

MAURIZA MOURA DANTAS

**PRÁTICAS COTIDIANAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA
EM CLASSE ESPECIAL PARA SURDOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

*A gente escreve como quem ama, ninguém sabe por que ama,
a gente não sabe porque escreve.
Escrever é um ato solitário de um modo diferente de solidão.
Escrevo com amor e atenção e ternura e dor e pesquisa e
queria de volta, como mínimo, uma atenção e um interesse.*

(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pela fidelidade e compreensão, encorajando-me em todos os momentos do processo.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado, pelo incentivo e exemplo.

À professora e aos alunos surdos da 1ª série meu desejo de realizações no espaço do saber, para melhor compreender este misterioso e mágico mundo.

Ao Professor Dr. José Geraldo da Silveira Bueno, que, com total lisura às regras éticas, me fez chegar ao término deste trabalho como Educador.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino da língua escrita em classe especial para alunos surdos. A pesquisa foi realizada em uma classe especial de 1ª série, com nove alunos surdos, em uma escola da Rede Pública Municipal que possui política explícita de escolarização para essas crianças. Para tanto, foram coletados dados no ano letivo de 2005, por meio de gravação em vídeo das aulas de Língua Portuguesa no mês de outubro, do material produzido pelos alunos nas atividades de alfabetização desenvolvidas na sala de aula e dos registros das avaliações bimestrais feitas pela professora. A análise dos dados foi realizada com base nas contribuições de Ferreiro (1986 e 1991), no que se refere à distinção entre língua oral e/ou de sinais e língua escrita, e de Vygotsky (2002), no que tange ao caráter interpessoal da aquisição inicial da língua escrita, por meio de interações que devem ser ricas em significados. Além desses autores, para o campo específico da alfabetização de surdos, este estudo apóia-se substancialmente em Soares (1999 e 2004), além de Bueno (2001 e 2004). Os principais achados da pesquisa foram: as atividades desenvolvidas tiveram como princípio a perspectiva da escrita como transcrição da língua de sinais; centralização do ensino da escrita por meio de nomeações de objetos e de eventos; restrição à cópia, quando a escrita não se apresenta com base na língua de sinais ou no alfabeto digital, indicando que o fato dos alunos copiarem textos parece, para a professora, ser suficiente para que se apropriem da escrita. Na medida em que a produção da escrita foi tão descaracterizada, de um lado, em termos de apropriação de seus elementos fundamentais e, de outro, pela facilitação das repostas por meio da transcrição do alfabeto digital, o que se verifica é que, na verdade, o aluno não está sendo ensinado a escrever, mas, ao contrário, a escrita serve mais para que ele fixe e incorpore a língua de sinais.

Palavras-chave: alfabetização de surdos – ensino da língua escrita – escolarização de surdos – educação especial.

ABSTRACT

This study aimed at checking pedagogic practices used in the process of teaching the written language in special class for deaf pupils. The research was carried out in an elementary school special class, with nine deaf pupils, in a school of the Public Municipal Network that has an explicit schooling policy for these children. For much, data were collected in the academic year of 2005, through video recording of Portuguese Language classes in October, from the material produced by the pupils in the literacy activities developed in classroom and the records of the two-monthly evaluations done by the teacher. Data analysis was carried based on the contributions of Ferreiro (1986 and 1991), in which refers to the distinction between oral language and / or signs language and written language, and of Vygotsky (2002), concerning the interpersonal nature of the initial acquisition of written language, through interactions that must be rich in meanings. In addition to these authors, for the specific field of deaf persons' literacy, this study is supported substantially on Soares (1999 and 2004), in addition to Bueno (2001 and 2004). The main findings in the research were: the developed activities took as a principle the perspective of writing as transcription of the signs' language; centralizing the teaching of writing through nominations of objects and events; restriction to the copy, when writing does is not presented based on the language of signs or the digital alphabet, indicating that the fact that the pupils copy texts seems, for the teacher, to be sufficient so that they may acquire writing. To the extent that the production of writing was so deprived of its characteristics, on one hand, in terms of appropriation of its basic elements and, on the other hand, by the facilitation of the responses through the transcription of the digital alphabet, where it will be verified that, in fact, the pupil is not being taught to write, but, on the contrary, writing serves more for they to fix and incorporate the language of signs.

Key-words: deaf persons literacy – written language teaching - deaf persons schooling - special education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA PARA O ALUNO SURDO.....	13
1.1 As políticas educacionais para surdos.....	13
1.2 As correntes teóricas sobre educação de surdos.....	16
1.3 Linguagem escrita e surdez.....	21
CAPÍTULO 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA PARA OS ALUNOS SURDOS.....	32
2.1 Os procedimentos para coleta de dados.....	32
<i>2.1.1 O município selecionado.....</i>	<i>32</i>
<i>2.1.2 A escola investigada.....</i>	<i>34</i>
<i>2.1.3 A proposta de ensino dos alunos surdos.....</i>	<i>36</i>
2.2 Apresentação dos resultados.....	40
<i>2.2.1 As aulas.....</i>	<i>40</i>
<i>2.2.2 Registro de Avaliação Bimestral.....</i>	<i>66</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS.....	80

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve seu início em razão da minha atuação como Supervisora de Ensino, que envolvia o acompanhamento da organização do sistema educacional dos alunos surdos¹ do Ensino Fundamental da rede de educação de Barueri, município da Grande São Paulo. A ênfase dada à importância da aquisição da escrita pelo aluno surdo propiciou o interesse em verificar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora para tal aquisição.

Cada vez mais pesquisadores e professores têm procurado refletir sobre as práticas desenvolvidas nos diversos espaços educacionais, com o objetivo de detectar modos de construção de conhecimentos e compreender a potencialidade do ser humano na construção do seu saber. Nas três últimas décadas, as questões sobre o que são e para que servem a leitura e a escrita vêm sendo investigadas e interferindo nos processos de ensino da língua escrita, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Observa-se que é consenso entre os especialistas, e mesmo entre a maioria dos professores, que ler e escrever com fluência supõe muito mais do que reconhecer as letras e os números.

Ferreiro et. al. (1991) trouxeram contribuições fundamentais para a mudança de paradigma sobre o que significa alfabetizar na escola brasileira. Suas investigações demonstraram que, ao contrário do que se pensava, a questão decisiva da alfabetização inicial é de natureza conceitual, e não perceptual. Isto é, a criança que escreve e que lê, pensa sobre a escrita. Escrita essa que existe em seu meio social e que permite que ela tome contato com atos que envolvem, de alguma forma, sua participação em práticas sociais de leitura e escrita.

As crianças adquirem idéias sobre a escrita muito antes de entrarem na escola para aprender. Nenhuma criança, portanto, ingressa na escola regular sabendo nada sobre a escrita, sendo que o processo de alfabetização é trabalhoso para todos, não importando a classe social.

A diferença no desempenho entre os alunos decorre do fato de a criança das classes média e alta, pela própria ambiência familiar, em que a cultura letrada é muito presente, se apropria de usos e funções diferenciados, bem como de hipóteses a respeito da construção da escrita. Já a criança de classe baixa, em cujo

¹ Sobre o assunto ver em: Brasil, MEC/SEESP, 1997, vol.I, p.53-55.

meio a escrita é menos presente, ainda tem, habitualmente, hipóteses simples sobre a escrita (Lodi et. al., 2003, p.24).

Assim sendo, a escola pode contribuir ao desempenho das crianças como um ambiente alfabetizador, propiciando a elas oportunidades de aproximação à língua escrita, visando atender a todos os alunos na construção de seu conhecimento. Este parece ser um grande desafio, segundo Bueno (2001, p.10), que comenta que:

[...] para os sistemas públicos de ensino que tenham por preocupação a efetiva ampliação das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança: o de constituir e implementar processos pedagógicos que não só levem em conta a extrema diversidade social e cultural do alunado, mas que tenha como perspectiva as formas diferenciadas como cada um dos alunos incorpora o chamado “saber escolar” e que pode ser expresso de formas diferentes, variadas e ricas.

Entretanto, o processo pedagógico para o ensino da escrita parece ser encarado pela maioria das escolas como uma habilidade motora, como a aquisição de uma técnica de registrar sons em letras, e não como uma atividade cultural complexa.

Smolka (2003) destaca que o processo de ensino-aprendizagem da escrita se baseia na memorização (copiar, reproduzir a escrita), na repetição e no treino. Observa que as atividades de leitura e escrita dos livros didáticos são totalmente desprovidas do funcionamento da língua. Afirma, ainda, que a leitura e a escrita dos alunos são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo de escrita.

Assim, boa parte das escolas não leva em conta que o aluno traz para a sala de aula conhecimentos sobre o que é e o que não é escrita, bem como que a criança sabe alguns dos seus usos e funções sociais e o seu valor numa sociedade como a nossa (Geraldi, 1996). Pesquisas constatam, ainda, que tem sido crescente o número de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental sem se apropriar de níveis mínimos de alfabetização, de alfabetização funcional ou de letramento.²

² Torna-se necessário um esclarecimento conceitual. Alfabetização: aquisição básica de leitura e de escrita e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive. Alfabetização funcional: termo utilizado para expressar o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam o indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo. Alfabetismo ou letramento (termo que será utilizado neste trabalho): designa o estado ou a condição de domínio e uso plenos da escrita numa sociedade letrada. Soares, 2004, p.34 e 54.

Percebe-se, neste contexto, que o fracasso escolar pode ser uma resposta aos processos pedagógicos expressos pelo:

[...] baixo rendimento, repetência e desistência. Sem a menor dúvida, o fator causal que subjaz a estas três expressões não é outro que o domínio insuficiente da língua escrita. Os alunos têm baixo rendimento durante toda a escolaridade (incluindo a universitária), porque não dominam a língua escrita, não entendem o que devem ler para aproveitar seus estudos. (Lodi et. al., 2002, p.21)

Tendo em vista as dificuldades mencionadas em relação ao ensino da língua escrita para o aluno no ensino regular, esta discussão se amplia quando se põe em pauta o atendimento educacional para o aluno surdo no que concerne ao ensino da língua escrita.

As dificuldades observadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e os baixos índices de rendimento escolar do aluno surdo no Ensino Fundamental vêm provocando intensos debates na Educação (Skliar, 1997; Góes, 1999). Tais debates apontam a língua de sinais como a linguagem da comunidade surda e discutem diferentes modos de implementação de práticas educacionais/sociais que levem em conta a condição lingüística da pessoa surda.

Em entrevistas com professores de surdos, Harrison (2002, p.39) verifica que esses profissionais dão grande enfoque ao uso da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais³ para a formação do aluno surdo, a fim de formar sujeitos críticos, formadores de opinião, bons leitores e profissionais. Mas, esses professores, em sua prática pedagógica, enfocam sua atenção mais na organização espacial e nos aspectos gramaticais próprios da LIBRAS do que no conteúdo pedagógico propriamente dito.

Harrison (2002) salienta ainda que em nenhum momento estes profissionais enfatizam a forma de exposição e tratamento da linguagem escrita e muito menos as práticas de letramento realizadas em LIBRAS que poderiam ser a base para o aprendizado dos discursos escritos pelos surdos. Lodi et. al. (2003, p.39) afirmam que:

³ No Brasil é denominado de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (Revista Brasileira da Educação Especial, v.8, n.1, Libras – O sistema Lingüístico estruturado que constitui a língua de sinais usada pelos surdos dos centros urbanos. 2002, UNESP, Marília). Sigla que será utilizada no decorrer do trabalho.

As novas atenções educacionais centram-se na busca de conteúdos e materiais para a formulação curricular na escola, e passam a girar em torno das questões relativas à especificidade e diferença, língua materna e bilingüismo, e interculturalidade (no caso dos surdos, nos aspectos culturais da surdez) [...] que essa mudança de foco desvia a atenção das questões pertinentes à escrita e ao letramento, levando os educadores a preocuparem-se, unicamente, com informações e conteúdos curriculares, acarretando, novamente, na redução da escrita a instrumento.

Desta forma, as muitas modificações ocorridas na Educação Especial (e, dentro dela, na educação do aluno surdo), entre as quais a inclusão em classes regulares de ensino, parecem não ter modificado, na essência, a situação desse alunado frente ao saber escolar:

Se sairmos do plano abstrato e formos verificar efetivamente o que está ocorrendo nas escolas e classes especiais no Brasil, não poderemos deixar de constatar que a grande maioria se constitui em verdadeiros depósitos de deficientes, com baixíssimo nível de qualidade, em que alunos permanecem anos a fio sem que consigam, pelo menos, se apropriar do saber escolar básico, necessário ao exercício da cidadania de qualquer sujeito. (Bueno, 1995, p.9)

Assim, focar a atenção sobre as práticas pedagógicas utilizadas na escolarização dos alunos surdos pode contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a educação desses alunos. Nesse sentido, um estudo sobre as práticas cotidianas utilizadas pela professora do aluno surdo para o ensino da língua escrita adquire relevância na medida em que os resultados normalmente alcançados, especialmente pelos educandos que freqüentam o sistema público e/ou filantrópico de educação especial, são muito baixos.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas, por professora especializada, no ensino da língua escrita dos alunos surdos de 1ª série, em classe especial⁴, em uma escola municipal pertencente à rede de ensino de um município que tem uma política educacional voltada para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

⁴ Sobre o assunto ver em: Brasil, MEC/SEESP, 1997, vol.II, p.304.

Para tanto, nos valem dos seguintes procedimentos de coleta de dados:

- registro em video-tape de 10 aulas destinadas ao ensino da língua escrita, com a abstração de aproximadamente 2 horas de gravação de cada aula;
- material didático para o ensino da língua escrita organizado pela professora e utilizado nas aulas que foram gravadas;
- registros sobre a aprendizagem da escrita contidos no registro de avaliação bimestral dos alunos preenchido pela professora.

O material gravado foi transcrito e empregado de acordo com a sua utilidade no que se refere à exposição das práticas utilizadas pela professora para o ensino da língua escrita, juntamente com o material didático distribuído por ela para preenchimento pelos alunos. O registro de avaliação bimestral, por sua vez, foi utilizado para o cotejamento entre os dados apresentados e as atividades cotidianas observadas e registradas.

Na redação final desta dissertação, o texto foi organizado em dois capítulos. O Capítulo I, intitulado “O ensino da língua escrita para o surdo”, procura estabelecer uma discussão teórica sobre a educação e a escolarização dos alunos surdos, com ênfase no ensino da língua escrita. Já o Capítulo II, “Práticas pedagógicas no processo de ensino da língua escrita para os alunos surdos”, é resultado da pesquisa de campo. Nele, são descritas e analisadas as práticas levadas a efeito pela professora especializada.

Além disso, nas “Considerações Finais” são apontadas algumas conseqüências dos achados desta pesquisa que possam contribuir para um maior aprofundamento sobre a escolarização desses alunos.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA PARA O ALUNO SURDO

1.1 As políticas educacionais para surdos

Desde a última década do século passado, a educação dos deficientes assumiu uma importância política jamais verificada em épocas anteriores, cujo marco significativo foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha, 1994), que redundou na Declaração de Salamanca e Marco de Ação para as Necessidades Educativas Especiais. Os postulados de tal Declaração nortearam as políticas educacionais de praticamente todos os países do mundo, inclusive do Brasil, expressas pela proposição de inclusão de todas as crianças no ensino regular. Essa proposta sugere uma mudança conceitual com referência a outros modelos de educação, ao supor a passagem da escolarização das chamadas Escolas e Classes de Educação Especial para a Escola Regular.

Da Declaração de Salamanca (1994) vale salientar algumas propostas de ação a respeito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais. A primeira delas reitera o princípio apresentado pela Declaração de Jomtien (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p.9) de extensão da escolarização a todas as crianças e de compatibilidade entre o nível de ensino alcançado e o conhecimento adquirido: “Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p.7).

O segundo princípio apresentado pela Declaração se refere à ênfase dada à inserção em classes regulares de ensino, que devem modificar suas práticas homogeneizadoras que impediavam, no passado, a absorção de crianças com acentuadas diferenças físicas, psicológicas ou sociais: “As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p.13).

Apesar da Declaração considerar que a inserção de crianças com necessidades educativas especiais seja a forma prioritária de educação escolar a lhes ser ofertada, abre espaço para sistemas especiais em casos excepcionais:

A escolarização da criança em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comum não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem estar da criança [...] nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que uma educação seja completamente isolada. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p.14)

Se, por um lado, a Declaração de Salamanca colocou ênfase na integração dos alunos com deficiência, defendendo a instrução desses indivíduos em classes do ensino regular e excetuando somente os casos excepcionais – especificamente no caso da escolarização dos surdos –, reconhece, por outro lado, a necessidade de uma escolarização especial não somente para casos extremos, mas também frente ao reconhecimento das diferenças lingüísticas entre surdos e ouvintes: “pelas necessidades específicas de comunicação dos surdos e dos surdos-cegos, seria mais conveniente que lhes oferecesse uma educação em escolas especiais ou em classes e unidades especiais dentro das escolas regulares” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p.17).

Fica claro, portanto, que a exigência das políticas de integração de alunos deficientes nas classes regulares de ensino poderia deixar de ser atendida no caso dos alunos surdos, com base nas “necessidades específicas de comunicação”. Ou seja, fica implícito o reconhecimento da língua de sinais como a forma básica de comunicação entre os surdos.

Embora de forma não tão explícita quanto a Declaração de Salamanca, a Lei nº 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, ainda que preveja a inclusão dos alunos com necessidades especiais à rede de ensino (art.58), abre também a possibilidade de atendimento em turmas, escolas ou serviços especializados quando não for possível integrar o aluno nas classes comuns de ensino regular (art.58, parágrafo 2º).

Apesar do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 10.1722, de 09/01/2001) estabelecer, em linhas gerais, para o ensino de alunos com necessidades

educacionais especiais, que o atendimento se efetive em classes e escolas especiais somente em caráter extraordinário, a distinção lingüística entre surdos e ouvintes é bastante considerada na medida em que o Plano determina, como objetivos e metas, uma ação voltada a esse aspecto lingüístico, quando recomenda que se deverá:

Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e sempre, que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (Brasil, 2001. Item 8 - Educação Especial, Tópico 8.3 - Objetivos e metas)

Vale aqui esclarecer que cada país possui a sua própria língua de sinais. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Sancionada pelo Presidente da República em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 passou a garantir seu uso, como meio de comunicação, em lugares públicos e privados.

