4. UM PANORAMA DA PESQUISA

4.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

O estudo do tema desta Tese, a construção da escrita pela criança surda, enfocando a interface língua de sinais e escrita alfabética é complexo e de grande interesse como foco de pesquisa. Inúmeros pesquisadores da área da surdez desenvolveram trabalhos voltados para essa investigação, dentre eles: Brito (1993), Capovilla e Raphael (2006), Fernandes (2005) e Gesueli (2006).

Devido as especificidades presentes num estudo que se propõe a investigar as diferenças lingüísticas e as distintas respostas dos sujeitos surdos é pertinente o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo de análise microgenética , que permite a apreensão dos fenômenos no campo empírico, ainda no seu nascedouro.

Essa proposta metodológica foi desenvolvida por Vygotsky (2001) diante do seu entendimento de que as funções psicológicas superiores, como é o caso do aprendizado da linguagem escrita, devem ser investigada enquanto processo de desenvolvimento e não como produto do desenvolvimento, ou seja, de formas automatizadas e mecanizadas.

Vygotsky critica a intervenção educacional que se arrasta atrás dos processos psicológicos desenvolvidos, ao invés de focalizar as capacidades e funções emergentes.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a investigar como a LIBRAS é utilizada pelas crianças surdas para a produção da escrita em língua portuguesa e também

de que maneira as diferentes modalidades lingüísticas, influenciam a apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa.

Observei também, se são adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptação de acesso ao currículo: a utilização da língua de sinais, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais. E se a LIBRAS e a dactilologia foram utilizados como mediação para o acesso ao código escrito.

Este estudo também buscou identificar as respostas educativas oferecidas pela professora frente ao desafio pedagógico concernente ao processo da escrita em língua portuguesa, ou seja, analisei o papel da professora como mediadora no processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, foi feita a escolha de uma abordagem metodológica de análise microgenética, onde busquei compreender o processo de produção textual construído individualmente e coletivamente pelos alunos, e sob a mediação da professora. A análise microgenética direciona o olhar do observador para o processo de internalização que ocorre a partir da mediação social. Essa concepção está baseada na abordagem dialética, pois entende o sujeito, o humano, como um ser que recebe influência do meio social e físico, mas que também o influencia, provocando mudanças e criando novas condições naturais para a sua existência. Para Vygotsky “a primeira tarefa de uma investigação cientifica é revelar a pré-história da linguagem escrita: mostrar o que leva as crianças a escrever [...] e qual a sua relação com o aprendizado escolar”. (VYGOTSKY, 1991, p. 121).

Assim, a observação foi utilizada como técnica básica neste estudo. Como pesquisadora, observei o processo de construção da escrita dos estudantes surdos, o modo pelo qual esta foi produzida, a fim de compreender a dinâmica daquele grupo, tanto em relação a mediação pedagógica, quanto às interações discursivas

entre os alunos em LIBRAS e em língua portuguesa. Observei o desenvolvimento das atividades propostas pela professora e a demonstração da apropriação dos textos escritos pelos alunos, a partir da produção e leitura dos mesmos no contexto escolar.

As observações foram realizadas no período de dois semestres letivos, com freqüência de uma vez por semana (nas quartas-feira), perfazendo um total de 100 horas. As observações foram registradas no diário de campo, elas me permitiram a aproximação dos sujeitos em estudo, a fim de que houvesse uma descrição mais sistemática possível da qualidade do fenômeno estudado. Os dados coletados sobre a escrita, durante o processo de sua elaboração ofereceram subsídios para uma análise microgenética centrada na gênese social de tais processos, isto me permitiu verificar as elaborações e transformações efetivadas a partir das relações entre os sujeitos, nas mediações feitas e nas respostas dos sujeitos às mesma, ou seja, do plano intersubjetivo para o intrasubjetivo. Desse modo, observei atentamente cada aluno, tanto em relação as interações estabelecidas com os seus pares e com a professora, quanto a produção singular de sua escrita.

O lócus da pesquisa foi uma classe especial para surdos do Ciclo de Estudos Básicos do ensino fundamental de uma escola regular da rede municipal em Salvador, no estado da Bahia. A classe era formada por nove alunos surdos, sendo que seis com perda auditiva severa (em ambos os ouvidos) e três com perda auditiva moderada (em ambos os ouvidos), todas comprovadas por exames audiológicos. Os alunos estavam na faixa etária entre 09 a 14 anos, desse modo, estavam em defasagem em relação a série-idade. Eles não apresentavam nenhum comprometimento mental ou físico além da surdez.

