOLDFELD, 2001).

Gradativamente, a Língua de Sinais Francesa, utilizada nos Estados Unidos, foi sofrendo alterações, dando origem a Língua de Sinais Americana e, a escola Hartford tornou-se referência nacional na área da surdez. Ela possibilitou o surgimento de diversas escolas no país e, no ano de 1864, em Washington, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet fundou a National Deaf – Mute College, a primeira faculdade para surdos do mundo, que posteriormente recebeu o nome de Gallaudet University (MOURA, 2000).

No Brasil, o ensino de surdos também recebeu influência do Abade L'Épée. Em 1855, chegou ao Rio de Janeiro o professor surdo Ernest Huet, vindo do Instituto de Paris. Ele recebeu apoio do Imperador D. Pedro II e começou a lecionar para duas alunas. Em 1856, ano de fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos que, atualmente, é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Huet apresentou um programa de ensino em que constavam as disciplinas: Língua portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Esta última era oferecida aos educandos que apresentavam aptidão, ou seja, resíduo auditivo para desenvolver a linguagem oral (MOURA, 2000; SKLIAR, 2001; ROCHA, 1997).

Supõe-se que Huet tenha utilizado a língua de sinais francesa e a escrita na instrução dos docentes devido à sua formação no instituto de Paris, como aluno de Clerc. Por isso, Huet é considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, que influenciou a Língua de Sinais utilizada pelos surdos brasileiros. Inicialmente, sua tarefa de instruir os surdos foi difícil, uma vez que o trabalho desenvolvido na Europa era desconhecido no Brasil e as famílias temiam entregar seus filhos a um professor estrangeiro. Naquela época, os surdos não eram reconhecidos como cidadãos. Vistos como loucos ou “defeituosos”, frutos de pecados paternos, ficavam sob os cuidados de seus familiares, não tinham acesso à escola e os que perturbavam a ordem pública, eram levados para as Santas Casas ou prisões. Apesar do ensino segregado e pautado por uma visão clínica, a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é considerada o marco inicial da Educação Especial de crianças surdas no país.

Desde então, o INES vem seguindo, em suas políticas educacionais, diferentes práticas de ensino, em consonância com o pensamento da época, ora priorizando a língua oral, ora enfatizando a língua de sinais como veículo de instrução dos alunos. Tais divergências marcaram a educação de surdos em todo o mundo, no entanto, não impediram a presença de

professores surdos e a utilização da Língua de Sinais até o final do século XIX (MOURA, 2000).

Naquele século, a filosofia Oralista, que objetiva a aquisição da fala por meio de estimulação auditiva, começou a ser apontada como a mais adequada no ensino de surdos, em virtude do contexto político que se estabeleceu em alguns países da Europa, como Alemanha, França e Itália. O governo único que se instituiu em cada um deles, buscava uma identidade centralizadora e, conseqüentemente, defendia a unidade lingüística no país, vedando qualquer outra forma de comunicação que não fosse a língua oral, pois essas nações encontravam-se divididas em vários estados com domínios, histórias e tradições diferentes, bem como diversas línguas e dialetos (MOURA, 2000; CAPOVILLA, 2004).

Como o nacionalismo encontrava-se exacerbado nesses países, ser diferente representava um risco e, por esse motivo, os surdos, que utilizavam a Língua de Sinais, passaram a isolar-se. Em virtude da falta de participação na sociedade e representatividade política, eles foram perdendo, gradativamente, sua visibilidade como pessoas diferentes, com características que lhe são próprias e, nesse contexto de valorização da língua oral, passaram a ser vistos, como deficientes e denominados “surdos-mudos” (CAPOVILLA, 2004).

Portanto, na defesa de uma unidade cultural única, esses países posicionaram-se contra a Língua de Sinais no Congresso de Milão, que foi realizado em 1880 e com a maioria de representantes neste evento, defenderam a língua oral nacional em substituição à Língua de Sinais retomando ao pensamento defendido na Antigüidade, que preconizava a fala como o único veículo do pensamento (MOURA, 2000).

Outros países tais como: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia também participaram do Congresso de Milão. Nesse evento, Edward Gallaudet defendeu os sistemas combinados e a Língua de Sinais utilizada pelos surdos, mas seus argumentos não foram considerados (MOURA, 2000). Entretanto, Graham Bell foi o maior

defensor do Oralismo e, com seu grande prestígio e autoridade, em consonância aos interesses da maioria dos representantes no Congresso, influenciou no resultado das votações, que proclamou o método oral como o mais adequado e proibiu-se, “oficialmente”, a utilização da Língua de Sinais nas escolas (SACKS, 1990), por acreditar que ela impediria aos surdos de aprender a língua majoritária. Foi decidido que:

1. Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método de articulação; deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos;
2. O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de idéias (MOURA, 2000, p.48).

É importante citar que aos professores surdos foi negado o direito de votar (SACKS, 1990), revelando a visão da sociedade sobre esses sujeitos naquela época que, apesar do título de docente, continuavam sendo percebidos como incapazes e, portanto, sem nenhum direito adquirido.

Após o Congresso de Milão, o Oralismo passou a ser utilizado na Europa e todos os professores surdos foram demitidos. Assim, somente os ouvintes passaram a ter o papel de educá-los e, como a oralização era o principal objetivo, utilizaram técnicas de desmutização⁹ e treinamento auditivo, numa abordagem clínica, ignorando a importância das disciplinas curriculares na vida escolar desses educandos (GOLDFELD, 2001).

Influenciadas pelas decisões do Congresso de Milão, escolas em todo o mundo adotaram a filosofia utilizada na Europa, o Oralismo. Essa filosofia concebe a surdez como uma deficiência, que deve ser curada ou minimizada, a fim de tornar a criança surda o mais próximo possível da ouvinte, normalizando-a. Por considerar a surdez, um fenômeno negativo, os profissionais tentam dissipá-la, e criaram para isso, diversas metodologias que têm em comum o fato de conceberem a aquisição da língua oral uma prioridade no ensino de

⁹ Essas técnicas objetivam a aquisição da fala.

surdos, rejeitando outras formas de comunicação, principalmente a língua de sinais por considerá-la mímica, sem estrutura própria e uma ameaça ao aprendizado da fala.

O trabalho fonoarticulatório é o eixo central no Oralismo e desenvolve-se por vários anos. Dá-se ênfase a estética da fala e a repetição, devido à ausência de um entorno auditivo-verbal (BOTELHO, 1998).

Segundo Sánchez (1990 *apud* BOTELHO, 1998):

Soprando penas e papéis, grãos e contas, e enchendo balões, tudo cuidadosamente graduado [...] o espelho a criança podia ver acomodar os lábios para pronunciar o ‘a’, a sua mão devia encontrar o ‘p’ ante a boca, o ‘m’ na maçã do rosto, o ‘i’ no cocuruto da cabeça... E tanto tempo com ‘pa...pa...pa...’, até chegar a ‘pito...pato...pelota...’. Quando já passados os cinco ou seis anos e a criança havia ‘conseguido’ os sons suficientes, oferecia-se um conto, [...] algo assim como: ‘Pepe, Pepe vai à escola. Pepe diz ‘olá’. Pepe diz ‘adeus’, [...] precedido por um trabalho ‘recordatório’ de cada uma das palavras que o compõem, apoiando-se em figuras demonstrativas e dramatizando para conseguir uma melhor compreensão de seu conteúdo. A coisa podia durar semanas... (p. 24)

Esse processo de estimulação auditiva, que deve iniciar-se assim que for detectada a surdez, consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase todos os surdos possuem, permitindo que sejam capazes de discriminar os sons percebidos por meio da audição e, gradativamente, apreender a gramática da língua oral, tornando-se um “falante” proficiente (MOURA, 2000).

Nessa abordagem, tenta-se reproduzir para o surdo, as mesmas condições de aquisição de linguagem do ouvinte e, para isso, faz-se algumas adaptações como falar pausadamente e de frente para o educando. Também é indicado que o aluno freqüente uma escola regular a fim de interagir com falantes da língua oral (BOTELHO, 1998).

Com o objetivo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos educadores, a família deve se envolver totalmente nesse processo, promovendo o máximo de exposição da criança à linguagem oral utilizada pelos ouvintes em diferentes ambientes (MOURA, 2000).

Portanto, nessa perspectiva, todo o trabalho é pautado exclusivamente no desenvolvimento da habilidade oral, que o Surdo não possui. Suas possibilidades como uma pessoa que se constitui de um modo diferente, não é considerada, pois, objetiva-se, exclusivamente, a sua integração na sociedade, transformando-o numa pessoa ouvinte, que ele jamais poderá ser (MOURA, 2000).

Ao avaliar o desempenho dos alunos expostos a essa abordagem, observou-se que em todo o mundo, poucos conseguiram se comunicar oralmente, de forma inteligível. Como articulavam as palavras de um modo diferente dos ouvintes, tal como um estrangeiro, os surdos se sentiam inibidos em estabelecer uma comunicação fora do seu círculo de amizade.

Como conseqüência desse processo, que não se baseia na real necessidade do indivíduo surdo, desconsiderando suas especificidades, comprovou-se uma imensa queda no nível de escolarização dos surdos (GOLDFELD, 2001; MOURA, 2000). Entretanto, essa constatação só ocorreu após um século, quando os psicólogos Binet e Simon realizaram uma avaliação em duas instituições francesas. Eles concluíram que os surdos não conseguiam estabelecer uma comunicação efetiva. Apenas eram capazes de compreender pessoas ligadas ao seu convívio social, por meio de leitura orofacial e gestos espontâneos. Também não conseguiam manter um diálogo que fosse além da satisfação de suas necessidades imediatas (MOURA, 2000).

Sacks escreve:

Nada disso teria importância se o oralismo desse certo. Mas o efeito, infelizmente, foi o inverso do que se desejava – um preço intolerável era exigido em troca da aquisição da fala. Os estudantes surdos da década de 1850, que haviam estudado no Asilo de Hartford ou em outras escolas similares, eram alfabetizados e instruídos (...) à altura de seus equivalentes auditivos. Hoje, o inverso é verdadeiro. O oralismo e a supressão de Sinal resultaram numa deterioração dramática nas conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. (SACKS, 1990, pp. 44 -45).

Esse sistema educacional promoveu imaturidade e dependência nos surdos, uma vez que, sem a possibilidade de adquirirem a língua de sinais e com desempenho insatisfatório na língua oral, obtiveram baixo rendimento escolar. Com isso, a sociedade começou a percebê-los como “lingüísticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos” (SKLIAR, 2000, p.115).

Apesar dos resultados negativos que se obteve após um século de supremacia, essa abordagem ainda é adotada atualmente, utilizando tecnologias cada vez mais modernas e sofisticadas (CAPOVILLA, 2004; MOURA, 2000).

Nesse cenário, ganha destaque a figura do fonoaudiólogo, que tem a tarefa de ensinar o indivíduo surdo à “ouvir” e a “falar”, por meio de técnicas que aproveitam seus resíduos auditivos, uma vez que essas funções não se desenvolvem naturalmente nesse sujeito. Contudo, observam-se algumas críticas entre os profissionais que atuam nesta área, pois, segundo Lacerda:

A habilidade de falar é alcançada, via de regra, através de exercícios e técnicas artificiais, onde a linguagem é pouco considerada e o enfoque está voltado para a articulação. Em geral, são terapias longas, laboriosas em que o sucesso é bastante discutível (LACERDA, 1997, p. 88).

O trabalho fonoaudiológico também foi criticado por Vygotsky, em 1925, pois, segundo ele, demandava muito tempo de terapia e tinha como resultado, uma “recitação”, caracterizada pelo vocabulário restrito e, muitas vezes, sem propósito (LACERDA, 1997; SOUZA, 1998; VYGOTSKY, 1997).

O quadro, que se estabeleceu pela filosofia Oralista, começou a mudar na década de 60 do século XX, com a publicação do artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, escrito por Willian Stokoe (1960). Em seu texto, o autor valoriza a Língua de Sinais Americana (ASL) ao afirmar que ela apresenta

todas as características de qualquer língua oral (GOLDFELD, 2001). Isso provocou discussões entre os educadores e novas pesquisas, com o intuito de conhecer como essa língua é organizada e utilizada pelo indivíduo surdo. Com isso, a Língua de Sinais se tornou objeto de estudo não só da lingüística, mas também da psicologia, neurologia, educação, sociologia e antropologia (CAPOVILLA, 2004).

O impacto desses estudos, que promoveram o reconhecimento da Língua de Sinais, aliado à insatisfação dos profissionais com o método oral, fez surgir, uma nova filosofia de educação de surdos, denominada Comunicação Total. Essa abordagem defende a utilização de todos os recursos lingüísticos com o intuito de promover o desenvolvimento da linguagem na criança surda, por meio de metodologias que combinam a Língua de Sinais, a língua oral, gestos naturais, expressão facial, códigos manuais e utilizam também aparelho de amplificação sonora individual (AASI) (CICCONE, 1996; CAPOVILLA, 2004; GOLDFELD, 2001; MOURA, 2000).

O principal objetivo desta abordagem é quebrar o bloqueio de comunicação, a fim de garantir a aprendizagem na criança surda, utilizando-se para isso, qualquer recurso que garanta a transmissão de vocabulário, linguagem e conceitos (CICCONE, 1996; MOURA, 2000). A língua oral também é valorizada nessa filosofia por meio de técnicas de estimulação auditiva e AASI, contudo a aquisição da fala tem papel secundário de promover a aproximação entre as pessoas (CICCONE, 1996).

Os profissionais, que adotam essa filosofia, defendem a “despatologização” da surdez, pois a concebem como uma marca, que diferencia o indivíduo surdo, das outras pessoas, tal como o sexo e a raça. Entretanto, também a consideram uma síndrome, visto que provoca uma série de sinais e sintomas decorrentes de uma lesão auditiva, tais como: bloqueio de comunicação, imaturidade social, pobreza de vocabulário, linguagem deficiente, entre outras. Acreditam, também, que essa marca evolui de acordo com o avanço cultural e tecnológico do

homem, podendo tornar a criança surda que conhecemos atualmente em ouvinte no futuro (CICCONI, 1988).

A Comunicação Total é considerada, por seus seguidores, uma nova política educacional visto que defende a aproximação das diferenças, pois até a sua implantação no Brasil, nos anos 70/80, os profissionais seguiam uma mesma filosofia, o Oralismo, utilizando apenas metodologias diferentes. A Comunicação Total tem como fundamentos básicos: o respeito pela diferença, a ruptura do bloqueio de comunicação, a integração pela eficiência e a delimitação do significado e sentido da pessoa surda e não da surdez (CICCONI, 1996).

Para isso, essa filosofia educacional utiliza os aportes da neurologia, fisiologia, psicologia e lingüística, bem como toda a tecnologia disponível na área da eletrônica para a “reeducação” dos surdos (CICCONI, 1988) a fim de estabelecer um modelo de trabalho específico para cada criança (MOURA, 2000). A Comunicação Total expandiu-se nos Estados Unidos e em outros países, contudo, ela perdeu sua proposta inicial de constituir-se como uma filosofia educacional, e transformou-se numa metodologia específica, visto que passou a não considerar mais a criança o foco central do trabalho e sim, o método como um todo.

Esse fato aconteceu devido à impossibilidade de utilizar-se a Língua de Sinais e a língua oral simultaneamente a fim de garantir a aquisição de linguagem e conceitos, por possuírem características bastante distintas entre si como, por exemplo: a estrutura gramatical (MOURA, 2000).

Assim, a Língua de Sinais acabou sendo substituída por sistemas, que foram criados para associá-la à língua oral, provocando o surgimento do termo Comunicação Bimodal, utilizado por U. Schlessinger, para se referir ao uso da fala acompanhada de sinais (MOURA, 2000).

Atualmente, a Comunicação Total é conhecida por utilizar esses sistemas que apresentam muita semelhança ao método utilizado por Edward Gallaudet no século XIX. Suas

técnicas de ensino da língua oral, também eram similares as utilizadas pelos oralistas, porém, contam agora com mais recursos tecnológicos (MOURA, 2000).

Segundo Moura, o uso de sinais associados à língua oral permite uma modalidade visual de fácil acesso pela criança surda possibilitando-a compreender o que acontece ao seu redor. No entanto, como família e escola não priorizam a utilização desse sistema de sinais na sua reeducação, o trabalho bimodal não acontece de forma efetiva, comprometendo os resultados de uma possível pesquisa (MOURA, 2000).

Na década de 70, pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague, na Dinamarca, iniciaram diversos estudos com o intuito de descobrir as causas do mau desempenho dos alunos com relação à leitura e a escrita em sala de aula. Ao analisar todo o material coletado, esses profissionais descobriram que os professores, ao se comunicarem por meio do bimodalismo com seus alunos, ora omitiam sinais ora omitiam palavras e pistas gramaticais, que eram essenciais para a compreensão do enunciado. Então, concluíram que essa forma de comunicação permite à criança surda uma amostra lingüística incompleta e inconsistente de ambas as línguas, prejudicando a compreensão e tornando-as “hemilíngües”, ou seja, sem adquirir língua alguma e sem conhecer os limites entre elas (CAPOVILLA, 2004).

Segundo Capovilla (2004), os resultados alcançados pelas pesquisas na Dinamarca geraram muitas críticas à Comunicação Total. Entretanto, essa abordagem deu uma grande contribuição para o ensino de surdos, uma vez que, valorizou a Língua de Sinais e deslocou o foco da surdez, concebendo-a como uma diferença, que interfere no desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito surdo (CICCONE, 1996).

É importante citar que os estudos no Centro de Comunicação Total de Copenhague ocorreram na mesma época em que se iniciou um fenômeno mundial denominado Multiculturalismo. Este movimento questionou os valores etnocêntricos e as práticas

hegemônicas construídas pelo sistema de Estados dominado pelo capitalismo bem como, reivindicou os mesmos direitos para grupos minoritários, que sofriam discriminações, tais como: negros, mulheres, latinos e povos indígenas (MOURA, 2000; BURITY, 2001). O movimento multicultural que abrangeu todas as minorias, excluídas social ou politicamente, abarcou também os portadores de necessidades especiais e, conseqüentemente, as pessoas surdas, que puderam requerer o direito de serem diferentes (MOURA, 2000).

Portanto, o cenário que se configurou na década de 70 e a disseminação de pesquisas sobre a Língua de Sinais marcaram o início de uma nova filosofia educacional denominada Bilingüismo e o primeiro país que reconheceu politicamente o Surdo como minoria lingüística e implantou a filosofia Bilíngüe em seu território foi a Suécia (MOURA, 2000; CAPOVILLA, 2004). Alguns aspectos importantes possibilitaram a implantação e o desenvolvimento desta proposta educacional de forma abrangente naquele país. O primeiro deles é que lá, já existiam trabalhos pautados tanto numa perspectiva bilíngüe quanto bicultural para atender aos filhos de imigrantes oriundos de diversos países, pois, segundo o estatuto sueco, eles têm o direito de receber escolarização em sua língua materna e de preservar a sua cultura (DUBY, 1992 *apud* MOURA, 2000). O segundo é que na Suécia, prioriza-se a criança acima de tudo. O Estado a reconhece como cidadã e implementa ações a fim de integrá-la na sociedade, que deverá respeitar as suas características individuais. Lá, os adultos são responsabilizados pela educação da criança e, para garantir os seus direitos, existe um *ombudsman*, que desde 1973, sensibiliza e esclarece às pessoas quanto as suas necessidades (MOURA, 2000).

Nesse contexto, iniciou-se o processo de implantação do Bilingüismo na Suécia e a primeira ação realizada pelo parlamento, foi o reconhecimento oficial da Língua de Sinais em 1981. Ele também determinou que o sujeito surdo profundo deveria ter o direito de ser

bilíngüe, ou seja, ter fluência tanto na Língua de Sinais quanto na língua oficial de seu país (WALLIN, 1992 *apud* MOURA, 2000).

Para que essa determinação fosse cumprida introduziu-se um novo currículo em 1983, que definia a utilização da Língua de Sinais e do sueco escrito durante todo o processo de escolarização dos alunos surdos. Também foi decidido, em 1989, que os professores deveriam ter conhecimento prévio da Língua de Sinais para trabalhar com essas crianças. Em vista disso, foram promovidos cursos de capacitação para professores ouvintes, que deveriam aprender não somente a se comunicarem em Língua de Sinais, mas também conhecer a sua estrutura, bem como os princípios filosóficos da nova política educacional proposta. Realizou-se também a contratação de professores surdos para atuarem juntos aos alunos, entretanto, o número destes profissionais era insuficiente para atender a demanda naquela época (MOURA, 2000).

O projeto Bilíngüe é desenvolvido até hoje na Suécia e, desde a sua implantação, possui um programa de orientação a família, que se mobiliza assim que é detectada a surdez, esclarecendo os pais quanto à necessidade de expor o seu filho surdo, o mais cedo possível a Língua de Sinais para suprir todas as suas necessidades comunicativas e cognitivas, por meio da convivência com outros surdos adultos, que dominam esta língua.

O processo de escolarização das crianças surdas naquele país inicia-se por volta dos quatro anos de idade, quando são matriculadas na pré-escola. Todos os professores envolvidos com este trabalho, surdos e ouvintes, dominam a Língua de Sinais e a utilizam na interação em sala de aula, desenvolvendo um programa semelhante ao dos ouvintes, com ênfase na leitura de histórias infantis, que serão retomadas no período da alfabetização (MOURA, 2000).

Aos sete anos, a criança começa a ser exposta ao ensino da leitura. Para isso, utilizam-se textos que sejam interessantes e divertidos para a ela como, por exemplo, contos de fadas e

fábulas que contêm uma linguagem rica e cheia de nuances (SVARTHOLM, 1998; MOURA, 2000). Segundo Svartholm, esses tipos de textos fornecem à criança um *input* lingüístico variado e desperta o interesse pela leitura numa segunda língua. Após o trabalho com as histórias, que são contadas e discutidas com os alunos em Língua de Sinais, inicia-se o ensino da leitura em sueco. Neste momento, faz-se a análise das estruturas encontradas nos textos comparando-as com a gramática da Língua de Sinais, numa abordagem metalingüística em que, utiliza-se uma língua para descrever outra (SVARTHOLM, 1998; MOURA, 2000).

Em todo o seu percurso escolar, a criança surda é levada a confrontar essas duas línguas e, à medida que sua proficiência na leitura melhora, proporcionalmente, diminui as interferências do professor na tradução dos textos. Os exercícios escritos apóiam-se no ensino da gramática sueca e na discussão em Língua de Sinais, que também é utilizada na interpretação dos textos e na mediação dos outros conteúdos programáticos discutidos em sala de aula (SVARTHOLM, 1998).

O trabalho Bilíngüe realizado na Suécia foi avaliado numa pesquisa desenvolvida em 1991. Os resultados demonstraram que “crianças expostas ao Bilingüismo por dez anos tinham um nível avançado não apenas no conhecimento sobre a língua escrita, mas também tinham consciência de como se defrontar e desenvolver um problema novo e difícil para elas” (SVARTHOLM, 1994 *apud* MOURA, 2000).

Outro projeto semelhante ao Bilingüismo sueco foi implantado pela Dinamarca durante a década de 70. Ele continua sendo desenvolvido atualmente e tem sido referência para outros países. A França também realizou um trabalho Bilíngüe em 1979, sob a responsabilidade de Danielle Bouvert, que incentivou também o desenvolvimento da língua oral. Sua experiência foi bem sucedida, entretanto, não teve continuidade por falta de garantia do Estado.