Por fim, a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – embora enfatize a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, como não poderia deixar de ser, já que deve atender aos preceitos constitucionais e da LDBEN –, também considera a abertura de classes e escolas especiais em casos excepcionais.

Com relação à educação de surdos, ainda que não explicita a necessidade de escolarização especial, tal como faz a Declaração de Salamanca, define, em seu artigo 9º, que escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Como se pode verificar por esse breve apanhado das normas e legislações internacionais e nacionais, a educação dos surdos, diferentemente daquela relacionada a indivíduos com outras deficiências, permanece um tanto quanto

obscura em relação ao locus em que deve ser realizada. Enquanto Salamanca considera conveniente a criação de classes e escolas especiais, a Resolução do CNEE aceita-a em caráter provisório, reconhecendo, implicitamente, a prioridade da inserção de alunos surdos em classes regulares.

1.2 As correntes teóricas sobre educação de surdos

Atualmente, a corrente teórica que mais tem se disseminado em relação à escolarização da criança surda é o bilingüismo, que considera, primeiramente, que o surdo deve adquirir a língua de sinais e, como segunda língua, a do país ao qual pertence. A abordagem bilíngüe coloca em evidência a língua de sinais, já que para seus seguidores esta é a forma de comunicação no mundo das pessoas surdas.

Marchesi (1987) comenta que, na história da educação para surdos, a disputa entre o oralismo⁵ e o gestualismo⁶ ocupa lugar de destaque e perdura por aproximadamente dois séculos. Ressalta, ainda, que várias pesquisas nesse campo têm contribuído para a melhor compreensão da surdez, mas que permanecem muitas dúvidas quanto às práticas educacionais eficazes para o seu atendimento educacional.

Segundo Sánchez (1999), uma educação bilíngüe parte do reconhecimento da coexistência de duas línguas em contato com a criança que, de alguma forma, tenham seu valor como instrumento de comunicação e como valor de pertinência, considerando obrigatório o respeito por tais línguas, independente do prestígio que lhes seja atribuído pelo grupo dominante.

A educação bilíngüe para o surdo, segundo esta corrente, deve estar baseada na utilização plena da língua de sinais para, desta forma, garantir o desenvolvimento intelectual e da linguagem e, assim, facilitar o aproveitamento escolar, bem como o aprendizado da língua oral e escrita. Nessa abordagem é de fundamental importância que o professor tenha o domínio e o conhecimento adequado sobre a língua de sinais, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com Skliar et. al. (1997), o fato de se considerar e utilizar a língua de sinais como uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todos os

⁵ Sobre o assunto ver em: Brasil, MEC/CENESP, 1979, p.25-30.

⁶ Ibidem.

âmbitos do conhecimento, não anula a aprendizagem da segunda língua (oral/escrita). Acredita-se, ao contrário disso, que a aprendizagem desta segunda língua por intermédio da língua natural da criança assegura o domínio de ambas.

Para Skliar (1997), a insistência do modelo clínico aplicado às crianças especiais constitui um grave problema no âmbito da Educação Especial. Um deles é a existência de uma teorização que justifique a aplicação de tal modelo, caracterizado pelas baixas expectativas pedagógicas dentro das escolas especiais. Para muitos, diz o autor, “o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que origina esse fracasso” (p.12).

Ainda de acordo com o autor, essa idéia de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado à quantidade de conhecimento que as crianças surdas têm acerca da língua oral é reflexo do modelo clínico-terapêutico da surdez, que “impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva” (p.110-1).

A partir da década de 60, salienta o autor, antropólogos, lingüistas e sociólogos passaram a interessar-se pelos surdos, o que originou uma visão totalmente oposta à clínica, procurando substituí-la por uma perspectiva sócio-antropológica da surdez. Esses estudiosos apontaram que, por um lado, a língua de sinais é o fator aglutinante de formação das comunidades surdas, apesar da repressão exercida pela sociedade e pela escola. Por outro lado, constataram que os filhos surdos de pais surdos apresentavam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos dos ouvintes, uma atividade equilibrada e não apresentavam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos surdos de pais ouvintes (p.141).

Moura (2000), ao sugerir que a língua de sinais é um veículo importantíssimo de manifestação cultural da pessoa surda, considera que ela é imprescindível e que possibilita o desenvolvimento “normal” da cognição e da subjetividade da pessoa surda. Para a autora, o surdo tem uma diferença fundamental na forma de ver o mundo em razão da sua modalidade de linguagem (visual espacial). E esta é a língua que poderá inseri-lo no mundo e possibilitar uma real inclusão, aquela que permite acesso ao conhecimento e atuação do surdo no mundo como se fosse qualquer outro cidadão.

A autora considera também que é no meio de seus iguais que a língua vai se configurando como elemento constituinte da subjetividade, sendo desta forma que o surdo estrutura sua identidade, pois “receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo” (p.70). Esta vertente tem assumido tamanho papel hegemônico na educação de surdos que a própria Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, em material dedicado à orientação de professores, assim trata a questão:

A LIBRAS, para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes fornecerá todo o aparato lingüístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e conseqüente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses, contextualização e explicações metalingüísticas das estruturas lingüísticas do texto, principalmente daquelas específicas da língua portuguesa, de difícil apreensão pelo surdo. (Brasil, 1997(a), p.150).

Como se percebe, muitos autores que tratam da escolarização dos surdos vêm apresentando a língua de sinais como o eixo condutor do processo de desenvolvimento sócio-educacional do surdo.

No entanto, contrariando esse ponto de vista, Bueno (2001, p.9) reconhece a língua de sinais como produto da construção histórica das comunidades de surdos e aponta para a necessidade de acesso à língua majoritária, argumentando que “cabe resgatar as funções essenciais da educação escolar, elaborando-se processos pedagógicos e acompanhamento efetivo no sentido da avaliação dos resultados alcançados, em todo e qualquer tipo de escola”.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo o direito dos indivíduos sem audição terem acesso à língua utilizada pelas comunidades de surdos historicamente constituídas, para ele, “não se pode descuidar da oferta de possibilidades para se apropriarem da língua majoritária para permitir a manutenção de relações sociais entre surdos e ouvintes” (Bueno, 2001, p.9).

Finalmente, conforme este autor, o grande desafio dos educadores dos alunos surdos consiste em ultrapassar a perspectiva que reduz o surdo a uma só marca, a da não audição, ampliando-a para outras marcas, como as de classe, raça e gênero, que contenham peso significativo na construção de sua identidade social.

Para tanto, se faz necessário “ultrapassar-se o âmbito lingüístico e adentrar no campo sócio-político” (Bueno, 2001, p.7).

Dentro dessa perspectiva, Soares (1999) indica que parece ter havido uma histórica sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico na educação de surdos no Brasil. No passado, dentro da abordagem oralista, a atividade clínica ou terapêutica (exercícios de treinamento auditivo e de preparação dos órgãos fonoarticulatórios) foi assumida pelos professores de deficientes auditivos, secundarizando-se o trabalho pedagógico de garantir ao aluno o conhecimento proposto no currículo escolar.

A autora, ao analisar a Proposta Curricular do MEC/CENESP (Brasil, 1979), verificou que a orientação fornecida tornava o professor de surdos “muito mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado para uma atuação clínica” (Soares, 1999, p.2). Desta forma, a aquisição da linguagem oral era pré-requisito para a linguagem escrita e essa inversão de prioridade, ou seja, essa secundarização do ensino e priorização das atividades clínicas, teria acarretado prejuízo aos alunos surdos das escolas públicas.

Com o advento da língua de sinais como forma predominante de comunicação dos surdos, tal como defendia a corrente do bilingüismo, parecia que essa perspectiva estaria superada. Sob essa mesma perspectiva, Cukierkorn (1996, p.49), em seu estudo, observou efetivamente que o

[...] núcleo fundamental nas escolas de ensino especial para deficientes auditivos tem-se constituído por processos de aquisição e desenvolvimento de linguagem, quer sejam os que enfatizam a linguagem oral, quer os que consideram a linguagem gestual como meio de comunicação predominante ou exclusivo do deficiente auditivo.

Entretanto, aponta que, com relação às áreas curriculares específicas, a falta de distinção entre o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem e o processo pedagógico faz com que a escola incorpore o trabalho clínico de desenvolvimento da linguagem (agora, da língua de sinais), continuando a secundarizar o trabalho pedagógico, o que redundava em menor possibilidade de trabalho com o conteúdo escolar propriamente dito.

Assim, os alunos das camadas populares que freqüentam os sistemas públicos de ensino, reforça a autora, acabam por não conseguir nem um nível de proficiência razoável de comunicação, nem um nível de escolarização satisfatória.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Oliveira (1996, p.95), em sua pesquisa, comprovou que, mesmo quando inseridos no ensino regular, os processos de escolarização, tal qual vêm sendo oferecidos aos deficientes auditivos, têm contribuído muito mais para sua segregação do que para sua integração, uma vez que a maioria dos alunos não ultrapassa os níveis iniciais de alfabetização.

Acompanhando as práticas docentes levadas a efeito por professores do ensino regular junto a alunos surdos, a autora verificou que:

- os professores das classes regulares, ante a presença de alunos surdos, não acreditavam que os educandos sem audição pudessem aprender e continuar os estudos, ceticismo este expresso tanto na atuação em sala de aula quanto em manifestações verbais dos docentes;
- na sala de aula, as práticas pedagógicas desenvolvidas, em face dessa visão de incapacidade de aprender dos alunos surdos, caracterizaram-se por tratamentos diferenciados para alunos surdos e para alunos ouvintes, o que, em suma, serviu para ratificar a incapacidade dos primeiros;
- nesse sentido, a organização do trabalho da escola manteve os alunos surdos apartados, isto é, foram criadas “esferas de realidade em que a inclusão não se efetivava” (2005, p.158).

Mesmo no caso de professores que procuraram alterar suas rotinas para atender educandos com dificuldades, incluindo aqui os surdos, Oliveira verificou que essas mudanças foram tão ínfimas que pouco contribuíram para a ampliação das possibilidades de aprendizagem desses alunos, o que parece evidenciar que “há um discurso novo com uma prática antiga arraigada em idéias incabíveis sobre a capacidade de aprendizagem do surdo, ainda longe de serem superadas” (2005, p.131).

Verifica-se, portanto, que a escolarização dos alunos surdos é objeto de polêmica em relação tanto à base de linguagem para o aprendizado do conteúdo escolar, quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas.

1.3 Linguagem escrita e surdez

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que até os anos 80 o objetivo maior da alfabetização era entendido como a aquisição do sistema convencional de escrita. Para atender esse objetivo precípua, métodos de alfabetização alternavam-se. Ora optava-se pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deveria partir das unidades menores da língua – os grafemas, os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – as palavras, a frase, o texto (método alfabético, fônico e silábico); ora optava-se pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deveria, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavra, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizava-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos. Na década de 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada sobretudo pelas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1985), buscou descrever e classificar as sucessivas etapas de produção da escrita, tentando compreender o que impulsionava esse processo de aprendizagem.

Suas conclusões, com base na teoria piagetiana de desenvolvimento, apontam quatro momentos básicos pelos quais passariam todas as crianças, independentemente do processo de escolarização: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Quando Ferreiro (1991) pesquisou como as crianças constroem o seu conhecimento sobre esse objeto cultural que é a escrita, tornou-se claro que elas já tinham idéias sobre o que é a escrita mesmo antes de saberem ler. Sobre isso Ferreiro comenta que:

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreros da rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos.

Ninguém pode honestamente pedir à criança que apenas peça informação à sua professora, sem jamais pedir informação a outras pessoas alfabetizadas que possa ter à sua volta (irmãos, amigos, tios...). (p.37-8)

Partindo do princípio de que a “invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação” (p.12), e não uma simples codificação da língua oral, Ferreiro (1991) considera que todo aluno, no início da escolarização, enfrenta dificuldades conceituais semelhantes às enfrentadas no processo de construção dos sistemas de representação dos números e da linguagem, podendo-se afirmar que a criança reinventa esses sistemas.

Nesse contexto, se a aprendizagem da escrita é vista como a compreensão do modo de um sistema de representação, essa “aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (p.16). Mas se a escrita é entendida como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, essa aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica.

Assim, considerando-se a escrita como um sistema de representação, não existe uma correspondência biunívoca entre seus elementos e outros sistemas, como, por exemplo, a linguagem oral, assim como ocorre, por exemplo, com o código Morse, no qual todas as configurações gráficas que caracterizam as letras se convertem em seqüências de pontos e traços, aí sim, numa correspondência biunívoca.

Nesse sentido, o domínio da escrita, ainda que possa se iniciar tendo como base o repertório oral das crianças, vai ser efetuado exatamente quando lhes forem oferecidas oportunidades para irem reconhecendo as diferenças entre esses dois sistemas. Portanto, embora se

saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo, compreender porque alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação [...]. (Ferreiro, 1991, p.15)

Outra contribuição significativa para essas novas perspectivas teóricas sobre a linguagem escrita foi a de Vygotsky (1996, 2000), que enfatizou a importância que

o meio social tem na aprendizagem e o papel do outro que interage com a criança. Para ele, o conhecimento se dá por meio de um processo de construção interna de algo já construído no nível interpessoal, ou seja, com o outro.

A linguagem escrita, além da importante função interpessoal de permitir a comunicação social, tem também a fundamental função intrapessoal de permitir o pensamento, bem como a formação e o reconhecimento de conceitos, necessários para a resolução de problemas, conduzindo à aprendizagem consciente (Vygotsky, 1996).

Vygotsky (2002, p.139), ao refletir sobre a pré-história da linguagem escrita, aponta com relevância que “se ensina às crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (p.139).

Este mesmo autor (2002) tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo da sua aquisição, que se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos depois. Considera que, para se compreender o desenvolvimento da escrita na criança, faz-se necessário estudar o que ele chama de “a pré-história da linguagem escrita”, isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida ao ensino na escola.

A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que esta é um sistema de signos que não tem significados em si. A aquisição da língua escrita é, para Vygotsky, a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. O desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e dos brinquedos simbólicos também contribui para esse processo, pois essas são atividades de caráter representativo, isto é, que utilizam signos para representar significados, assim como a escrita.

Deste modo, pode-se afirmar, com base tanto em Ferreiro quanto em Vygotsky, que o domínio da linguagem oral não é garantia suficiente para a aprendizagem da escrita.

Cagliari (2003, p.82) aponta que a escola que aí está requer mudanças, já que ao incorporar o comportamento preconceituoso da sociedade em geral também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar:

Um é inteligente, culto, capaz, bem dotado fisicamente, possuidor de boa visão, audição e controle motor; outro é ignorante, incapaz para o trabalho intelectual, para aprender coisas abstratas e lógicas, portador de deficiência visual e auditiva e desprovido de habilidade manual para executar tarefas delicadas.

Assim, fica claro que para o autor a escola, refletindo a sociedade na sua dinâmica, não aceita o diferente, talvez por ser de difícil avaliação. Com relação ao ensino da escrita, o autor salienta que se trata da imposição de um modelo, sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, pois esta se limita, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual.

O autor ainda acrescenta que há um descompasso entre a escola e a criança, pois a primeira não respeita a bagagem de conhecimento da segunda, tampouco as hipóteses que esta tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, desconsiderando que ela está em contato constante com esta forma de representação do mundo (p.123).

As pesquisas sobre a escolarização dos alunos surdos têm, nos últimos anos, mostrado as dificuldades para a aquisição da língua escrita por parte desses educandos e, concomitantemente, têm apresentado análises distintas em relação a essas dificuldades. Baliero e Gallo (2002), por exemplo, questionam a premissa do discurso pedagógico que consiste na crença de que a escrita possui uma correspondência direta e transparente com a oralidade, ou seja, de que a escrita é concebida como a transcrição da oralidade ou, mais arcaicamente, como a transcrição do pensamento. Por essa razão, os autores afirmam que a escrita está aí reduzida a um “grafismo”. Tudo se passa como se para escrever bastasse apenas grafar o que se fala (p.95).

No entanto, para os autores, a perspectiva discursiva permite perceber que, para além do traço ou da voz, há uma materialidade diversa que caracteriza dois tipos de produção. Essa materialidade não é lingüística (grafia ou oralização), mas de natureza histórica e ideológica. Escrita e oralidade são materialmente distintas e a relação do sujeito com a história é diferente nos dois casos.

Os autores acreditam em uma relação direta entre o fato de a escrita ser reduzida à grafia e concebida como transcrição da oralidade e a falta de coesão e coerência nos textos (p.108).

Para Smolka (2003), o ensino da escrita, ao provocar um conflito fundamentalmente social não meramente cognitivo, implica uma dimensão política. Salienta que não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”, mas sim a usar “uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (p.60).

Segundo a autora, a

[...] construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (p.61)

Por fim, Geraldi (2003, p.179) salienta que:

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-la no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Para o autor, o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leitura, quer enquanto trabalho de produção.

Ao lado dessa discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita em geral, muitos autores têm procurado estudar e investigar esses processos sob o âmbito dos alunos surdos. Sánchez (1999), por exemplo, ao referir-se ao aprendizado da língua escrita pela criança surda, argumenta que, em virtude das suas características psicofísicas, ela tem mais possibilidade de desenvolver suas habilidades lingüísticas na modalidade escrita do que na modalidade oral da língua falada.

Para este autor, a pessoa surda poderá ser usuária mais competente na língua escrita do que na língua oral, uma vez que é a forma da linguagem escrita que lhe permitirá deduzir, por visualização, a estrutura textual, sintática, morfológica

e fonológica da língua e que poderá servir como base de sua futura oralização. Apesar desta constatação, a aquisição da língua escrita tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos, pois, ainda que os professores e os próprios educandos apresentem esforços, os resultados alcançados nem sempre são aceitáveis.