A minha inserção no campo foi fundamental para, como observadora, poder coletar os dados, poder também apreender as expressões discursivas manifestadas pelos sujeitos surdos, através de gestos espontâneos, língua de sinais e pela linguagem escrita. A necessidade de observar atentamente, no ato de pesquisar, foi um recurso fundamental. Afirmo que, como ouvinte, tive a necessidade de exercitar o “olhar atentamente” observando o surdo, para capturar o sentido do seu ato, isso implicou observações e indagações. Como “escutá-lo visualmente?”. Inúmeras vezes não havia voz ativa e sim ato, gestos e sinais. Foi necessário inserir o registro descritivo, em meu diário de campo transformando as minhas apreensões visuais em construções escritas.

Para a psicanalista Solé (2005) os sinais não são imagens icônicas e, portanto, não se trata de apenas ver os sinais ou de olhá-los, mas também “escutá-los” como manifestação do discurso de cada sujeito inserido no contexto. Como todos os outros campos abertos ao inconsciente, o contexto da sala de aula é um lugar privilegiado para a sua manifestação, desse modo, é possível “escutar visualmente” o surdo que se faz sujeito pela via: viso-motora. Desse modo, o significante “escuta visual” aqui nesse texto, ganha o sentido de apreender o discurso que o surdo anuncia através de gestos espontâneos, de sinais e de expressões faciais. Todavia, a língua de sinais como forma de expressão das crianças, em seu conjunto prevaleceu. Para Solé (*op. cit.* 2005) a língua de sinais é o campo do visual solicitado para o olhar do outro. Ela deve ser “escutada” como qualquer outra língua, pois “o campo da fala” em psicanálise não é reduzida a dimensão acústica da linguagem.

Faço a análise dos dados que organizei, tendo como parâmetro as categorias: A construção da escrita do aluno surdo, a mediação da professora ouvinte e as repostas educativas desses estudantes.

A análise dos dados se processou baseada nas informações obtidas mediante as observações que realizei na sala de aula, cujo foco foram as interações estabelecidas durante as relações pedagógicas para a produção da escrita, na leitura dos planos diários e pareceres descritivos da professora sobre os alunos e, das produções textuais destes.

A entrada na rede simbólica do discurso através de uma experiência visual e não auditiva, por certo, introduz uma forma também distinta de leitura de mundo e conseqüentemente de acesso e construção do conhecimento. Então, pensar que sejam unidas, no mesmo espaço acadêmico professora ouvinte e alunos surdos, ou seja, pessoas com referências lingüísticas distintas: implica também conceber que não se trata apenas de tolerância a diversidade lingüística, mas, muito mais, está implicada a subjetividade de pessoas que se inserem partindo de outras referências e as conseqüências psíquicas e educacionais dessas interações. Poderão ser evidenciadas nas interações através dos comportamentos evidenciados pelas crianças: escolha nas brincadeiras, proximidade física, interlocução entre os pares, dentre outras manifestações.

Em relação ao processo ensino e aprendizagem surge uma situação problemática. A criança tem como referência uma língua viso-motora – LIBRAS e será convocada a escrever uma língua fono-articulatória.

Os professores de surdos, em sua maioria são ouvintes, não dominam a língua de sinais e utilizam estratégias voltadas ou baseadas na referência da criança ouvinte, ou seja, eles utilizam recursos voltados para a prática da alfabetização,

baseada no processo fonético, associando som/grafia em detrimento de associar sinal/grafia.

Como a LIBRAS pode ser utilizada para a produção da escrita em língua portuguesa? As questões concernentes a prática pedagógica e o processo de construção da escrita norteiam a investigação e argumentação teórica neste estudo.

O documento Saberes e Práticas da Inclusão, Desenvolvimento de competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos (2003) no item A surdez na perspectiva pedagógica e social afirma:

> A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de construir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticos diversas, mediados por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização. A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois, sua identidade se constituirá a depender das experiências sócio-culturais que compartilham ao longo de sua vida. Os surdos têm direito a uma educação bilíngüe, que prioriza a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, um ambiente bilíngüe de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependem do domínio da oralidade.
>
> A língua portuguesa precisa ser viabilizada enquanto linguagem dialógica / funcional/instrumental, e, enquanto área de conhecimento (disciplina curricular). A presença de educadores surdos, é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação lingüístico-cultural e exercendo funções e papeis significativos. (BRASIL, 2003 p.71)

Esse documento ainda assinala que uma visão aberta a experiência do surdo como um sujeito ativo no conhecimento, abre uma nova perspectiva frente a sua educação. Essa nova perspectiva vem de encontro a uma longa história percorrida pelas pessoas surdas que se viram durante muitos anos tolhida de sua liberdade de expressão e avanço acadêmico.