O Bilingüismo propõe uma mudança de paradigma com relação à pessoa surda, que deve se reconhecer com direitos e assumir a sua diferença, não almejando tornar-se semelhante ao ouvinte (GOLDFELD, 2001; MOURA, 2000). Nessa abordagem, a Língua de Sinais não deve ser concebida apenas como mero veículo de instrução no ensino de surdos e sim, como um sistema de comunicação própria de um grupo minoritário, que se caracteriza a partir de suas experiências visuais. Logo, ela tem um fim em si mesma, a de estruturar o sujeito surdo (SKLIAR, 2001; SVARTHOLM, 1998; LUZ, 2003). A fala também deve ser vista como uma possibilidade e não como uma finalidade na educação de surdos e, esse sujeito não deve ser comparado aos ouvintes que estão lendo e escrevendo em sua língua materna (SVARTHOLM, 1998).

No Brasil, o Bilingüismo despertou o interesse de alguns professores, que atuavam na equipe de Língua Portuguesa do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e, o que os motivou a buscarem outras alternativas metodológicas, foi o insucesso no desempenho de seus alunos em relação à leitura e a produção escrita. Por esse motivo, em março de 1997, a professora e lingüista Alice Freire foi convidada para elaborar, com esse grupo de professores, uma nova proposta de currículo de Português como Segunda Língua.

O trabalho sustentou-se na abordagem sócio-interacionista de aprendizagem, que entende o conhecimento sendo construído na interação entre os interlocutores envolvidos no discurso por meio da língua. Logo, toda prática pedagógica, relacionada às atividades de leitura e escrita, foi pautada na função comunicativa da linguagem, considerando também, os três tipos de conhecimento, que estão envolvidos no processo de construção de significados: o conhecimento de mundo, que diz respeito às experiências de vida armazenadas na memória; o conhecimento de organização social, que engloba os vários tipos de texto orais e escritos que nos relacionamos no dia-a-dia e o conhecimento sistêmico, que se refere à organização lingüística, ou seja, os níveis: lexical, morfológico, sintático e fonético-fonológico (MOITA

LOPES, 1996; FREIRE, 1998; FAVORITO e PINHEIRO, 2000; ALVARENGA, BAPTISTA & FLORES, 2004).

Em 1998, a consultora Alice Freire ministrou um curso de “Introdução à Aquisição de Segunda Língua” no INES, que abordou os diferentes aspectos envolvidos no processo de aquisição de segunda língua por aprendizes ouvintes. Durante as aulas, foi possível verificar inúmeras semelhanças entre o tal processo e o percurso do surdo em aquisição do Português, comprovando a necessidade de se construir uma metodologia educacional para surdos, numa proposta bilíngüe. Essas constatações entusiasmaram um outro grupo de professores do INES, que expandiu o trabalho desenvolvido de 5^a à 8^a série, para o CA à 4^a série do ensino fundamental, nos anos de 1999 e 2000 (FAVORITO e PINHEIRO; 2000).

Nesse período, verificou-se um salto qualitativo no desempenho dos alunos não só com relação à leitura e a escrita, mas também, em outras áreas de conhecimento, como Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Observou-se também que os aprendizes surdos tornaram-se mais curiosos sobre o mundo a sua volta, mais participativos e construindo uma identidade surda. Portanto, o Bilingüismo envolve muito mais do que expor o sujeito surdo à Língua de Sinais e a Língua Portuguesa em sala de aula. Como diz Fernandes:

Vemos caminhos mais lúcidos que respeitam o surdo e sua cultura e, portanto, encaram o bilingüismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional – que envolve a comunidade de surdos e inclui não só os educadores, mas os familiares, quer sejam surdos ou ouvintes, e que se estende ao meio social em que vive o indivíduo, de modo a estimular e a atuar no sentido de propiciar a interlocução constante (FERNANDES, 2002).

Ao longo do texto, verifica-se como é importante para o sujeito surdo ser exposto a uma língua que lhe seja natural, a fim de torná-lo capaz de interagir na sociedade e adquirir conhecimentos. Por isso, diferentes concepções de língua serão discutidas no próximo capítulo.

2. LÍNGUA: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

A linguagem é, assim, o espelho do espírito, num sentido profundo e significativo. Ela é um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade ou da consciência (CHOMSKY, 1975, p.10).

O conceito de língua tem sido empregado com diferentes conotações por autores de diversas áreas de conhecimento. Em Lingüística, ele foi definido por Ferdinand de Saussure, em seu livro *Cours de Linguistique générale* (Curso de Lingüística Geral), publicado em 1916, como sendo, um sistema convencional de signos utilizado pelo homem no convívio social:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 1995, p.21).

Em sua obra, Saussure diferencia os termos língua e linguagem. O primeiro, é definido como um produto social, ou seja, um contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade lingüística. O segundo é apontado pelo lingüista, como uma faculdade natural, que permite ao homem constituir uma língua.

Saussure privilegia o caráter formal e estrutural da linguagem denominando-a de Lingüística Interna. Entretanto, reconhece a importância que os fenômenos externos, de natureza etnológica, histórica e política, exercem sobre o idioma, como por exemplo: os costumes de uma nação e a colonização, que acarreta transformações na língua (ALKMIN, 2001; SAUSSURE, 1995). Seu estudo, que afastou tudo o que era estranho ao sistema

lingüístico, inaugurou a abordagem imanente da língua e promoveu o reconhecimento da Lingüística como ciência (ALKMIM, 2001; GOLDFELD, 2001). Contudo, essa separação entre Lingüística Interna e Externa ocasionou uma divisão nos estudos da Lingüística contemporânea, uma vez que, trabalhos relacionados aos sistemas lingüísticos se opõem a outras abordagens teóricas, que relacionam língua e sociedade (ALKMIN, 2001).

Embora Saussure não tenha considerado a fala como objeto de estudo da Lingüística, faz-se necessário expor o pensamento do autor sobre esse termo, para uma boa compreensão do conceito de língua. Para ele, a fala é um ato individual da linguagem. São combinações que o falante realiza com o objetivo de expressar o seu pensamento, e sua produção sonora é exterior a língua. Saussure escreve:

Pode-se comparar a língua a uma sinfonia, cuja realidade independe da maneira por que é executada; os erros que podem cometer os músicos que a executam não comprometem em nada tal realidade (SAUSSURE, 1995, p.26).

Entretanto, a união entre a imagem acústica (significante) e o significado (sentido) formam o signo, que compõe o sistema lingüístico, ou seja, a língua. O signo é arbitrário e imutável, pois o significante é produto de uma norma estabelecida por uma determinada comunidade lingüística. Se existirem mudanças, só ocorrerão após um longo período de tempo (GOLDFELD, 2001; FERNANDES, 2002; SAUSSURE, 1995).

Na mesma época, Charles Sanders Peirce estudou os signos lingüísticos e teve seu trabalho publicado na primeira década do século XX (FERNANDES, 2002). Os estudos realizados por ele inauguraram a lingüística estrutural e contribuíram para outras pesquisas, que tinham o objetivo de analisar as relações entre a linguagem e os sistemas semióticos (JAKOBSON, 1971). Isso provocou o surgimento de uma grande corrente estruturalista, que atingiu o auge no campo teórico a partir dos anos 30 (ALKMIN, 2001).

O autor também afirma que o signo é social. Contudo, acrescenta que seu significado (sentido) diferencia-se de indivíduo para indivíduo. Mais precisamente, cada sujeito interpreta um signo segundo os seus processos mentais, as influências recebidas pela sociedade e suas experiências de vida. A esta noção, Pierce denomina de “interpretante” (FERNANDES, 2002).

A lingüística estrutural focalizou sua atenção no estudo da língua como um sistema de comunicação humana em que o essencial era o código, isolando-se das outras disciplinas e criando uma metodologia para analisar e descrever uma língua a fim de encontrar os seus traços pertinentes e relevantes. Entretanto, os estudos de diversas línguas promoveram a falsa impressão da existência de um número infinito de estruturas lingüísticas para expressar as relações sintático-semânticas (LEMLE e LEITE, 1970).

Em 1957, a publicação do livro *Syntactic Structures*, de Noam Chomsky, promoveu uma revolução nos modelos de investigação utilizados até então, pois sua teoria estabeleceu um novo olhar para o conceito de língua, que passou a ser percebida como um mecanismo dinâmico, inato à mente humana. Com isso, o estudo da capacidade em adquirir a linguagem incorporou-se às pesquisas sobre as características da mente humana, promovendo a união da lingüística à psicologia (LEMLE e LEITE, 1970).

Segundo o autor, a língua é “uma espécie de estrutura latente na mente humana, que se desenvolve e se fixa pela exposição à experiência lingüística específica” (CHOMSKY, 1970, p.30), pois, o homem possui uma faculdade intelectual, denominada gramática universal, cujos princípios, determinam as regras da língua e selecionam uma forma adequada de uso. Essa gramática universal é “um sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas” (CHOMSKY, 1975, p. 28). Ou seja, é uma organização inata que define o que conta como experiência lingüística e possibilita a aquisição de um idioma sob condições normais de acesso e exposição,

definindo sua organização sonora, semântica e estrutural (GREENE, 1972; CHOMSKY, 1975).

Em outros termos, cada indivíduo nasce com um conhecimento subjacente da gramática universal e, ao ser exposto a um ambiente lingüístico, ele será capaz de formular a gramática da língua a qual está em contato (FERNANDES, 2002).

Logo, cabe ao sujeito ativar sua capacidade inata e aprender a utilizar os signos preestabelecidos socialmente para comunicar-se, organizando as palavras de acordo com o seu significado, pronúncia e alguns princípios, a fim de formar frases coerentes e, conseqüentemente, expressar seu pensamento. É importante lembrar que essa aprendizagem ocorre de forma espontânea numa determinada comunidade lingüística, pois, refere-se a uma língua natural, que surge a partir de uma necessidade de comunicação entre as pessoas. Por isso, o espaço físico ocupado por esse grupo nem sempre corresponde ao território constituído politicamente por uma nação, uma vez que podemos encontrar mais de um sistema lingüístico sendo utilizado num país como é o caso da Suíça e da Bélgica (FERNANDES, 2002).

Segundo Romaine (1995, p. 8 *apud* CAVALCANTI, 1999, p. 388), “há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países” e, embora diferentes, elas possuem algumas semelhanças entre si. A primeira delas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas, que formam sistemas mais complexos, tais como os níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. O nível fonológico refere-se à organização de sons vocais restritos e específicos, que diferenciam o significado de um vocábulo em relação ao outro, como por exemplo: [p] ato e [m] ato. Os sons que desempenham essa função são chamados de fonemas e se apresentam de uma forma linear, combinando-se de acordo com as regras fonológicas da língua para formar os morfemas e, conseqüentemente, as palavras (FELIPE, 2001; MORI, 2001). O sistema morfológico refere-se aos elementos

que compõem um vocábulo. O termo */meninas/*, por exemplo, é formado pelos morfemas {menin-} {-a} e {-s}. O morfema {menin-} é o radical que significa “criança”, o morfema {-a} significa “gênero feminino” e o {-s} significa “plural” (FELIPE, 2001). Portanto, cada um desses elementos carrega um significado e é o seu conhecimento que permite a um indivíduo compreender palavras nunca vistas ou ouvidas anteriormente, bem como, criar novos vocábulos. O nível sintático diz respeito ao modo como as palavras são combinadas para compor as sentenças. Essa organização obedece a regras, entretanto, permite várias possibilidades de combinação de acordo com a competência do usuário e com o contexto, ou seja, o nível pragmático, que envolve o texto ou a situação comunicativa em que a sentença está inserida (SANDALO, 2001). A propósito, essa capacidade de expressar o pensamento por meio de diferentes registros é outra semelhança entre as línguas naturais, que também apresentam variações quanto ao seu uso, de acordo com a região, o grupo social, a faixa etária e o sexo (FELIPE, 2001).

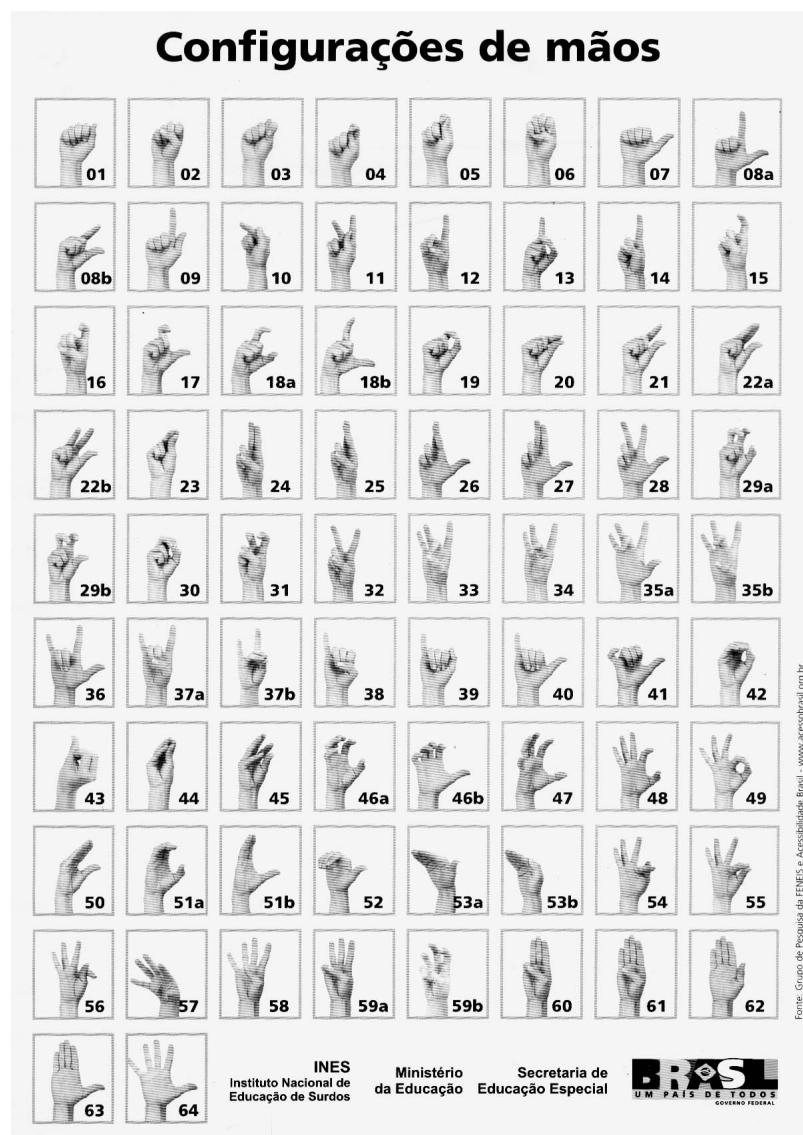
Como todas as línguas naturais, as línguas de sinais utilizadas pelos surdos, também possuem uma estrutura gramatical própria nos mesmos níveis descritos acima, que lhe atribuem o status de língua. Entretanto, elas se apresentam numa outra modalidade denominada espaço-visual ou gestual-visual, pois não utilizam o canal oral-auditivo para a sua realização, e sim, a visão e o espaço, que determina o uso de mecanismos sintáticos diferentes das línguas orais (QUADROS, 1997). Existem muitas línguas de sinais em todo o mundo, como por exemplo: Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Chinesa e Língua de Sinais Portuguesa. No Brasil, os surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entretanto, há registros de uma outra língua gestual-visual, utilizada pelos índios Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica (BRITO,1995). Como são sistemas independentes das línguas orais, pode ocorrer o uso de diferentes línguas de sinais em países que utilizam o mesmo idioma, como é o caso de Brasil e Portugal. Verifica-se

também, o uso de uma mesma língua de sinais em mais países como é o caso da ASL, que é utilizada pelos surdos americanos e canadenses (FELIPE, 2001). Isso revela a capacidade do surdo em criar uma outra modalidade de comunicação, de acordo com a sua maneira de interagir com o mundo.

Nas línguas de sinais, a fonologia corresponde a querologia, que em grego significa movimento das mãos e dos pulsos. Assim, os fonemas da língua oral, que se realizam por meio da articulação dos sons da fala, se correlacionam aos queremas das línguas de sinais, que se concretizam por meio da articulação dos sinais (FERNANDES, 2002). O sinal, que corresponde à palavra nas línguas orais-auditivas, é constituído “a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo” (FELIPE, 2001, p.20). Essas articulações de mãos são denominadas parâmetros e podem ser comparados aos fonemas e morfemas.

Os parâmetros da língua de sinais são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação ou direcionalidade e expressão facial e/ou corporal. O primeiro deles, se refere às várias formas que as mãos assumem para realizar um sinal. Cada língua de sinais possui um inventário de configurações de mãos (fig.1), que distingue os itens lexicais. Esse repertório é restrito, porém, não se limita apenas aos sinais correspondentes às letras do alfabeto.

Fig. 1: QUADRO CONFIGURAÇÃO DE MÃOS



O segundo parâmetro, denominado ponto de articulação, corresponde às áreas próximas a uma determinada região do corpo ou num espaço em frente a ele, onde os sinais são executados. Karnopp (1999) se refere a um espaço de enunciação, que determina um número finito de pontos de articulação e Fernandes (2002) classifica esse espaço em zonas: superior, onde as mãos se posicionam na cabeça ou pescoço; média, onde as mãos se localizam no tronco e inferior, onde as mãos se posicionam da cintura ao meio da coxa. O terceiro parâmetro, denominado movimento, diz respeito à realização do sinal, que pode ter ou não um deslocamento no espaço. O parâmetro orientação ou direcionalidade se

refere aos sinais que podem ter uma direção e a sua inversão pode significar idéia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, como os sinais QUERER/QUERER-NÃO (fig.2 e 3) e IR/ VIR (fig.4 e 5) ¹⁰ (FELIPE, 2001).



Fig.2: QUERER



Fig.3: QUERER-NÃO



Fig.4: IR



Fig.5: VIR

Finalmente, as expressões faciais e/ou corporais são elementos importantes na composição do sinal. Esses componentes se referem aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, que diferenciam significados, como por exemplo, a diferença entre PENSAR (fig.6), DUVIDAR (fig.7) e ENTENDER/SP (fig.8). BRITO escreve:

Nos três sinais, a configuração é a mão em G, com a ponta do indicador em contato com a parte lateral da cabeça. Em PENSAR há apenas um toque; em DUVIDAR, o toque é acompanhado do olhar e da expressão facial indicando dúvida e de balanço da cabeça para os lados; ENTENDER é realizado com um toque do indicador e um rápido afastamento, enquanto os olhos se abrem (BRITO, 1995, p.41).

¹⁰ As palavras em português, que estão escritas em Caps Lock representam o sinal correspondente em LIBRAS. Ver no anexo A: SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO EM LIBRAS (FELIPE, 2001, p. 21-23).



Fig.6: PENSAR



Fig.7: DUVIDAR /SP



Fig.8: ENTENDER/SP

Uma expressão facial também pode compor o sinal, como por exemplo, LADRÃO (fig.9) e ATO-SEXUAL (fig.10), que são realizados somente com a movimentação da bochecha (FELIPE, 2001).



Fig.9: LADRÃO

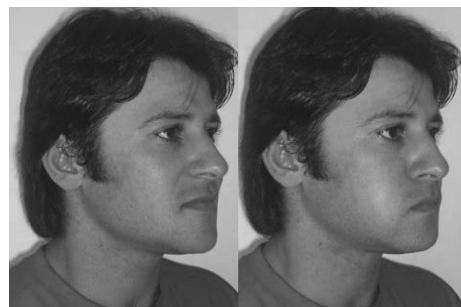


Fig.10: ATO-SEXUAL

Na Língua de Sinais, verifica-se que a utilização desses parâmetros possibilita a expressão de idéias simultaneamente no espaço tridimensional (BRITO, 1995; FELIPE, 1998). E, essa simultaneidade que a caracteriza, muitas vezes, determina diferentes formas gramaticais, que são considerados os seus aspectos morfológicos. Portanto, os parâmetros mencionados anteriormente também podem ser considerados morfemas se constituírem partes significativas do sinal. Segundo Felipe, a configuração de mãos pode ser um marcador de gênero animado, referindo-se às pessoas e animais, bem como inanimado,

identificando coisas, como, por exemplo, “O carro bateu em uma pessoa” (fig. 11). O ponto de articulação “pode ser uma marca de concordância verbal unida ao advérbio de lugar”, como na sentença “A caneta caiu da mesa” (fig. 12).



Fig.11: “O carro bateu em uma pessoa”



Fig.12: “A caneta caiu da mesa”

O parâmetro movimento “pode ser uma raiz verbal” como no sinal TRABALHAR (fig. 13); uma marca de aspecto temporal, como, por exemplo, IR e VIR; um advérbio de modo e um intensificador, como nos sinais CHOVER-CONTINUAMENTE (fig. 14); VENTAR-DEMASIADAMENTE (fig. 15) e ESTUDAR-MUITO (fig. 16), respectivamente.



Fig.13: TRABALHAR



Fig.14: CHOVER-CONTINUAMENTE



Fig.15: VENTAR-DEMASIADAMENTE



Fig.16: ESTUDAR-MUITO

Também a orientação, pode ser uma marca de concordância número-pessoal, como nas sentenças “eu aviso a você” (fig.17) e “você me avisa” (fig. 18) bem como, advérbio de tempo como nos sinais, ANO (fig.19) e ANO-PASSADO (fig.20) (FELIPE, 1998; 2001).



Fig.17: 1_s AVISAR 2_s
“eu aviso a você”



Fig.18: 2_s AVISAR 1_s
“você me avisa”



Fig.19: ANO



Fig.20: ANO-PASSADO

Portanto, na LIBRAS, a formação dos sinais pode ocorrer a partir de quatro processos: por adição de afixos à raiz verbal, por modificação interna da raiz, por derivação zero e por composição. O primeiro pode ser exemplificado pela incorporação da idéia de negação. Em alguns verbos, que possuem determinados movimentos, a negação é caracterizada no final, por um movimento contrário como, por exemplo, CONHECERCONHECER-NÃO (fig. 21 e 22) e GOSTAR/GOSTAR-NÃO (fig. 23 e 24).



Fig.21: CONHECER



Fig.22: CONHECER-NÃO



Fig.23: GOSTAR



Fig.24: GOSTAR-NÃO

Em outros verbos, a negação é incorporada ao movimento ou expressão corporal, como nos sinais TER/TER-NÃO (fig.25 e 26); PODER/PODER-NÃO (fig. 27 e 28); VER/VER-NÃO (fig.29 e 30).



Fig.25: TER



Fig.26: TER-NÃO



Fig.27: PODER



Fig.28: PODER-NÃO



Fig.29: VER



Fig.30: VER-NÃO

Além dos processos morfológicos descritos acima, a negação também pode ocorrer a nível sintático, por meio dos advérbios “NÃO” e “NADA” como nas sentenças, EU LIVRO PEGAR NÃO e ENTENDER NADA “eu não peguei o livro” “não entendo nada”. O segundo processo, que se refere à modificação interna da raiz, pode ocorrer por meio de três tipos de acréscimo. O primeiro marca as pessoas do discurso pelo parâmetro da direcionalidade, invertendo-se a raiz ou até fazendo que ela adquira uma forma de arco, como nos verbos “perguntar” e “ajudar”. O segundo marca a duração e a continuidade por meio de mudanças na freqüência do movimento como, por exemplo, “TRABALHAR-CONTINUAMENTE”. Finalmente, o terceiro especifica, pelos classificadores, as características do objeto, ou seja, se é redondo ou se está num plano vertical ou horizontal. O processo de derivação zero diz respeito aos verbos e substantivos, que são invariáveis e, somente a partir do contexto, percebe-se como estão sendo utilizados, ou seja, se determinam ações ou um nome, como por exemplo, AVIÃO / IR-DE-AVIÃO (fig.31), CADEIRA / SENTAR fig. (32), PORTA / ABRIR-PORTA (fig.33), VIDA / VIVER (fig.34), CARRO / DIRIGIR (fig.35), entre outros.