Segundo Sánchez (1999), os surdos, assim como grande parte dos ouvintes, não sabem ler bem e não estão aptos a usar a língua escrita para o que ela realmente serve. Para o autor, não se tem dado oportunidade também aos ouvintes, embora os problemas de aprendizagem sejam menores entre estes. A falta de oportunidade está concretizada na forma como a escola tem se colocado, em termos teórico-metodológicos, frente ao ensino de línguas.

Sánchez (1999) afirma que o principal obstáculo do processo de ensino-aprendizagem da escrita está no fato de os professores de surdos conhecerem pouco sobre a língua escrita e tentarem fazer com que os alunos sem audição aprendam por intermédio de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência, esclarece o autor, da falta de oportunidade de se estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a língua escrita tem sido concebida apenas como conteúdo escolar, o que dificulta suas práticas no cotidiano da escola.

Estas questões sobre a aprendizagem da língua escrita por parte dos alunos surdos são abordadas por diferentes autores nacionais, frente às dificuldades observadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e aos baixos índices de rendimento escolar do aluno surdo no Ensino Fundamental. Muitos desses autores, mesmo reconhecendo a língua de sinais como língua da comunidade surda, discutem diferentes modos de implementação de práticas educacionais/sociais que levem em conta a condição lingüística da pessoa surda.

Pereira (2000) observa que a adoção da língua de sinais na educação destes alunos deve ser acompanhada de uma mudança na percepção de sujeito e de língua. O indivíduo surdo deve ser representado como alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua que os ouvintes. Pondera, ainda, que os alunos surdos rotulados como tendo muita dificuldade para adquirir a língua oral foram muitas vezes e ainda são

[...] submetidos a um processo de ensino da língua por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada como uma lista de vocábulos que os alunos têm de apreender e posteriormente combinar com outros, obedecendo às regras de formação de sílabas, de vocábulos e de frases do português. (p.18)

Sendo sujeitados a tal prática, os alunos apresentam restrição de vocabulário e são capazes de construir apenas frases estereotipadas, do tipo SVO (sujeito – verbo – objeto), nas quais faltam os elementos de ligação. Estes educandos podem, muitas vezes, identificar significados isolados de palavras, mas não conseguem utilizar a língua de modo correto e, por conseguinte, “não se constituem como sujeitos de linguagem” (p.18).

Ainda segundo Pereira (2000), o efeito da língua de sinais no letramento de alunos surdos evidenciou que “as hipóteses lingüísticas, construídas em sinais, serviram como base para que os sujeitos conferissem sentido às construções do português, em processo similar ao que ocorre no aprendizado da segunda língua” (p.20). A mesma autora conclui que, por causa da perda auditiva que a pessoa surda apresenta, é a língua de sinais que possibilitará que o surdo seja inserido no funcionamento lingüístico-discursivo da língua, tornando-se autor de seu dizer e não repetidor de padrões lingüísticos aprendidos (p.20).

A complexa questão de propostas educacionais voltadas para a pessoa surda, segundo Lacerda (2000a, p.71), vem, ao longo do último século, mostrando que:

[...] não foram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capaz de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

A autora afirma que a educação da pessoa surda deve ter como embasamento a perspectiva da aquisição da linguagem oral, sendo esta condição necessária para a sua integração na sociedade ouvinte. A utilização exclusiva da linguagem oral para compreensão e expressão foi estabelecida como princípio fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da pessoa surda, assim como sua inserção no meio social.

Destaca, ainda, que a educação bilíngüe traz em sua prática o direito e a necessidade da pessoa surda adquirir a língua de sinais como primeira língua, no contato com surdos adultos usuários de tal linguagem. E salienta que esta educação estruturada na perspectiva da língua de sinais é vista numa dimensão que ultrapassa o aspecto meramente lingüístico e metodológico – de simples acesso às duas línguas (a Língua Brasileira de Sinais e o Português, no caso do Brasil) –, adquirindo uma postura política e ideológica de atenção às minorias étnicas, culturais e lingüísticas (Lacerda, 2000a, p.68), observando que:

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário. (p.54)

Por outro lado, alguns autores não imputam unicamente à falta de domínio da língua de sinais as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos em relação à língua escrita. Soares (1999, p.37), por exemplo, lembra que, já no século XVI, Cardano enfatizou que a surdez não alterava a inteligência e que, portanto, o surdo era capaz de aprender, afirmando, ainda, que a melhor forma para ensiná-lo seria por intermédio da leitura e da escrita.

Esta autora afirma, ainda, que a escrita estava presente nos trabalhos de outros especialistas do século XVII, como Johann Conrad Ammam, na Holanda, que teria aperfeiçoado, em seu trabalho com surdos-mudos, os procedimentos de leitura labial a partir do uso de espelho, recurso já utilizado por Helmont. Ammam, no entanto, acrescentou a ele a percepção, por meio do tato, das vibrações da laringe, considerando que era fundamental que o surdo associasse cada som aprendido com a imagem escrita (Soares, 1999, p.18).

É importante ressaltar, segundo Soares (1999), que, apesar de diferentes motivos terem impulsionado as ações para a educação da pessoa surda na Itália e na Espanha, no século XIV, e na Holanda, Inglaterra e Alemanha, no século XVII e início do XVIII, as práticas para o ensino da escrita apresentavam semelhanças, as quais, de modo geral, eram utilizadas como meio para o surdo chegar ao uso da fala ou como forma substitutiva da linguagem oral.

Com relação à polêmica entre a língua oral e a língua de sinais, Soares (2004, p.54) traz uma interessante observação. Ao comentar o estudo feito por Illiano (2002), que investigou a organização de escola especial num período de oito anos (1989–1997), observa que:

[...] nenhuma disciplina específica do ensino de surdos fizesse parte do currículo. Sabendo que, até então, as disciplinas específicas eram aquelas referentes à aquisição da língua oral, isso significa que, nesse período, não foi realizado, pelo menos na escola, nenhum trabalho específico baseado numa orientação lingüística em particular.

A autora verifica também que se muitos alunos surdos, durante esse período, concluíram o Ensino Fundamental é porque devem ter aprendido conteúdos escolares por intermédio da escrita e sem o apoio de uma língua (oral ou de sinais) como pré-requisito para essa aprendizagem.

Sob esta mesma perspectiva, mas enfocando especificamente o ensino da língua escrita, Soares (2004, p.59), embora não negue a necessidade de uma base de comunicação para a aprendizagem da escrita, considera:

[...] que é possível construir uma relação dialógica com os alunos, mesmo que tenham ingressado na escola sem produzir língua oral ou LIBRAS, e que a construção de uma delas ou de ambas pode ser realizada concomitantemente à escolaridade.

O desconhecimento por parte dos professores acerca dos procedimentos adequados de ensino aos alunos com surdez ocorre, na maior parte das vezes, porque:

[...] são oferecidas aos professores do ensino regular uma quantidade enorme de informações sobre a deficiência que o aluno possui e quase nada sobre a maneira como ele aprende e os procedimentos que devem ser utilizados para o ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo. (Soares, 2004, p.57-8)

Desta forma, a autora propõe, contribuindo para uma reflexão quanto ao atendimento ao aluno surdo, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do ensino regular e pelo professor do ensino especializado precisam ser

revistas, no intuito de efetivamente poderem atender a proposta de educação para todos, sendo que um pode estar contribuindo significativamente com sua experiência para a prática do outro e vice-versa.

Enfim, de acordo com Soares (2004, p.55), quanto:

[...] mais clareza tiver o professor da sua função, do seu papel a ser cumprido para que o direito à escolaridade seja adquirido, de fato, pelos seus alunos, mais necessidades comunicativas em sala de aula surgirão. E isso é substância essencial para a relação dialógica e matéria prima da relação ensino e aprendizagem. É o que constitui as práticas pedagógicas e é por meio delas que a capacidade de estabelecer formas de se comunicar, de interagir com os diferentes alunos, se desenvolve.

Essa mesma autora, em colaboração com Siller, verificou, em pesquisa atual, que a proficiência na escrita de alunos surdos inseridos no ensino regular foi muito baixa. Constatou, ainda, que não houve variação de rendimento entre os que tinham e os que não tinham apoio fonoaudiológico (Siller e Soares, 2006, p.1).

Além disso, essas autoras verificaram que não havia diferenças de desempenho entre os alunos que freqüentavam séries distintas do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série). Isto é, se alunos de 4ª série não apresentaram diferenças significativas de desempenho na escrita em relação aos das séries anteriores, pode-se inferir que o ensino ministrado não tem apresentado qualquer resultado efetivo.

Da mesma forma, Cukierkorn (1996, p.111) questiona a perspectiva de que o problema da aprendizagem escolar e, dentro dele, o da língua escrita estejam na base desta ou daquela forma de representação (oral ou escrita):

Como se partiu do pressuposto incorreto de que a garantia de apropriação da linguagem da criança está na sua exposição a um determinado modelo lingüístico, o trabalho com a linguagem oral ao invés de permitir a ampliação do universo lingüístico dos alunos, serviu de entrave a essa possível ampliação.

Assim, Cukierkorn (1996) aponta que a limitação do trabalho de linguagem oral, tal como era efetuado nas escolas, refletia-se no desempenho dos alunos surdos, que apresentavam um desenvolvimento lento e rudimentar de sua

comunicação verbal, o que redundava em poucas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares, bem como da língua escrita.

Entretanto, a autora, quando se volta para a relação entre a língua de sinais e a aprendizagem escolar, também questiona a suficiência da primeira para aprendizagem da segunda, tal como fez com a língua oral, na medida em que, para ela, é a qualidade do processo pedagógico que possibilita maiores ou menores possibilidades de aprendizagem, e não a língua sobre a qual se assenta.

Enfim, o que se pode depreender de toda essa discussão é que a distinção entre a linguagem escrita e a linguagem oral não se reduz somente a aspectos formais de determinados signos – como, por exemplo, os diferentes sons do grafema “s” ou as diferentes formas de escrita do fonema “s” –, mas a elementos morfológicos, sintáticos e semânticos de duas formas de representação distinta. Dessa constatação, pode-se retirar três conseqüências básicas que devem ser levadas em consideração no ensino da escrita para alunos surdos:

- o domínio de uma determinada língua, quer seja a língua oral quer seja a língua de sinais, não é suficiente para se garantir a aprendizagem da língua escrita;
- o trabalho pedagógico essencial consiste, exatamente, em dar possibilidades ao aluno surdo de reconhecer essas distinções entre essas línguas, no sentido de permitir que ele domine uma nova forma de representação;
- no que se refere àqueles alunos que chegam à escola sem o domínio das línguas (oral ou de sinais), não se faz necessário aguardar a atribuição delas para que a escrita seja aprendida com base em qualquer uma delas, já que é possível construir uma relação dialógica significativa e, com base nela, trabalhar-se com a língua escrita.

Desta forma, investigar quais práticas de escrita são efetivamente levadas a cabo em classe especial de município com tradição no atendimento escolar de alunos surdos pode contribuir para o melhor entendimento das chamadas dificuldades de apropriação da língua escrita pelos alunos surdos.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA PARA OS ALUNOS SURDOS

2.1 Os procedimentos para coleta de dados

2.1.1 O município selecionado

O estudo proposto se efetivou em uma classe escolar da rede municipal de educação fundamental do município de Barueri, na região da Grande São Paulo, que apresenta, em sua política educacional, o atendimento ao aluno surdo em sala especial na unidade escolar regular de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

A trajetória da educação para surdos no município escolhido teve início em 1980, quando duas classes na rede estadual de ensino passaram a atender alunos surdos com idade entre sete e nove anos. Até 1991, a técnica de ensino para os educandos surdos baseava-se no oralismo. Em 1992, as duas supracitadas classes foram transferidas para a escola municipal de Educação Especial, onde permaneceram até 1994. Neste período, a corrente metodológica adotada para o trabalho com os alunos foi a Comunicação Total.⁷

Em 1995, uma escola estadual foi vinculada à escola municipal de Educação Especial, e os professores contratados para trabalharem com os alunos surdos mantiveram sua sede na escola de Educação Especial. Dois anos depois, com o início da municipalização do ensino público estadual, a Secretaria de Ensino Fundamental do município criou uma Equipe de Apoio Multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogo.

Em 2000, as classes para alunos surdos, antes pertencentes ao Estado, tornaram-se municipais e os alunos começaram a receber acompanhamento fonoaudiólogo escolar, realizado pela especialista da Equipe de Apoio do município. Ocorreu, neste período, uma fase de transição quanto à orientação do trabalho com os surdos, que passou a considerar o bilingüismo como sua principal proposta educacional.

⁷ Sobre o assunto ver em: Moura, 2000b, p.27-28.

O município, acompanhando a tendência mundial e nacional referente à discussão acerca da inclusão, dispôs sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais por meio da Deliberação do Conselho Municipal de Educação - CME nº 04/2001, que contempla questões como:

[...] a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular; revisão dos procedimentos para a avaliação, passando a considerá-la como resultado de uma análise de “percurso” de cada estudante, e a entendê-la centrada nas possibilidades e não nas dificuldades dos alunos; criação da sala de recursos para as atividades especializadas; atuação do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional - DADE nas escolas, através de suas equipes constituídas por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo.

Em 2001, o número de profissionais que constituíam a equipe multidisciplinar foi ampliado pela Secretaria de Educação. Neste mesmo ano, formou-se o Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional - DADE.

Vale ressaltar que hoje o município conta com o concurso de professores especializados, além de oito fonoaudiólogas, oito psicopedagogas e oito psicólogas para o atendimento dos alunos das unidades escolares. O programa conta, ainda, com uma fonoaudióloga específica para o atendimento dos alunos surdos.

Em 2003, os alunos promovidos para a 5ª série do Ensino Fundamental foram encaminhados para uma escola municipal, na qual foi criada a primeira sala destinada a atender os alunos surdos dessa série. Propunha-se, ainda, a continuidade das séries seguintes, contando com a presença de intérprete de LIBRAS. Conforme o proposto, no ano seguinte, foi criada uma classe de 6ª série, para receber os alunos da antiga 5ª série. No segundo semestre, foi instituída, no período noturno, uma classe de ensino supletivo para jovens e adultos surdos.

No ano de 2004, uma instrutora surda foi contratada para ministrar aulas aos alunos surdos, aos seus familiares, aos professores da unidade escolar, aos funcionários das escolas municipais, aos profissionais do DADE e a outros interessados. No segundo semestre deste mesmo ano, viabilizou-se o Exame Audiológico, que fez parte do processo de avaliação e acompanhamento dos alunos surdos, do processo de aquisição de AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e da carteirinha de transporte coletivo gratuito.

Em 2005, havia um total de dez classes para surdos, sendo uma dedicada à Educação Infantil e as demais aos alunos de 1ª a 7ª séries do Ensino Fundamental.

Assim, a escolha do município de Barueri para o estudo que será apresentado se deu exatamente porque ele já possuía uma história relativamente longa de escolarização pública de alunos surdos.

2.1.2 A escola investigada

A unidade escolar escolhida para a realização deste trabalho foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que compreende de 1ª a 4ª séries de ensino regular e de 1ª a 4ª séries de classes especiais para surdos, além de uma classe de Educação Infantil para os alunos surdos. Esta pesquisa tem como foco a classe de 1ª série nível II dos alunos surdos e como intuito identificar e analisar as práticas específicas para o ensino da língua escrita.

A escolha desta unidade escolar para o trabalho deu-se pelo fato de:

- atender os alunos surdos de 1ª a 4ª séries;
- ser organizada para o atendimento do aluno surdo, por meio de cursos para os professores e da equipe de gestão e apoio;
- ter acesso aos registros pertinentes ao processo de atendimento ao aluno surdo (os registros da fonoaudióloga, da coordenadora, das professoras e de outros).

Esta unidade escolar municipal possui seu “Plano” desenvolvido, segundo registros apresentados pela sua diretora, com a participação de todos os segmentos da escola (professores, alunos, pais de alunos, funcionários, equipe de gestão e apoio). O Plano de Escola caracteriza a escola situada em um bairro predominantemente residencial, com pequeno comércio direcionado ao consumo da comunidade local.

No Plano da Escola encontram-se os seguintes objetivos:

- formação do aluno como um cidadão consciente, crítico e responsável, possibilitando sua realização no campo profissional, político e social;

- proporcionar condições para a criança desenvolver hábitos e atitudes adequadas em relação à saúde e ao físico;
- desenvolvimento da criatividade, sociabilidade, responsabilidade, honestidade, justiça, respeito e liberdade, neste aluno.

A escola contou, no ano de 2005, com vinte e três professores PEB I (Professor de Educação Básica I), atuando da Educação Infantil à 4ª série, e oito professores PEB II (Professor de Educação Básica II), ministrando as aulas de Educação Física e Arte. Atende a 543 alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental regular e especial e a 91 alunos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos), este último funcionando no período noturno.

Na organização da escolarização das classes especiais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, a 1ª série tem duração de dois anos e é subdividida em Nível I e Nível II.

A escola apresentou, no ano de 2005, um total de vinte e uma classes, assim distribuídas com o respectivo número de alunos:

Quadro 1 – Número de classes e alunos da Unidade Escolar - 2005

Série	Total de classes	Período	Total de alunos
1ª série regular	03	tarde	98
2ª série regular	05	tarde	148
3ª série regular	04	manhã	115
4ª série regular	04	manhã	131
1ª série surdo nível I	01	tarde	08
1ª série surdo nível II	01	tarde	09
2ª série surdo	01	manhã	16
3ª série surdo	01	manhã	10
4ª série surdo	01	manhã	08

Fonte: Quadro escolar -2005.

A classe selecionada para este trabalho foi a especial para surdos da 1ª série do Ensino Fundamental nível II, cujos alunos, portanto, já haviam freqüentado o nível I no ano anterior, totalizando nove (9) educandos, com idades que variam de

nove (9) a onze (11) anos. Esses alunos residem no próprio município onde se localiza a escola ou em municípios vizinhos.