É fundamental a implementação de uma prática educativa sustentada numa possibilidade de manifestação da particularidade de cada um dos sujeitos, envolvidos na experiência educativa. Em que, o dizer de cada um, suas livres

associações, sejam considerados como uma convocação para a participação de todos, ou seja, possibilitando que a construção do conhecimento que nasce no contexto mesmo da sala de aula, seja algo do coletivo, do todo, daquele espaço escolar. Certamente, essa experiência pedagógica assim configurada, poderá estimular a todos, professores e alunos a construírem uma sociedade do conhecimento que não banaliza a experiência de cada um.

Outrossim, a aceitação da manifestação de cada um, assinala uma nova concepção de pedagogia em que há a convocatória da palavra, da “livre associação”, dimensão que comporta o que é dito explicitamente e também o que está nas entrelinhas do discurso.

Dito melhor, a condição de ser falante de uma língua permite a um sujeito que dele se aproprie, do código ali vinculado, se faça autor do dito, mesmo que, nessa autoria o sujeito inúmeras vezes copie, reproduza o que ouviu de um outro (isso é o que freqüentemente ocorre no contexto educativo) no entanto, é preciso ir além, assim, nesse copiar, nesse repetir de palavras que vêem do Outro, deve comportar também a percepção de cada um, a forma particular pela qual cada um escutou ou visualizou, o que “lhe foi falado” ou comunicado em sinais, a partir daí é possível cada um ser convocado a fim de escrever o seu próprio discurso.

Essa atmosfera propicia a expressão de cada um, certamente, propicia também a emergência do novo, do entendimento, da ampliação do valor do que foi dito, do que foi expresso: nesse lugar, é possível que o professor atue. O conceito de mediação que é um conceito chave da teoria sóciointeracionista pode auxiliar a compreensão sobre a dinâmica da prâxis pedagógica com a criança surda.

A emergência da palavra, veiculada pela voz/sinal do professor, certamente tem um peso distinto da palavra veiculada pela voz/sinal do aluno. Isso porque o

professor no momento em que incorpora o lugar do “Grande Outro”, confere à dimensão da linguagem um lugar privilegiado como expressão do saber, enquanto lugar mesmo da produção do sentido. Esse lugar pode ser incorporado, por um sujeito que se assenhore desse estatuto, que se reconheça como detentor dessa apropriação. Penso que seja o professor aquele que melhor pode fazer uso desse lugar, numa experiência de ensino.

Cabe ao professor dar o aval de verdade à fala dos alunos. Cabe ao professor além de legislar, também dar a voz/vez de comando para que os alunos façam o uso da palavra, e, assim, contribuam na construção da verdade, da verdade sobre aquele determinado ponto teórico que esteja sendo transmitido e construído no espaço escolar. A partir do reconhecimento feito pelo professor, certamente o alunado também poderá reconhecer a sua própria capacidade, e alí, a capacidade de cada um em particular e de todos no coletivo será trabalhada. Desse modo, a sala de aula se configura como um lugar que permite aos alunos se apropriarem do saber, arriscando pensar livremente.

Se digo livre associação e pensar livremente, estou também advertida que esse livre pensar não seja obviamente, tão livre assim, pois estará, por certo, sustentado em uma estrutura de pensamento vigente em uma época, reconhecido, em uma certa comunidade, como fazendo parte de seu patrimônio cultural. Ainda assim, ligado a essa conjuntura, haverá a possibilidade de uma apropriação particular que não coincide com outras formas de expressão. Sendo assim, penso, que a prática educativa pode se configurar como um espaço privilegiado em que seja construído o ambiente propicio para a construção de um novo fazer, de um novo saber fazer com “as marcas” com o coletivo da humanidade que já aponta para uma nova forma de estruturar-se. Em que a possibilidade do saber, a riqueza da

construção do saber, não se restringe a uma memorização e também não se esgota no ambiente restrito da academia pensante. Melhor dizendo, compreendo que este seja um tempo privilegiado de novas articulações significantes em que seja possível, seja estimulado que os pássaros livres da criação sejam libertados para alçarem vôos cada vez mais desafiadores, repousando quando seja oportuno, na vastidão das nossas janelas. Que o ato de criar não se restrinja a uma minoria mas, entretanto, que na liberdade do vôo haja também a coerência, o compartilhar, saberes entre os letrados e os jovens que se aventuram a se debruçarem sobre as letras compondo novos textos.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida numa classe especial de uma escola municipal que faz parte da rede regular de ensino em Salvador.

A trajetória da inclusão de alunos surdos na referida escola, segue no sentido inverso do que, costumeiramente, penso que seja feito, o processo de inclusão. Dito melhor, inicialmente, antes do ano 2000, a Escola Municipal aceitava em seu grupo de alunos, a presença de crianças surdas que freqüentavam classes especiais.

No ano de 2000, a Secretaria Municipal de Educação, adotando a política de inclusão recomendou que fossem extintas as classes especiais, para surdos e substituídas por classes inclusivas. Diante da recomendação, surgiu um problema para a direção da escola: como implementar a política da inclusão? O que fazer com os alunos surdos? Quem poderia assumir a regência dessa classe?.