Fig.31: AVIÃO/IR-DE-AVIÃO



Fig.32: CADEIRA/SENTAR



Fig.33: PORTA/ABRIR-PORTA



Fig.34: VIDA/VIVER



Fig.35: CARRO/DIRIGIR

Finalmente, o processo de composição se refere à combinação de dois ou mais sinais para formar um outro sinal como, por exemplo, MULHER^BENÇÃO “mãe” (fig.36), CASA^CRUZ “igreja” (fig.37) e LEÃO^BOLINHAS “onça” (fig.38)(FELIPE, 2001).



Fig.36: MULHER^BENÇÃO “mãe”



Fig.37: CASA^CRUZ “igreja”



Fig.38: LEÃO^BOLINHAS “onça”

Existem duas classificações para os verbos em LIBRAS: os que possuem e os que não possuem marcas de concordância. Os verbos da primeira classificação, ao formar uma sentença, se apresentam como se estivessem no infinitivo, como na expressão: EU-ESTUDAR- INES “eu estudo no INES” (fig.39).



Fig.39: EU-ESTUDAR-INES

Por outro lado, os verbos da segunda classificação são subdivididos em três grupos, por possuírem concordância de número-pessoal, de gênero e de localização. A concordância do número-pessoal é realizada pelo parâmetro orientação, que marca as

pessoas do discurso. Assim, o ponto inicial do movimento concorda com o sujeito e o final com o objeto. São exemplos: 1_s TELEFONAR 2_s “eu telefono para você” (fig.40) e 2_s TELEFONAR 1_s “você me telefona” (fig.41); 1_s DAR 2_s “eu dou a você” (fig.42) e 2_s DAR 1_s “você me dá” (fig.43).



Fig.40: 1_s TELEFONAR 2_s



Fig.41: 2_s TELEFONAR 1_s

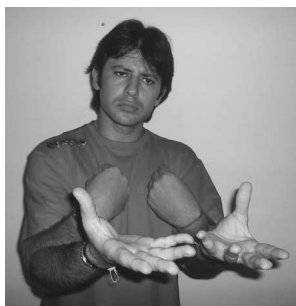


Fig.42: 1_s DAR 2_s



Fig.43: 2_s DAR 1_s

A marca de gênero está incorporada nos verbos classificadores que, pela configuração de mão, determinam se o sujeito da sentença é pessoa, animal ou coisa (fig. 44-49). São exemplos:

$pessoa$ ANDAR (configuração da mão em G);

$veículo$ ANDAR (configuração da mão em 5 com vibração de lábios);

$animal$ ANDAR (diferentes configurações de acordo com o animal).

coisa-redondaCAIR (configuração de mão em “C”);

coisa-planaCAIR (configuração de mão em “B”);

coisa-fina-e-longaCAIR (configuração de mão em “G”);



Fig.44: pessoaANDAR



Fig.45: veículoANDAR



Fig.46: animalANDAR

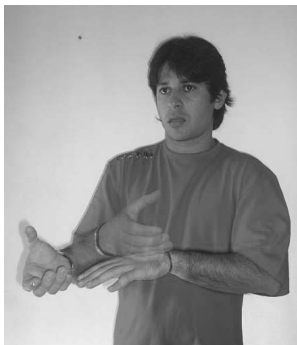


Fig.47: “O copo caiu”



Fig.48: “O livro caiu”



Fig.49: “O lápis caiu”

A localização é determinada pelo ponto de articulação a partir de “verbos que começam ou terminam em um determinado lugar que se refere ao lugar de uma pessoa, coisa, animal ou veículo, que está sendo colocado, carregado, etc.” (FELIPE, 2001, p.150).

Em todas as línguas naturais encontramos também, morfemas classificadores que, afixados a um item lexical, atribuem-lhes significados. Eles se manifestam de diferentes formas. Na língua portuguesa, podem ser uma partícula entre as palavras ou uma desinência que classifica os substantivos e adjetivos em masculino e feminino ou, estabelece a concordância nos verbos (FELIPE, 2001). Há um número restrito de classificadores numa língua, mas, interessante, a LIBRAS faz uso freqüente desses morfemas talvez, por se realizarem numa modalidade visual-gestual (BRITO, 1995).

Na LIBRAS, os classificadores são configurações de mão que, “substituindo o nome que as precedem, vêm junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo” (FELIPE, 2001, p.150). Portanto, na LIBRAS, eles marcam a concordância dos gêneros: PESSOA, ANIMAL e COISA. Os dois primeiros podem expressar a idéia de plural ao “representar duas pessoas ou animais simultaneamente com as duas mãos ou realizando um movimento repetido” (op. cit.), como no exemplo:

2 CARRO _{veículo} ANDAR-UM-ATRÁS-DO-OUTRO (md)

veículo ANDAR (me)



Fig.50

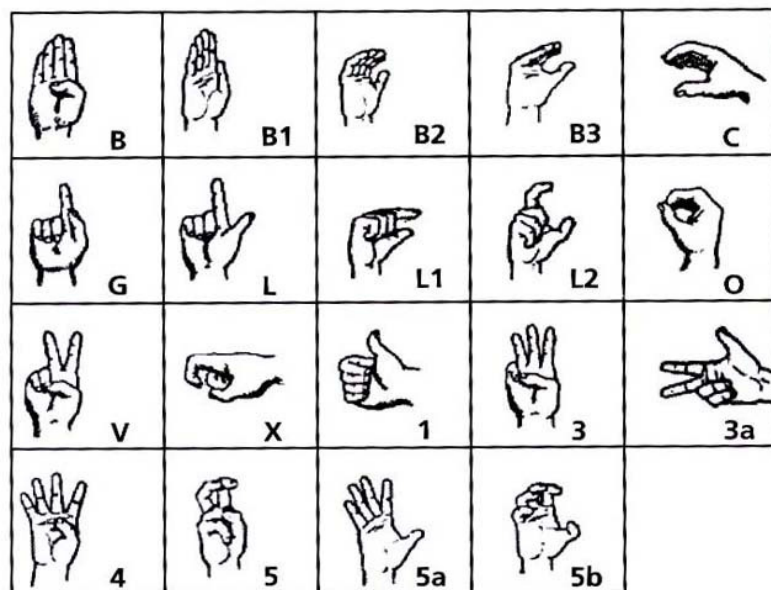
Os classificadores para COISA representam uma característica do objeto, que realiza a ação verbal, como por exemplo:

MESA_k COPO coisa redonda CAIR_k.



Fig.51

Figura 52- Morfemas classificadores em LIBRAS (FELIPE, 2001, p. 151).



Existem outros aspectos lingüísticos da LIBRAS que se organizam de maneira própria. A idéia de tempo, por exemplo, não se realiza nas formas verbais, pois elas, freqüentemente se apresentam no infinitivo. O tempo é marcado, sintaticamente, por meio de advérbios “que indicam se a ação está ocorrendo no presente: HOJE, AGORA; ocorreu no passado: ONTEM, ANTEONTEM; ou irá ocorrer no futuro: AMANHÃ” (FELIPE, 2001 p.57). Por isso, os advérbios, freqüentemente, ocorrem no início da sentença, podendo ser usados também no final. Exemplos:



- INES FESTA HOJE “A festa do INES é hoje” (fig.53)



- ONTEM AULA EU FALTAR “Eu faltei à aula ontem” (fig.54)



- AMANHÃ AULA PORTUGUÊS “Amanhã tem aula de Português” (fig.55)

Os adjetivos na LIBRAS formam uma classe específica, que não apresenta marcas de gênero (masculino e feminino) e de número (singular e plural). Como são, geralmente, descritivos e classificadores “apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor” (FELIPE, 2001, p.106). Logo, ao se referir a um objeto arredondado ou quadrado, seus formatos são representados no espaço tridimensional possibilitado pela modalidade da língua. Esses adjetivos, freqüentemente, se apresentam na sentença após o substantivo que qualifica, como por exemplo:

PASSADO EU TRABALHAR MUITO DIA-INTEIRO, AGORA EU LEVE.

Os advérbios de comparação de superioridade e inferioridade em LIBRAS são representados pelos sinais “MAIS ou MENOS antes do adjetivo comparado, seguido da conjunção comparativa DO-QUE” (FELIPE, 2001, p.111) como no exemplo:

VOCÊ MAIS ALT@ DO-QUE EU



Fig. 56: “Você é mais alto(a) do que eu.”

Para o comparativo de igualdade, utilizam-se dois sinais de IGUAL. O primeiro executa-se com os “dedos indicadores e médios das duas mãos roçando um no outro” (FELIPE, 2001 p.111).

O segundo, se realiza com as “duas mãos em B, viradas para frente encostadas lado a lado” (op.cit). Exemplo:

VOCÊ-2 INTELIGENTE IGUAL (me)
IGUAL (md)



Figura 57: “Você é tão inteligente quanto ele(a).”

A LIBRAS também representa as pessoas do discurso por meio de um sistema pronominal, que se estrutura da seguinte forma¹¹:

- Primeira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EU, NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS-TOD@;
- Segunda pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): VOCÊ, VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊ-TOD@;
- Terceira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EL@, EL@-2, EL@-3, EL@-4, EL@-GRUPO, EL@-TOD@ (FELIPE, 2001, pp. 30-32).

No singular utiliza-se a mesma configuração de mão, que é a letra D do alfabeto manual. O que determina a diferença é a orientação de mão:

O sinal para “eu” é um apontar para o peito do emissor ... o sinal para “você” é um apontar para o receptor ... e o sinal para “ele/ela” é um apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencionalizado para uma terceira pessoa que está sendo mencionada (FELIPE, 2001, p.32).

¹¹ Ver no anexo B: SISTEMA PRONOMINAL EM LIBRAS (FELIPE, 2001).

No dual, trial e quatrial, a mão executa o sinal de dois, três e quatro, respectivamente e no plural, há dois sinais. O primeiro realiza-se com a mão dominante em “d” descrevendo um círculo no espaço. O segundo, é um sinal composto formado pelo sinal da respectiva pessoa do discurso no singular anexando o sinal de GRUPO.

Numa conversação em LIBRAS, também se pode omitir a primeira e a segunda pessoa do singular, uma vez que, os dois sujeitos envolvidos no discurso sabem a qual deles o verbo está relacionado. Outra situação interessante é quando se quer referir a uma pessoa que está presente, sem apontar diretamente para ela. Neste caso, o emissor faz um sinal com os olhos e um leve movimento da cabeça para a direção da pessoa mencionada ou aponta para ela, mas, batendo a ponta do dedo indicador na palma da outra mão, que está um pouco à frente do peito do emissor (FELIPE, 2001).

Os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar em LIBRAS se relacionam às pessoas do discurso e determinam, o que está bem próximo, perto ou distante de acordo com a perspectiva do emissor. Eles são executados com a mesma configuração de mão em “d”, entretanto, variam com relação ao ponto de articulação e a direção do olhar. Os pronomes demonstrativos também não possuem marca de gênero masculino e feminino, por isso, utiliza-se o símbolo @ para transcrevê-los¹².

Na LIBRAS, os pronomes possessivos se relacionam às pessoas do discurso. Para representar a primeira pessoa, utilizam-se duas configurações de mão. A primeira com a mão aberta e dedos juntos, batendo no peito do emissor. A segunda, com a mão em “p”, batendo o dedo médio no peito. No dual, trial, quatrial e plural (grupo) não há sinal específico, pois são utilizados os pronomes pessoais correspondentes. Exemplo:

NÓS AMIG@ “nosso (a) amig (a)”

¹² Ver no anexo C: PRONOMES DEMONSTRATIVOS EM LIBRAS (FELIPE, 2001, p. 34).

Os pronomes interrogativos QUE e QUEM, em LIBRAS, geralmente são usados no início da frase, entretanto, os pronomes ONDE e QUEM são mais utilizados no final se tiverem sentido de “quem é” ou “de quem é”. O pronome QUEM é representado de duas formas diferentes, de acordo com o contexto em que é utilizado. Ao perguntar “quem está tocando a campainha?” Faz-se o sinal QUEM. Em outras situações como “quem faltou hoje” ou “quem está falando” ou ainda “quem fez isso”, usa-se o sinal soletrado *QUM*, como nos exemplos:

- interrogativo
- QUEM:
 QUEM MORAR NITERÓI?
 QUEM SABER CONSERTAR COMPUTADOR?
 PESSOA, QUEM É? “Quem é esta pessoa?”
 LIVRO, DE-QUEM-É? “De quem é este livro?” (fig.58)
 (contexto: Campainha tocar) QUEM-É?

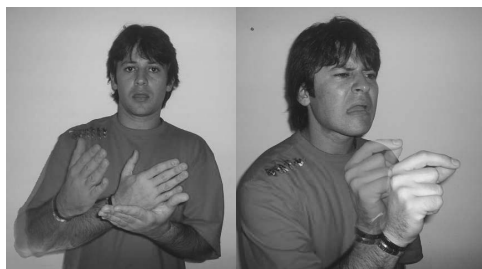


Fig. 58: LIVRO, DE-QUEM-É? “De quem é este livro?”

- interrogativo
- *Q-W-M*
Q-W-M TER APONTADOR?(fig. 59)
Q-W-M PEGAR?

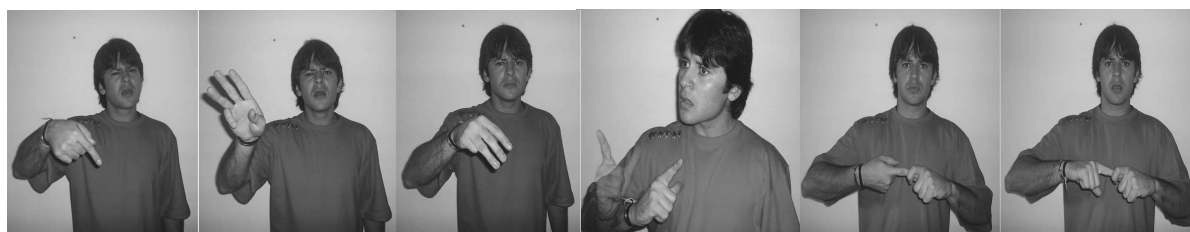


Fig.59: *Q-W-M* TER APONTADOR? “Quem tem apontador?”

Os pronomes QUAL, COMO e PARA-QUE são mais usados no final da frase e o POR-QUE no início. Entretanto, podem aparecer nas duas posições. Outro aspecto importante é que não há sinais diferentes para distinguir o “por que” interrogativo do “porque” explicativo como acontece na língua portuguesa, pois, essa distinção é feita no contexto em que a frase é utilizada. O pronome COMO também possui uma outra forma, em datilologia: COMO. Exemplos:

- QUAL? (fig. 60)
CARRO MAIS BONIT@. PRET@ OU AMAREL@ QUAL?
Resposta: MAIS BONIT@ PRET@.
VOCÊ TER CARRO? QUAL MARCA?
Resposta: MARCA “WOLKSWAGEN”
VOCÊ TER CARRO? QUAL?
Resposta: *U-N-O*



Fig. 60: QUAL?

- COMO? (fig.61)
AMANHÃ VOCÊ IR FACULDADE? COMO?
Resposta: CARRO
VOCÊ TOMAR REMÉDIO MAGR@? COMO FICAR-MAGR@?
Resposta: EU FAZER TOD@ DIA GINÁSTICA



Fig.61: COMO?

- PARA-QUE? (fig.62)
VOCÊ CASAR PRA-QUE?
Resposta: AGORA EL@ MUDAR VIDA



Fig. 62: PARA-QUE?

- POR-QUE? (Fig.63)
interrogativa
POR-QUE FALTAR ONTEM?
Resposta: POR-QUE ESTAR DOENTE



Fig.63: POR-QUE?

É importante citar que todos os pronomes interrogativos descritos acima são acompanhados da expressão facial correspondente. O mesmo acontece com o advérbio de tempo QUANDO, se ele é usado numa expressão interrogativa. Como determina um tempo ou dia específico, este advérbio possui três sinais diferentes.

Um que especifica passado: QUANDO-PASSADO (palma da mão com um movimento para o corpo do emissor), outro que especifica futuro: QUANDO-FUTURO (palma da mão com um movimento para fora do corpo do emissor), e outro que especifica o dia: DIA (FELIPE, 2001, p.55).

Exemplos:

- ^{interrogativo} QUANDO-PASSADO (fig.64)
^{interrogativo} EL@ SEPARAR QUANDO-PASSADO?
Resposta: ONTEM, MÊS-PASSADO, ANO-PASSADO etc.



Fig.64: QUANDO (passado)

- ^{interrogativo} QUANDO-FUTURO ou DIA (fig.65) ^{interrogativo}
^{interrogativo} EL@ FORMAR FACULDADE QUANDO-FUTURO?
Resposta: AMANHÃ, PRÓXIMO MÊS, DOMINGO etc.



Fig. 65: QUANDO-FUTURO

- interrogativo
- D-I-A (fig.66)

EU CONVIDAR VOCÊ MINH@ CASA. VOCÊ PODER DIA?
 Resposta: EU PODER QUE-VEM SÁBADO.

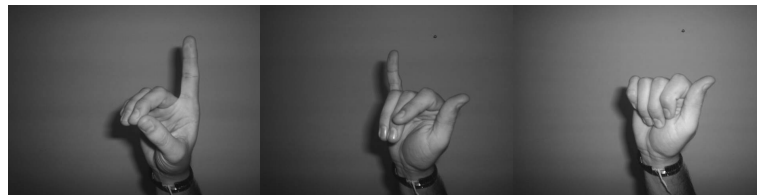


Fig.66: D-I-A

Para representar as horas, utiliza-se a mesma configuração dos numerais para quantidade até doze horas (Fig.67) Depois, inicia-se novamente a contagem: 1HORA, 2-HORA e 3-HORA, acrescentando o sinal TARDE ou NOITE quando necessário, pois, geralmente o período já está explícito no contexto.

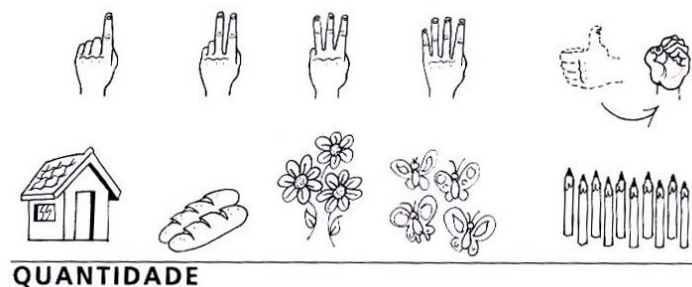
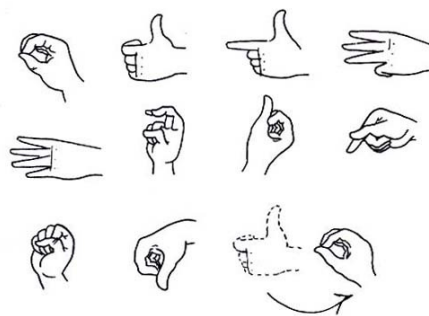


Fig.67 (FELIPE, 2001, p.36).



NÚMEROS CARDINAIS

Fig. 68 (FELIPE, 2001, p.36).

A expressão interrogativa QUE-HORAS? (apontando para o pulso), se refere a um tempo cronológico, como por exemplo:

- interrogativo
- **QUE-HORAS (Fig.69)**
AULA COMEÇAR QUE-HORAS AQUI?
VOCÊ TRABALHAR COMEÇAR QUE-HORAS?



Fig.69: QUE-HORAS

Já a expressão QUANTAS-HORAS (um círculo ao redor do rosto) se refere ao tempo gasto para realizar alguma tarefa, como por exemplo:

- interrogativo
- **QUANTAS-HORAS**
VIAJAR SÃO-PAULO QUANTAS-HORAS?
TRABALHAR ESCOLA QUANTAS-HORAS?

Há dois sinais, em LIBRAS, para a noção de dia. O primeiro se refere ao dia do mês, que é realizado pela datilologia: D-I-A e o segundo, diz respeito à idéia de duração, que se faz com a mão dominante em “d”, batendo com o indicador na lateral da testa.

Exemplos:

- ^{interrogativo} D-I-A AMANHÃ?
Resposta: AMANHÃ D-I-A 17
VIAJAR RECIFE ÔNIBUS EU CANSAD@ DIA-2
“Eu estou cansado(a) porque viajei 2 dias de ônibus para o Recife”

Existem algumas expressões idiomáticas relacionadas ao ano sideral como, por exemplo, os numerais de 1 a 4, que podem ser afixados aos sinais DIA (duração), SEMANA, MÊS, ANO E VEZ. Exemplos:

DIA-1 (fig. 70), DIAS-2;
SEMANA-1, SEMANA-2, SEMANA-4;
MÊS-1, MÊS-3;
ANO-1, ANO-2, ANO-3;
VEZ-1, VEZ-2, VEZ-3, MUIT@-VEZES.



Fig.70: DIA-1

Após o numeral cinco, a construção é formada pelo sinal DIA, SEMANA, MÊS, ANO e VEZ, seguido pelo numeral correspondente. Esta construção pode ser utilizada para os numerais inferiores a cinco. Portanto, é correto fazer DIA 4, DIA 20, SEMANA 8, ANO

6. Também é possível incorporar a frequência ou a duração por meio de um movimento prolongado ou repetido. Exemplos:

TODO-OS-DIAS – movimento repetido (fig.71);

DIA-INTEIRO “o dia todo” – movimento alongado (fig.72);

TOD@-SEMANA 2ªFEIRA “todas as segundas” – movimento alongado (fig.73);



Fig.71: TODO-OS-DIAS



Fig.72: DIA-INTEIRO

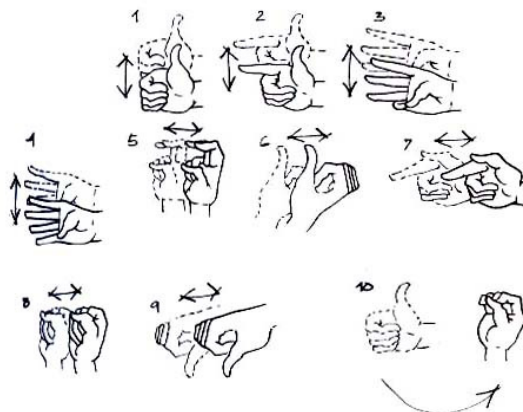


Fig.73: TOD@-SEMANA 2ªFEIRA

Na LIBRAS, como em outras línguas, existem diferentes formas de representação dos numerais para significar quantidade, ordem, medida, idade, tempo e valores monetários. Por isso, existem configurações de mão específicas para o numeral cardinal um, a quantidade um, PRIMEIRO-LUGAR, PRIMEIRO-ANDAR, PRIMEIRO-GRAU e MÊS-1. Os numerais ordinais e cardinais possuem a mesma configuração de mão, entretanto, os primeiros têm movimentos diferenciados (fig. 74). Do PRIMEIRO ao

QUARTO, a mão dominante balança para cima e para baixo, do QUINTO ao NONO o movimento é para os lados e a partir do numeral DEZ eles são idênticos.