2.1.3 A proposta de ensino dos alunos surdos

A escola elaborou um projeto de inclusão voltado para o aluno surdo, organizado pelos diversos profissionais da escola: professores, coordenador pedagógico, diretor e pedagoga especializada, contratada especificamente para dar assessoria ao aspecto pedagógico do ensino do aluno surdo. Esta assessoria constou de:

- estudos de textos referentes aos alunos surdos, quinzenalmente na HAC - Hora Atividade Coletiva, com os professores que atuaram na classe de alunos surdos durante o período de março a novembro de 2005;
- discussão sobre o desempenho dos alunos tendo por base os estudos realizados;
- levantamento das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas e ênfase nas estratégias consideradas eficazes para o ensino do aluno surdo.

Mediante todos os dados pesquisados e estudos realizados, houve a possibilidade de se elaborar o planejamento para a 1ª série, que se refere aos dois anos de atividades diárias com os alunos surdos (nível I e nível II). Na 1ª série - nível I o maior enfoque é o ensino de LIBRAS, e na 1ª série - nível II, além de LIBRAS, se incorpora o ensino da língua escrita portuguesa.

O planejamento elaborado foi subdividido em dois grandes tópicos:

- Linguagem; e
- Leitura e Escrita.

a) Detalhamento do planejamento de Linguagem

O objetivo de Linguagem para a 1ª série níveis I e II é criar um ambiente lingüístico que possibilite ampliar gradativamente as possibilidades de comunicação e expressão dos alunos surdos, em diferentes contextos e funções, por intermédio

da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Para tanto, foram definidos os seguintes conteúdos:

- relatar suas vivências nas diversas situações presentes no cotidiano;
- uso da linguagem gestual (LIBRAS) para conversas, brincadeiras, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos;
- expressar sua identidade surda por intermédio da arte (teatro); temporalidade.

As estratégias selecionadas foram as seguintes:

1 - Contar histórias

- vídeo com as histórias do Esopo e Pinóquio;
- dramatização;
- criar caixa de história;
- diálogos;
- desenhos, pinturas e maquete;
- produção;
- CD-ROM;
- apresentação para a comunidade escolar (teatro);

2 - Interação das crianças surdas com os ouvintes (ensinar LIBRAS);

3 - Brincadeiras lúdicas que representem situações cotidianas;

4 - Calendário;

5 - Olimpíadas;

6 - Percepção tátil (caixa com orifício e diversos brinquedos para serem percebidos por meio do tato);

7 - Estudo de campo: visita ao zoológico (observação das características físicas e comportamentais – alimentação, rotina e outros).

b) Detalhamento do planejamento de Leitura e Escrita

Para a área da Leitura e Escrita foram colocados os seguintes objetivos:

- criar condições para que a criança se interesse e reconheça a função social da escrita;

- promover a familiarização com a leitura e a escrita por meio do manuseio de diversos portadores de texto;
- ampliar o interesse pela escrita;
- refletir sobre a escrita;
- realizar leitura em LIBRAS coletiva;
- colocar, por meio da leitura visual, o aluno em contato com a escrita, fazendo-o interagir nos variados contextos;
- gerar interesse pela escrita de palavras e pequenos textos, ainda que não de forma convencional;
- confrontar LIBRAS X Português escrito.

Com o desenvolvimento dos seguintes conteúdos:

- contato permanente com a leitura e a escrita em português;
- enriquecimento do vocabulário utilizando sempre a linguagem gestual (LIBRAS);
- uso da linguagem gestual (LIBRAS) como apoio para a leitura e escrita;
- diferenciar a LIBRAS da língua portuguesa na modalidade escrita.

Utilizando-se como estratégia geral:

- dramatização;
- diálogo;
- texto coletivo ou em duplas;
- interpretação de texto;
- rótulos de embalagens;
- produção de texto;
- texto em que o professor é escriba;
- seqüência de imagens;
- brincadeiras com a escrita (bingo de palavras, memória, dominó de nomes, entre outras);
- brincadeiras lúdicas que representem situações cotidianas para as crianças;
- apresentação de diversos tipos de textos e materiais escritos, para que as crianças manuseiem e interpretem em LIBRAS;

- filme com interpretação em LIBRAS além da legenda, permitindo a comparação das duas línguas.

Tendo como estratégia específica (Projeto Folclore):

- contar a história;
- apresentar a seqüência de imagens;
- dramatizar a história;
- dar nomes aos personagens;
- solicitar às crianças que contem a história e o professor será o escriba;
- livro individual;
- livro coletivo em Português e LIBRAS;
- leitura do livro;
- montagem da caixa de história;
- interação entre as salas (cada sala irá contar a história para as outras salas - surdos).

A Grade Curricular utilizada no ano letivo de 2005 para a classe especial de 1ª série nível II do Ensino Fundamental foi constituída pelos componentes curriculares da base comum, com a seguinte quantidade de aulas:

- Língua Portuguesa: 5 aulas;
- História: 3 aulas;
- Geografia: 3 aulas;
- Ciências Naturais: 3 aulas;
- Matemática: 5 aulas;
- Educação Física: 1 aula;
- Arte: 1 aula.

Total = 21 aulas

Na parte diversificada foram definidas:

- Língua de sinais: 3 aulas;
- Orientação para trabalho – Informática: 1 aula.

Total = 4 aulas

Total geral = 25 aulas

2.2 Apresentação dos resultados

2.2.1 As aulas

Para o desenvolvimento deste planejamento, a professora informou aos alunos que havia sido elaborado um plano de ensino para a série em questão com o tema “Animais” e que bimestralmente seriam apresentados sub-temas. Nos meses de setembro e outubro, durante os quais foi realizada a coleta de dados, o estudo recaiu sobre o mote “Animais marinhos”.

Explorando o tema “Animais marinhos”, a professora relatou que os alunos assistiram ao filme “Procurando Nemo”, escolhido porque a história acontece no fundo do mar e os personagens são animais marinhos. Nemo é um peixinho que se relaciona com diversos animais, como a tartaruga, o tubarão, a estrela do mar e o polvo, entre outros. A professora optou pela escolha do personagem Nemo porque ele apresenta uma nadadeira menor que a outra, o que o torna diferente em relação aos demais peixes.

Para a apresentação inicial, a professora explorou e trabalhou o tema do filme por meio de LIBRAS, demonstrando as questões das diferenças individuais e da superproteção aos filhos, uma vez que o peixinho é superprotegido pelo pai. Após a apresentação do filme, a professora explicou em LIBRAS a história e o nome dos personagens. Os alunos e a professora atribuíram para cada personagem um sinal em LIBRAS.

Durante o bimestre, foram trabalhadas atividades escritas, tais como cruzadinhas, caça-palavras, ditados, formação de frases com as palavras retiradas da história, exercícios para completar ou para marcar com X, entre outras. Foi, portanto, sobre este único tema que os dados foram coletados, por intermédio de filmagens das atividades em cinco dias de aula. Foram filmadas, especificamente, atividades relativas à língua escrita e que foram consideradas como suficientes para que se pudesse obter dados sobre as práticas pedagógicas de ensino de língua escrita para os alunos surdos. Tais atividades serão apresentadas e comentadas a partir deste momento.

Aula do dia 05/10/2005

Primeira atividade – Atividade de dupla escolha

Figura 1 – Atividade elaborada pela professora

05/10 - 4ª feira

Atividades sobre Nemo.

MARQUE (X)

1. NEMO VIVE:
 TERRA MAR

2. NEMO É:
 PEIXE GATO

3. NEMO NASCEU:
 BARRIGA OVO

4. QUEM PRENDEU NEMO:
 HOMEM MULHER

5. NEMO FICOU PRESO:
 TERRA MAR

Fonte: Caderno da professora

Quando entrei na classe a aula já havia sido iniciada. Naquele momento, a professora informou que iria explicar um exercício sobre os animais do fundo do mar. Chamou a atenção dos alunos para olharem para ela e apontou na folha xerocada uma figura, no intuito de identificar o pai do Nemo. Ela continuou apontando, em LIBRAS, perguntando e orientando os alunos a procurarem relacionar a figura à escrita.

Os alunos, neste dia, estavam sentados um atrás do outro. Mais comumente, as carteiras ficavam organizadas em semicírculo, propiciando uma boa visão da lousa e da professora. Mas ela disse que neste dia eles não arrumariam dessa forma as carteiras, mas as posicionariam em fileira, porque estavam conversando muito.

Retomando a aula, explicou a primeira atividade, que compreendia questões de dupla escolha sobre fatos narrados no filme. Chamou-os com gestos, aproximou-se deles e fez movimentos com a mão para que todos olhassem para ela.

Em seguida, apontou as questões e apresentou-as em LIBRAS, pedindo aos alunos que assinalassem com X a alternativa correta. Fez, ainda, apresentação detalhada em LIBRAS, sempre correlacionando as questões com o conteúdo do filme. Após a apresentação de todas as questões, a professora orientou os alunos para que realizassem a atividade, marcando com X a palavra que completasse a frase.

Para a realização da atividade, entretanto, a professora novamente apresentava, em cada questão, a palavra em LIBRAS e aguardava os alunos responderem. Quando todos haviam marcado o X, ela apresentava a próxima questão, e assim sucessivamente.

Comentários

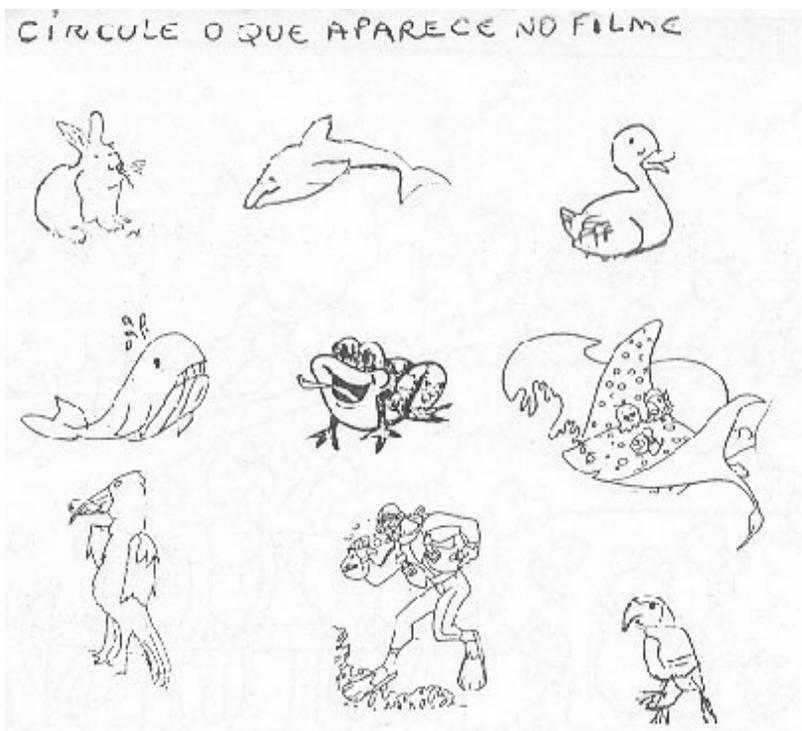
Como havia somente duas alternativas de resposta, de escolha relativamente simples (terra x mar; peixe x gato), os alunos responderam as questões apresentadas corretamente, pois todos assistiram ao filme ao qual se referiam as perguntas.

O mais importante, no entanto, foi o fato da professora traduzir todo o enunciado dos exercícios em LIBRAS, estabelecendo sua relação com a escrita. Isto é, para responderem corretamente as questões, os alunos não precisavam decodificar as palavras pela língua escrita, uma vez que a professora já havia se antecipado a isto.

A professora, após a realização da atividade pelos alunos, circulou pela classe e verificou se todos haviam assinalado o X na alternativa correta e, assim, completou a primeira atividade, sem explorar a leitura das frases ou alguma produção de escrita.

Segunda Atividade – Seleção dos personagens do filme (pelas figuras)

Figura 2 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da professora

Nesta atividade os alunos deveriam circular somente os animais que apareciam no filme “Procurando Nemo”.

A professora, novamente, pediu que todos os alunos olhassem para ela e mostrou a folha com a atividade xerocada para a classe. Esta atividade consistiu em estabelecer a relação entre a explicação da professora em LIBRAS (selecionar entre os personagens da figura aqueles que apareciam no filme) e as figuras constantes na folha de exercícios.

Após a explicação da professora, os alunos iniciaram a realização do exercício. A professora circulou entre as carteiras, verificando as respostas. Todos os alunos realizaram a tarefa.

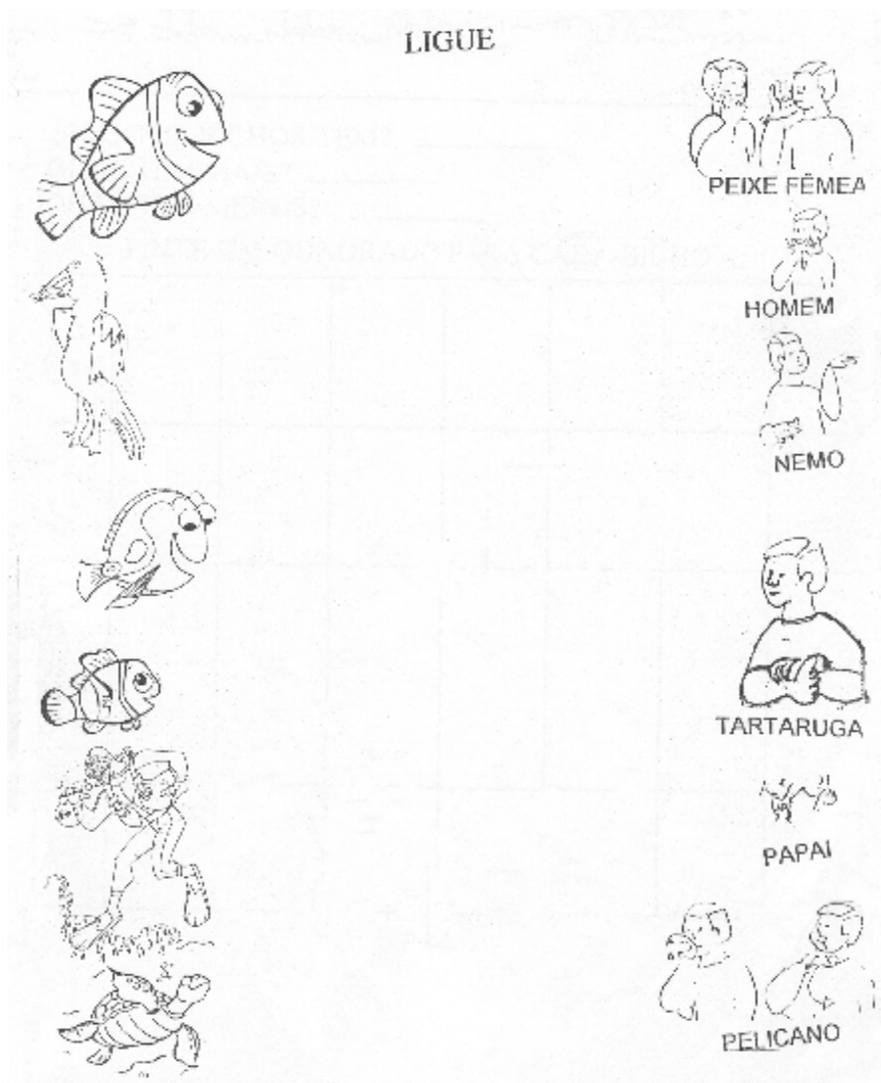
Comentários

Neste caso, o exercício exigia apenas a ligação entre os personagens existentes no filme e as figuras da página impressa.

A única exigência em relação à escrita estava na ordem do exercício (“Circule o que aparece no filme”), mas, como a professora apresentou, detalhadamente, a ordem em LIBRAS, os alunos não precisaram se reportar ao enunciado escrito para responder ao exercício. Portanto, não há como se saber se os alunos entenderam a ordem escrita ou não, mas ficou evidente que a professora não se reportou a ela.

Terceira atividade – Ligar a figura do personagem ao sinal impresso do gesto em LIBRAS

Figura 3 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da professora

A professora foi apontando as figuras e perguntando em LIBRAS. A primeira pergunta foi referente ao pai de Nemo. A professora apontou o primeiro desenho (o peixe grande) e perguntou em LIBRAS: “Este é o papai de Nemo?”. Os alunos fizeram o sinal correspondente ao “papai de Nemo”, confirmando, para a professora, que a correspondência estava correta.

Após a explicação em LIBRAS, pela professora, de cada um dos personagens que deveriam circular, os alunos iniciaram a realização do exercício. A professora circulou entre as carteiras, verificando as respostas, e todos os alunos presentes cumpriram corretamente a atividade, com exceção do aluno Paulo César, que não colocou corretamente uma das respostas. A professora, então, apresentou novamente a pergunta em LIBRAS e pediu para o aluno pensar, estimulando-o a responder corretamente. Em seguida, sinalizou e digitou⁸ a resposta e o aluno conseguiu respondê-la corretamente.

Comentários

Como a professora apresentou o exercício em LIBRAS, bem como os sinais expostos graficamente, o que se verificou foi que, para entender a ordem do exercício e para estabelecer a relação entre o desenho e o sinal, os alunos não precisaram se apoiar em qualquer informação escrita. Embora em cada sinal houvesse o nome escrito, nada garante que o aluno se apropriou do nome escrito da figura, uma vez que em nenhum momento a professora chamou a atenção para estabelecer esta relação e nenhum aluno se manifestou a respeito.

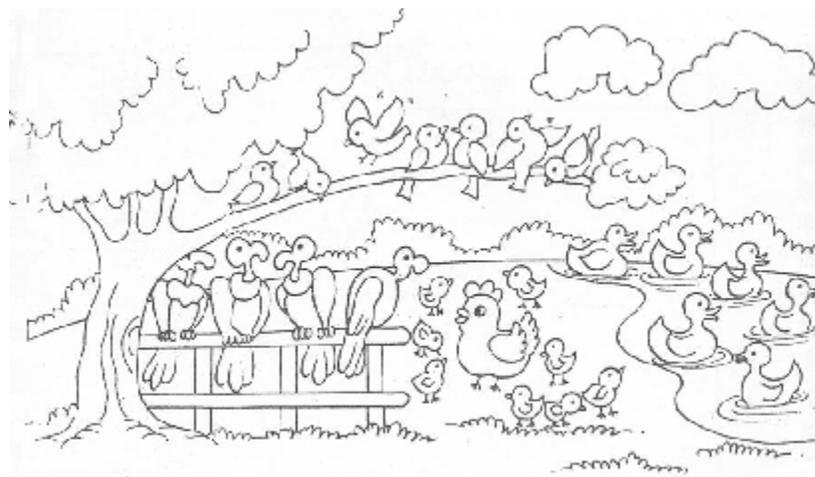
Por outro lado, parece completamente desnecessária a utilização de sinais gráficos em LIBRAS, já que os alunos deveriam dominá-la pelo seu uso e não por suas representações gráficas. Como foram os próprios alunos, juntamente com a professora, que atribuíram os sinais aos personagens, seria esperado que eles já os tivessem incorporado ao seu vocabulário em LIBRAS.