Instalado o problema, buscaram a solução e o que lhes pareceu mais oportuno foi designar a antiga professora de surdos para assumir o novo trabalho. A partir dessa decisão disponibilizaram vagas para 10 alunos ouvintes. Desse modo, a turma foi organizada. Tendo seis alunos surdos e 10 ouvintes.

Vale salientar que a decisão sobre o professor responsável pela regência da classe foi feita conjuntamente entre a direção e os professores. Eles seguiram alguns critérios: a professora escolhida já trabalhava com surdos há mais de 18 anos, se comunicava com esses alunos utilizando sinais; tinha habilidades para lidar com os surdos estabelecendo com estes um “bom vínculo”, desejava continuar trabalhando com essa clientela; a quantidade de alunos seria “menor” em relação às outras classes que eram compostas por mais de 20 alunos. Desse modo, foi acordada a implantação da classe inclusiva, no Ciclo Básico.

Após dois anos de funcionamento, sem que a classe inclusiva pudesse ser reconhecida como uma experiência exitosa, (pois as crianças não obtiveram avanços acadêmicos), a diretora decidiu, junto a sua equipe de educadores, retroagir na sua decisão de manter a classe nos moldes em que ela havia sido construída. A escola continuou no seu propósito de aceitar os alunos surdos, entretanto não mais concentrando-os em uma única classe, acreditava que procedendo assim, poderiam obter melhor resultado. Distribuiu entre as diversas classes de acordo com o nível de escolaridade.

Segundo depoimento da diretora, mais recentemente, no final de 2005, ela foi procurada por profissionais da Secretaria de Educação do Município e de uma Associação de Pais de crianças surdas que fizeram um apelo, para que fosse implantada em sua escola, uma classe especial para surdos, oriundos daquela instituição, realizando um trabalho de parceria.

Nessa parceria, à associação se comprometeu a disponibilizar a presença de uma intérprete, uma vez por semana, para dar suporte ao trabalho pedagógico do professor: de modo a assegurar a transmissão da LIBRAS, acompanhar a professora da referida classe (que faz parte do quadro de funcionários da escola municipal), através do planejamento semanal e oferecer reforço pedagógico aos alunos surdos, no turno oposto ao da aula. A proposta foi aceita e, a partir deste ano letivo, a escola mencionada voltou a trabalhar com classe especial para surdos.

Segundo a diretora, a escola pretende adotar uma política de trabalho que atenda as necessidades educativas dos surdos, tanto em relação à transmissão dos conteúdos pedagógicos a ser efetivada a partir da língua de referência, LIBRAS, quanto à possibilidade de avanço acadêmico, particularmente a construção da escrita. Também estaria atenta a integração surdo/ouvinte.

Foi nesse contexto que a classe especial para surdos foi instituída na Escola Municipal pesquisada. Os nove alunos da classe têm um vínculo muito estreito, são colegas há mais de dois anos. Todos eles oriundos da Organização Não Governamental, que solicitou a formação da classe especial. Essa instituição desenvolve um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da língua de sinais. Os seus professores são bilíngües e, desse modo, as orientações pedagógicas e os conteúdos didáticos transmitidos são através da LIBRAS. Foi nessa ONG que os sujeitos desta pesquisa obtiveram os primeiros contatos com a língua de sinais. Estes alunos são filhos de ouvintes e não freqüentaram espaços, além dessa instituição, em que pudessem interagir com surdos adultos e/ou professores bilíngües. A ONG oferece o nível de educação escolar infantil e séries iniciais. Após essa etapa, a referida instituição encaminha os seus alunos para escolas públicas

de ensino fundamental. O acordo foi estabelecido entre a escola e a Associação, intermediado pela Secretaria Municipal de Educação.

A escola formou uma classe exclusiva para os alunos surdos oriundos daquela ONG, sendo responsável uma professora[24] que tinha conhecimento básico em LIBRAS. Essa professora faz parte do quadro dos docentes do Município. Em contrapartida, a ONG não disponibilizou um intérprete prometido, que daria suporte ao trabalho da docente tanto no planejamento das atividades, quanto em sala de aula, cumprindo o que foi combinado.

A ausência do intérprete deixou uma lacuna que trouxe conseqüências para a prática pedagógica. Faltou um importante mediador entre o surdo e o objeto do conhecimento, informações sobre a cultura e o universo ouvinte. O problema foi instalado, ficando a cargo da professora e dos alunos criarem mecanismos próprios para lidar com a situação. Esse, não é um fato isolado ou circunstancial, é freqüente o processo equivocado, pelo qual são construídos os espaços educacionais sem a garantia das condições essenciais que favoreça a educação do surdo nas instituições públicas de ensino.