Fig. 74: Numerais Ordinais (FELIPE, 2001 p.93)



Para representar valores monetários de um até nove reais, utiliza-se o sinal do numeral, anexando o sinal VÍRGULA ou os sinais soletrados *R-L* “real” ou *R-S* “reais”. De mil até nove mil, incorpora-se também o sinal VÍRGULA, entretanto, seu movimento é mais alongado do que os anteriores ou, pode-se substituí-lo pelo sinal de PONTO. A partir de um milhão, utiliza-se o sinal VÍRGULA anexado ao numeral correspondente, com um movimento mais alongado ainda. Esses sinais são acompanhados de uma expressão facial, que se acentua na medida em que esses valores se tornam maiores. Para representar centavo, o sinal VÍRGULA vem após o sinal ZERO, mas, geralmente, ele não é utilizado, pois o contexto pode determinar a quantia desejada.

A LIBRAS também pode especificar, como no português, se as sentenças estão na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa ou imperativa por meio das expressões faciais e corporais, que são feitas simultaneamente com determinados sinais ou com toda a frase.

São exemplos:

- Forma afirmativa: a expressão facial é neutra

ESSE LIVRO MEU

- Forma interrogativa: sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima

interrogativo

LIVRO QUAL (expressão facial interrogativa feita simultaneamente ao sinal QUAL)

interrogativo

NOME? (expressão facial interrogativa feita simultaneamente ao sinal NOME - fig.76)

- Forma exclamativa: sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Também se utiliza um intensificador, que é feito pela boca fechada movimentando-se para baixo.

MEU AMIG@ FAZER VÁRI@ COMIDA GOSTOS@!

- Forma negativa: a negação pode ser feita por meio de três processos: acrescentando o sinal NÃO a frase afirmativa, incorporando um movimento contrário ao sinal negado ou acenando a cabeça simultaneamente a ação que está sendo negada. Esse movimento de negação pode ser feito nos processos anteriores. Exemplos:

EU OUVIR NÃO PORQUE SER SURDO

HOJE EU NÃO PODER ENCONTRAR VOCÊ, EU PRECISAR SAIR C-E-D-O



Fig.75: Expressão facial interrogativa NOME?



Fig.76: Expressão facial exclamativa: GOSTOS@!



Fig.77: expressão facial negativa

A gramática da LIBRAS, como de outras línguas de sinais se diferencia de algumas línguas orais-auditivas pelo seu caráter sintético. Segundo Fernandes (2002), o sinteticismo é uma característica do grego e do latim, pois, essas línguas não possuem uma ampla lista de preposições e conjunções, como acontece com a língua portuguesa. A autora escreve:

Estas são algumas das características que fazem com que um leigo a julgue “uma língua pobre” ou “telegráfica”, ou mesmo a descaracterize como língua. Para o especialista, no entanto, esses traços a definem apenas como língua sintética, aproximando-a das línguas clássicas, jamais desprestigiadas pela imposição de seu *status* histórico (FERNANDES, 2002, p. 42).

O uso do espaço e a simultaneidade, que caracterizam as Línguas de Sinais, contribuem para o estabelecimento de uma organização sintática diferente das utilizadas pelas línguas orais-auditivas, o que torna a LIBRAS uma língua tão eficaz quanto qualquer outra. Além disso, observam-se expressões idiomáticas, prosódia, metáforas, aspectos estilísticos e contextualizações indicativas de pressuposição e de implícito, na Língua de Sinais, ou seja, traços semânticos e pragmáticos, que são características de qualquer língua em uso dentro de um contexto (FERNANDES, 2002).

Portanto, seja qual for a modalidade em que se realizam, todas as línguas têm em comum, um sistema organizado de categorias que pode ser inventariado e descrito. Entretanto, vários autores contemporâneos, afirmam que elas não existem de forma autônoma, ou seja, fora dos sujeitos que a utilizam. Bakhtin (1977), por exemplo, se opõe à Lingüística Saussuriana, ao privilegiar justamente a fala e descreve sua natureza social, ligada às condições de comunicação entre pessoas pertencentes a uma comunidade. Ele escreve:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1977, p. 123).

Para Bakhtin, a língua vive a partir da interação verbal concreta entre indivíduos organizados socialmente e permite ao locutor utilizá-la para satisfazer suas

necessidades enunciativas num determinado contexto, que é ideológico. Portanto, nas situações comunicativas, o que importa são as possibilidades de enunciação e não, as formas normativas de um sistema abstrato.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAHTHIN, 1977, p.95).

A palavra está presente em todas as esferas sociais como, por exemplo, na vida cotidiana, na política, no trabalho e varia de acordo com a relação existente entre os interlocutores, ou seja, se pertencem ao mesmo grupo social, a mesma posição hierárquica, ou se estão ligados por laços familiares. Por meio dela, cada indivíduo define-se em relação ao outro e à coletividade, expressando suas deduções, motivações e apreciações. Por isso, a palavra é um signo ideológico por excelência uma vez que materializa a comunicação humana e explicita todos os atos de compreensão e de interpretação dos fenômenos ideológicos de uma sociedade dividida em classes. Nesse processo de interação social, que pressupõe a “presença de um locutor, de um interlocutor (real, suposto ou virtual), uma situação social dada, um contexto historicamente determinado, o objeto de discurso e o desejo da palavra” (SOUZA,1998, p. 38) se produz o signo. Entretanto, não basta o encontro de dois sujeitos para que ele se constitua. É necessário que sejam membros de um grupo de pessoas socialmente organizadas, ou seja, que formem uma unidade social. Como fenômeno ideológico, os signos “*são condicionados tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*” (BAKHTIN, 1977, p. 44, grifo do autor) e, por refletirem valores contraditórios das

diferentes classes sociais, tornam-se plurivalentes e, conseqüentemente vivos e móveis, capazes de evoluir. Mas, essa dialética interna do signo o torna um instrumento de persuasão e deformação do ser na medida em que a classe dominante procura torná-lo monovalente, ou seja, independente do grupo social em que é utilizado, a fim de encobrir a diversidade de valores opostos existente entre os segmentos da sociedade. Seu caráter reacionário se evidencia em épocas de crise social, na qual a verdade para alguns pode parecer mentira para outros e o certo passa a ser errado.

O ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia (SOUSA, 1998, p. 39).

Portanto, a língua é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, mediante os conflitos, as relações de dominação e de resistência. No discurso, toda enunciação, mesmo na forma escrita, evoca uma resposta a algo que foi dito/escrito anteriormente, como por exemplo, ela confirma, refuta, antecipa as respostas e críticas, bem como, procura apoio. Com suas várias possibilidades de expressão, cada enunciação se torna única, constituindo-se um elo da corrente de comunicação humana que, por sua vez, faz parte de um momento da evolução contínua de um determinado grupo social. Segundo o autor, a língua evolui na seguinte ordem:

As relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos da fala evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 1977, p. 124).

Bakhtin critica o formalismo por conceber a língua como algo acabado, ou seja, constituída de enunciações fechadas com significações próprias, que são transmitidas de geração a geração e se refere à língua como algo inseparável do contexto social:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1977, p. 108).

Segundo o autor, a enunciação como um todo, é ignorada pela Lingüística, que a analisa apenas na sua forma monológica isolada, excluindo os fatores externos ao qual ela está inserida. Por isso, existe um grande abismo entre a sintaxe e a composição do discurso.

Com a intenção de investigar traços invariantes de línguas mortas em documentos escritos, a Lingüística desenvolveu procedimentos metodológicos privilegiando suas formas normativas em enunciações isoladas e descontextualizadas, ou seja, o reconhecimento ao invés da compreensão e essa prática de “ressurreição de cadáveres” serviu também para outros fins além da pesquisa, uma vez que, decifradas, utilizaram-nas com propósito de ensino. Por esse motivo, a língua, atualmente, é estudada em suas três divisões: a fonética, a gramática e o léxico, com ênfase nas duas últimas (BAKHTIN, 1977). Os significados cristalizados nos dicionários e o enriquecimento do vocabulário foram privilegiados com o intuito de garantir a compreensão do texto e os três centros organizadores da língua foram transformados em regras para serem ensinadas, não

havendo espaço para que as enunciações fossem analisadas de forma crítica dentro do discurso (SOUZA, 1998).

No caso da pessoa surda, fracionar a língua oferecendo-a de modo esquematizado significa deixá-la fora de toda situação discursiva, pois:

Os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua (SOUZA, 1998, p. 42).

Por acreditar na mobilidade e polissemia da língua viva realizada no ato comunicativo, a professora/pesquisadora defende metodologias de ensino de línguas que familiarizam o aluno com diferentes formas enunciativas, inseridas numa situação concreta. Por isso, na sua sala de aula com aprendizes surdos, as palavras do português escrito, são introduzidas e significadas em diferentes contextos, como também, utilizadas nas várias formas discursivas. Essa prática será tratada no próximo capítulo.

3. A PESQUISA NA SALA DE AULA DE ALUNOS SURDOS: RELATO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa faz com que as pessoas se conscientizem das diferentes maneiras de conceber o mundo familiar de modo a alterar e estender suas idéias e práticas. É um processo dialético: a realidade é formulada como uma abstração que por sua vez leva à reformulação da realidade (WIDDOWSON, 1990 *apud* CAVALCANTI, 1990).

Na tentativa de compreender o processo de aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua por alunos surdos de acordo com as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, a pesquisa assumiu uma investigação de base antropológica cujo foco de observação está “nos processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p.136). Portanto, a pesquisa participante foi o modelo de investigação utilizado, uma vez que, pressupõe a participação efetiva do professor/pesquisador e alunos como objeto de estudo na busca de respostas que possam transformar a realidade revertendo-a em benefícios para o próprio grupo. Esse tipo de pesquisa permite a reflexão sobre a prática docente na construção do conhecimento em sala de aula, em que os significados são negociados na interação discursiva entre os atores sociais. Por isso, não se utilizam categorias preestabelecidas e, sim, uma questão que norteará toda a investigação (MOITA LOPES, 1996; CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991).

Apesar de utilizar uma abordagem qualitativa típica das Ciências Sociais, “esse tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido inter-relaciona variáveis), e é submetido à crítica” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p.139).

Portanto, objetiva-se com a pesquisa participante:

Uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professor e alunos) na sala de aula (...) na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer esse tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, (...) gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (ERICKSON, 1986 *apud* LOPES, 1996, p. 88).

Esse tipo de pesquisa prevê uma análise crítica das práticas discursivas em sala de aula, ou seja, um novo olhar sobre as ações dos participantes, construindo novos sentidos sobre o que é ensinar/aprender a língua portuguesa como segunda língua para aprendizes surdos a fim de criar um programa de ensino que possibilite um ensino contextualizado e significativo.

Moita Lopes escreve sobre a pesquisa voltada para a interação entre alunos e professores:

Tais estudos parecem estar apontando um deslocamento tanto da pesquisa quanto do ensino do foco tradicional no professor, que passou para o aprendiz nos últimos anos, e que é colocado atualmente na interação entre alunos e professores na sala de aula (MOITA LOPES, 1996, p. 89).

Talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa o seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por profissionais externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática (...) que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho (MOITA LOPES, 1996, p. 89).

A investigação se desenvolveu numa sala de aula do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que é um órgão público e está diretamente subordinado ao Ministério da Educação. O INES foi fundado em 26 de setembro de 1857, durante o império de D. Pedro II, por um professor surdo de nacionalidade francesa chamado Ernest Huet. Na época, o instituto era um asilo, onde só viviam surdos do sexo masculino, oriundos de todos os cantos do país. Atualmente, ele atende por volta de 600 alunos desde bebês de zero a três anos de idade no serviço de estimulação precoce até jovens e adultos no segundo grau e pré-vestibular. É importante informar que, brevemente, começará a funcionar no INES, o Instituto Superior Bilíngüe de Educação, que será o primeiro no Brasil a oferecer o curso Normal Superior ministrado em LIBRAS e em língua portuguesa.

Em 1993, seu Regimento interno foi modificado, promovendo-o em Centro de Referência Nacional na área da surdez com as seguintes competências:

- I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área de deficiência auditiva;
- II - promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de deficiência auditiva;
- III - assistir, tecnicamente, aos sistemas de ensino, visando o atendimento educacional a deficientes auditivos, em articulação com a Secretaria de Educação Especial;
- IV - promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do país, visando incentivar a integração de deficientes auditivos;
- V - promover a educação de deficientes auditivos, através da manutenção do órgão de educação fundamental e de educação média, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas, bem como desenvolver experiências no campo pedagógico na área de deficiência auditiva;
- VI - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizadas e desenvolvimento de recursos didáticos, visando a melhoria da qualidade do atendimento aos deficientes auditivos;
- VII - promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de deficientes auditivos;
- VIII - elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de deficientes auditivos;
- IX - promover ação constante junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando o resgate da imagem social dos deficientes auditivos;

X - desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania (DOU, 1998).

Seu Projeto Político Pedagógico, concluído em 1998, foi elaborado pelos membros da Coordenação de Orientação e Acompanhamento da Prática Pedagógica (COAPP), representantes da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica (DISOP) e da Divisão de Fonoaudiologia (DIFON), bem como, pela Chefia da Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP) e Direções do Departamento Técnico-Pedagógico (DETEP) e do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT), por meio de reuniões de equipe, Centros de Estudos e dinâmicas, que envolveram todo o corpo técnico e docente do DETEP e DDHCT. O consultor Carlos Skliar¹³ e o Assistente Educacional Alex Curione¹⁴ também participaram dos encontros contribuindo com informações importantes.

Esse documento apresenta uma fundamentação teórica organizada a partir de três princípios: éticos-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos. O primeiro diz respeito à surdez como experiência visual, considerando sua construção histórica e lingüística dissociada da deficiência sensorial. O segundo, trata do conhecimento escolar socialmente válido e legítimo, não hierarquizado, oportunizando uma relação dialógica entre alunos surdos e seus saberes, professores e as exigências da sociedade. O último refere-se aos princípios sócio-interacionistas de aprendizagem, que entende a construção do conhecimento como sendo construído a partir da interação entre professores e alunos em sala de aula. Tal projeto define os objetivos gerais e específicos a serem alcançados:

a) Objetivos gerais:

- Formar cidadãos autônomos críticos e solidários com competência comunicativa e capacidade de argumentação nas relações interpessoais;

¹³ Dr. em Fonologia e pesquisador da UFRGS. Um de seus temas refere-se a projetos e políticas educacionais para surdos.

¹⁴ Profissional surdo contratado pelo INES.

- Promover atividades curriculares que desenvolvam os aspectos cognitivos, lingüísticos, emocionais e sociais, respeitando as diferenças e assegurando a plena socialização do aluno na comunidade surda e ouvinte;
 - Garantir ao alunado, o mais cedo possível, a aquisição de LIBRAS como primeira língua, possibilitando assim seu pleno desenvolvimento emocional, cognitivo, social e de conhecimento de mundo;
 - Proporcionar as condições do ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua, nas habilidades de leitura e escrita;
 - Proporcionar o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, através do atendimento fonoaudiológico e generalizando o seu uso em outros contextos escolares;
 - Promover o processo educacional através de diferentes arquiteturas escolares (função do educador, currículo, didática, dinâmica, etc.);
 - Oferecer programas de orientação, qualificação e encaminhamento profissional em consonância com as transformações sociais e tecnológicas do mundo atual;
 - Proporcionar aos familiares dos educandos orientações que favoreçam a participação dos mesmos no processo educacional.
- b) Objetivos Específicos:
- Assegurar a continuidade do desenvolvimento dos projetos e atividades que possibilitem a plena atuação dos profissionais surdos e dos intérpretes nas atividades didático-pedagógicas, recreativas, artísticas e culturais realizadas junto ao corpo técnico, docente e discente do Colégio de Aplicação;
 - Garantir a co-participação de monitores surdos no planejamento, condução e avaliação educacional;
 - Criar dinâmicas e atividades para que os alunos desenvolvam competência em LIBRAS através de surdos adultos como modelos lingüísticos;
 - Proporcionar ambiente de convivência harmônica entre alunos/alunos e alunos/profissionais de forma participativa com respeito mútuo e de responsabilidade social;
 - Desenvolver atividades curriculares relacionadas às produções e processos artísticos, comunitários e culturais dos surdos;
 - Promover o aprimoramento profissional do corpo técnico e docente em consonância com os objetivos do projeto político-pedagógico;
 - Orientar os familiares sobre as implicações sócio-psico-lingüísticas da surdez, através de atividades que promovam a interação entre alunos, familiares, profissionais e comunidade surda (PPP/INES).

O setor onde foi desenvolvida a pesquisa atende alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. O currículo segue os Parâmetros Curriculares Nacionais nos pressupostos teórico e metodológico com base na abordagem sócio-interacionista de aprendizagem. Ao considerar a LIBRAS como língua de instrução do aprendiz surdo, aborda-se o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita. Os conteúdos programáticos das demais disciplinas são trabalhados de forma interdisciplinar por meio de projetos e temas geradores, que são selecionados em consonância com o

planejamento da série, acontecimentos significativos e interesse dos alunos. Com o objetivo de atender às peculiaridades do corpo discente do CAP-INES e de acordo com o “Capítulo V, art. 59 – inciso I. LDB, bem como com o PCN – Adaptações Curriculares Estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais – SEESP – Brasília MEC/SEF/SEESP – 1999” (CURRÍCULO DO CAP-INES), estabeleceu-se a divisão da 1ª série do Ensino Fundamental em duas etapas:

1ª série A – início do processo de letramento, podendo o aluno vencer a etapa em no máximo dois anos.

1ª série B – continuação e ampliação do processo de letramento (CURRÍCULO DO CAP-INES).

A sala utilizada pela professora/pesquisadora, com aproximadamente 24 m², foi projetada para atender turmas de, no máximo, dez alunos. Ela também acolhe outros estudantes no turno contrário, que cursam a quarta série. É bem iluminada arejada e seu mobiliário é adequado às necessidades dos alunos, que são maiores. Possui dois armários fechados para guardar material, sendo um para cada professora; uma estante plástica com jornais, revistas, gibis e encartes de lojas; um cilindro que guarda mapas e cartazes; uma estante onde são expostos livros de histórias, enciclopédias e materiais utilizados nas oficinas de matemática, tais como: sucatas, Escala de Cuisinaire, Blocos Lógicos, Material Dourado e dez carteiras, que são dispostas formando os três lados de um retângulo para que todos possam se comunicar em LIBRAS.

A turma que participou da pesquisa foi constituída por oito alunos novos na instituição, sendo sete meninos e uma menina com faixa etária de 10 a 15 anos. Todos eram filhos de pais ouvintes e, a maioria deles, oriundos de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Quatro alunos foram escolhidos como participantes da pesquisa, considerando-se o fato de terem permanecido com a professora/pesquisadora durante o ano

seguinte, o que contribuiu para enriquecer o trabalho com experiências significativas. Seus nomes foram trocados por iniciais fictícias.

As informações que serão apresentadas a seguir advêm da análise das anamneses, laudos audiológicos e relatórios, que foram arquivados nas pastas dos alunos após suas avaliações de ingresso no instituto. Tal procedimento permite ao professor/pesquisador tomar ciência de aspectos importantes da vida dos aprendizes como, por exemplo, grau e tipo de perda auditiva, nível de conhecimento da LIBRAS e experiências escolares anteriores.

J. começou a participar do trabalho com 14 anos de idade. Apresenta um diagnóstico de disacusia sensório-neural bilateral profunda de causa desconhecida. Ele fez estimulação precoce em uma instituição beneficente de assistência social dedicada a reabilitação de crianças com perda auditiva, que utiliza uma abordagem clínica. A partir de 10 anos de idade freqüentou uma escola pública municipal de crianças ouvintes, entretanto, obteve muitas faltas, pois, segundo a responsável, o colégio era situado num local de risco.

N., que se encontrava com 11 anos de idade ao ingressar no INES, é portador de disacusia sensório-neural bilateral profunda devido a otites de repetição e, conseqüentemente, a tratamentos com antibióticos quando bebê. Iniciou atendimento em 1997 na mesma instituição citada anteriormente onde permaneceu até meados de 2003. Segundo a mãe, o aluno cursou a classe de alfabetização neste local durante três anos e não aprendeu a “falar” nada.

O., que tinha 13 anos ao iniciar a pesquisa, apresenta disacusia sensório-neural bilateral profunda devido à meningite contraída aos três meses de idade. Freqüentou a mesma instituição que seus colegas de um ano e dez meses a seis anos de idade. Posteriormente, estudou em escolas públicas junto com crianças ouvintes. Segundo a

responsável, o aluno fica agitado, nervoso e briga em situações que exigem limite. Apresenta pouca comunicação, pois, apenas conhece o alfabeto dactilológico.

D., que tinha 13 anos em 2004, é um adolescente institucionalizado cuja família vive nas ruas. Possui o diagnóstico de disacusia sensório-neural bilateral profunda relacionada à meningite contraída aos cinco anos. Como foi exposto à língua oral nos primeiros anos de vida, o aluno possui um resquício de fala, porém, demonstra baixa compreensão da linguagem oral. Segundo a psicóloga é provável que ele tenha “sofrido privações sociais, pedagógicas, emocionais que, certamente, interferiram em seu desenvolvimento”.

Com a intenção de analisar e interpretar o contexto de ensino/aprendizagem em sala de aula, adotando uma postura reflexiva sobre sua prática, a professora/pesquisadora utilizou: gravações em vídeo, fotos, diários e exercícios realizados pelos alunos, como instrumentos de investigação na tentativa de, posteriormente, triangular os dados coletados. Esses métodos possibilitaram a análise de eventos de leitura a partir de vários “olhares”, aumentando assim, a confiabilidade da pesquisa, uma vez que, os recursos visuais ofereceram um registro eficaz de acontecimentos reais (BAUER e GASKELL, 2002) e permitiram a retomada do que foi dito por meio de uma língua gestual-visual, no caso a LIBRAS. Também os diários e os trabalhos realizados revelaram como os aprendizes foram se constituindo enquanto leitores.

A seguir, será descrito o trabalho que foi realizado, privilegiando alguns momentos considerados pela professora/pesquisadora como marcos na sua interação junto aos alunos, bem como, esclarecer aspectos importantes que fundamentaram sua prática. Vale ressaltar que se trata de observações baseadas na sua experiência profissional em sala de aula e na discussão teórica apresenta nos capítulos anteriores.

Nas primeiras semanas de aula, a comunicação entre professora e alunos se dava de forma precária. Ela utilizava a LIBRAS, associada a gestos espontâneos, dramatizações e as tarefas eram compreendidas por imitação. Todos os alunos demonstravam não compreender o que faziam na escola e nem tinham a idéia de que eram surdos. Nesse momento, a presença do Assistente Educacional¹⁵ foi fundamental. Ao utilizar estratégias próprias de comunicação, esse profissional atua como facilitador na aquisição de informações por meio da LIBRAS e, como modelo de sujeito surdo competente e inserido socialmente, contribui para a construção da identidade surda e o desenvolvimento de uma auto-estima positiva nos aprendizes.