⁸ Quando queremos “escrever” uma palavra, a mão realiza as configurações que correspondem às letras de uma forma seqüencial. Utiliza-se o Alfabeto Dactilológico (ou alfabeto manual), que é um sistema gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos. Esse sistema utiliza, na realidade, uma escrita no espaço. Sobre o assunto, ver: Lacerda, Nakamura, Lima (Org.), 2000c, p.89.

Aula do dia 06/10/2005

Atividade – Quantos bichos têm?

Figura 4 – Atividade elaborada pela professora



QUANTOS BICHOS TEM? _____
 QUAL TEM MAIS? _____
 QUAL TEM MENOS? _____

PINTE UM QUADRADO PARA CADA BICHÔ

Fonte: Caderno da professora

Esta atividade foi apresentada somente para os alunos Antonio e Jaqueline, que, juntamente com a aluna Carla (que não estava presente nesta data), receberam tratamento diferenciado dos demais por apresentarem maiores dificuldades. A professora informou que eles receberiam atividades diferentes, de acordo com o tema do dia, com grau de exigência menor que os demais colegas da classe.

A professora explicou, em LIBRAS, que essa atividade deveria ser respondida em números arábicos na lacuna e que, em seguida, o número de quadradinhos deveriam ser pintados conforme a quantidade de bichos apresentada.

A professora se aproximou da aluna Jaqueline e perguntou (em LIBRAS): “O que é isso? Quantos bichos têm?”. A aluna respondeu de forma incorreta e a professora solicitou que ela fizesse o exercício novamente, explicando que o que ela tinha feito não estava certo.

A professora aproximou-se destes dois alunos e perguntou a eles várias vezes (em LIBRAS): “Quantos? Quantos bichos têm?”. A professora segurou as mãos do aluno Antonio, juntou oito dedos de sua mão e perguntou: “Que número é? Quantos têm?”. Mesmo assim, o aluno não conseguiu responder a questão.

Diante de tal dificuldade, a professora apresentou (em LIBRAS) a resposta e só assim os alunos responderam o exercício de forma correta.

Comentários

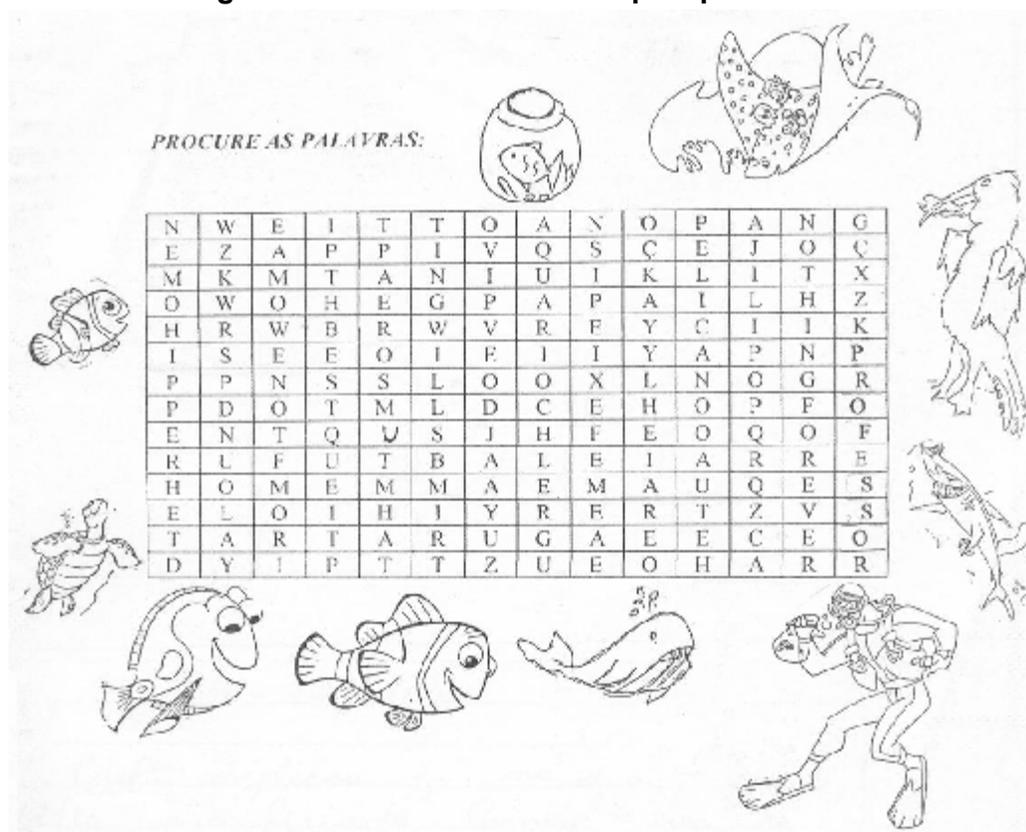
Embora a professora tenha explicado detalhadamente toda esta atividade, os alunos apresentaram enorme dificuldade para realizá-la. O que se pode perceber é que, na verdade, eles não dominam o termo interrogativo “quanto” nem em LIBRAS. Sendo assim, diferentemente das questões anteriores, não conseguiram completar esta atividade, a não ser quando a professora deu a resposta em LIBRAS e mostrou o local em que deveriam colocar o número e os quadrados a serem preenchidos.

Nesse sentido, as três questões escritas da primeira parte da atividade, bem como o enunciado da segunda parte, não foram minimamente trabalhados, o que demonstra que a língua escrita não foi exercitada. Em relação às questões que se encontravam escritas, a professora as traduziu em LIBRAS, e, mesmo com a sua constante intervenção, os alunos não conseguiram colocar a resposta no local adequado, só realizando a tarefa após a professora indicar com o dedo o local.

Aula do dia 07/10/2005

Primeira Atividade – Caça-palavras

Figura 5 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da professora

Para esta atividade, a professora perguntou aos alunos, em LIBRAS, se lembravam do filme “Procurando Nemo”. Diante da resposta afirmativa das crianças, ela prosseguiu explicando, em LIBRAS, que eles deveriam localizar as palavras correspondentes às figuras que aparecessem no exercício de caça-palavras.

A professora apontou para uma das figuras e perguntou em LIBRAS: “Quem é este?”. Os alunos responderam em LIBRAS: “Nemo”. Destacando outra figura, a professora, sempre em LIBRAS, indagou: “Quem é este?”. E os alunos responderam: “Homem”. Em seguida, todos juntos, professora e alunos, digitaram a palavra. Depois disso, a professora apontou outra figura e os alunos fizeram o sinal do tubarão, sendo que apenas a aluna Laura digitou a palavra tubarão de maneira errada. A professora pediu que ela a re-digitasse com a ajuda da colega Julia.

Novamente, a professora apontou outra figura e perguntou: “Quem é?”. Os alunos então digitaram: “Tartaruga”. Após chamar a atenção de um aluno, a professora retornou com a classe.

A professora informou que os alunos levariam um bom tempo para realizar esta atividade, uma vez que ela não havia escrito os nomes das figuras e eles deveriam procurar a palavra. Informou, ainda, que para o aluno Antonio ela escreveu o nome da figura, no intuito de auxiliá-lo na realização do exercício. Assim, ele faria a mesma atividade dos demais alunos, mas teria mais informações para chegar à resposta.

Continuando a apresentação da atividade, a professora apontou para a ave pelicano e perguntou o nome. Os alunos não souberam digitar o nome da ave, mas fizeram o sinal do pelicano. A professora, então, digitou a palavra pelicano.

Nesta atividade, os alunos deveriam procurar o nome da figura, circular e copiar a palavra. A professora utilizou o exercício xerocado para explicar a atividade e foi apontando como deveriam procurar as palavras na horizontal e na vertical, registrando-as por escrito. Após a explicação, orientou que deveriam realizar a atividade e fazer perguntas à professora caso tivessem dúvidas.

Logo no início da realização da atividade, a aluna Ana solicitou explicação sobre o nome de uma figura. A professora foi para a frente da classe e Ana respondeu em LIBRAS. A professora escreveu a palavra aquário, na lousa, para auxiliar a sua procura no caça-palavras.

Os alunos, para realizarem esta atividade, solicitaram a intervenção da professora por diversas vezes, demonstrando muita dificuldade para encontrar a palavra escrita.

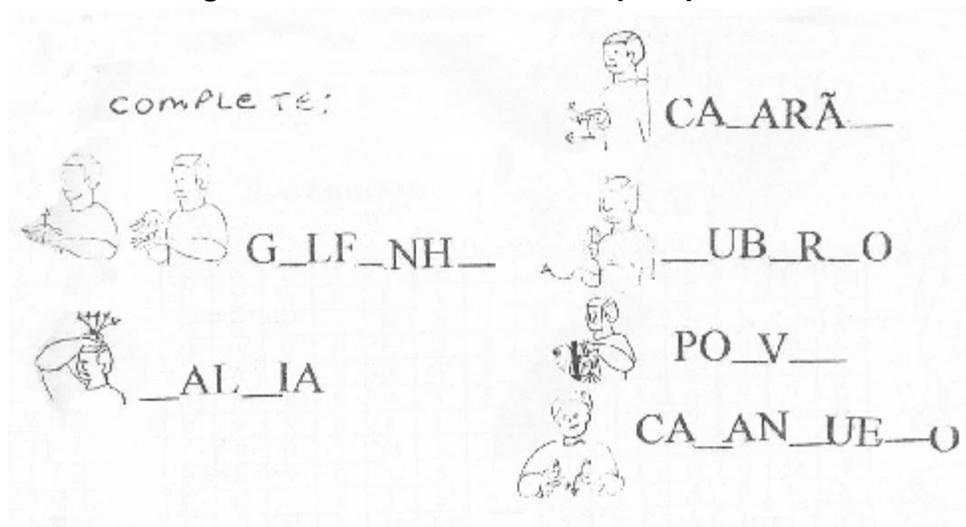
Comentários

No momento da realização da atividade pelos alunos, pôde-se notar a complexidade deste exercício para o grupo.

Embora a professora tivesse explicado em LIBRAS cada uma das figuras, inclusive repetindo a explicação e solicitando a digitação das palavras, observou-se que no momento do aluno procurar a escrita do nome da figura surgia a dificuldade. Isso denota que, mesmo com a palavra escrita já constante no exercício, os alunos não conseguiam encontrá-la no meio de outras letras.

Segunda Atividade – Completar lacunas de letras

Figura 6 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da professora

Nesta segunda atividade deste dia, os alunos deveriam completar os espaços em branco com as letras que faltavam, formando as palavras do vocabulário já visto por eles, referente aos animais marinhos.

Na frente de cada palavra a ser completada havia o sinal em LIBRAS referente a esta mesma palavra. Mesmo assim, os alunos apresentaram dificuldades para escrever a palavra, e a professora, para auxiliá-los, a digitava. As crianças prestavam atenção, mas só conseguiam colocar as letras que faltavam quando a professora as apresentava em alfabeto digital.

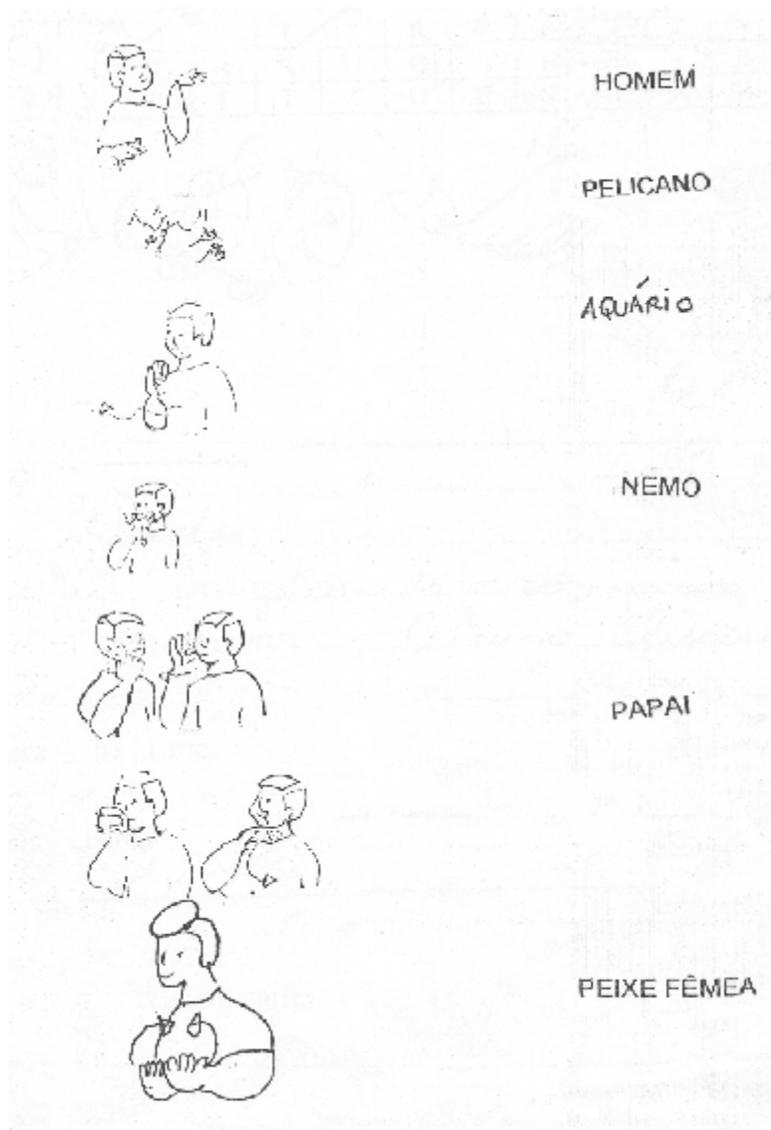
Comentários

O que se verifica é a reiteração da transcrição de sinais em escrita. Neste caso, como os alunos apresentaram dificuldades para completar as palavras com as letras corretas, a professora as apresentou em alfabeto digital, no momento em que deveriam preencher a lacuna. Ora, para responder o exercício, portanto, os alunos só precisaram transcrever a letra em alfabeto digital para letra impressa, sem que isto garantisse que eles estivessem se apropriando da função dessa letra dentro da palavra (o “o” do golfinho, por exemplo).

Assim, o que se exigiu do aluno foi a transcrição de letra do alfabeto digital para a escrita, o que não implica o entendimento de seu lugar no contexto dos vocábulos.

Terceira Atividade – Ligar o sinal (LIBRAS) à palavra escrita

Figura 7 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da professora

A professora apresentou esta atividade aos alunos mostrando o exercício xerocado, e orientou-os, em LIBRAS, acerca de como deveriam realizá-la.

Dos nove alunos presentes, Ana, Julia, Laura e Luís fizeram as atividades sem apresentarem dificuldades, demonstrando que já conseguiam estabelecer a relação entre o sinal e o vocábulo. Entretanto, os alunos Alex, Carla, Junior, Jaqueline e Paulo César apresentaram dificuldades na sua realização. O aluno Paulo César colocou o primeiro e o último sinal para a palavra aquário, sendo que ligou o primeiro sinal às palavras Nemo e aquário.

Neste dia, a palavra aquário apareceu em duas atividades e nas duas vezes os alunos pediram o auxílio da professora, questionando que palavra era aquela e qual era o seu sinal. A professora explicou o que era aquário – local onde ficam os peixinhos –, digitou a palavra e a escreveu na lousa.

Comentários

Nesta atividade pôde-se observar que quando aparece uma palavra nova para este grupo de alunos a professora precisa explicar seu significado e apresentá-la com o alfabeto digital para que os educandos a transcrevam. Os alunos, mesmo após a explicação da professora sobre o que significa o vocábulo novo, necessitaram que a palavra fosse apresentada em alfabeto digital para sua conversão em língua escrita. O que se verifica, assim, é que eles não dominaram nem o seu significado nem a sua grafia, o que parece ter passado despercebido pela professora.

Aula do dia 10/10/2005

Primeira Atividade – Ditado

Neste dia, a primeira atividade de Língua Portuguesa foi o ditado. A professora pediu para os alunos olharem para ela. Em seguida, digitou a palavra leão uma vez para que os alunos a memorizassem e a digitou novamente, aguardando que os alunos a escrevessem. Logo após, digitou a palavra macaco e a aluna Laura pediu para ela digitar novamente. A professora digitou e esperou que os alunos a escrevessem.

Depois disso, a professora digitou a palavra cachorro, e, passados alguns segundos, a digitou novamente. Esperou que o aluno Paulo César a olhasse, como

sinal de que havia terminado a escrita, solicitando para a classe esperar um pouco. O aluno Luís falou para a professora que o aluno Antonio havia escrito a palavra cachorro de forma diferente. “Ele não sabe, muito difícil, calma, senta”, disse ela utilizando a LIBRAS.

Solicitando novamente que os alunos olhassem para ela, a professora digitou a palavra galinha também duas vezes, enfocando o “ga” na segunda digitação. A aluna Ana fez o sinal da galinha para confirmar a palavra. A professora aguardou os alunos escreverem e perguntou ao aluno Paulo César se havia terminado, mas ele continuou escrevendo. Aguardou um pouco mais e digitou tartaruga, sendo que na segunda vez fez o sinal da palavra. Percebendo a dificuldade do aluno Paulo César, falou que ele precisava estudar em casa. Novamente digitou a palavra tartaruga, mas Paulo César continuou apresentando dificuldades para escrever este vocábulo.