Em função, de um contexto adverso, em relação à comunicação, muitos problemas aconteceram naquela experiência. Os alunos comunicavam-se entre si e com a professora predominantemente através da LIBRAS. Esta por sua vez tentava a comunicação oral. Entretanto, a minoria dos alunos era capaz de fazer leitura labial e se comunicar de maneira inteligível, através da modalidade oral da língua portuguesa. A falta deixada pela ausência do intérprete não foi suprimida.

---

[24] Ela tem 34 anos, está na carreira do magistério há mais de dez anos, trabalha 60 horas por semana em instituições públicas na rede Municipal e Estadual. Dentro dessa carga horária, leciona na Escola Municipal, é alfabetizadora, numa classe de jovens e adultos e também numa escola especial. Tem o curso de LIBRAS inicial e o intermediário. Tem planos de aprofundar o seu conhecimento e domínio em língua de sinais, através do curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS e língua portuguesa, comunica-se e dá orientações pedagógicas aos alunos predominantemente através da

Chamo a atenção para a dinâmica da classe no que se refere aos vínculos estabelecidos entre a professora e os seus alunos. Embora três alunos sejam oralizados e, portanto, capazes de estabelecer com ela, um diálogo a partir de uma língua comum. Em relação à língua portuguesa, na modalidade oral, por questões subjetivas, implicando aspectos que dizem respeito a singularidade dos sujeitos envolvidos naquela dinâmica e que ultrapassam as questões estritamente lingüísticas, a professora elegeu o aluno “E.D.” para ser o seu interlocutor e poder ocupar um lugar diferenciado, posição de interlocutor entre ela e os outros alunos. Quando “E.D.” se ausentava os outros dois colegas oralizados não demonstravam nenhuma atitude que indicasse querer desempenhar o papel de intérprete, de interlocutor entre a professora e os outros alunos, como também ela não os acionava. Em relação a língua portuguesa na modalidade escrita, o aluno “Leo”, era convocado pela professora diversas vezes para demonstrar as suas produções ou mesmo ajudar algum colega que precisasse de maior atenção.

Essa situação é indicativa que no contexto escolar estão implicadas questões que ultrapassam as referências lingüísticas, dizem respeito a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo e as interpretações sobre os fenômenos educativos, desse modo, a discussão sobre as diferenças lingüísticas envolvem tanto aspectos de ordem objetiva quanto subjetiva. Indica ainda que estão imbricadas numa práxis pedagógica, o modo pelo qual as pessoas se relacionam, e essa imbricação caracteriza os diversos ambientes pedagógicos.

Portanto, os relatos que apresentarei na análise dos dados são aspectos interpretados por mim, considerando tanto as questões de ordem prática envolvendo as diferenças lingüísticas como também as questões de ordem subjetiva, questões

---

língua portuguesa na modalidade oral e escrita e menos freqüente através da língua brasileira de sinais.

essas que implicaram a resposta educativa de cada um, ali presente, e que contribuiu para criar um clima rico de sutilezas e nuances que marcaram a especificidade do contexto observado. Adotei, portanto uma análise microgenética para interpretar os fenômenos ali observados. Segue um quadro com a caracterização dos alunos quanto ao sexo, idade, escolarização anterior (tipo e grau de perda auditiva e se é ou não oralizado).

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nº	Alunos	Sexo	Idade	Escolarização anterior à escola atual	Perda auditiva (grau e perda)	Oralização
01	“CA”	F	10	Superior a 2 anos	Severa	Não
02	“E.D.”	M	14	Superior a 2 anos	Moderada	Sim
03	“FAB”	F	11	Superior a 2 anos	Severa	Não
04	“GIU”	F	10	Superior a 2 anos	Severa	Não
05	“HE”	F	11	Superior a 2 anos	Severa	Não
06	“LEO”	M	14	Superior a 2 anos	Moderada	Sim
07	“MT”	M	09	Superior a 2 anos	Moderada	Sim
08	“ROB”	M	11	Superior a 2 anos	Severa	Não
09	“WIL”	M	11	Superior a 2 anos	Severa	Não

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS	INDICADORES
1. Construção da escrita sob a ótica da professora.	- Observação da prática pedagógica. - Registro no diário de campo do discurso espontâneo da professora. - Leitura de documentos escolares e entrevistas semi-estruturadas.	- Atividades pedagógicas relacionadas ao processo da escrita. - Interlocução em Português e em LIBRAS. - Plano de aula, pareceres sobre os alunos descritos no diário de classe.
2. Mediação da professora no processo da escrita dos alunos	- Observação sobre o sistema de comunicação utilizado: língua oral, sinais, escrita, gestos, desenhos e ilustrações. - Apresentação de material concreto	- Orientações pedagógicas através da língua portuguesa e da LIBRAS. - Predomínio de uma língua sobre a outra. - Estratégias utilizadas para atender as necessidades específicas dos alunos surdos.
3. Resposta educativa dos alunos.	- Observação sobre a dinâmica da sala de aula. - Leitura da produção textual. - Registro do discurso espontâneo dos alunos.	- Interação entre os pares educativos. - Dinâmica das interlocuções em português e em língua de sinais. - Predomínio de uma língua sobre a outra. - Produções textuais através da visualização de imagens, sinalização e escrita.