Um dos episódios mais significativos aconteceu durante o contato inicial com a turma, uma vez que não havia, naquele momento, uma língua a ser compartilhada. No primeiro dia de aula, a professora/pesquisadora, que utiliza a LIBRAS para se comunicar com os alunos, iniciou a atividade se apresentando a turma. Assim, soletrou o seu nome por meio do alfabeto dactilológico, fez o seu sinal¹⁶ e em seguida, perguntou aos alunos os seus respectivos nomes. Ao perceber que não foi compreendida refez a pergunta oralmente, imaginando que tivessem sido expostos a uma metodologia oralista. Como mais uma vez não obteve resposta, optou em escrever todos os nomes no quadro-de-giz com o objetivo de fazê-los compreender que cada registro feito por ela se referia a um deles.

Após verificar que todos os alunos identificaram seus nomes, a professora distribuiu folhas de papel branco, dobrou a sua dividindo-a em doze partes e escreveu as letras do seu nome em cada espaço. Eles a imitaram e quando concluíram a tarefa, ela propôs que brincassem de Bingo. O jogo consiste em identificar a letra sorteada no seu nome e riscá-la, vencendo o participante que primeiro marcar todas elas. Para o sorteio,

¹⁵ Esse termo denomina o profissional surdo, que é contratado pela escola para atuar junto aos alunos e professores, favorecendo a interlocução adequada em LIBRAS durante as aulas.

¹⁶ Toda pessoa que tem certa representatividade na comunidade surda recebe um sinal que lhe nomeia e a identifica como membro.

foram utilizadas letrinhas plásticas e a mestra aproveitou a oportunidade para apresentar as configurações de mão correspondentes ao se referir a cada letra sorteada. Isso tornou a atividade extremamente interessante para os alunos, uma vez que eles não as conheciam, provocando um fato curioso: ao vê-las impressas num marcador de texto, D. pediu-o emprestado e no dia seguinte, já havia aprendido as dez primeiras configurações, que corresponde até a letra j. Todos os alunos participaram da atividade com atenção, demonstrando que também estavam vivenciando uma situação nova.

As aulas seguintes deram continuidade ao assunto que foi trabalhado anteriormente por meio de um projeto cujo tema foi “Eu e Minha Turma”. É importante lembrar que o trabalho desenvolvido pela professora/pesquisadora é pautado na visão sócio-interacionista de aprendizagem. Nessa concepção, o conhecimento é entendido como um processo que se constrói por todos os envolvidos na prática em sala de aula, ou seja, se desenvolve a partir da interação entre professor e alunos no trabalho conjunto de realizar tarefas adequadas ao nível real em que o sujeito se encontra e o seu nível potencial de aprendizagem (VIGOTSKY, 1991). Esse processo envolve sucessos e falhas na compreensão, negociação de diferentes pontos de vista e controle da interação por parte dos integrantes do grupo até fazer parte do conhecimento compartilhado (EDWARDS e MERCER, 1987 *apud* FREIRE, 1998; MOITA LOPES, 1996). Segundo Magalhães,

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do **outro**, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental. Esta abordagem pressupõe dois níveis de desenvolvimento: **Real e Proximal** ou **Potencial** e a compreensão de que a instrução tem que estar sempre localizada na **Zona Potencial de Desenvolvimento do aluno (ZPD)** (MAGALHÃES, 1996, pp. 3-4; grifo do autor).

Em consonância com a concepção descrita acima, a professora/pesquisadora fundamenta sua prática, seguindo o modelo interacional de leitura, que define o ato de ler como um processo de interação entre leitor e autor através do texto (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 1999). Kleiman escreve:

Daí que na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como um monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecerem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, lingüístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas as outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem as nossas pré-concepções (KLEIMAN, 1999, p. 66).

Segundo Moita Lopes (1996), apesar deste modelo de leitura ser mais apropriado para se referir ao fluxo de informação, ele não contempla sua realização como um ato comunicativo, ou seja, o seu uso na comunicação entre os agentes sociais. Logo, o autor sugere, como complemento, uma teoria proposta por Widdowson (1983) *apud* MOITA LOPES (1996), que define dois tipos de conhecimento, que são utilizados pelo leitor quando envolvido no processo de construção de significados no discurso: os conhecimentos sistêmico e esquemático. O primeiro refere-se aos diferentes níveis de organização lingüística: léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. O segundo, engloba o conhecimento convencional do mundo, ou seja, as experiências de vida e informações armazenadas na memória, que é responsável pelas expectativas do leitor ao se deparar com o texto. Este último incorpora o pré-conhecimento que o leitor possui com relação à forma como as informações são organizadas nos diferentes tipos de textos que

nos defrontamos, sejam eles orais ou escritos, denominado conhecimento de organização textual. Segundo Moita Lopes,

O leitor é visto então como sendo parte de um processo de negociação do significado com o escritor, por assim dizer, do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado, ao tentar ajustar seus esquemas respectivos. Essa interação é caracterizada por procedimentos interpretativos que são parte da capacidade do leitor de se engajar no discurso ao operar no nível pragmático da linguagem (MOITA LOPES, 1996, p. 141).

Portanto, ao assumir a fundamentação teórica descrita acima, a professora/pesquisadora organiza os conteúdos programáticos em projetos pedagógicos, uma vez que, oportuniza a discussão de forma interdisciplinar e a imersão da criança surda em práticas discursivas e significativas para ela, o que vai possibilitá-la desenvolver competência comunicativa numa segunda língua, no caso a língua portuguesa. Vale ressaltar que o trabalho com projetos pedagógicos possibilita a discussão de assuntos de interesse dos alunos num enfoque interdisciplinar a partir de temas importantes na relação do sujeito com o seu meio social, conscientizando-o como agente transformador e atuante na sociedade.

O projeto citado anteriormente, que se iniciou no ano de 2004, teve como objetivo criar um envolvimento dos alunos novos na instituição, com o contexto escolar a partir de sua identificação como sujeitos pertencentes a um grupo social. Assim, como uma das primeiras atividades de leitura, realizou-se a pesquisa do nome, data e local de nascimento em todos os documentos disponíveis tais como, caderneta escolar, cartão de gratuidade em transportes coletivos e certidão de nascimento. Em seguida, as informações coletadas foram organizadas de diferentes maneiras, por meio de registros em tabelas, gráficos, linhas de tempo e calendário, oportunizando discussões que abrangeram outras áreas do conhecimento além do português, como matemática e ciências sociais. Muitos exercícios escritos foram confeccionados sob forma de jogos a fim de torná-los capazes de identificar

e escrever os nomes trabalhados como, por exemplo, caça-palavras, cruzadinhas, criptograma, entre outros.¹⁷

Vale relatar um fato inédito na vida da professora/pesquisadora, que aconteceu numa aula com o assistente educacional, no dia nove de março de 2004. Ela aproveitou a sua presença para, juntos com a turma, nomear os alunos em LIBRAS, ou seja, dar-lhes um sinal identificando-os, uma vez que, sentiam dificuldades em se referirem uns aos outros. Após observarem-se e perceberem suas características físicas, os alunos discutiram e escolheram seus sinais e, a partir daí, a comunicação tornou-se mais eficiente. Como, freqüentemente, recebe visitas de profissionais surdos e, como membro da comunidade ouvinte, aproveita essas oportunidades para inserir os seus alunos nesses dois mundos, discutindo sobre suas diferenças, como por exemplo, as formas de comunicação por meio de torpedos e fax, a fim de convencê-los de que, futuramente, eles poderão se tornar cidadãos competentes e autônomos.

Na medida em que se aproximou o aniversário de uma criança da turma, novamente, o assistente educacional entrou em cena, auxiliando o professor em sala de aula. Assim, a partir da discussão em LIBRAS sobre tudo que envolve uma festa de aniversário, com o objetivo de enriquecer o conhecimento de mundo dos alunos sobre o tema, iniciou-se o planejamento e organização da festa idealizada pelas crianças. Com isso, mais conteúdos pedagógicos foram trabalhados de forma interdisciplinar tais como medidas, preços de ingredientes e outros tipos de textos também foram utilizados para as atividades de leitura e escrita, tais como: receitas, notas fiscais, encartes, rótulos de produtos, convites, listas de aniversários, de compras e de convidados, promovendo nos alunos o conhecimento de organização textual.

¹⁷ Ver anexo D: ALGUNS EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS RELACIONADOS AOS NOMES DOS ALUNOS.

Tal processo permitiu trabalhar: itens lexicais de forma contextualizada, alguns aspectos morfológicos da língua portuguesa, como por exemplo, gênero e número do substantivo, bem como, o uso de letras maiúsculas e sinais de pontuação. Em outros termos, o conhecimento sistêmico da língua alvo.

Esse projeto pedagógico aconteceu diversas vezes durante o ano de acordo com as datas dos aniversários na turma e foi desenvolvido concomitantemente a outros projetos, cujos títulos foram: “Olimpíadas: O Corpo em Ação”, “Festa Junina” e “Água”. O primeiro aconteceu durante o mês de agosto de 2004 e envolveu outra turma de 1ª série além da citada na pesquisa. Como experiências de aprendizagem, várias atividades foram planejadas tais como, visita ao Complexo Esportivo do Maracanã, palestra sobre a história das Olimpíadas, entrevistas com atleta e nutricionista, apresentação de vídeos relacionados ao assunto além dos “aulões”¹⁸, que são ministrados pelo assistente de aluno ao longo do período sobre o que é Olimpíadas e suas modalidades esportivas, mas, a visita e as entrevistas não foram realizadas.

Como conhecimento específico em Estudos Sociais, trabalhou-se as noções de espaço e tempo, a partir da localização da Grécia e do Brasil no mapa, identificando os meios de transportes possíveis para se fazer o percurso entre os dois países, bem como, dias e horários das competições. Em Ciências, abordou-se a questão da saúde, tais como, hábitos de higiene e alimentação. As atividades de Matemática envolveram os cinco blocos de conteúdos propostos pelo PCN, tais como, as noções de número; operações; espaço e forma; tratamento da informação; grandezas e medidas; como, por exemplo, o estudo das moedas brasileiras. Tal recurso possibilitou aos alunos reconhecerem as cédulas e moedas que circulam no Brasil, identificarem a função do número em diferentes contextos; utilizar diversas estratégias para registrar quantidades e comparar grandezas; solucionarem

¹⁸ Refere-se às aulas dadas pelo assistente educacional a duas ou mais turmas juntas.

situações-problemas tendo as Olimpíadas como cenário, bem como, ler listas e tabelas simples.

O trabalho de Língua Portuguesa foi realizado a partir de jornais, revistas, calendário dos jogos e mapas. Esses textos foram muito explorados durante o projeto, pois, despertaram os interesses dos alunos, que buscavam as informações que consideravam relevantes. Nesse contexto, alguns exercícios de leitura e escrita foram realizados pelos alunos.¹⁹

Neste período, iniciava-se um trabalho de consultoria no SECAF (Serviço de Classe de Alfabetização e Educação Fundamental - 1º Segmento), setor onde se encontra a turma pesquisada. A profissional contratada pela instituição era uma pedagoga especialista em Educação Infantil e Alfabetização com vários livros publicados, que criou um método para alunos ouvintes, denominado Alfabetização Natural com o objetivo de estimular o potencial inato do ser humano, tornando-o capaz de construir esquemas intelectuais adequados à leitura (RIZZO, 2004).

Sua metodologia é fundamentada em bases estruturalistas de aprendizagem – Gestalt – e enfatiza a compreensão durante as atividades.

Todo o processo se realiza *fundamentado nas experiências* da turma, na *exploração* do mundo das coisas que rodeia a criança e no aproveitamento de oportunidades surgidas no dia-a-dia. Portanto, *fundamenta-se na linguagem oral* que, por si, é fortemente estimulada a desenvolver-se *através de situações sociais* da vida em grupo na sala de aula e através do *trabalho diversificado* onde as atividades criadoras (artes) desempenham um papel centro-gerador de experiências (RIZZO, 1989, p.43-44 grifo do autor).

O Método Natural divide-se em três fases de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. Na primeira ocorre a seleção de palavras a serem estudadas pelo grupo, que as escolhe por votação. Esses termos devem ser substantivos concretos e

¹⁹ Ver anexo E: EXERCÍCIOS DE LEITURA SOBRE AS OLIMPÍADAS

verbos sempre conjugados no presente do indicativo, uma vez que, se relacionam às ações vividas pelos aprendizes. O vocabulário básico, que é memorizado a partir de diversas atividades lúdicas, tais como, jogos de memória, dominó e pré-livro²⁰, cresce semanalmente possibilitando a formação de frases e pequenos textos, que permitirão ao aluno incorporar as regras gramaticais, como por exemplo, a vírgula, o ponto final e o uso da letra maiúscula no início da sentença.

O conteúdo dos textos deverá ser sempre reflexo da vida em sala, no grupo, e expressar a linguagem existente dentro desse grupo, seja ela de que natureza for. É essencial que a alfabetização esteja apoiada e reflita a vida do grupo envolvido no processo (RIZZO, 2004, p 8).

Nessa etapa, os movimentos das letras poderão ser trabalhados dependendo da idade dos alunos, utilizando-se a forma script, que favorece a leitura de diferentes materiais impressos e o ensino da letra cursiva na escrita. Segundo a autora, uma leitura, com compreensão, se inicia pela percepção das palavras em estruturas, que devem ser apresentadas diversas vezes aos alunos alterando-se os termos. Portanto, cabe ao professor, trabalhar uma frase diariamente com seus alunos no sentenciador²¹ substituindo, por exemplo, o sujeito, o verbo ou complemento, com o objetivo de fazê-los compreender que, alterando-se palavras numa sentença pode-se expressar idéias diferentes.

A segunda fase se inicia quando a criança demonstra ser capaz de identificar mais de trinta e cinco palavras, lendo, com compreensão, pequenos textos de, no mínimo, três linhas. Esse vocabulário permite ao professor utilizar diversos recursos com o intuito de

²⁰ Refere-se a um livrinho com as palavras do vocabulário visual básico (VVB), que é confeccionado pelo professor com o objetivo de gerar a sensação de leitura (RIZZO, 2004).

²¹ Trata-se de um quadro com três pregas, onde as frases são formadas.

levar o aluno a identificar o valor sonoro das letras e suas variações, construindo assim, esquemas intelectuais e lingüísticos de leitura e escrita.

A fase final objetiva o desenvolvimento de uma leitura rápida e autônoma, a partir do conhecimento das regras gramaticais básicas da língua portuguesa em livros de leitura (RIZZO, 2004).

A professora/pesquisadora utilizou algumas estratégias e recursos propostos pela consultora como, por exemplo, uso da letra script, sentenciador, pré-livro e fichas de vocabulário com o intuito de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos seus alunos. Entretanto, esse trabalho gerou um sentimento de retrocesso em seu processo de construção de conhecimento como educadora de surdos. Em seu diário de campo, fez o seguinte registro:

A consultora não conhece a criança surda e a forma de trabalho que realizamos aqui no setor, contudo, vem pontuando nas reuniões, que o caminho para alfabetizarmos o surdo seria por meio da análise dos prefixos e sufixos de palavras, bem como, o trabalho de estruturação de frases. As atividades que desenvolvi utilizando o sentenciador proporcionaram um maior entendimento sobre o uso do ponto final e a localização da palavra “não” antes do verbo nas frases. Entretanto, essa compreensão da gramática da língua portuguesa não garantiu o seu uso em produções escritas e as palavras consideradas produtivas por ela, tais como, “usar” e “jogar” que, em LIBRAS são utilizadas de forma diferente, se tornaram difíceis para os alunos. Outro aspecto importante, que me chamou a atenção foi o desinteresse e, conseqüentemente, a falta de envolvimento da turma com as atividades realizadas em sala. Fico confusa! Se eu deslocar o foco para o trabalho de estrutura, como fica o uso da língua com toda a sua dinâmica? E as estratégias de leitura, os diferentes tipos e texto que lidamos diariamente, enfim, tudo o que acontece no nosso entorno? Ao executar tais propostas, me sinto como se estivesse retrocedendo a um ensino mecanicista de uma língua artificial e, com isso, “embotando” a mim e aos meus alunos. Será que isso é necessário? Onde fica toda a fundamentação teórica que construí pautada na visão sócio-interacionista de aprendizagem? (20/10/04)

Naquele período, o SECAF passava por momentos difíceis.

Os objetivos não estão claros pra mim. Sinto que o trabalho está muito confuso, pois, não temos orientação, o grupo de professores está disperso e nem a chefia se faz presente (DIÁRIO DE CAMPO, 19/10/04).

Os motivos descritos acima levaram a professora/pesquisadora a abandonar tal proposta de trabalho e desenvolver no último bimestre de 2004, o projeto “Água”, que envolveu a mesma turma de 1ª série citada anteriormente além do grupo pesquisado.

Como lançamento e a fim de estudar onde se encontra água na natureza, foi agendada uma visita às Paineiras. No dia anterior e antes da chegada dos alunos, a professora escreveu o seguinte texto no quadro-de-giz:

Amanhã, dia 28 de outubro, nós e a turma 105, iremos às Paineiras. Nós iremos com o ônibus do INES. A saída será às 8:00h e o retorno às 11:00h. Devemos levar roupas de praia, chinelos e toalhas porque, se fizer calor, poderemos tomar banho de nascente (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/04).

Ao entrarem na sala de aula J. e N. rapidamente demonstraram interesse em ler o texto. Os colegas os acompanharam e o primeiro parágrafo foi facilmente compreendido por todos, que solicitaram o auxílio da professora apenas para esclarecer o significado de “Paineiras”. Nesse momento, ela explicou que o termo denomina um lugar e apresentou algumas fotos que foram tiradas em visitas anteriores. Ao perceber que os alunos ignoravam as palavras que compõem o segundo parágrafo, a professora/pesquisadora, concluiu a leitura do texto significando-o em LIBRAS.

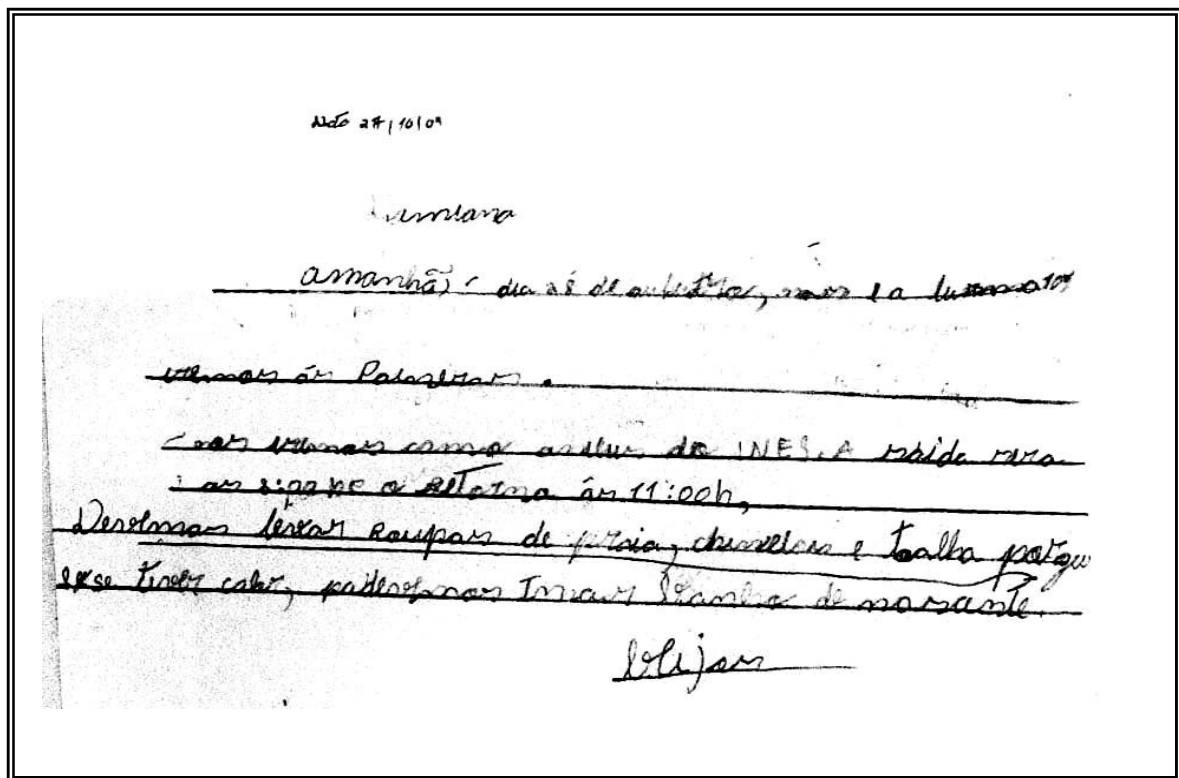
Logo, todos se entusiasmaram com o passeio, dizendo as cores de suas roupas de banho, toalhas e chinelos, bem como, aceitaram prontamente a sugestão da professora em escrever um bilhete comunicando à família. Antes de iniciarem a produção escrita, ela perguntou aos alunos que informações deveriam constar no texto e, como pista visual, desenhou linhas num papel branco, obedecendo à formatação de um bilhete e prendeu-o no quadro-de-giz. Ao lembrarem-se de produções feitas anteriormente, J. e N., prontamente,

responderam que nas primeiras linhas deveriam ser escritos a data e o nome do responsável. Em seguida, conversaram, em LIBRAS, sobre as informações necessárias, como por exemplo: data, local e hora da visita, bem como, a forma de concluir o texto. Os alunos acharam pertinente informar aos responsáveis sobre a necessidade de levar algumas peças de vestuário, por isso, acabaram escrevendo todo o texto produzido pela professora, que considerou o fato natural, uma vez que, eles não têm ainda autonomia para realizarem tal tarefa.

dia 28/10/2004
IVETE
Amanhã, dia de outubro,
Mia e a turma 105 iremos à
Painuras.
- Nos iremos como sempre do INES.
- A saída será às 8:00h e o
retorno às 11:00h.
Devemos levar roupas de praia,
chinelos e toalha porque, se tiver
calor, poderemos tomar banho de
maravante. beijos

Dia 27/10/2004
Tatiana
Amanhã, dia 28 de outubro, nós e a turma
105 iremos às Painuras.
Nos iremos como sempre do INES.
A saída será às 8:00h e o retorno às
11:00h.
Devemos levar roupas de praia,
chinelos e toalha porque, se tiver calor
poderemos tomar banho de maravante.
beijos

Dia: 27/10/2004
Josefa
amanhã, dia 28 de outubro, nós e a turma 105 iremos às
Painuras. Nos iremos como sempre do INES. A saída será
às 8:00h e o retorno às 11:00h. Devemos levar roupas de praia,
chinelos e toalha porque, se tiver calor poderemos tomar
banho de maravante.
beijos



A visita transcorreu sem problemas e também foi possível apreciar a paisagem do Mirante Dona Marta. Os alunos ficaram encantados com a vista do lugar e, do alto, puderam observar a Lagoa Rodrigo de Freitas e a praia de Copacabana, entre outras coisas. O dia estava ensolarado, entretanto, somente O. tomou banho na água fria da nascente. Na aula seguinte, todos conversaram sobre a visita: onde foram, o que viram e fizeram e, como tarefa, os alunos preencheram um relatório. Vale ressaltar que a professora/pesquisadora considera esse momento extremamente importante para eles, principalmente, se contarem com a presença do Assistente de Aluno, uma vez que, os proporciona a oportunidade de desenvolver compreensão e expressão em LIBRAS, aprendendo os seus sinais convencionais. No segundo dia após o passeio, as fotos foram apresentadas aos alunos, que relembrou os momentos mais significativos. Assim, a professora/pesquisadora, aproveitando a “fala” dos aprendizes, produziu um texto sobre a visita, ilustrou-o com as fotos e propôs a sua leitura. Nesse momento, foi possível discutir sobre várias questões, como por exemplo, os conceitos de quente, frio, mar, lagoa, praia e nascente, bem como, seus sinais correspondentes; classificar o que viram nos dois lugares além da apresentação

do vocabulário. O texto foi exposto no mural do corredor para ser lido por outras turmas e, como atividades de leitura e escrita, vários exercícios foram confeccionados.²²

Posteriormente, outro texto foi produzido pela professora e distribuído aos alunos como exercício de leitura e interpretação. Tal atividade foi realizada individualmente pelos aprendizes, que utilizaram estratégias de leitura em segunda língua para significar o texto em português.²³

Todos executaram suas tarefas sem dificuldades e o vocabulário foi apresentado aos alunos em diferentes contextos, sendo facilmente significado por eles. Outras atividades foram realizadas nas diversas áreas com enfoque interdisciplinar, tais como, pesquisas sobre a utilidade da água para o homem e sua preservação. A avaliação do desempenho dos aprendizes foi realizada durante todo o desenvolvimento dos projetos, por meio de observações das atividades desenvolvidas em sala de aula, de relatos de pais sobre o envolvimento dos filhos e de produções escritas. Devido ao início do período de provas bimestrais e a proximidade do término do ano letivo, não foi possível finalizar o trabalho como planejado, ou seja, por meio de uma exposição feita pelos alunos. Entretanto, observou-se que eles começaram a se situar no tempo e no espaço e a identificar diferentes tipos de textos por sua formatação, conhecendo sua utilização e, conseqüentemente, significando-os. Verificou-se também, que os alunos ampliaram seus conhecimentos para outras situações da vida escolar e familiar, entretanto, ainda não eram capazes, ao final do ano, de refletir e fazer inferências sobre a língua portuguesa, uma vez que se encontravam em processo inicial de aquisição de LIBRAS.