Em seguida, digitou a palavra caranguejo três vezes, e a aluna Ana fez o sinal da palavra. Depois, digitou a palavra peixe, e novamente repetiu a digitação. O mesmo aconteceu com a palavra tubarão, sendo que a aluna Ana outra vez fez o sinal correspondente a este vocábulo.

A professora digitou também golfinho, e repetiu a digitação mais duas vezes. Perguntou aos alunos como era o sinal da palavra e a aluna Ana o fez. A professora digitou pela quarta vez a palavra golfinho. A escrita desta palavra representou uma tarefa difícil aos alunos, já que as letras “F” e “T” são semelhantes na utilização dos dedos quando apresentadas em LIBRAS.

A última palavra digitada foi polvo, e esta foi repetida mais uma vez. A aluna Ana novamente fez o sinal da palavra.

A professora explicou que usa o ditado para gerar a memorização do alfabeto manual; ela digita duas vezes, eles olham, memorizam e escrevem. Pôde-se perceber que os alunos não gostam muito deste tipo de atividade. Ela ressaltou que eles preferem o sinal da palavra; o que foi demonstrado quando apresentaram dificuldade para escrever a palavra golfinho, momento em que perguntaram qual era o seu sinal. Mesmo assim, a professora mantém a prática de relacionar o alfabeto digital com a grafia, parecendo dar menor importância ao seu significado.

Após o término do ditado, a professora escreveu na lousa a palavra “correção” e, na vertical, os números de 1 a 10, para que os alunos escrevessem as palavras na lousa. Ao serem chamados para escrever a palavra na lousa, olhavam antes a palavra escrita no caderno e depois se dirigiam ao quadro negro.

O primeiro a ser chamado foi o aluno Luís, que escreveu corretamente a palavra “leão”. As alunas Jaqueline e Julia escreveram corretamente as palavras “macaco” e “cachorro”, respectivamente. A aluna Laura levou mais tempo olhando a palavra escrita no caderno, mas escreveu a palavra “galinha” corretamente. Ana e Luís também escreveram de forma correta as palavras “tartaruga” e “caranguejo”.

Novamente a aluna Laura foi à lousa e escreveu a palavra “peixe” corretamente, fazendo, em seguida, o sinal correspondente. A aluna Ana escreveu a palavra “tubarão”. A professora solicitou a correção da letra “a” por não estar legível.

A aluna Julia se dirigiu à lousa, mas retornou à sua carteira para olhar novamente a palavra que havia escrito no caderno. Voltou à lousa e, tentando escrever a palavra “golfinho”, escreveu “gol” e olhou para a professora. Entendendo o olhar da aluna, a professora digitou o final da palavra. Assim, a aluna escreveu corretamente. Por fim, o aluno Luís escreveu a palavra “polvo” corretamente e, conforme a solicitação da professora, fez o seu sinal.

Em seguida, a professora dirigiu-se às carteiras dos alunos e verificou a correção realizada por cada um deles, dando um visto após a verificação. Ao observar o ditado da aluna Jaqueline, a professora comentou que estava tudo errado. Então, perguntou à aluna: “Não acertou nenhuma palavra?”.

Sobre o aluno Antonio a professora comentou: “O aluno Antonio participou também do ditado, embora não esteja alfabetizado, apenas para eu ver se ele já conseguiu gravar algumas letras do alfabeto. Não está escrito nada certo, mas algumas letras que eu digitei ele fez certinho. No caso dele é isso que eu vejo, se está certa a letra.”

Comentários

O que se verifica é que a atividade proposta exige apenas a transcrição do alfabeto digital para a escrita. Assim, a professora digita muitas vezes a palavra para que os alunos memorizem as letras no alfabeto digital e as transcrevam na escrita. Somente depois é que ela pede o significado da escrita em sinal e é praticamente a mesma aluna que responde.

O comentário final da professora demonstra, ainda, que ela entende por alfabetizado o aluno que consegue transcrever para a escrita a palavra apresentada em alfabeto digital, isto é, a escrita como uma transcrição do alfabeto.

explicou as atividades, por meio da LIBRAS, para os dois alunos e orientou-os para iniciarem.⁹

Em seguida, retornou aos demais alunos e fez a apresentação de cada uma das frases em LIBRAS; digitou as palavras que se referiam ao nome dos animais, as quais os alunos deveriam escrever. Distribuiu as folhas xerocadas, explicou, em LIBRAS, novamente o que deveriam fazer e os orientou para iniciarem.

Os alunos Junior, Laura e Júlia perguntaram sobre a segunda frase, que era formada por três personagens da história: a baleia, o golfinho e o polvo. A professora apresentou a frase por meio de LIBRAS e os alunos expressaram com a cabeça que haviam compreendido, retornaram para o caderno e escreveram a frase.

A letra maiúscula inicial da frase não foi utilizada por nenhum aluno nesta atividade. A maioria também não colocou os conectivos já existentes na frase, mesmo estando presentes na formulação de cada um dos exercícios, bastando apenas copiá-los. Isto foi feito somente depois de terem terminado, com a professora digitando os conectivos. Esta, no entanto, não fez qualquer correção em relação às maiúsculas iniciais.

Comentários

Para realizarem a atividade, os alunos solicitaram à professora, em cada frase, que explicasse e digitasse a palavra a ser escrita. Somente após esta interferência eles realizavam a atividade.

Assim, embora o exercício pareça consistir em uma construção frasal, o que os alunos tinham que realizar, na verdade, era a transcrição das figuras dos animais para a escrita. Uma vez que para a transcrição de cada uma das figuras a professora usou o alfabeto digital, verifica-se que nenhum aluno havia incorporado sequer a forma global do vocábulo e sua relação com o desenho.

E, mais do que isso, a estratégia utilizada não se volta para a compreensão total da frase pelos alunos, tampouco para a apreensão de elementos importantes na construção da escrita, como os conectivos e as letras maiúsculas iniciais, que foram omitidos pelos alunos. Para corrigir a escrita, a professora simplesmente digita o conectivo, demonstrando, com isso, que os alunos já teriam adquirido a função dele na frase, o que é muito duvidoso. Além disso, ao não fazer nada com relação

⁹ Como o que interessa a este trabalho são as atividades de escrita, não mais detalhar-se-á o que a professora fez com esses dois alunos, mas sim o trabalho feito com os demais.

às maiúsculas iniciais, deixa implícita a visão de que esta forma escrita específica não tem importância na elaboração de frases completas, reforçando, assim, a omissão ocorrida.

Aula do dia 18/10/2005

Primeira Atividade: Correção do treino de letra cursiva (atividade iniciada no dia anterior)

Figura 9 – Atividade elaborada pela professora

Testo para treinar letra cursiva

CÓ-CORÓ-CÓ-CÓÓ	ATIVIDADES
Steve Lawis	1. Pegue do texto os
Um galo faz có-coró-có-cóó!	nomes de animais.
E acorda toda a fazenda.	
Dois C AVALos egres	
esperam sua comida.	
Três v acas sonolentas	2. Pegue do texto o
querem ser ordenhadas.	nome de números
Quatro c achorros esperos	
querem sar por aí.	
Cinco p orcós cor-de-rosa	
tomam um barro gostoso.	
Seis p atos de pés tortos	
vão para o lago nadar.	
Sete o velhas tolinhas	MATEMÁTICA
não sabem para onde ir.	
Oito g atos estão com fome	
e querem comer...	
Nove r atinhos roedores	
tentam roubar grãos de milho.	
Dez g alinhas comportadas	
ainda estão no poeiro.	
E todos eles vivem... JUNTOS numa fazenda... pra lá de	
BARULHENTA!	

Fonte: Caderno da professora

No início da aula de Língua Portuguesa desse dia, a professora informou que continuaria a atividade do dia anterior. Os alunos copiaram o texto em letra cursiva para treiná-la e, também, para verificar se fixaram os nomes dos animais e dos números.

Para a realização da atividade pelos alunos, a professora apresentou o texto em LIBRAS, sem fazer referência ao texto escrito. Em seguida, pediu que todos prestassem atenção e apresentou o texto escrito, com a sua transcrição em LIBRAS, o que configura um processo mais demorado do que a simples apresentação em LIBRAS, já que com frequência ela procurava estabelecer a relação entre o que estava escrito e os sinais que fazia.

Os alunos, embora procurassem prestar atenção na leitura, uma vez que estavam trabalhando com um texto longo e um procedimento bastante lento, às vezes se dispersavam e tinham que ser alertados continuamente pela professora. Ao término da leitura do texto, a professora apresentou em LIBRAS (acompanhando o texto escrito) o enunciado das duas atividades propostas e explicou com detalhes o que deveriam fazer. Após a explicação, perguntou aos alunos qual seria a resposta da primeira atividade, e eles fizeram o sinal respondendo.

Algumas palavras, como, por exemplo, ratinho, causaram dúvidas nos alunos. Neste caso, eles perguntavam, em LIBRAS, o que determinado vocábulo significava. Os alunos conheciam a palavra rato, mas não conheciam a palavra ratinho, e não conseguiam, portanto, fazer esta transposição da palavra do grau normal para o grau diminutivo. Eles também não conheciam a palavra ovelha, já que a professora não a havia apresentado; sendo assim, não a conseguiram ler e nenhum deles fez alguma tentativa nesse sentido, aguardando a explicação da professora.

Para a realização da atividade proposta, todos os alunos apresentaram dificuldades. Realizaram a cópia do texto, mas, para selecionar do texto os nomes de animais e o nome dos números, tiveram que ser ajudados pela professora, que foi registrando cada palavra na lousa para que eles a copiassem.

Esta atividade apresentou um maior grau de complexidade e mais diferenças com relação aos exercícios propostos no dia-a-dia, pois compreendia um texto longo, o que colaborava para que os alunos se dispersassem por várias vezes. Tais fatores fizeram com que o seu término se estendesse até o dia seguinte.

Comentários

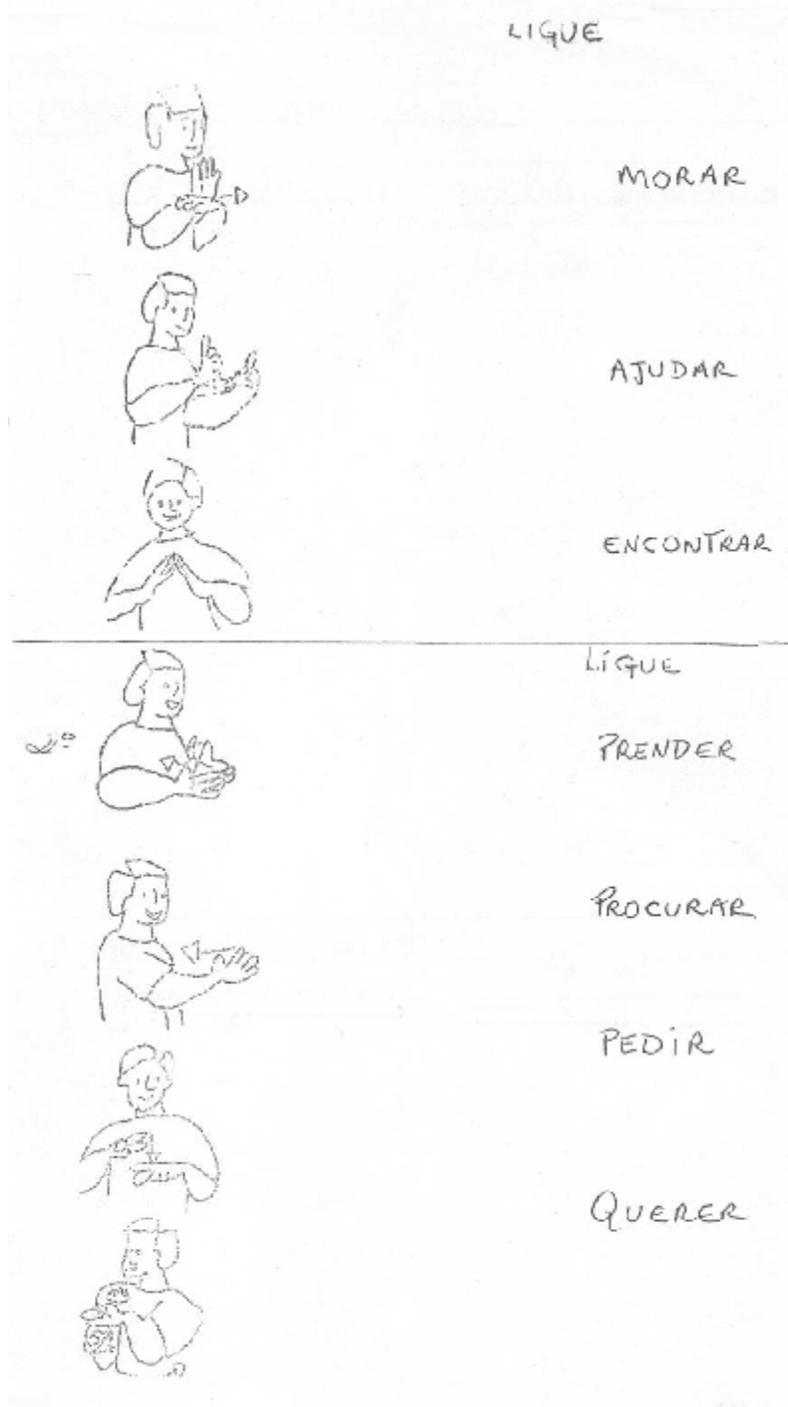
O primeiro fato que chamou a atenção neste exercício se refere à expectativa da professora de apreensão da língua escrita. Embora fosse uma atividade muito mais complexa que as anteriores, parece que a professora, ao apresentar o texto escrito acompanhado da sua transcrição em LIBRAS, esperava que os alunos estabelecessem a relação entre estes.

Mesmo o fato dos alunos terem apresentado muitas dificuldades para realizarem os exercícios decorrentes não fez com que a professora revisse a sua prática. Ao contrário disso, ela simplesmente facilitou a grafia do que era pedido, estimulando a cópia das palavras (respostas) que colocava na lousa.

Além disso, o exemplo do diminutivo de rato mostra que não foi dada nenhuma importância a uma forma de escrita usual em português. O simples fato de traduzir a palavra ovelha em LIBRAS e em alfabeto digital não foi garantia para a apreensão do vocábulo escrito, na medida em que os alunos a transcreviam.

Segunda Atividade – Recordação dos verbos estudados

Figura 10 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da professora

Após a correção da primeira atividade, a professora apresentou a segunda tarefa do dia, que consistia na recordação de verbos já estudados. A atividade foi

apresentada pela professora em LIBRAS. Com a folha xerocada, ela explicou aos alunos que deveriam ligar o verbo escrito ao sinal em LIBRAS correspondente. Os verbos apresentados foram: morar, ajudar, encontrar, prender, procurar, pedir e querer.

A professora informou que na aula de 04/10/2005 foram apresentados os verbos e o seu emprego na frase. Neste mesmo dia, citou como exemplos frases do filme “Procurando Nemo”. Segundo seu relato, procurou mostrar aos alunos o conceito de verbo por meio de LIBRAS, gestos, mímicas, expressões faciais e movimentos do corpo. Atividades utilizando o conceito de verbo foram novamente apresentadas no dia 18/10/2005, 14 dias após a apresentação inicial do tema, tempo relativamente longo para a retomada do conteúdo.

Sobre a atividade realizada pelos alunos, que se resumia em escrever frases usando verbos, a professora informou que os direcionou a utilizarem os nomes dos colegas e das situações apresentadas no cotidiano da classe. Acompanhou o trabalho de cada educando e avaliou a compreensão do conceito de verbo, verificando se o aluno conseguia construir a frase contendo o sujeito realizando uma ação. Chamava a atenção dos alunos, lembrando-os acerca de sua explicação sobre verbos, fazendo gestos, em LIBRAS, citando exemplos de frases e auxiliando-os quanto ao uso do verbo.

Os alunos elaboraram frases semelhantes àquelas que a professora apresentou como exemplo e atenderam a sua sugestão de utilizar o nome dos colegas em situações do cotidiano da classe. Exemplos: “Antonio pediu”, “Papai morar”.

Os alunos tentaram constituir as frases somente após a professora tê-las apresentado em LIBRAS, e ela os ajudou a escrever digitando a palavra ou em LIBRAS. Na atividade deste dia, considerando-se que, com a atividade anterior, os alunos já haviam estabelecido a relação entre o verbo escrito em português e em LIBRAS, a professora apresentou o exercício de ligar o sinal em LIBRAS e o verbo escrito como meio de fixação do conteúdo já aprendido.

Comentários

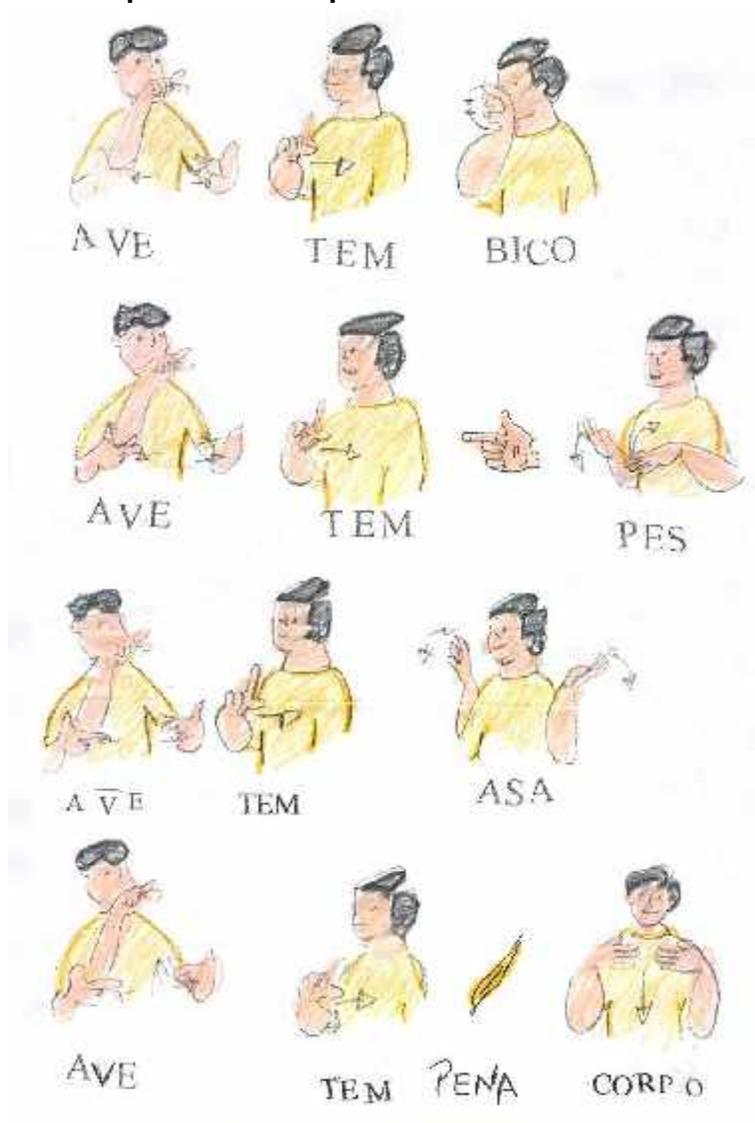
Apesar da proposta de fazer os educandos formarem frases, eles, na realidade, deveriam identificar o sinal em LIBRAS com a escrita em português. As

frases formadas foram simples e os alunos seguiram o exemplo dado pela professora como modelo.