5. A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

5.1 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DO ALUNO SURDO SOB A ÓTICA DA PROFESSORA OUVINTE

É próprio da condição humana a predisposição para a comunicação mesmo diante de obstáculos, que, muitas vezes parecem intransponíveis. Há uma tendência da criatura humana tentar superar as barreiras da comunicação e fazer-se entender por seu semelhante. Um belo e comovente exemplo está relatado no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe – Língua de Sinais Brasileira, por Capovilla e Raphael (2006), em uma nota de rodapé, esses autores relatam a história de Jean-Dominique Bauby, escritor e ex-editor chefe da famosa revista francesa Elle que, aos 44 anos de idade, foi acometido por um severo acidente vascular de tronco cerebral que o manteve em coma por 20 dias. Ao acordar, percebeu-se totalmente paralisado, respirando e alimentando-se por meio de aparelhos, e capaz apenas de um movimento voluntário: piscar o olho esquerdo. Sendo o piscar sua única ponte com o mundo até o final da vida. Foi por meio dele, que Bauby descobriu que podia selecionar letra a letra do alfabeto que lhe era recitado por sua assistente, e compor, palavra a palavra o seu livro – O Escafandro e a Borboleta, neste livro que foi publicado em língua portuguesa pela Editora Martins Fontes, 1997. Bauby afirma:

> Gosto muito das letras do meu alfabeto. À noite, quando a escuridão é demais, e o único vestígio de vida é o pontinho vermelho da luzinha do

> televisor, vogais e consoantes dançam para mim [...] de mãos dadas, elas atravessam o quarto, giram em torno da cama, percorrem a janela, serpeiam sobre a parede, vão até a porta e saem para dar uma volta [...] mais que um alfabeto, é um hit parede em que cada letra é classificada em função de sua freqüência na língua francesa [...] o sistema é bem rudimentar. Meu interlocutor desfia diante de mim o alfabeto. [...] até que, com uma piscadela, eu o detenha na letra que é preciso anotar. Aí recomeça a mesma manobra para as letras seguintes e, não havendo erro, depressinha conseguimos uma palavra inteira, depois segmentos de frases mais ou menos inteligíveis. Essa é a teoria, as instruções de uso, a nota explicativa. Mas há a prática, a irreflexão de uns e o bom senso de outros. Nem todos agem da mesma maneira diante do código, como também se chama esse método de tradução de meus pensamentos. (BAUBY, 1997. p. 23-24)

É relevante o que demarca Bauby (*op. cit.* 1997*)*. Tão importante quanto encontrar um sistema de escrita que permitisse que “sua voz” fosse manifesta e por esse intermédio pudesse revelar a intimidade de seus pensamentos, também foi fundamental a presença de pessoas sensíveis, pacientes e atentas que pudessem se predispor a decodificar a sua mensagem, para que, efetivamente, ocorresse a comunicação.

É muito complexa a comunicação entre pessoas que utilizam linguagens distintas, necessita que tanto o emissor, quanto o receptor estejam em sintonia e criem um meio favorável para que a comunicação aconteça.

Assim também, na prática pedagógica que observei pude perceber o quanto era necessária a predisposição para que houvesse a comunicação, tanto da parte dos alunos que eram surdos, quanto da professora que era ouvinte. Essas pessoas tinham como referência línguas distintas. Para a professora, a língua portuguesa era a primeira língua L1, aquela que lhe permitia explicar os conteúdos didáticos, expor os seus pensamentos etc, e a LIBRAS sua segunda língua L2, língua através da qual tentava estabelecer o vinculo com a maioria dos seus alunos. Para alguns alunos surdos, a LIBRAS era a primeira língua L1, veiculo privilegiado para que houvesse a comunicação entre os pares educativos e também canal para estabelecer um contato com a professora.

A língua portuguesa, uma segunda língua L2. Língua que eles, os alunos, estavam em processo de aprendizagem. Vale salientar, que o vocabulário em sinais das crianças surdas estava bem à frente da professora, embora os alunos também necessitavam ampliá-lo para que pudessem ser considerado proficientes em LIBRAS.