Neste ano letivo de 2005, a professora/pesquisadora, teve a oportunidade de permanecer com os alunos citados na pesquisa, compondo uma turma com outros pré-adolescentes novos na instituição e oriundos de outros setores do INES. Por esse motivo,

²² Ver no anexo F: EXERCÍCIOS SOBRE A VISITA ÀS PAINEIRAS E AO MIRANTE DONA MARTA

²³ Ver no anexo G: EXERCÍCIO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

novamente, iniciou-se o ano com os projetos “Eu e minha Turma” e “Aniversário”. Embora desenvolvendo um trabalho semelhante a fim de atender aos novatos, foi possível exigir mais dos alunos pesquisados. Como atividade de leitura, por exemplo, prepararam o bolo a partir do texto receita e, como tarefa de escrita, produziram listas de ingredientes, convidados, compras e convites.

~~2 pipocas~~
~~1 bola~~
~~1 ovos~~
~~2 açúcar~~
~~2 refrigerantes~~
~~1 copo~~
~~1 manteiga~~
~~1 balas~~
~~lita~~

~~1 ovo~~
~~2 gelatino~~
~~refrigerantes~~
~~3 açúcar~~
~~4 BATA~~
~~5 copo~~
~~6 pipoca~~
~~7 leite~~

~~1 manteiga~~
~~1 leite~~
~~11 manteiga~~
~~1 caixa de leite~~
~~9 refrigerantes~~
~~1 copo~~
~~4 pipocas~~
~~1 rosca de cacá~~
~~3 vela~~

~~1 manteiga~~
~~caixa de ovo~~
~~1 mercan~~
~~1 açúcar~~
~~1 sacarina de trigo~~
~~1 chocolate~~
~~ovo de~~
~~leite~~
~~1 manteiga~~
~~vela~~

Tal experiência permitiu a professora/pesquisadora observar que na medida em que os alunos foram se tornando mais proficientes em LIBRAS, ou seja, expressando-se com

mais clareza e adequando o discurso aos diferentes contextos em que ele é utilizado, eles começaram a se interessar pela língua escrita e a utilizá-la como mais uma forma de comunicação, com função social específica. No dia 24 de março, véspera de feriado, N. escreveu no quadro: “Amanhã não é aluno”. A professora/pesquisadora ficou surpresa com a escrita correta da palavra “amanhã”, uma vez que não havia sido “sistematizada” por ela e solicitou ao aluno que a traduzisse em LIBRAS. Assim, ele lhe disse: AMANHÃ AULA NÃO-TEM. Ao perceber seu empenho em se comunicar por meio da escrita, ela o incentivou e propôs a correção da frase, apontando para a última palavra. Ao perceber o equívoco imediatamente, N. a apagou, substituindo-a por “aula” e, neste momento, ela explicou-lhe que esses enganos são normais, uma vez que as duas palavras são visualmente semelhantes. Em seguida, ela o chamou a atenção para o verbo “é” e, mais uma vez, N. o substituiu pelo termo adequado.

Em 27 de abril, outro fato interessante aconteceu em sala de aula. Todos haviam concluído a confecção de um tabuleiro de damas e estavam ansiosos para jogar. No momento de organização das duplas, D. solicitou a permissão da professora para estudar Português e sentou-se numa mesa destacada dos colegas. Pouco depois, aluno e professora estabeleceram o seguinte diálogo:

D. – Em Português se escreve Elaine tem amarelo pasta?

P. – Não, você quase acertou! Amarelo, em Português, se escreve depois da palavra pasta, diferentemente de LIBRAS, que vem antes.

D. – E agora? Apresentando a frase: Elaine tem pasta amarelo cinco.

P. – Em LIBRAS, você construiu a frase corretamente, mas, cinco em português, é escrito antes de pasta (DIÁRIO DE CAMPO, 27/04/2005).

Nesse momento, ela sentou-se junto ao aluno e conversou sobre outros aspectos da gramática da língua portuguesa, tais como, o uso do “s” (pastas) e a substituição do morfema “o” por “a” (amarela) a fim de concordar com o substantivo. D., interessado na

atividade, continuou produzindo outras frases, utilizando-se do vocabulário aprendido e, nesse momento, a professora/pesquisadora percebeu que poderia desenvolver atividades em que a estrutura do português pudesse ser discutida em LIBRAS, num trabalho de metalinguagem e decidiu propor algumas delas, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos.

Tais atividades estão sendo realizadas atualmente junto ao projeto, que vem sendo desenvolvido pelas turmas de 1ª série B, intitulado “Os Seres Vivos e o Ambiente”. Para o seu lançamento, foi planejada uma visita à Fundação Rio Zôo, na cidade do Rio de Janeiro, mas, como a atividade não aconteceu na data prevista, a professora/pesquisadora, preocupada em cumprir seu planejamento, distribuiu aos alunos diversas obras sobre o assunto, tais como, livros, enciclopédias e fichários. Os aprendizes manusearam as publicações, tentando descobrir algumas informações sobre os animais e foi possível observar que eles demonstraram maior interesse por um livro referente aos animais selvagens, pois, ele continha muitas imagens sobre os seus hábitos tais como, onde vivem, se alimentam, caçam, se reproduzem e se organizam em grupo. Com isso, a professora/pesquisadora se aproximou a fim de auxiliá-los na busca de informações relevantes e, ao folheá-lo, encontrou um quadro informativo sobre as principais características do leão e apresentou-o aos alunos, que ao identificarem a palavra “anos” encontraram a sua idade e a sigla “Kg” o seu peso. A professora os parabenizou pela iniciativa ao dizer que a leitura de um texto numa segunda língua acontece a partir de palavras conhecidas e, juntos, procuraram mais informações, sendo necessário o auxílio de um mapa Mundi para localizar o habitat desses animais, ou seja, a África e a Índia.

Em seguida, a professora produziu um texto no bloco com as informações coletadas e os alunos leram para a turma sem dificuldades. Observou-se que J. e N. apresentaram melhor desempenho lendo com mais segurança e autonomia. Nesse

momento, vale ressaltar a preocupação de N. em demonstrar como se lê em LIBRAS e em português sinalizado. No dia seguinte, o mesmo texto foi apresentado aos alunos para ser lido individualmente e como exercício de interpretação deveriam completar um quadro extraíndo as informações solicitadas. Essa atividade oportunizou a discussão de vários aspectos da língua portuguesa como o uso do conectivo “na” antes do local, no caso, África e Índia.²⁴

Em 14 de junho de 2005, foi exibido um filme da coleção Predadores Selvagens, que trata sobre a vida de um bando de leões na bacia de Etosha, na África. Após essa atividade, todos conversaram sobre o assunto e foi possível observar que aspectos relacionados ao animal foram mais significativos para os alunos. Tais informações foram retomadas em sala de aula e um mural sobre o leão foi confeccionado.

No dia 16 de junho, como atividade de escrita, foram distribuídas folhas de papel com a figura de um leão e propôs-se uma produção livre. Os alunos escreveram o que puderam se lembrar, remetendo-se as atividades realizadas anteriormente e N. demonstrou preocupação em produzir um texto perfeito. Ele necessitou de um tempo bem maior que seus colegas para concluir a tarefa e, como resultado, apresentou frases isoladas, revelando uma experiência escolar anterior de ensino de língua com ênfase no léxico e na gramática. Segundo Souza (1998),

A sintaxe é desvinculada do discurso: não há problematização das transformações que as formas da língua sofrem no ato da enunciação. O funcionamento das partes é convertido em regras que são transmitidas aos alunos para que as memorizem (p.36).

Tomada como sistema de regras e formas, e ensinada assim, a língua não oferece nada além de *sinais*. Sinalidade e identificação não são elementos estranhos à língua. Entretanto, o “componente de *sinalidade* é dialeticamente deslocado, absorvido pela nova qualidade do signo” (...) No processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a sinalidade e a identificação indicam que, para o aprendiz, a língua em aquisição ainda não funciona como língua; só será quando o *sinal*

²⁴ Ver anexo H: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO SOBRE O LEÃO

for completamente absorvido pelo *signo* e a *identificação* pela *compreensão* (p.46).

O Leão

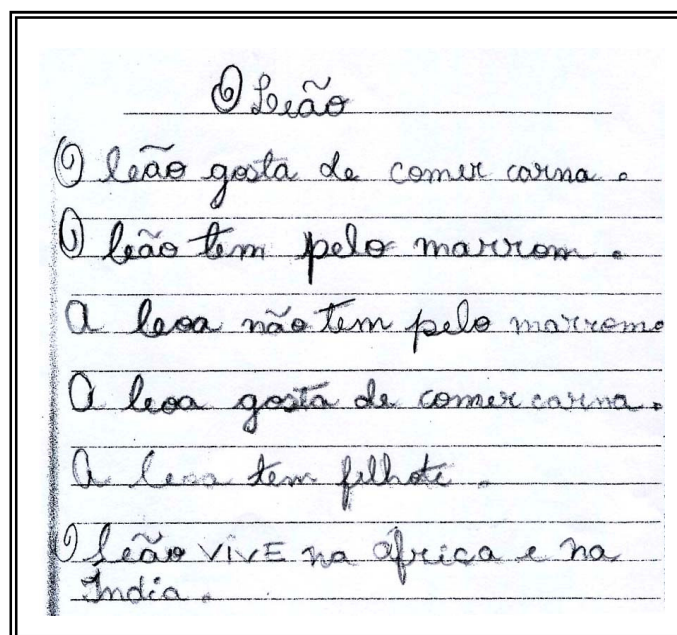
O Leão Onde África,
vive barriga mãe leão,
gosta come carne até metro
corpo pelo marrom,
Peso até 250 Kg.

O Leão

O leão vive na África e na Índia
comprimento 3 metros até 250 kg.
gosta Come Carne. Ele até 15 anos.

O leão

na Índia
o leão África
O leão gosta come carne
Tem até 15 anos, peso até 250
até 3 metros comprimento.



Finalmente, a visita a Fundação Jardim Zoológico foi agendada para o dia 10 de agosto de 2005 e com o objetivo de comunicar a turma, a professora/pesquisadora optou em escrever um aviso no quadro de giz. Todos leram sem dificuldades e, após conversarem com os alunos, ela propôs a escrita de um bilhete comunicando a família. Entusiasmados, eles se mobilizaram para executar a tarefa, contando com o apoio do texto escrito pela professora e, novamente, N. demonstrou a preocupação em não cometer erros, copiando parte da mensagem escrita no quadro. Segundo Freire (*apud* anotações das reuniões de consultoria, que foram divulgadas internamente, 1997), que se incorporou à equipe de Língua Portuguesa do INES como especialista em aquisição de segunda língua, o aluno constrói uma visão de escrita a partir do trabalho desenvolvido pela escola. Ela pode ser:

Escrita como reforço da prática desenvolvida em sala de aula. Esta visão está ligada ao “não erro” – ao texto perfeito. Escrita como treinamento: produção escrita controlada, usada para treinar o sistêmico. Não desenvolve a criatividade e tira a funcionalidade da escrita. Escrita como imitação; o aluno substitui elementos de uma frase escrita pela professora. Escrita como comunicação: a escrita tem um propósito e uma audiência (público alvo/leitor) (s/p).

Rio, 8 de agosto de 2005

Frete

Visita ao Jardim Zoológico

dia 10 de agosto, quarta-feira

por memórias no ambiente LRS

BG1 fos

Rio, 8 de agosto de 2006.

Josefa
Visita ao Jardim Zoológico

No dia 10 de agosto de Jardim Zoológico quarta-feira
em São Cristóvão Animais às 13h e voltamos
às 16h.

Alvares

Rio 8/8/05

~~No dia 10 de agosto 2005~~

~~Participa com os outros alunos~~

detalhe

Rio 8 de agosto de 2005

Edição,

No dia 10 de agosto, quarta-feira, as turmas de 4.º série
irão ao Jardim Zoológico.

Como a visita foi marcada para as 13h e, pela manhã, os alunos tiveram aula, a professora/pesquisadora distribuiu o texto sobre a atividade extraclasse e um quadro para ser completado, como tarefa individual de leitura. Eles concluíram o exercício com rapidez e autonomia. É importante citar que a formatação do texto e o logotipo da Fundação Jardim Zoológico os auxiliou na tarefa de identificar aspectos importantes relacionados ao conhecimento de organização textual tais como, o tipo de texto e o tema abordado.²⁵

Todos os alunos da 1ª série B participaram da visita com entusiasmo e, durante a atividade, escolheram cinco animais, escrevendo os seus nomes num papel com o objetivo de, posteriormente, completarem um quadro, revelando os preferidos.

O interesse dos alunos pelo assunto motivou o estudo sobre os seres vivos, como por exemplo, os ambientes em que vivem, suas características físicas, locomoções, alimentação e reprodução, envolvendo outras áreas de conhecimento num enfoque interdisciplinar.

Um fato importante aconteceu no dia 10 de agosto. Ao chegarem no setor, os alunos se depararam com uma docente, que leciona na 2ª série, reclamando sobre as condições de higiene do bebedouro. Ela segurava um copinho descartável com uma lava, que havia sido encontrada no equipamento. Como a professora/pesquisadora estava ocupada, logo, os alunos se mobilizaram. D. e J. isolaram as saídas de água, O. teve a idéia de escrever um aviso e N. se propôs a ser o escriba do grupo. Após redigirem a palavra “água”, solicitaram o auxílio de outra professora, que digitou o termo “verme”. Então, uma dúvida surgiu: em Português, se usa “com” ou “de” entre “água” e “verme”? E, novamente, solicitaram ajuda, a fim de obterem a resposta correta. A frase foi escrita numa fita crepe e colada na parede acima do bebedouro. Foi possível constatar, a partir desse

²⁵ Ver anexo I: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO SOBRE A VISITA AO ZÔO

acontecimento, que os alunos se apropriaram da escrita, de forma autônoma, com o propósito de comunicar algo.

Como o projeto “Os Seres Vivos e o Ambiente” vem sendo desenvolvido pelas professoras de primeira série B, o trabalho se tornou mais prazeroso e enriquecedor, uma vez que, oportuniza a troca de experiências entre os profissionais e a mobilização de todos – docentes e alunos - num só propósito.

Vale descrever outra experiência interessante, que aconteceu em 11 de agosto. Neste dia, o assistente educacional entrou na sala de aula e entregou o seu convite de casamento. Os alunos logo se interessaram pelo assunto e o profissional surdo, contou-lhes como a cerimônia e a festa estão sendo organizadas. No dia seguinte, a professora/pesquisadora, com o consentimento do noivo, fotocopiou o convite e o distribuiu aos alunos, que começaram a buscar no texto palavras conhecidas. Em seguida, a profissional fez várias perguntas com o objetivo de fazê-los identificar algumas informações, tais como: tipo de texto; nome dos noivos, dos pais da noiva e do noivo; data e hora do casamento; bem como, o local da cerimônia. É importante citar que quando um aluno identificava a informação solicitada, a professora o questionava com o intuito de fazê-lo compartilhar com o grupo a sua estratégia de leitura. As palavras conhecidas pelos aprendizes os ajudaram a significar o texto, tais como: “vinte”, “horas”, “dia”, “trinta”, “setembro”, “dois” “cinco” “rua” e “Rio de Janeiro”, bem como, o nome do noivo. Todos completaram o quadro com autonomia, fazendo-se necessário esclarecer a localização dos nomes dos pais no texto. D. identificou o local pelo uso do conectivo “na” e J. demonstrou mais autonomia na leitura. Observou-se que J., O. e D. tentaram reproduzir a fonte de letra desenhada no convite.²⁶

²⁶ Ver anexo J: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO CONVITE

Posteriormente, outro convite de casamento foi apresentado aos alunos. Como não identificaram o nome do profissional surdo, demonstraram insegurança em compreendê-lo. Então, a professora/pesquisadora esclareceu que as informações estavam organizadas da mesma forma que o texto anterior, uma vez que, se tratava do mesmo evento. Com isso, todos começaram a significá-lo, utilizando as estratégias de leitura que aprenderam.

No dia cinco de agosto, a nota fiscal de uma compra feita pela professora/pesquisadora junto com seus alunos, foi distribuída como atividade de leitura. É importante citar, que o documento original foi apresentado aos aprendizes. Após reconhecerem o tipo de texto, a profissional fez uma série de perguntas com o intuito de orientá-los na busca de informações importantes, tais como: nome da loja, endereço, data e total da compra, bem como, os nomes dos produtos e a mercadoria mais cara. Como conheciam a escrita dessas palavras e se lembraram do que foi comprado, foi possível para os alunos identificarem seus nomes. Observou-se que apesar de serem os primeiros produtos da lista, “ovos” e “pipoca” foram reconhecidos por último, uma vez que, se destacam dos demais itens no texto. A leitura prosseguiu com facilidade e, em seguida, preencheram um quadro. Observou-se que seus desempenhos superaram as expectativas da profissional, pois, ao invés de parte das palavras – “marg” e “ferm.” – como registradas no texto, eles as escreveram por completo. Vale ressaltar que “margarina” não foi trabalhada anteriormente e fez-se necessário informar sobre a escrita da palavra por meio do alfabeto datilológico. Por isso, J. não a escreveu totalmente. Outros aspectos relevantes foram: o uso do termo “refrigerante” generalizando “Fanta Uva”, “Sprite”, “Kuat” e “Fanta Laranja”, bem como, pipoca, substituindo a palavra em inglês.²⁷

O trabalho que foi desenvolvido teve como principal objetivo, desenvolver a competência comunicativa desses alunos, tornando-os mais participativos na sociedade.

²⁷ Ver anexo L: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO NOTA FISCAL

Ao conceber a língua como um instrumento de comunicação que permite ao usuário produzir uma infinidade de mensagens em variedades ilimitadas, a professora/pesquisadora adotou uma abordagem comunicativa para o ensino da língua portuguesa, desenvolvendo atividades em que ela se faz necessária.

A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. (BENVENISTE, 1989, p. 69).

Na medida em que os alunos foram se tornando mais proficientes em LIBRAS, que mediou a construção do conhecimento em sala de aula foi possível analisar com os alunos alguns aspectos morfológicos da língua portuguesa, que ocorreram repetidas vezes nos textos trabalhados. Com isso, eles começaram a inferir sobre algumas regras da língua portuguesa, identificando palavras novas e, conseqüentemente, realizando uma leitura mais consciente e autônoma, bem como, uma escrita funcional.

Em 26 de agosto, a professora/pesquisadora utilizou um fichário como recurso pedagógico. Este material é composto por duzentas fichas cuja frente vê-se a foto e o nome do animal. No verso, há um texto informativo sobre ele, bem como, alguns dados importantes. A profissional distribuiu uma ficha diferente para cada aluno, que identificou as informações solicitadas e completou um quadro com os dados do animal correspondente, tais como, nome, local, onde vive, como nasce, comprimento, altura, característica física, peso e tempo de vida. Como já executaram tarefas semelhantes, os aprendizes demonstraram mais segurança e autonomia. Assim, no primeiro dia de setembro, foi proposto um novo desafio: organizar-se em duplas com o objetivo de transformarem o quadro preenchido anteriormente num texto descritivo. D. e O. não

interagiram, realizando cada um a sua tarefa. O primeiro escreveu o verbo “ter” em quase todas as frases, sinalizando-o também ao interpretar em LIBRAS. Ao observar seu desempenho, a professora/pesquisadora lembrou-se que este termo foi sistematizado no sentenciador como também, em outros exercícios de fixação no período em que utilizou algumas estratégias do Método Natural. O. demonstrou insegurança e, com frequência, solicitou a interferência da professora, entretanto, ambos concluíram a atividade com bom desempenho. N. e J. trabalharam juntos, ressaltando que, preocupado com a perfeição, N. reportou-se ao texto do leão, trabalhado anteriormente, para formar as frases. Portanto, observou-se que esse tipo de trabalho está promovendo o desenvolvimento da habilidade escrita nos alunos.

O rinoceronte

O Rinoceronte tem pelos. Ele nasce da barriga da mãe.
Ele vive na zoológico e na sãõ caistrorãõ.
O Rinoceronte gosta come carne. Ele tem 50 anos ou mais.
Ele tem 3 até 3 metros de comprimento e peso até 3,70 t.

O Rinoceronte

x
x
O Rinoceronte tem pelos. Ele nasce da barriga da mãe. Ele vive na zoológico e na sãõ caistrorãõ.
O Rinoceronte gosta come carne. Ele tem 50 anos ou mais. Ele tem 3 até 3 metros de comprimento e pesa até 3,70m.

A mula
Ela nasce da barriga da mãe Ela ainda
mula. Usado para transportar peso 400 kg.
A mula tem pelos.
Ela vive 40 anos

A mula
Ela tem, nasce da barriga da mãe, Ela tem ainda
mula ainda: amarelas, Ela tem peso 400 kg.
A Ela tem pelos, vive 40 anos.

É importante citar que os procedimentos pedagógicos propiciaram o fazer coletivo, a organização grupal e a reflexão crítica, concebendo o educando enquanto sujeito de seu próprio conhecimento. No momento, observa-se que cada aluno pesquisado alcançou um bom desempenho como leitor, utilizando estratégias próprias de leitura em segunda língua. E, com o propósito de compreender melhor o caminho percorrido por eles nesse processo de aquisição de novos conhecimentos, serão descritos alguns aspectos considerados relevantes.