Não foi possível identificar se os alunos realmente entenderam o conceito de verbo, tendo em vista que a professora os subsidiou em todas as dificuldades na construção das frases, direcionando-os quanto à utilização dos nomes dos colegas e de situações do cotidiano dos alunos em casa e na escola.

Terceira Atividade – Escrita de frases

Figura 11 – Atividade elaborada pela professora e realizada pela Aluna Jaqueline



Fonte: Caderno da aluna Jaqueline

A atividade seguinte consistiu na apresentação de frases em LIBRAS e escrita que explicitavam as características das aves. A professora apresentou para os alunos o texto em LIBRAS, mostrando as diferenças entre as aves e os demais animais. Entregou para cada aluno uma folha xerocada com o texto e os alunos pintaram as figuras e colaram o texto no caderno. Os alunos participaram da explicação perguntando, dando exemplos e mostrando interesse quanto ao assunto.

As alunas Ana e Júlia tiraram os sapatos para observarem uma das diferenças apontadas pela professora: os pés do ser humano e das aves. A professora também mostrou o seu pé para os alunos, comentando a quantidade de dedos, os tamanhos deles e, ao mesmo tempo, foi questionando sobre as características das aves.

Após essa explicação, a professora colocou na lousa a atividade referente ao assunto para os alunos copiarem e responderem com um X a alternativa correta.

Faça um X:

1 - Ave tem
..... Boca Bico

2 - Ave tem pé
..... 24

3 - Ave tem no corpo:
..... Pêlos Penas

3 - Ave usa para voar
..... Braço Asa

5 - Ave nasce:
..... Ovo Barriga

Os alunos tiveram um tempo para copiar o exercício. Quando todos copiaram, a professora apresentou em LIBRAS tanto as questões quanto as alternativas. Os alunos tiveram um tempo para realizar o exercício no caderno. Após a realização, foram chamados para respondê-lo na lousa.

A aluna Júlia respondeu a primeira pergunta, o aluno Luís respondeu a segunda, a aluna Ana a terceira, o aluno Junior a quarta pergunta e a aluna Laura a quinta. Todos responderam as questões na lousa corretamente.

Em seguida, a professora verificou a atividade realizada pelos alunos no caderno e, observando que haviam realizado corretamente a correção, colocou seu visto em todos eles.

Comentários

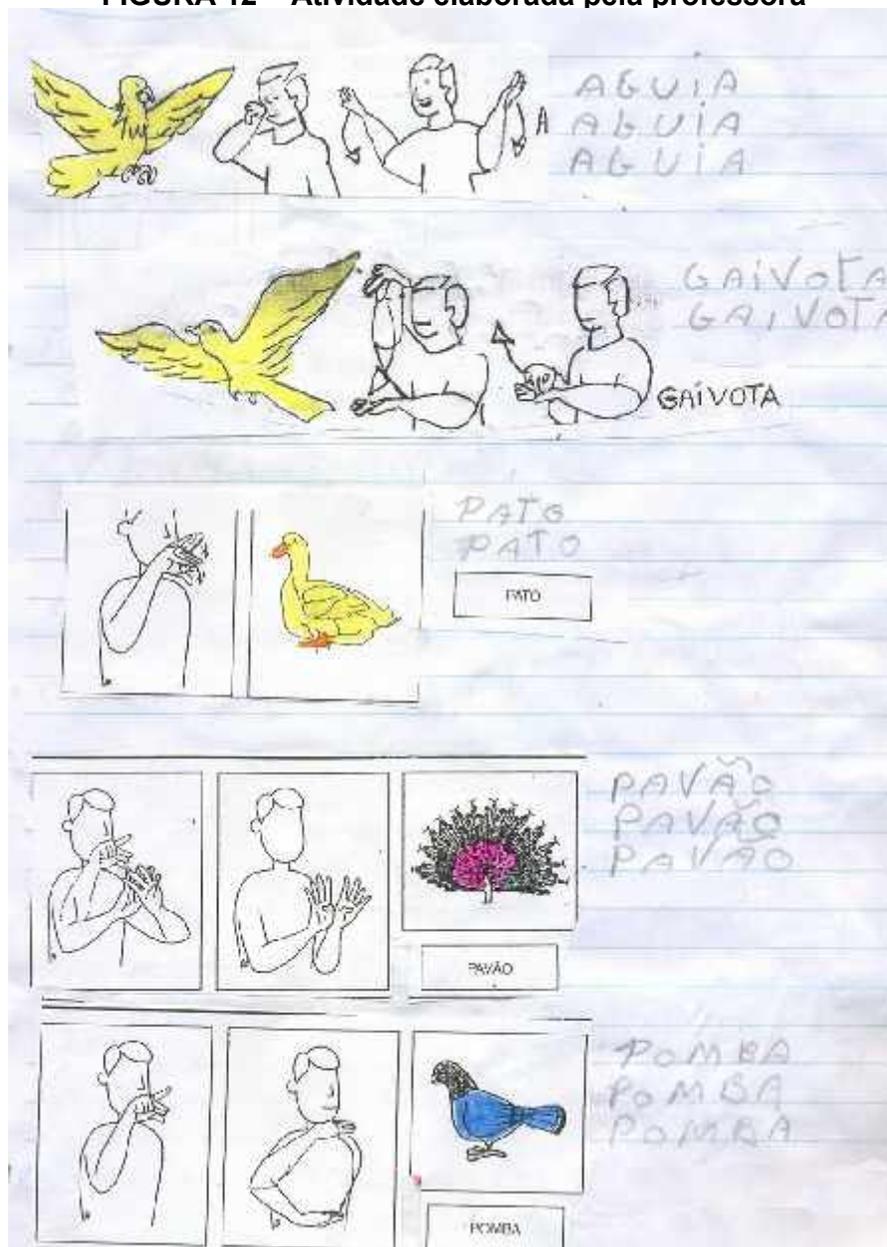
A primeira observação a ser feita em relação à primeira parte da atividade (apresentação das figuras em LIBRAS e da correspondente escrita abaixo delas) é a correspondência biunívoca entre a LIBRAS e a língua escrita, o que redundava em frases que não correspondem minimamente ao padrão escrito (ou seja, que não se referem a um escrito “erudito” ou “culto”, mas à expressão escrita cotidiana). Assim, por essa correspondência, uma frase como “As aves têm pena no corpo” se reduz à sentença “Ave tem pena corpo”.

Mas, mesmo desconsiderando-se essa redução, a exigência do exercício se restringe à apresentação em LIBRAS, já que, nesta primeira parte da atividade, os alunos deveriam, simplesmente, entender a explicação em LIBRAS feita pela professora e relacioná-la com as figuras, sendo a escrita secundarizada, já que, para execução do exercício, ela é desnecessária.

A segunda parte da atividade – na qual a professora coloca exercícios na lousa para as crianças escolherem a alternativa correta –, por sua vez, foi desenvolvida praticamente em LIBRAS, com toda explicação necessária para a distinção das duas alternativas e sua relação (da LIBRAS) com a escrita. Assim, não há qualquer garantia de que as respostas corretas foram decorrência da apropriação do significado pela escrita.

Quarta Atividade – Pintar as figuras das aves observando os sinais de LIBRAS

FIGURA 12 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: Caderno da aluna Jaqueline

Nesta atividade os alunos deveriam pintar as figuras das aves e observar os sinais em LIBRAS. A professora informou que neste dia os alunos estudariam os sinais das aves e que no dia seguinte iriam digitar as palavras. Esta aula era, portanto, só para memorizar os sinais.

Os alunos, após realizarem a pintura dos desenhos, copiaram o nome de cada ave por duas vezes. Não ocorreu a leitura da palavra com o alfabeto digital, recurso muito utilizado pela professora. Embora esta tenha informado que a aula dedicar-se-ia apenas a promover a memorização do sinal, ocorreu a escrita da palavra por meio da cópia.

Comentários

Na medida em que a professora estabeleceu a relação entre o sinal e a figura e não fez qualquer ligação entre estes e a escrita, solicitando apenas que os alunos copiassem a palavra escrita por duas vezes, fica claro que, para ela, o vínculo entre o significante (desenho do animal) e a forma simbólica em LIBRAS parece ocorrer de forma espontânea.

2.2.2 Registro de Avaliação Bimestral

Além da análise acerca das atividades desenvolvidas pela professora no cotidiano de suas aulas, foi efetuado também um exame do registro de avaliação bimestral dos alunos realizados por esta mesma professora.

Registro de Avaliação Bimestral

O Registro de Avaliação bimestral realizado pela professora envolveu os seguintes aspectos do desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança:

- i. psico-social;
- ii. matemática;
- iii. educação artística;
- iv. comunicação (LIBRAS);
- v. escrita;
- vi. natureza e sociedade;
- vii. área psicomotora;
- viii. área afetiva;

- ix. atividades de educação física;
- x. área cognitiva;
- xi. LIBRAS – contos de histórias;
- xii. frequência e obrigatoriedade.

Para cada um desses aspectos a professora deveria atribuir um dos seguintes conceitos:

- S (sim);
- EP (em processo);
- AD (apresenta dificuldade);
- N (não);
- AV (às vezes).

No presente estudo, serão analisados os aspectos referentes à comunicação: LIBRAS e escrita. Nesse sentido, no aspecto comunicação (LIBRAS) e escrita do Registro de Avaliação bimestral, a professora avaliou em cada um dos bimestres, no decorrer do ano letivo, os seguintes itens:

- reconhecer o próprio nome;
- reconhecer o nome do amigo;
- interpretar história, filme etc;
- relatar fatos, pessoas ou objeto;
- reconhecer letras do alfabeto;
- falar (sinalizar) espontaneamente fatos do cotidiano;
- participar da elaboração de histórias;
- realizar escrita espontânea.

A seguir, será apresentado o aluno, o relatório da professora comparado com o desempenho e as atividades diárias que foram observadas.

1) Antonio ¹⁰

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
06/05/94	11 a. e 07 m.	Nada consta	95	100

O aluno tem pais ouvintes, entrou na escola em 2002, apresenta dificuldades na aprendizagem, esquece as informações com facilidade e não fala, mas é assíduo às aulas. Não cursou a Educação Infantil; cursou dois anos a 1ª série nível I e dois anos a 1ª série nível II. Não faz uso da LIBRAS, aprendizado em processo.

No Registro de Avaliação bimestral a professora assinala que o aluno não realizou escrita espontânea, reconheceu às vezes as letras do alfabeto, bem como o seu nome e os de seus colegas de classe, conseguindo escrever o seu próprio nome, mas não os dos demais colegas. O aluno, na classe, apresentava dificuldades em compreender as atividades propostas, não lia, não realizava escrita espontânea e copiava o tempo todo o que era colocado na lousa. Quanto à realização das atividades, reproduzia as respostas dos colegas ou precisava da professora para auxiliá-lo (ou melhor, para realizar o exercício em seu lugar).

Em uma atividade escrita de Matemática o aluno demonstrou saber os números de 1 a 10, mas não conseguiu escrevê-los na seqüência, embora soubesse contar até 10 (em LIBRAS).

2) Ana

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB) ¹¹	
25/04/96	09 a e 08 m.	Pré-escola e 1ª série I	85	85

A aluna tem pais ouvintes e um irmão surdo. Ela compreende o que é explicado pela professora, faz leitura labial e fala algumas palavras, embora com dificuldade. Cursou dois anos de Educação Infantil, sendo que o primeiro ano de pré-escola foi realizado com alunos ouvintes, dois anos de 1ª série nível I e um ano de 1ª série nível II. Faz uso da LIBRAS, aprendizado em processo.

No Registro de Avaliação bimestral é interessante notar que a professora assinalou que a escrita espontânea encontrava-se em processo no 1º bimestre,

¹⁰ Os dados iniciais constantes do quadro de cada um dos alunos foram colhidos do prontuário dos alunos na Secretaria da escola.

¹¹ O Decibel (dB) é a unidade de medida da intensidade de sons de acordo com a International Standard Organization - ISSO.

sendo que nos demais aspectos da análise a aluna foi considerada apta. Em sala de aula, a aluna realizava a leitura em LIBRAS de palavras com sílabas simples, mas apresentava dificuldades para escrever estas mesmas palavras. Não conseguia escrevê-las sem o auxílio da professora; quando fez sozinha a escrita de palavras já conhecidas apresentou troca de letras.

Não realizava a leitura das atividades em Língua Portuguesa, a não ser quando a professora apresentava o exercício em LIBRAS. A aluna, na leitura que realizou da atividade “Ligue”, conseguiu entender o que era para ser feito porque a professora apresentou o exercício em LIBRAS, linguagem por ela já conhecida.

3) Carla

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
19/03/94	11 a. e 09 m.	1ª série I	90	90

A aluna tem pais ouvintes. Apresenta dificuldades na aprendizagem e não faz leitura labial. Veio de outro município e matriculou-se nesta escola na 1ª série nível II. Não faz uso da LIBRAS, aprendizado em processo.

No Registro de Avaliação bimestral a professora assinalou que a aluna realizava escrita espontânea e reconhecia as letras do alfabeto, o que contradiz as observações feitas em sala de aula.

A aluna apresentava grande dificuldade em compreender as atividades escritas em Língua Portuguesa e em LIBRAS. A professora informou que a aluna veio de uma escola que não utilizava a LIBRAS. Nas atividades propostas, a aluna copiava os exercícios e os realizava com o auxílio da professora, que os explicava com gestos, mímica e escrevia na lousa. Além disso, a aluna copiava dos colegas.

A aluna demonstrou que necessitava de mais subsídio para compreender melhor o significado das palavras quando a professora (conforme seu próprio relato), ao propor a realização de uma lista de roupas, explicou a palavra camisa mostrando que o papai usava. Ao trabalhar com o vocábulo camiseta, perguntou quem sabia o que estava escrito e a aluna fez o sinal de “mulher”, não conseguindo ler a palavra da lousa.

4) Junior

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
24/06/95	10 a. e 06 m.	Pré-escola e 1ª série I	100	100

O aluno tem pais ouvintes. Apresenta muita dificuldade no aprendizado da língua escrita. Coursou dois anos de 1ª série nível I e dois anos de 1ª série nível II. Faz uso da LIBRAS, aprendizado em processo.

A professora assinalou no Registro de Avaliação bimestral que o aluno realizava escrita espontânea.

Esse aluno faltava muito às aulas e quando as freqüentava era simplesmente um copista. Não podia ler em Língua Portuguesa nem em LIBRAS. Realizava as atividades com o auxílio da professora, já que esta ia apontando as letras para ele escrever, ou copiava as respostas dos colegas.

5) Julia

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
15/01/96	09 a. e 11 m.	Pré-escola e 1ª série I	100	100

A aluna tem pais ouvintes. Apresenta dificuldades na aprendizagem. Coursou a Educação Infantil, dois anos de 1ª série nível I e um ano de 1ª série nível II. Está aprendendo a utilizar LIBRAS e utiliza-se de gestos para comunicar-se.

No Registro de Avaliação bimestral a professora indicou que a aluna realizava escrita espontânea e participava de todas as atividades.

A aluna estava começando a fazer leitura oral de palavras de sílabas simples, utilizando pouco a fala. Escrevia palavras trocando algumas letras, mas não produzia frases escritas, embora conhecesse a LIBRAS.

6) Jaqueline

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
14/08/95	10 a. e 04 m.	Pré-escola e 1ª série I	*	*

*Não respondeu ao exame, mesmo quando exposta a sons de 120db, fone e campo.

A aluna tem pais ouvintes. Compreende o que a professora explica. Coursou a Educação Infantil em outro município, matriculou-se nessa escola na 1ª série nível I

e cursou por dois anos essa série, e dois anos a 1ª série nível II. Faz uso da LIBRAS, aprendizado em processo.

No Registro da Avaliação bimestral a professora assinalou que às vezes a aluna conseguia produzir escrita espontânea.

A aluna na classe não realizava as atividades sem o auxílio da professora e por vezes copiava suas respostas dos colegas. Copiava também tudo o que era colocado na lousa, mas não sabia o significado da escrita. Não sabia, ainda, os sinais de LIBRAS e não lia em Língua Portuguesa.

7) Laura

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
02/10/95	10 a. e 02 m.	Pré-escola e 1ª série I	90	85

A aluna tem pais ouvintes. Fala e ouve um pouco, mas em geral não entende o que o outro fala. Não faz leitura labial e utiliza LIBRAS com dificuldades, uma vez que quer usar a fala. Cursou a Educação Infantil e por dois anos a 1ª série nível I e nível II.

No Registro de Avaliação bimestral feito pela professora constou que a aluna realizava escrita espontânea.

A aluna ouve um pouco e fala muito na sala. Para que pudesse compreender e realizar as atividades, a professora tinha que fazer a leitura da ordem ou colocar o sinal em LIBRAS. A aluna, após essa leitura por meio do sinal, realizava a atividade sozinha.

Na realização da escrita espontânea trocava as letras das palavras. Tentando escrever “cadela”, por exemplo, escreveu “ciorna”.