“Os surdos sempre arranjam uma forma de explicar o que estão fazendo, de comunicar o que pensam”. Assim começa o discurso da professora, atendendo ao meu pedido para que ela explicitasse a sua concepção sobre o trabalho, envolvendo a escrita, que desenvolve com seus alunos surdos. Subjacente a sua assertiva está uma questão que merece destaque: A professora sendo ouvinte e não tendo a LIBRAS como língua de referência para o seu uso social, precisava ficar atenta, o tempo todo para que pudesse fazer uma “leitura de uma língua visual” e compreender, assim, o modo visual de apreensão da realidade que é característica dos surdos.

Desse modo, a professora precisava apreender as informações sobre os seus alunos, a partir do que podia “ler dos fatos” isso implicava “Escutar o surdo pela referencia visual” reconhecendo o modo próprio de relacionar-se. Precisava ter uma atenção redobrada sobre o que os surdos comunicavam. Essa atenção ia além do que, costumeiramente como professora, necessitaria desprender caso estivesse lidando com alunos cuja referência lingüística fosse a modalidade oral de sua língua, ou caso ela tivesse o conhecimento adequado de LIBRAS.

Ela, ouvinte, precisava estar atenta para que a sua leitura visual, o modo visual de apreensão da realidade fosse a via privilegiada a ser acionada no trabalho pedagógico com os surdos. Entretanto, isso não garantia uma efetiva comunicação, ou seja, não significava o mesmo que poder expressar claramente, para os seus

alunos, as suas orientações didáticas e transmissão de conhecimento a partir da língua de sinais.

Essa situação trazia efeitos importantes para a mediação da professora e dos pares educativos. Para abordar sobre a relevância da mediação no contexto observado é válido mencionar um outro fragmento do discurso da professora.

> Embora eu seja professora da classe, não posso me considerar uma boa mediadora, explico: Pelo fato de ser ouvinte e não ter muito domínio da língua de sinais, sinto muita dificuldade para ensinar aos meus alunos. Às vezes eu me sinto muito dependente de "E.D."[25]. Quando ele, por algum motivo não vem às aulas, fico de pés e mãos atadas, é horrível! Parece incrível, mas mesmo sabendo ler e escrever, não me sinto uma leitora privilegiada! Penso que seja por causa disso que, a maioria das professoras dizem que não querem trabalhar com os surdos!... é claro que é por causa disso! – também tem outro motivo: a gente não tem o apoio necessário. Prometem que vão dar isso e aquilo! Curso de LIBRAS, Capacitação, que vão providenciar interprete! Nada disso acontece. Na hora H a gente conta só com os próprios recursos! Você pensa que os materiais que eu trabalho, foram providenciados pela Escola ou pela Secretaria de Educação? Nada disso, eu mesma é que providencio o que as crianças precisam!...[26]

De fato, durante as minhas observações pude perceber que a mediação da professora ficava muito prejudicada em virtude da questão da diferença na referência lingüística. Ficava evidente a procura pelo apoio do aluno "E.D.". A professora freqüentemente se dirigia a este aluno, quando precisava transmitir as orientações pedagógicas. Ela utilizava a língua portuguesa na modalidade oral e concomitante alguns sinais[27]. Freqüentemente, perguntava a "E.D." se o sinal que estava utilizando estava certo, ele a corrigia caso, considerasse errado ou aprovava no caso do uso ser pertinente.

---

[25] Aluno oralizado, com boa fluência na modalidade oral da língua portuguesa.

[26] A professora faz referência ao material didático que leva para classe: livros, brinquedos, jogos, como também, ela consegue junto a pessoas amigas cortesias para entrada em cinema, clubes, restaurantes, a fim de garantir aos seus alunos vivencias extra-escolares.

[27] Comunicação bimodal – método no qual a fala e os sinais são usados simultaneamente, sendo neste caso, a língua portuguesa a língua de referência.

Nessas situações, os outros alunos assistiam a comunicação atentamente, sem fazerem qualquer tipo de intervenção. Acolhiam as orientações que eram, posteriormente transmitidas pelo colega “E.D.”. Vale salientar, que a professora não solicitava um *feedback*[28] para constatar se havia uma fidelidade nessa transmissão.

É importante refletir sobre a questão de um aluno fazer o papel de intérprete, a partir das considerações de Quadros (2004) sobre o que envolve o ato de interpretar:

> Envolve um ato cognitivo-linguistico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas especificas e que utilizam língua diferente – o intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos (QUADROS, 2004. p. 27)

É possível afirmar que “E.D.”, embora ocupando uma posição que demandava fazer interpretações, não dispunha ainda, de um embasamento teórico, advindo de vivências e leituras, enfim, saberes que lhe permitissem uma apropriação do objeto do conhecimento para o ato de interpretar. Como também, parecia não compreender a diferença entre as posições de aluno e de professor. Censurava a professora, algumas vezes de maneira brincalhona, outras vezes mais severamente, quando esta fazia um sinal equivocado em relação à mensagem que queria passar. Essa atitude provocada na professora certo constrangimento.