J. não conhecia LIBRAS ao ingressar no INES, mas procurava interagir com os colegas utilizando gestos espontâneos a fim de se comunicar e solucionar os desafios propostos pela professora/pesquisadora. Aprendeu rapidamente o alfabeto datilológico e os

nomes dos colegas de turma, entretanto, desconhecia a função e a importância do ato de ler. Na medida em que foi se tornando mais proficiente em LIBRAS, começou a se expressar com mais clareza, contando suas experiências e, a partir do trabalho que foi realizado, passou a utilizar a língua portuguesa, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, para buscar informações como, por exemplo, em 31 de maio de 2004. Neste dia, a atividade proposta era o preparo de um bolo de cenoura com cobertura de chocolate para a festa de aniversário, que aconteceu no dia seguinte. A receita, já lida anteriormente pelos alunos, se encontrava exposta a eles presa a um bloco. Ao colocar a tigela sobre a mesa, a professora/pesquisadora perguntou o que deveria ser feito a seguir e J. foi o primeiro aluno que se remeteu ao texto com o propósito de responder a questão. Ele se encontra em processo de aquisição de LIBRAS e, atualmente, utiliza esta língua associada a alguns gestos para expressar seu pensamento. Sua extrema facilidade em memorizar as palavras ampliou seu vocabulário, auxiliando-o nas atividades de leitura e escrita e, conseqüentemente, o tornou referência entre os colegas, que se dirigem a ele quando não sabem escrevê-las. Atualmente, J. é capaz de significar diferentes tipos de textos, tais como, avisos, receitas, convites de aniversário e casamento, cupons fiscais, bem como, relatos ou descrições sobre temas conhecidos.

N. não havia sido exposto a LIBRAS antes de ingressar no INES. Oralizava palavras soltas e utilizava gestos espontâneos para se comunicar, porém, rapidamente, aprendeu alguns sinais. Identificava-se como uma criança surda/ouvinte, pois acreditava que, como todos, podia se expressar pela língua oral. Aprendeu os nomes dos colegas da turma com facilidade, identificando-os em diferentes contextos, entretanto, desconhecia a função da leitura e da escrita. Durante o período em que se desenvolveu a pesquisa, N. foi se percebendo enquanto sujeito surdo e, conseqüentemente, foi se apropriando da LIBRAS como língua de expressão do pensamento. Com isso, começou a exteriorizar suas

experiências de vida e a levantar hipóteses na busca de novos significados, ampliando significativamente seus conhecimentos. Ao perceber que LIBRAS e Português são línguas distintas e, portanto, com estruturas próprias, N. começou a compará-las descobrindo assim suas especificidades. Demonstra interesse e preocupação em realizar suas tarefas corretamente e foi o primeiro aluno a tentar se comunicar pela escrita. Atualmente, ele está em processo de aquisição de LIBRAS e de Língua portuguesa, nas habilidades de leitura e escrita. Já inferiu algumas regras da gramática do Português, que compartilha com os colegas e, também é capaz de significar diferentes textos utilizando estratégias de leitura em segunda língua.

D. comunicava-se apenas por meio de gestos espontâneos ao ingressar no INES. Desconhecia a LIBRAS, o alfabeto digital e, também demonstrava não compreender a função da escola em sua vida. Contudo, rapidamente, aprendeu o alfabeto digital e o utilizou para memorizar os nomes de seus colegas de turma. Realizava suas tarefas por imitação, solicitando com frequência, o auxílio da professora/pesquisadora. Na medida em que foi se tornando proficiente em LIBRAS, também começou a expressar-se com mais clareza, revelando um grande repertório de experiências vividas, que enriqueceram as discussões em sala de aula. Com o trabalho realizado, D. foi ampliando seus conhecimentos e, conseqüentemente, adquirindo maior competência comunicativa e autonomia para interagir com o meio social. Apresenta mais dificuldade que seus colegas em memorizar o vocabulário trabalhado, por isso, leva seu material para estudar em casa e vem acompanhando o programa desenvolvido na série. Encontra-se em processo de aquisição de LIBRAS e de Língua Portuguesa, nas habilidades de leitura e escrita, sendo capaz de significar diversos tipos de textos. Já inferiu algumas regras gramaticais da língua escrita e as utiliza em suas produções.

O. também ingressou no INES sem ter tido contato com a LIBRAS anteriormente e, portanto, se comunicava por gestos espontâneos. Como seus colegas, não conhecia o alfabeto digital e realizava suas tarefas por imitação, recorrendo à professora/pesquisadora sempre que se sentia inseguro. Entretanto, rapidamente, aprendeu os nomes dos colegas e, durante o período em que foi desenvolvida a pesquisa, tornou-se mais proficiente em LIBRAS e, conseqüentemente, mais competente nas habilidades de leitura e escrita. Atualmente, ainda demonstra insegurança, contudo, possui um grande repertório de palavras e é capaz de significar os diferentes tipos de textos, que foram trabalhados em sala de aula, utilizando estratégias de leitura em segunda língua.

A análise e interpretação dos dados da pesquisa, que gerou essa dissertação de mestrado acompanharam todo o processo de investigação com aprendizes surdos em fase inicial de aquisição de LIBRAS numa proposta de ensino de língua portuguesa como L2. Foi possível concluir que as estratégias de ensino utilizadas pela professora/pesquisadora demonstraram resultados satisfatórios, uma vez que, esses alunos desenvolveram habilidades que os tornaram capazes de significar textos em língua portuguesa. A fundamentação teórica que norteou esse trabalho constituiu-se como um possível caminho na educação de surdos: a abordagem sócio-interacionista de aprendizagem oportunizou a construção coletiva do conhecimento a partir da interação entre professor - aluno e aluno-aluno mediado pela LIBRAS; o ensino pautado na função comunicativa da língua portuguesa possibilitou a sua aprendizagem em situações reais; o trabalho com projetos pedagógicos permitiu a discussão de assuntos de interesse dos alunos e importantes na interação do indivíduo surdo na sociedade; as relações estabelecidas em sala de aula a partir da concepção de surdez como diferença, gerou um clima propício de aprendizagem onde todos puderam contribuir para a construção do saber coletivo e, finalmente, os procedimentos pedagógicos organizados em torno dos conhecimentos de mundo, de

organização textual e sistêmico promoveram competência comunicativa, possibilitando aos alunos atuarem no mundo através do discurso.

Portanto, concluiu-se que a utilização de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua em sala de aula se mostraram válidas e eficientes, pois, considerando-se o nível de desenvolvimento dos educandos, os resultados obtidos superaram as expectativas. Entretanto, faz-se necessário dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido, pois, os aprendizes ainda se encontram em processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita. Também se concluiu que essa concepção de ensino deve ser assumida, no mínimo, por toda a escola, pois, de acordo com SKLIAR:

A reflexão sobre o consenso das potencialidades educacionais dos surdos não deve ser apressadamente interpretada sobre o modo como os surdos podem ser educados e, muito menos ainda, como uma seqüência de objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos em termos de uma proposição “metodológica”. Também não estou falando de “potencialidades” num sentido exclusivamente cognitivo ou como uma delimitação acerca do que os surdos podem e não podem aprender. É, na verdade, uma tentativa, uma busca de consenso, no sentido de gerar as sementes para um projeto político e educacional (SKLIAR, 2001 p.25).

A pesquisa gerou uma proposta de curso de qualificação profissional sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para aprendizes surdos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que será descrito a seguir.

PROPOSTA DE CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. CONTEXTUALIZAÇÃO

As atuais propostas do governo para portadores de necessidades educativas especiais objetivam a inclusão desses indivíduos na sociedade. Na área da surdez, os resultados insatisfatórios, principalmente, em relação ao ensino das habilidades de leitura e escrita têm gerado uma demanda de formação de profissionais e a necessidade de se implementar espaços de discussão onde a troca de experiências seja possível, a fim de oportunizar a elaboração de ações que, efetivamente, promovam o desenvolvimento global desses educandos, tornando-os cidadãos atuantes na sociedade. Esses espaços se referem às escolas e universidades, que buscam a produção de conhecimento e a formação de professores. Assim, objetiva-se com esse curso, a divulgação da proposta de ensino de Língua portuguesa como segunda língua para surdos realizada durante a pesquisa, bem como, a troca de experiências, desenvolvendo novas estratégias de ensino em sala de aula.

II. JUSTIFICATIVA

A Declaração de Salamanca (1997) apela a todos os governos a “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais” (p.11). Por isso, torna-se indispensável criar espaços que promovam o debate e a

divulgação de informações sobre temas que envolvem a surdez e o sujeito surdo, a fim de qualificar os profissionais para atuarem junto a esse alunado.

III. OBJETIVOS

- Formar profissionais para atuarem na educação de surdos;
- Aprimorar a atuação dos docentes que atendem a esses alunos;
- Promover a reflexão crítica à cerca da surdez nos aspectos histórico, político, lingüístico e social, bem como, suas implicações pedagógicas;
- Discutir sobre uma proposta educacional, que atenda às suas necessidades.

IV. CARGA HORÁRIA

80 horas de disciplinas presenciais

40 horas de estágio supervisionado

V. PÚBLICO-ALVO

Profissionais da área de educação, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

VI. DISCIPLINAS E EMENTAS

1. Conceituação, Classificação da Surdez e Implicações Pedagógicas (20h)

Aspectos gerais da anatomia e fisiologia do órgão da audição: sua classificação em orelhas externa, média e interna, bem como, seus aparelhos de condução e percepção do som. Conceito de surdez, fatores etiológicos, classificações quanto ao grau e tipo de perda auditiva. As implicações pedagógicas provenientes das perdas auditivas.

2. Histórico da Surdez e Filosofias Educacionais (20h)

Histórico da surdez, desde a Antigüidade, associado aos contextos políticos e sociais. As filosofias educacionais, que surgiram a partir das diferentes concepções de surdez: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo e suas práticas pedagógicas. Surdez como deficiência e diferença.

3. Conceito de Língua, universais lingüísticos e classificação das línguas oral-auditiva e gestual-visual (20h)

Definições de língua. Semelhanças entre todas as línguas naturais, que se apresentam nas modalidades oral-auditiva e gestual-visual. Estrutura gramatical do Português e da LIBRAS. Concepções de ensino de língua: como estrutura e com função comunicativa.

4. Didática Especial Para o Ensino de Alunos Surdos (20h)

Conceito de didática e sua importância para a Educação Especial. Concepções de aprendizagem, leitura, escrita e proposta bilíngüe de educação. Trabalho por projetos pedagógicos com enfoque interdisciplinar e planejamento.

5. Estágio Supervisionado (40h)

Experimentação, de forma densa e instrutiva, do que ocorre numa sala de aula com aprendizes surdos. Reflexão crítica sobre a prática em sala de aula em relação ao professor e ao Assistente Educacional.

Vale ressaltar a importância de se implantar, paralelamente a essa proposta, um Curso de LIBRAS ministrado por instrutores surdos.

CONCLUSÃO

A pesquisa, que foi desenvolvida para essa dissertação de mestrado, envolveu aprendizes surdos em processo inicial de aquisição de LIBRAS inseridos numa proposta de ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, nas habilidades de leitura e escrita. A partir da análise e interpretação dos dados, que investigou o desempenho dos alunos em relação às estratégias de ensino utilizadas pela professora/pesquisadora, concluiu-se que esses aprendizes desenvolveram habilidades de leitura e escrita acima do esperado, considerando-se que ao ingressarem no INES, eles não possuíam uma língua a ser compartilhada, prejudicando, portanto, a interação entre professor - aluno e aluno-aluno em sala de aula.

Os fundamentos teóricos desse trabalho se mostraram eficientes, uma vez que, promoveram o desenvolvimento global dos educandos enquanto sujeitos ativos na sociedade: A abordagem sócio-interacionista de aprendizagem oportunizou a troca de informações entre os pares envolvidos em sala de aula e, conseqüentemente, a construção coletiva do conhecimento. O trabalho pedagógico organizado por projetos ou temas geradores, num enfoque interdisciplinar, possibilitou a discussão de temas importantes e significativos para os alunos, que ultrapassaram o conteúdo planejado para a série. O ensino pautado na função comunicativa da língua portuguesa em torno dos conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico desenvolveu habilidades nos educandos, que os tornaram capazes de atuarem na sociedade por meio do discurso. A LIBRAS como língua de instrução, ou seja, utilizada como uma estratégia a fim de alcançar os objetivos propostos, melhorou a auto-estima dos estudantes, que passaram a executar suas tarefas com mais segurança e autonomia. E, finalmente, a presença do Assistente Educacional, como representante da comunidade surda, utilizando estratégias próprias de aprendizagem

em LIBRAS possibilitou uma melhor interlocução em sala de aula e o desenvolvimento da identidade surda nos educandos. Vale ressaltar a importância dos recursos visuais, principalmente, como ilustração dos textos em língua portuguesa para esses aprendizes, que utilizam estratégias de leitura em segunda língua para significá-los. Conclui-se, portanto, que a abordagem Bilíngüe tem-se mostrado como um possível caminho para esses sujeitos, entretanto, faz-se necessário dar continuidade à investigação a fim de desenvolver mais estratégias de ensino de leitura e escrita, promovendo uma real inclusão do indivíduo surdo nesse mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. “Sociolinguística” In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol.1, 2ª ed. pp. 21-47, São Paulo: Cortez, 2001.

ALVARENGA, Eloísa Gonzaga de; BAPTISTA, Elaine da Rocha; FLORES, Ana Claudia da Fonseca. “A surdez e seus desafios” In ROÇAS, Giselle; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; FERREIRA, Patrícia Silva (Org.). *Cadernos de Ensino de Ciências*. Vol.1- Ensino e Saúde, Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2004.

BAPTISTA, Elaine da Rocha e CONTARATO, Ana Lúcia Videira. “Diversidade textual no ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos. *In Revista Espaço*. n. 9, Rio de Janeiro: I.N.E.S. pp. 67-70, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1977.

BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHARES, Luiz Ernesto. “Novas Correntes na Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais”. *In: Cadernos de Educação Especial*. nº 4, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria, pp. 20-39,1993.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BONATO, Sérgio Luiz. *Educação e modernidade: o pensamento educacional dos Jesuítas, John Lock e Jean-Jacques Rousseau na era das Ciências e da Filosofia Moderna*. Disponível em: <<http://mediateca.doc.ua.pt/Artigos/historia%20da%20educação/historia%20da%20educação%20tese.htm>>. Acesso em 19/09/2004.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação Especial Deficiência Auditiva: Série Atualidades Pedagógicas*. Brasília, MEC/SEESP. Disponível em: http://www.ines.org.br/ines_livros/6/6_PRINCIPAL.HTM. Acesso em 28 de out 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educativas especiais*. 2ª ed., Brasília, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretriz nacional para a educação especial na educação básica.

BRITO, Lucinda F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.

BURITY, Joanildo. “Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo”. *Trabalhos para discussão*, Fundação Joaquim Nabuco, n. 107, 2001. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em 28 de jul 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 8ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. “O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito” In RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Leda M. Braga (Col.). *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *In Revista Delta*. Vol.15 n. Especial. pp. 385-417, 1999.

_____ “Metodologia da pesquisa em lingüística aplicada”. *In: Intercâmbio: uma publicação em lingüística aplicada*. 1º INPLA. São Paulo: PUC, pp. 41-48, 1990.

CAVALCANTI, Marilda C. e MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro”. *In: Trabalhos de lingüística aplicada*. Nº 17 (jan/jun), Campinas, pp. 133-144, 1991.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. Tradução de Carlos Vogt (et al.). São Paulo: Cultrix, 1975.

_____ “A linguagem e a mente” In LEMLE, Miriam e LEITE, Yonne (Org.). *Novas Perspectivas Lingüísticas*. pp. 28- 42. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CICCONE, Marta. *Comunicação Total*, 1988. 62f. Notas de aula.

_____ *Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COSTA, Lúcia Severo. “Depoimento de Lúcia Severo” *In: Revista Espaço* n. 11, Rio de Janeiro: I.N.E.S. pp. 48-50, 1999.

FAVORITO, Wilma e PINHEIRO, Teresa Cristina A. “Ensinando português como segunda língua” *In Arqueiro*. Vol.1 (jan/jun). Rio de Janeiro: I.N.E.S. pp. 12-15, 2000.

FELIPE, Tânia A. *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: MEC; SEESP. Brasil, 2001.

_____ A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na língua brasileira de sinais (LIBRAS). 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FRANCO, Monique. “Currículo e emancipação”. *In: Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. SKLIAR, Carlos (Org.), Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, Alice. “Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo”. *In Revista Espaço* n. 9, Rio de Janeiro: I.N.E.S. pp. 46-52, 1998.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GREENE, Judith. *Psico-lingüística: Chomsky e a Psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

KARNOP, Lodenir Becker e PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. “Concepções de leitura e escrita e educação de surdos”. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, HARRISON, KATHRYN Marie Pacheco e CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Org.). *leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição fonológica da língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

LACERDA, Cristina B. F. de. *Uma experiência fonoaudiológica na abordagem bilíngüe*. Anais do seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. INES, Rio de Janeiro, 1997.

LEMLE, Miriam e LEITE, Yonne (Org.). *Novas Perspectivas Linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1970.

LUZ, Renato D. Violência psíquica e surdez: os caminhos de um (des)encontro. *Revista Espaço*, I.N.E.S., Rio de Janeiro, n.20, pp. 3-12, dez. 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. “Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores”. In *The Specialist*. São Paulo, vol.17, nº1, pp. 01-18, 1996.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. “A abordagem etnográfica na investigação científica”. In: *Espaço*, nº 16, Rio de Janeiro: I.N.E.S., pp.42 – 59, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Carlos da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

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

MORI, Angel Corbera. “Fonologia”. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol.1, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

RIZZO, Gilda. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1989.

_____ “Alfabetização Natural” *In Revista Fórum*. Vol. 9. Rio de Janeiro: I.N.E.S. p. 6-10, 2004.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. *Revista Espaço*: edição comemorativa 140 anos. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

SACKS, Oliver W. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, Carlos. “A escola, o fracasso escolar e a leitura”. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANDALO, Maria Filomena S. “Morfologia”. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol.1, 2ª ed. pp. 181-206, São Paulo: Cortez, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução do francês por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein; 20ª ed., São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR, Carlos (org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

_____ *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. C. *Sign language structure: an outline of the visual communication system for the American deaf*. Buffalo: Buffalo University, 1960.

SVARTHOLM, Kristina. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*, I.N.E.S., Rio de Janeiro, n. 9, pp. 38-45, jun. 1998.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Obras completas: tomo cinco – fundamentos de defectologia*. Cuba: Pueblo y Educacion, 1997.

_____ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO A

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO EM LIBRAS (FELIPE, 2001, pp. 21-23)

Será descrito a seguir um “**sistema de notação de palavras**”, que vem sendo utilizado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países e aqui no Brasil, tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais. Assim, a LIBRAS será representada a partir das seguintes convenções:

1- Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.

Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA;

2- Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.

Exemplos: CORTAR-COM-FACA “cortar”, QUERER-NÃO “não querer”, MEIO-DIA “meio-dia”, AINDA-NÃO “ainda não”;

3- Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ ;

4- A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem sinal, está representada péla palavra separada, letra por letra, por hífen.

Exemplo: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;

5- O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico.

Exemplos: *R-S* “reais”, *A-C-H-O*, *QWM* “quem”, *N-U-N-C-A*;

6- Na LIBRAS não há desinências para gênero (masculino e feminino). O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui marcas de gênero, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão.

Exemplos: AMIG@ “amiga ou amigo”, FRI@ “fria ou frio”, MUIT@ “muita ou muito”, TOD@ “toda ou todo”, EL@ “ela, ele”, ME@ “minha ou meu”;

7- Os traços não-manuais: as expressões facial e corporal, que são feitas simultaneamente com um sinal, estão representadas acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao:

a- tipo de frase: ^{interrogativa} ou ^{...i...}, ^{negativa}, ou ^{...neg...}

Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

b- advérbio de modo ou um intensificador: muito ^{rapidamente exp.f “espantado”};

interrogativa	exclamativo	muito
Exemplos: NOME	ADMIRAR	LONGE

8- Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão sendo representados com o tipo de classificador em subscrito.

Exemplos: **pessoa**MOVER, **veículo**MOVER, **coisa-arredondada**COLOCAR;

9- Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a- a variável para o lugar : i = ponto próximo à 1ª pessoa;

j = ponto próximo à 2ª pessoa;

k e k' = ponto próximo à 3ª pessoas;

e = esquerda;

d = direita;

b- as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular;

1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual;

1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural;

Exemplos: **1s**DAR_{2s} “eu dou para você”;

2s PERGUNTAR_{3p} “você pergunta para eles/elas”

k_d ANDAR_{k'e} “andar da direita (d) para à esquerda (e)”.

10- Na LIBRAS não há desinência que indique plural. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal ou alongamento do movimento. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:

Exemplos: MUIT@ “muito(s); muita(s)”

GAROTA+ “muitas garotas”

ARVORE+ “muitas árvores”

11- Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).

Exemplos: IGUAL (md) **pesso@-muit@**ANDAR (me)

IGUAL (me) **pessoa**EM-PÉ (md)

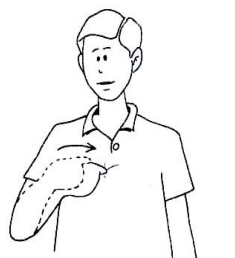
Estas convenções foram utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua gestual-visual, que é tridimensional.

ANEXO B

SISTEMA PRONOMINAL EM LIBRAS

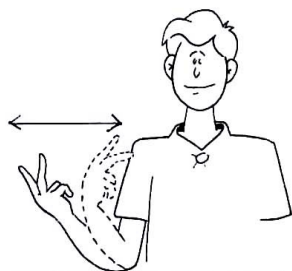
■ **primeira pessoa** (singular, dual, trial, quatrial e plural): EU; NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS-TOD@;

- Primeira Pessoa do Singular: EU
Apontar para o peito do enunciador (a pessoa que fala)



EU

- Primeira Pessoa do Plural: NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-TOD@



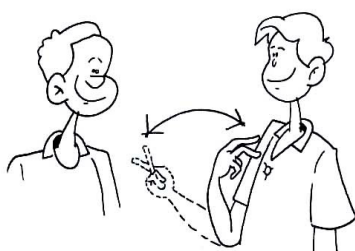
NÓS-2



NÓS-3



NÓS-4



NÓS-DOIS (EM FRENTE)



NÓS-TOD@

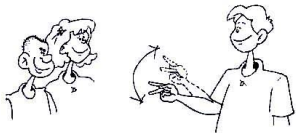
■ **segunda pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural):** VOCÊ, VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊ-TOD@;

- Segunda Pessoa do Singular: VOCÊ
Apontar para o interlocutor (a pessoa com quem se fala)

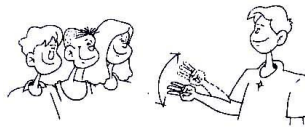


VOCÊ

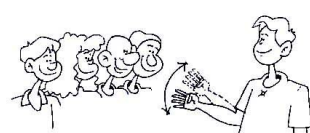
- Segunda Pessoa do Plural: VOCÊ+2, VOCÊ+3, VOCÊ+4, VOCÊ-TOD@



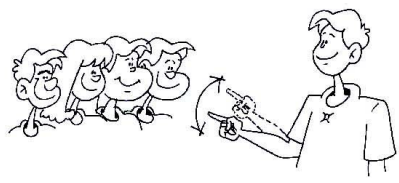
VOCÊ+2



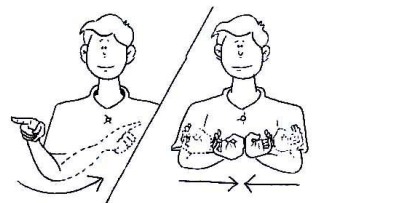
VOCÊ+3



VOCÊ+4



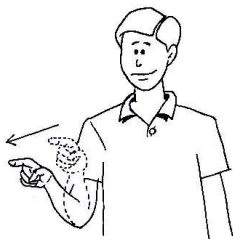
VOCÊ+TOD@



VOCÊ+TOD@/VOCÊ+GRUPO

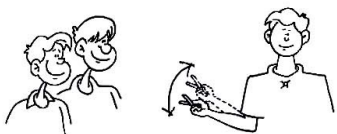
■ **terceira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural):** EL@, EL@-2, EL@-3, EL@-4, EL@-GRUPO, EL@-TOD@

- Terceira pessoa do singular: EL@
Apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencional.