8) Luís

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
23/10/96	09 a. e 02 m.	Pré-escola e 1ª série I	85	85

O aluno tem pais ouvintes. Ele compreende o que a professora explica. Cursou um ano de Educação Infantil em outro município. Matriculou-se nesta escola novamente na Educação Infantil e cursou dois anos de 1ª série nível I e dois anos de 1ª série nível II. Faz uso da LIBRAS, aprendizado em processo.

No Registro de Avaliação bimestral a professora assinalou que o aluno realizava a escrita espontânea, reconhecendo as letras do alfabeto.

O aluno, em sala de aula, entendia todas as explicações da professora em LIBRAS, mas quando estavam escritas em Língua Portuguesa não as lia. A professora tinha que explicar em LIBRAS e, após a explicação, o aluno realizava a atividade sozinho. Escrevia as palavras com poucos erros.

9) Paulo César

DN	Idade	Experiência Escolar	Grau (dB)	
11/05/96	09 a. e 07 m.	Pré-escola e 1ª série I	95	90

O aluno tem pais ouvintes. Apresenta dificuldades na aprendizagem. Coursou a Educação Infantil em outro município. Coursou dois anos da 1ª série nível I e dois anos da 1ª série nível II nesta escola. Faz uso da LIBRAS, aprendido em processo.

No Registro de Avaliação bimestral a professora assinalou que o aluno reconhecia as letras do alfabeto, realizava escrita espontânea e participava de elaborações de histórias.

O aluno, em sala de aula, compreendia a ordem das atividades em LIBRAS, escrevia palavras, realizava todas as atividades propostas sem dificuldades de compreensão, mas às vezes decidia não as fazer. A professora informou que o aluno tem a ajuda da mãe, que o auxilia nas atividades em casa, o que para ela se torna um diferencial que reflete no seu desempenho.

* * * *

Estes foram os dados que puderam ser coletados nesta investigação e parecem ser suficientes para apresentar os procedimentos didáticos utilizados pela professora no ensino da língua escrita para alunos surdos, sobre os quais será apresentada uma série de considerações que procura estabelecer a relação entre esses procedimentos e a discussão teórica do capítulo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boa parte da literatura especializada, sobretudo aquela vinculada à corrente denominada “bilinguismo” (Góes, Pereira, Lacerda, entre outros), tem afirmado que o problema da aprendizagem escolar do aluno surdo reside na distância entre a língua utilizada na sala de aula e a língua empregada pela comunidade surda.

Em contrapartida, outros autores, tais como Soares, Bueno, Oliveira e Cukierkorn, têm procurado analisar as dificuldades escolares dos alunos surdos para além da opção por uma abordagem de ensino da língua de sinais, especialmente no que se refere àqueles educandos que freqüentam classes (especiais ou regulares) do ensino comum e escolas especiais de caráter filantrópico, cuja maioria esmagadora é proveniente das camadas populares. Nesse sentido, esses autores têm buscado estabelecer uma relação entre os resultados do processo de escolarização e a origem social dos educandos, na tentativa de, sem desconsiderar as marcas da surdez, entender e explicar percursos escolares para além da questão lingüística.

Apoiando-se nessa última vertente, esta investigação, partindo do princípio de que o acesso à língua escrita é condição indispensável para um percurso escolar de qualidade, procurou levantar, selecionar, organizar e analisar as práticas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos, que utilizam os princípios do “bilingüismo”, isto é, que desenvolvem atividades de ensino da língua escrita tendo como base a LIBRAS.

O que se pôde notar foi que as atividades desenvolvidas – muito mais do que favorecer a aprendizagem da língua escrita portuguesa, no que se refere tanto aos seus elementos constitutivos quanto às suas características de estruturação e de uso social – tiveram como princípio a perspectiva da escrita como transcrição da língua de sinais. Mesmo nos exercícios mais elaborados, o que se caracterizava como expectativa de aprendizagem (não consciente por parte da professora) era a transcrição de vocábulos da língua de sinais, mais especificamente do alfabeto digital, para a língua escrita.

Esta parece ser uma das questões centrais que podem levar esses alunos a apresentarem grandes dificuldades no aprendizado do português escrito, não porque não seja a sua língua natural, mas pelos próprios processos pedagógicos utilizados.

Os teóricos da língua de sinais têm demonstrado exhaustivamente que esta linguagem, por se constituir numa representação visual do mundo, tem estrutura e organização distintas da língua oral. Entretanto, quando o grupo envolvido ainda não tem um determinado tipo de vocábulo em sinal, usa-se o alfabeto digital, que nada mais é do que a transcrição biunívoca das letras impressas em movimentos dos dedos das mãos.

Assim, se a professora, na atividade pedagógica específica de ensino da língua escrita, digita a palavra a ser escrita pelo aluno, no sentido de facilitar a sua execução, está lhe transmitindo a perspectiva de que tal língua é meramente uma transcrição da língua de sinais, já que o alfabeto digital é parte integrante dela. Em síntese, essa prática de ensino, mesmo que de forma inconsciente por parte da professora, está fazendo com que o aluno se aproprie de uma relação de identificação biunívoca entre a forma de representação por sinais e a forma de representação por escrito.

O segundo aspecto a ser considerado diz respeito à centralização do ensino da escrita por meio de nomeações de objetos e de eventos. Apesar de existir uma diversidade de procedimentos, expressos pelas diferentes atividades desenvolvidas, a exigência básica feita em relação à produção escrita dos alunos cinge-se à nomeação de objetos, animais, etc. Mesmo quando a atividade envolve, aparentemente, unidades maiores, como frases simples, por exemplo, restringe-se à produção de vocábulos isolados, para que o aluno possa atingir o desempenho esperado em relação à escrita.

Na verdade, para a totalidade dos exercícios aqui analisados e que pareciam envolver unidades maiores, como a frase, as respostas poderiam ser dadas sem que os alunos tivessem que, obrigatoriamente, compreender a frase integral, seja porque a professora digitava a palavra esperada, seja porque havia o desenho ou o sinal no lugar em que a palavra deveria ser colocada.

Além disso, como a LIBRAS não possui conectivos e outros elementos do português, a restrição da produção escrita à nomeação também implica na identificação entre esse tipo de escrita e a estrutura da língua de sinais. Isto é, na medida em que esta última não possui esses elementos e que a escrita, tal como é produzida por meio das atividades aqui descritas, também parece não necessitar desses elementos, é transmitida para o aluno uma visão de identificação entre essas duas formas de representação.

Um terceiro aspecto ainda deve ser mencionado: o da restrição à cópia quando a escrita não se apresenta com base na língua de sinais ou no alfabeto digital. Isto é, o simples fato de os alunos copiarem textos parece, para a professora, ser suficiente para que se apropriem da escrita.

Na verdade, uma vez que a produção da escrita é tão descaracterizada, de um lado, pela não-apropriação de seus elementos fundamentais e, de outro, pela facilitação dos procedimentos didáticos utilizados para uma produção escrita sem qualquer significado, o que se verifica é que o aluno não está sendo ensinado a escrever e que a escrita serve mais para que ele fixe e incorpore a língua de sinais.

Em outras palavras, pode-se afirmar que os dados aqui coletados mostram que o desempenho dos alunos reflete o produto de um trabalho pedagógico que, por um lado, não estabelece procedimentos que permitam aos alunos se apropriarem das diferenças entre a LIBRAS e a língua escrita e, por outro, que serve muito mais para a fixação dos elementos da LIBRAS do que para o desenvolvimento da língua escrita.

As discrepâncias entre o Registro de Avaliação bimestral da professora e o desempenho cotidiano dos alunos em língua escrita não podem ser interpretadas, entretanto, como uma forma de dissimulação dos baixos resultados alcançados. Na medida em que a professora não tem clara a distinção entre as duas línguas (presente desde o planejamento), não toma consciência da ênfase quase que absoluta no ensino da LIBRAS, em detrimento de uma melhor aprendizagem da língua escrita.

Por fim, vale ressaltar que esta foi uma investigação que se restringiu a apenas uma sala de aula e cujos achados, portanto, não podem ser generalizados para qualquer processo pedagógico baseado no bilingüismo. O que se espera é poder oferecer alguma contribuição para que se possa refletir sobre os múltiplos determinantes para os baixos níveis de escolarização dos alunos surdos, especialmente aqueles originários das camadas populares. Estes, comumente, têm como única opção de educação escolar o ensino especializado público e parecem ter acesso apenas a um trabalho pedagógico que, consciente ou inconscientemente, não tem como prioridade o acesso à língua escrita e, conseqüentemente, ao conteúdo escolar, já que, quanto mais os alunos progredem na escolarização, maior vão se tornando as exigências em relação ao seu domínio.

REFERÊNCIAS

BERBERIAN, A. P. e col. (2002). *Linguagem escrita e referenciais para a clínica Fonoaudiológica*. São Paulo, Plexus.

BRASIL (1979). *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos*. Brasília: MEC/CENESP.

_____ (1994). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais*. Brasília, DF: CORDE.

_____ (1996). Ministério da Educação. *Lei Federal Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

_____ (1997). Secretaria de Educação Especial. *A educação dos surdos*. Organizado por Giuseppe Rinaldi et. al. vols.I e II. Brasília: MEC/SEESP.

_____ (2001). *Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB.

_____ (2002). *Lei 10.436 de 24/04/2002*. Institui a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Brasília: CNE/CEB.

BRITO, L. F. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, Babel.

BUENO, J. G. S. (1995). *As políticas de inclusão e a escola especial*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

_____ (2001). *Educação inclusiva e escolarização de surdos*. Integração. Ano 13, nº 23. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

CAGLIARI, L. C. (2003). *Alfabetização & Lingüística: pensamento e ação no magistério*. 10ªed. São Paulo: Scipione.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1999). *Declaração Mundial sobre educação para todos*. Jomtien, UNICEF.

CUKIERKORN, M. M. de O. B. (1996). *A Escolaridade Especial do Deficiente Auditivo: estudo crítico sobre os procedimentos didáticos especiais*. São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1991). *Reflexões sobre Alfabetização*. 18ªed. São Paulo: Cortez.

GERALDI, J. W. (1996). *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____ (2003). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

GÓES, M. C. R. de (1999). *Linguagem, Surdez e Educação*. 2ªed. São Paulo: Autores Associados.

HARRISON, K. M. P. (2002). *Escola Especial para surdos: espaço de interdiscursividade*. Mimeo.

ILLIANO, F. C. (2002). *Trajetória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e as demandas do alunado*. São Paulo, PUC/ SP, Dissertação de Mestrado.

LACERDA, C. B. F. de (2000a). *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalho com sujeitos surdos*. Caderno Cedes, ano XX, nº 50, Abril/ 2000.

_____ & GÓES, M. C. R. (Org.) (2000b). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Lovise.

_____ ; NAKAMURA, H. & LIMA, M. C. (Org.) (2000c). *Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngüe. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Lovise.

LODI, A. C. B. et. al. (2003). *Letramento e Minorias*. 2ªed. Porto Alegre: Mediação.

LUCHESI, M. R. C. (2003). *Educação de pessoas surdas*. São Paulo: Papyrus.

MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. 1ªed. Madrid: Alianza.

MAZZOTTA, M. J. S. (2001). *Educação Especial no Brasil. Histórias e Políticas Públicas*. 3ªed. São Paulo: Cortez.

MOURA, M. C. de (2000a). *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter; São Paulo: FAPESP.

_____ (2000b). A fonoaudiologia e a surdez. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H. & LIMA, M. C. (2000). *Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Lovise.

OLIVEIRA, M. A. da C. (1996). *A Educação Especial de Deficientes Auditivos: uma proposta de intervenção*. São Paulo, PUC/ SP, Dissertação de Mestrado.

_____ (2005). *Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender*. São Paulo, PUC/SP, Tese de Doutorado.

PEREIRA, M. C. da C. (2000). "A língua de sinais na educação de surdos." In: LACERDA, C. B. F. de. et. al. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus.

SÁNCHEZ, C. (1999). In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. 2ªed. Porto Alegre: Mediação.

SILLER, A. L. & SOARES, M. A. L. (2006). "Dificuldades de escolares surdos na prova de língua portuguesa do SARESP 2005." In: ANAIS do XV Congresso de Iniciação Científica da UNIFESP. São Paulo: UNIFESP.

SKLIAR, C. et. al. (1997). Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. 2ªed. Porto Alegre: Mediação.

SMOLKA, A. L. B. (2003). *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 11ªed. Campinas, SP: Cortez.

SOARES, M. A. L. (1999). *A educação do surdo no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

_____ (2004). "O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória." In: REVISTA DE EDUCAÇÃO. Campinas, PUC-Campinas, nº 16, p.49-60, junho 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1996). *Pensamento e Linguagem*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2002). *A formação social da mente*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Antonio

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	EP	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	N	EP	EP	EP
Interpreta histórias, filmes, etc...	EP	EP	EP	EP
Relata fatos, pessoas ou objetos	EP	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	N	EP	EP	AV
Fala (símbolos) espontaneamente de fatos do cotidiano	AV	S	S	S
Participa da elaboração de histórias	N	AV	AV	AV
Realiza escrita espontânea	N	N	N	N

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Ana

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

	Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
	Reconhece o nome dos amigos.	S	S	S	S
4	Interpreta histórias, filmes, etc..	S	S	S	S
4	Relata fatos, pessoas ou objetos.	S	S	S	S
	Reconhece letras do alfabeto.	S	S	S	S
	Fala (sinaliza) espontaneamente de fatos do cotidiano.	S	S	S	S
	Participa da elaboração de histórias	S	S	S	S
4	Realiza escrita espontânea.	EP	S	S	S

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Carla

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	EP	S	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc..	EP	EP	S	S
Relata fatos, pessoas ou objetos.	EP	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	EP	S	S	S
Fala (sinaliza) espontaneamente de fatos do cotidiano.	EP	S	S	S
Participa da elaboração de histórias.	EP	S	S	S
Realiza escrita espontânea.	N	EP.	S	S

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Junior

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	S	S	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc..	S	S	S	S
Relata fatos, pessoas ou objetos.	S	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	S	S	S	S
Fala (sinaliza) espontaneamente de fatos do cotidiano.	S	S	S	S
Participa da elaboração de histórias.	S	S	S	S
Realiza escrita espontânea.	S	S	S	S

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Julia

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	S	S	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc...	CP	S	S	S
Relata fatos, pessoas ou objetos.	S	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	S	S	S	S
Fala (sinaliza) espontaneamente de forma cotidiana.	S	S	S	S
Participa da elaboração de histórias.	AV	S	S	S
Realiza escrita espontânea.	S	S	S	S

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Jaqueline

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	EP	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	AD	EP	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc...	AD	AD	EP	EP
Relata fatos, pessoas ou objetos.	AD	EP	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	N	AD	EP	S
Fala (sinaliza) espontaneamente de fatos do cotidiano.	EP	S	S	S
Participa da elaboração de histórias	N	AV	EP	EP
Realiza escrita espontânea.	N	AV	AV	AV

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Laura

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
Reconhece o nome dos artigos.	S	S	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc...	EP	S	S	S
Relata fatos, pessoas ou objetos.	EP	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	EP	S	S	S
Fala (sinaliza) espontaneamente de fatos do cotidiano.	S	S	S	S
Participa da elaboração de histórias.	S	S	S	S
Realiza escrita espontânea.	EP	S	S	S

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Luiz

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	S	S	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc..	AV	S	S	S
Relata fatos, pessoas ou objetos.	S	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	EP	S	S	S
Fala (sinaliza) espontaneamente de fatos do cotidiano.	S	S	S	S
Participa da elaboração de histórias.	AV	S	S	S
Realiza escrita espontânea.	S	S	S	S

REGISTRO DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL

Aluno: Paulo Cesar

COMUNICAÇÃO (LIBRAS) E ESCRITA

Reconhece o seu nome.	S	S	S	S
Reconhece o nome dos amigos.	S	S	S	S
Interpreta histórias, filmes, etc. .	EP	S	S	S
Relata fatos, pessoas ou objetos.	S	S	S	S
Reconhece letras do alfabeto.	S	S	S	S
Fala (símbolos) espontaneamente de fatos de cotidiano.	S	S	S	S
Participa da elaboração de histórias.	AV	AV	S	S
Realiza escrita espontânea.	AD	EP	S	S

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino da língua escrita em classe especial para alunos surdos. A pesquisa foi realizada em uma classe especial de 1ª série, com nove alunos surdos, em uma escola da Rede Pública Municipal que possui política explícita de escolarização para essas crianças. Para tanto, foram coletados dados no ano letivo de 2005, por meio de gravação em vídeo das aulas de Língua Portuguesa no mês de outubro, do material produzido pelos alunos nas atividades de alfabetização desenvolvidas na sala de aula e dos registros das avaliações bimestrais feitas pela professora. A análise dos dados foi realizada com base nas contribuições de Ferreiro (1986 e 1991), no que se refere à distinção entre língua oral e/ou de sinais e língua escrita, e de Vygotsky (2002), no que tange ao caráter interpessoal da aquisição inicial da língua escrita, por meio de interações que devem ser ricas em significados. Além desses autores, para o campo específico da alfabetização de surdos, este estudo apóia-se substancialmente em Soares (1999 e 2004), além de Bueno (2001 e 2004). Os principais achados da pesquisa foram: as atividades desenvolvidas tiveram como princípio a perspectiva da escrita como transcrição da língua de sinais; centralização do ensino da escrita por meio de nomeações de objetos e de eventos; restrição à cópia, quando a escrita não se apresenta com base na língua de sinais ou no alfabeto digital, indicando que o fato dos alunos copiarem textos parece, para a professora, ser suficiente para que se apropriem da escrita. Na medida em que a produção da escrita foi tão descaracterizada, de um lado, em termos de apropriação de seus elementos fundamentais e, de outro, pela facilitação das repostas por meio da transcrição do alfabeto digital, o que se verifica é que, na verdade, o aluno não está sendo ensinado a escrever, mas, ao contrário, a escrita serve mais para que ele fixe e incorpore a língua de sinais.

Palavras-chave: alfabetização de surdos – ensino da língua escrita – escolarização de surdos – educação especial.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)