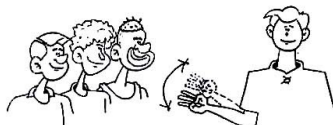


EL@

•Terceira Pessoa do Plural: EL@+-2, EL@+-3, EL@+-4, EL@+-TOD@.



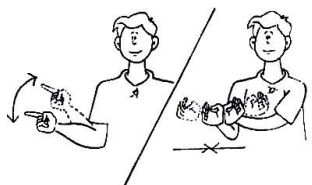
EL@+-2



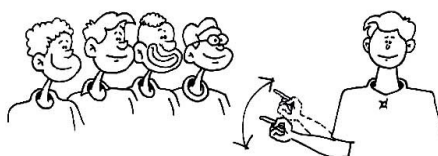
EL@+-3



EL@+-4





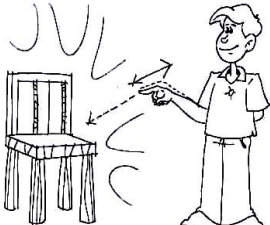

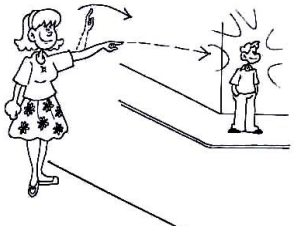
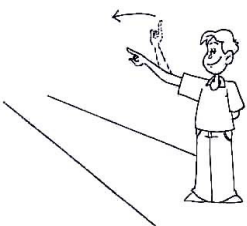
EL@+-GRUPO



EL@+-TOD@

ANEXO C

PRONOMES DEMONSTRATIVOS EM LIBRAS

Pronomes Demonstrativo	Pessoa do Discurso	Advérbio de Lugar
 EST@	Localidade da 1ª Pessoa do discurso EU	 AQUI
 ESS@	Localidade da 2ª Pessoa do discurso VOCÊ	 AÍ
 AQUEL@	Localidade da 3ª Pessoa do discurso EL@	 LÁ

ANEXO D

EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS RELACIONADOS AOS NOMES DOS ALUNOS

Nome: _____ Data: 10/3/14

Quantas letras?

WALLACE → 7

PEDRO → 5

WALACE → 6

RUDNEY → 6

WILIAN → 6

ELAINE → 6

Escreva no lugar certo:

5 letras	6 letras	7 letras
PEDRO	WALACE RUDNEY WILIAN Elaine	Wallace

Nome: _____ Data: 11 / 2 / 2004

Professora: reinal

Caca - Palavras

~~WILIAN~~

~~ELAINE~~

~~WALLACE~~

~~PEDRO~~

~~WALACE~~

~~RUDNEY~~

B	M	N	S	T	I	M	V	K	N	X	T	Y	R
O	T	O	V	C	E	V	L	L	B	R	M	W	A
P	E	Q	X	B	M	O	W	I	L	I	A	N	B
Q	L	V	W	A	T	J	T	Q	V	Y	C	N	A
V	A	X	M	W	A	L	A	C	E	W	K	L	R
L	I	M	N	A	V	T	M	E	T	S	D	A	U
J	N	D	P	L	C	O	N	T	K	O	C	I	D
K	E	B	S	L	S	A	S	V	Y	A	J	P	N
S	V	W	V	A	J	S	B	A	R	U	B	T	E
V	S	L	J	C	T	B	D	S	S	S	R	I	Y
Z	X	A	K	E	I	C	Z	T	P	E	D	R	O


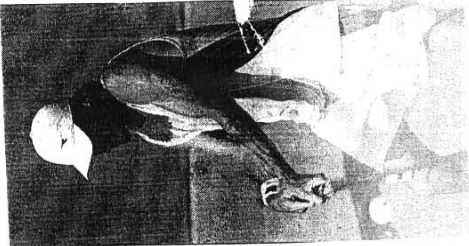




ANEXO E

EXERCÍCIOS SOBRE AS OLIMPIADAS

Nome: _____

Data: 21/10/04 OLIMPIADA 2004

Risque o que não tem:



Nome: _____ Data: 2/19/20 Turma: 106

① Escreva os nomes das modalidades:



Boxe



Vôlei de Praia



Boxe

boxe
tênis
volei de praia

Nome: _____

Escola: EMPS

Brasil

Data: 10/11/2004

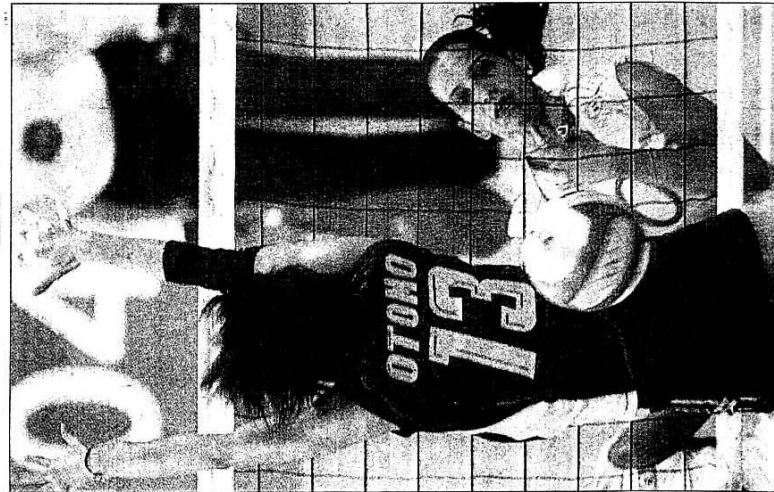
Basquete

basquete

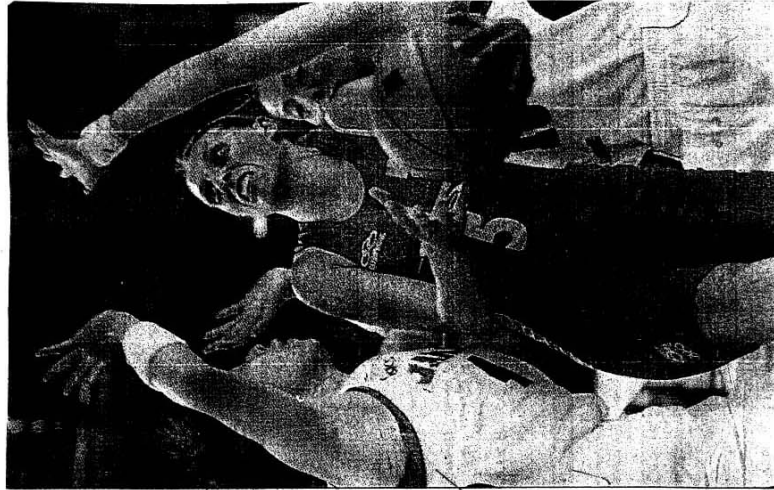
Turma: _____

Série: _____


vôlei



O Brasil viveu bons momentos em sua estréia nos Jogos de Atenas. Os times femininos de vôlei e basquete venceram o Japão e Joana Maranhão foi a 5ª colocada nos 400m medley. Hoje será a vez da seleção de vôlei masculino e da ginástica por equipes.



Aluno(a): _____ Turma: 101

OLIMPIADAS  2004



OS FOGOS marcam o encerramento da cerimônia de abertura, com a tocha ao fundo e as delegações de 202 países espalhadas no gramado

A festa de abertura foi na Grécia, no dia 13 de agosto de 2004, às 14:45h.

① Marque com um (x) a resposta certa:

a) A festa foi:

- no Brasil
- na Grécia
- na Austrália

② Responda:

a) Que horas começou a festa?

14:45h

③ Complete o calendário de agosto e marque o dia da festa:

AGOSTO

D	S	T	Q	Q	S	S
Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

④ Escreva o dia da semana em que começou a festa:

sexta-feira

ANEXO F

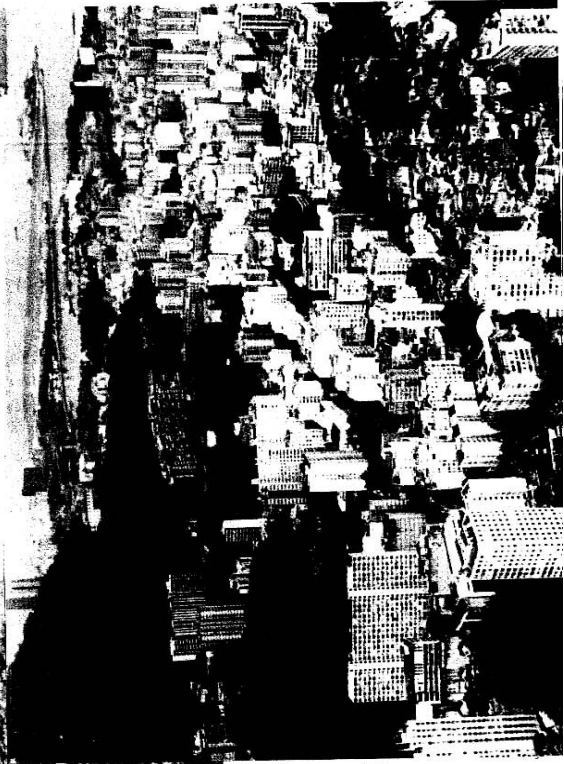

EXERCÍCIOS SOBRE A VISITA ÀS PAINEIRAS E AO MIRANTE DONA MARTA

* Aluno(a): _____

Data: 18/11/2004

Complete:

Nós vimos dois túneis.
(túnel-túneis)



Nós vimos muitas casas.
(casa-casas)

Rio de Janeiro, 11 de ~~março~~ de 2004.

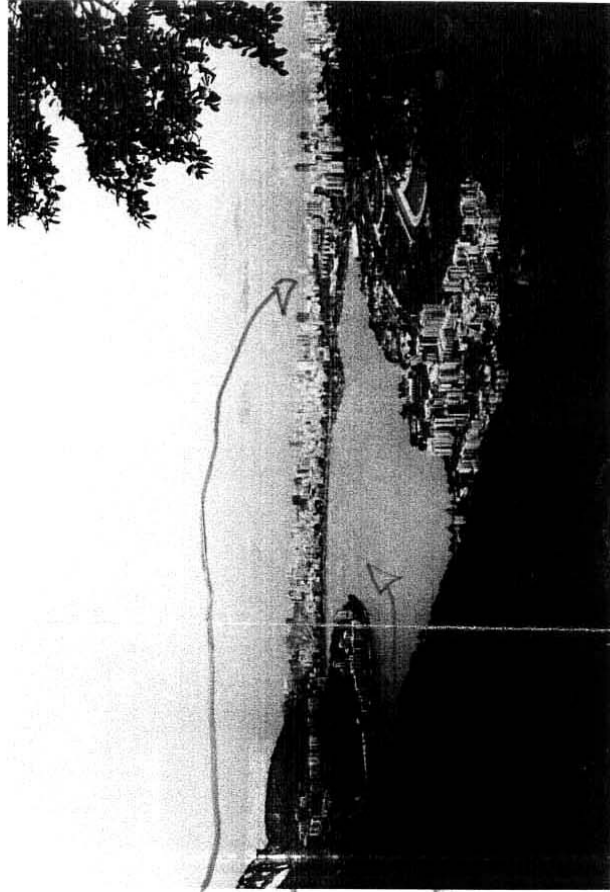
Nome: _____ Turma: 106 _____ Série: 1ª _____

Ligue:

mar

praia

lagoa



ANEXO G

EXERCÍCIO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Rio, 11/11/2009

Nome: _____

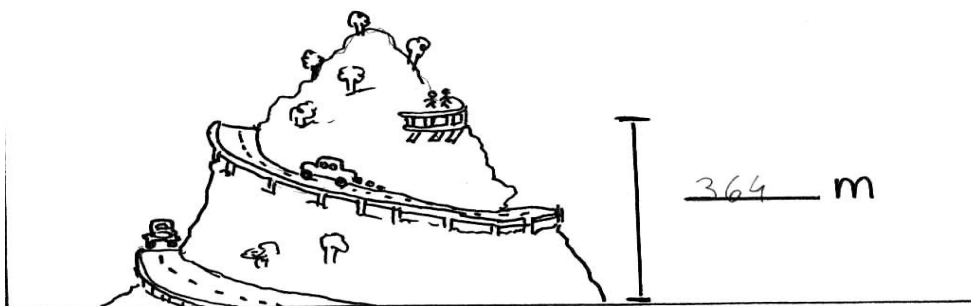


Escreva:

• o nome do lugar:

Mirante Dona Marta

• a altura do mirante:



ANEXO H


LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO SOBRE O LEÃO


1- Leia:




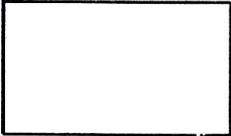
O Leão

O leão vive na África e na Índia. Ele tem até 3 metros de comprimento e pesa até 250 Kg. O leão tem quatro patas e pêlo marrom. Ele se desenvolve na barriga da mãe e, na floresta, vive até 15 anos. O leão gosta de comer carne.

Nome do animal:	<u>Leão</u>	
Onde vive:	<u>África e Índia</u>	
Tamanho:	<u>3 metros de comprimento</u>	
Peso:	<u>250kg</u>	
Número de patas:	<u>4 patas</u>	
Característica do corpo:	<u>pêlo marrom</u>	
Tempo de vida:	<u>15 anos</u>	
Alimentação:	<u>Carne</u>	

Nome do animal:	<u>Loção</u>	
Onde vive:	Árvore na Índia	
Tamanho:	até 3 metros de comprimento	
Peso:	2 pesos até 250 Kg.	
Número de patas:	quatro	
Característica do corpo:	pêlo marrom	
Tempo de vida:	até 15 anos	
Alimentação:	Almoça gosta de comer carne	

Nome do animal:	<u>Leão</u>	
Onde vive:	África e Índia	
Tamanho:	3 metros de comprimento	
Peso:	250 kg	
Número de patas:	4 patas	
Característica do corpo:	pêlo marrom	
Tempo de vida:	até 15 anos	
Alimentação:	Come Carne	


Nome do animal:	<u>leão</u>	
Onde vive:	África e Índia	
Tamanho:	até 3 metros de comprimento	
Peso:	até 50 Kg	
Número de patas:	quatro	
Característica do corpo:	pêlo marrom	
Tempo de vida:	até 15 anos	
Alimentação:	leão gosta de carne	

ANEXO I

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO SOBRE A VISITA AO ZÔO

Português

1- Leia o texto:

<p>Visita ao Jardim Zoológico</p> 
<p>No dia 10 de agosto, quarta-feira, as turmas de 1ª série B irão ao Jardim Zoológico, que fica em São Cristóvão.</p> <p>Nós iremos no ônibus do INES. Sairemos às 13h e voltaremos às 16h.</p> <p>Lá, nós veremos muitos animais diferentes e escolheremos os nomes.</p>

2- Complete o quadro:

Local da visita:	<u>São Cristóvão</u>
Data da visita:	<u>10 / 8 / 2005</u>
Transporte que utilizaremos:	<input checked="" type="checkbox"/> ônibus () trem () carro
Hora da saída:	<u>13:00h</u>
Hora da chegada:	<u>16:00h</u>

Local da visita:	<u>São Cristóvão</u>
Data da visita:	<u>10 / 8 / 2005</u>
Transporte que utilizaremos:	<input checked="" type="checkbox"/> ônibus () trem () carro
Hora da saída:	<u>13:00h</u>
Hora da chegada:	<u>16:00h</u>

Local da visita:	<u>Jardim Zoológico</u>
Data da visita:	<u>10 / 08 / 05</u>
Transporte que utilizaremos:	<input checked="" type="checkbox"/> ônibus () trem () carro
Hora da saída:	<u>13</u> h
Hora da chegada:	<u>16</u> h

Local da visita:	<u>Jardim Zoológico</u>
Data da visita:	<u>10 / 8 / 2025</u>
Transporte que utilizaremos:	<input checked="" type="checkbox"/> ônibus () trem () carro
Hora da saída:	<u>13:00</u> h 00
Hora da chegada:	<u>16:00</u> h

ANEXO J

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO CONVITE

PORTUGUÊS

1. Leia o texto e complete o quadro:

TIPO DE TEXTO:	<input checked="" type="checkbox"/> CONVITE <input type="checkbox"/> RECEITA <input type="checkbox"/> CUPOM FISCAL
NOME DOS NOIVOS:	<u>Renata</u> E <u>Julio</u>
PAIS DA NOIVA:	<u>David</u> E <u>Catarina</u>
PAIS DO NOIVO:	<u>Valde</u> E <u>Marcos</u>
DATA DO CASAMENTO:	<u>30 / 9 / 05</u>
HORA DO CASAMENTO:	<u>20 : 30</u> H
LOCAL:	<u>Casa de festas</u> <u>de festividade</u>

PORTUGUÊS

1. Leia o texto e complete o quadro:

TIPO DE TEXTO:	<input checked="" type="checkbox"/> CONVITE <input type="checkbox"/> RECEITA <input type="checkbox"/> CUPOM FISCAL
NOME DOS NOIVOS:	<u>Renata</u> E <u>Julio</u>
PAIS DA NOIVA:	<u>Davide</u> E <u>Catharina</u>
PAIS DO NOIVO:	<u>Valdo</u> E <u>Marina</u>
DATA DO CASAMENTO:	<u>30/9/2005</u>
HORA DO CASAMENTO:	<u>20:30</u> H
LOCAL:	<u>Casa de festa a festiva.</u>

PORTUGUÊS

1. Leia o texto e complete o quadro:

TIPO DE TEXTO:	<input checked="" type="checkbox"/> CONVITE <input type="checkbox"/> RECEITA <input type="checkbox"/> CUPOM FISCAL
NOME DOS NOIVOS:	<u>Renato</u> E <u>Aurlio</u>
PAIS DA NOIVA:	<u>Graciele</u> E <u>Beatriz</u>
PAIS DO NOIVO:	<u>Valdo</u> E <u>Marcos</u>
DATA DO CASAMENTO:	<u>30/9/2005</u>
HORA DO CASAMENTO:	<u>20</u> : <u>30</u> H
LOCAL:	<u>Casa de festa Lo. Felicidade</u>

PORTUGUÊS

1. Leia o texto e complete o quadro:

TIPO DE TEXTO:	<input checked="" type="checkbox"/> CONVITE <input type="checkbox"/> RECEITA <input type="checkbox"/> CUPOM FISCAL
NOME DOS NOIVOS:	<u>Renata</u> E <u>Julio</u>
PAIS DA NOIVA:	<u>Daide</u> E <u>Catharina</u>
PAIS DO NOIVO:	<u>Kaldo</u> E <u>mariana</u>
DATA DO CASAMENTO:	<u>30 / 09 / 2005</u>
HORA DO CASAMENTO:	<u>20 : 00</u> H
LOCAL:	<u>casa de festas la</u> <u>festivista.</u>

ANEXO L

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO NOTA FISCAL

PANIFICADORA E CONFEITARIA RIO 400 LTDA
RUA DAS LARANJEIRAS, 251 LOJAS A E B
LARANJEIRAS - RIO DE JANEIRO - RJ
CEP: 22240-001 - D.R.E. : 64-12

CNPJ: 33.446.063/0001-25 IE: 81.392.870
13/07/05 12:27:19 COD: 116438

CUPOM FISCAL

001)	9999014380	XX	[OVOS BRANC]	2,29	XI
002)	9999002361	XX	[POP CORN YOKI NAT]		
	4,000 x		1,09	4,36	XI
003)	9999003409	XX	[MARG CLAYB]	1,56	XI
004)	9999004974	XX	[COCO RALAD]	1,89	XI
005)	9999004811	XX	[FERM ROYAL]	2,19	XI
006)	9999002823	XX	[FANTA UVA]	2,19	XF
007)	9999002819	XX	[SPRITE 2 L]	2,19	XF
008)	9999002821	XX	[KUAT GUARA]	1,99	XF
009)	9999002824	XX	[FANTA LARA]	2,19	XF
010)	9999006733	XX	[LEITE DAMA]	1,69	XI

TOTAL	22,54
ITEM(S): 010	
Dinheiro	22,60
VALOR RECEBIDO	22,60
TROCO	0,06

OBRIGADO E VOLTE SEMPRE

Operador: 208-Jacieli Maciel D
Amaral

13/07/05 12:29:13 GNF: 2426 ECF: 000005
ELGIN -ECF IF 500 IE Ver.: FCP-500
v.0001.00.100104103 CAP. 0000005100 EP

Tipo de texto:	() convite <input checked="" type="checkbox"/> cupom fiscal () receita
Nome da loja:	<u>pamificadora e confeitaria Rio 400 lda</u>
Endereço:	Rua: <u>das laranjeiras, 251.</u>
Data da compra:	<u>13 / 07 / 2005</u>
O que foi comprado:	<u>leite, uva, margarina, pipoca, ovos, coco, fermento e refrigerante.</u>
Total da compra:	R\$ <u>22,54</u>
Produto mais caro:	<u>ovos 2,29</u>

Tipo de texto:	() convite <input checked="" type="checkbox"/> cupom fiscal () receita
Nome da loja:	<u>pamificadora e confeitaria Rio 400 lda</u>
Endereço:	Rua: <u>laranjeiras 251</u>
Data da compra:	<u>13 / 7 / 2005</u>
O que foi comprado:	<u>pipoca, refrigerante, chocolate, leite fermento, ovos, coco e margarina.</u>
Total da compra:	R\$ <u>22,54</u>
Produto mais caro:	<u>ovos</u>

Tipo de texto:	() convite <input checked="" type="checkbox"/> cupom fiscal () receita
Nome da loja:	<u>Panificadora e Confeitaria Rio 400 Ltda</u>
Endereço:	Rua: <u>Rua das Laranjeiras, 251</u>
Data da compra:	<u>13/07/2005</u>
O que foi comprado:	<u>pipoca, cacau, margarina, leite e ovos</u> <u>refrigerante</u>
Total da compra:	R\$ <u>22,54</u>
Produto mais caro:	<u>ovos</u>

Tipo de texto:	() convite <input checked="" type="checkbox"/> cupom fiscal () receita
Nome da loja:	<u>Panificadora</u>
Endereço:	Rua: <u>das laranjeiras, 251</u>
Data da compra:	<u>13/7/2005</u>
O que foi comprado:	<u>marg. coco - fermento - fanta - sprite - pipoca</u> <u>ovos - suco fanta e leite</u>
Total da compra:	R\$ <u>22,54</u>
Produto mais caro:	<u>ovos 2,29</u>