[28] *Feedback* – realimentação, retorno sobre as orientações transmitidas.

“E.D.”, exercia liderança na classe e demonstrava muita satisfação em poder exercer o papel de mediador entre a professora e os colegas através do ato de transmitir as informações em sinais e em língua portuguesa oral.

Em relação a língua portuguesa escrita, o aluno “E.D.” demonstrava dificuldades semelhantes à maioria dos colegas.

As maiores dificuldades estavam relacionados aos conteúdos a que estavam expostos, ou seja, as informações relacionadas aos conteúdos trabalhados não eram veiculadas em língua de sinais, mas em língua portuguesa oral, ainda assim, não favorecia o aprendizado da língua escrita para surdos oralizados. A aquisição, aprendizagem da escrita não era trabalhada de modo que os alunos dessem sentido ao ato de ler e de escrever.

O ato de ler compreende o sentido do texto contextualizado, também a decifração dos grafemas impressos como leitura e escrita como:

> {...] um processo complexo e abrangente da decodificação de signos e de compreensão e intelecção de mundo que faz rigorosa exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra “é um trabalho que envolve signos, frase, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, interações, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também da experiência de vida dos indivíduos”. (GARCEZ, apud BRASIL, 2004:19)

Desse modo, o contato com um texto escrito, sem um trabalho prévio que vise a exploração do seu conteúdo de modo que este possa estar contextualizado a partir da vivência dos alunos, prejudica o entendimento do processo, transformando o ato de aprender a ler e escrever como uma prática mecânica exaustiva que recorre a experiência visual do surdo como veiculo para a memorização e não para a descoberta de pistas visuais favoráveis à escrita.

Para Giordani (2004)

> A comunicação viso-espacial não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo e partir de uma cultura visual. Nas escolas os professores ouvintes são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva; a fala como ato cotidiano de comunicação. (pg. 78)

Trago um outro contexto, em que a professora afirma:

> “Existem palavras da língua portuguesa que utilizamos corriqueiramente que eles não conhecem o significado. Podem até conhecer o modo de escrever, grafar a palavra, entretanto, não sabem o significado. Também existem palavras que eles conhecem tanto a grafia quanto o seu significado, essas são poucas, muito poucas, uma minoria! Por causa disso, eu procuro enriquecer-lhes o vocabulário apresentando a palavra e a sua contextualização. Faço assim: primeiro mostro a palavra escrita, em seguida a imagem do objeto referido, para que eles possam associar o nome à imagem. Faço isso várias vezes, mostro como se escreve, depois mostro só a imagem do objeto e peço que escrevam o nome, a palavra correspondente... assim eles aprendem a escrever a língua portuguesa dando-lhe o significado”.

A professora argumenta que, em sua concepção, é correto na educação do surdo, o professor se preocupar em ensinar o português, ampliar o vocabulário dos seus alunos partindo das palavras. Palavras previamente selecionadas, que, posteriormente, devem ser utilizadas para a construção de frases. Para a professora, a formação de um vocabulário em língua portuguesa pode ser construído: - a partir de vivencia contextualizada; visualização de textos escritos com imagens relacionadas e reconstrução de textos visualizados.

Em consonância com a idéia por ela defendida, apresento o primeiro exemplo coletado de sua prática. Exemplo 1 – Texto: A Bolsa Bordada de Samira - Ampliação de vocabulário com uso de ilustrações – produção textual escrita.

Em seu planejamento de aula, a professora construiu objetivos direcionados aos alunos, como habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa. Ela

destacou a necessidade de ampliação do vocabulário, leitura de palavras, reconto de história e fatos, leitura e escrita de frases e textos; interpretação de informações apresentadas por meio de imagens. Como conteúdo a ser desenvolvido, ela propôs uma produção textual. Partindo da apresentação de um texto com imagem – A Bolsa Bordada de Samira, os alunos fariam a visualização do texto e das imagens, representação por desenho e a montagem obedecendo à seqüência da história. Subseqüentemente, viria a formação e leitura das frases construídas.

Para visualização do seu planejamento ela colocou no quadro o texto referido que tinha em destaque o titulo: **A Bolsa Bordada de Samira** e estava organizado em oito (8) partes assim enumeradas:

1. Samira Silva tem uma bolsa bordada; 2. Samira pendurou sua bolsa num poste; 3. Ela foi ver o pombo mais de perto; 4. Uma lesma que subia no poste lambeu sua bolsa; 5. Samira Silva limpou bem, mas... ela não vai usar mais a sua bolsa bordada; 6. Sábado, Samira foi dar uma volta e viu um pombo. Ela também vai para o curso com a tal bolsa; 7. Samira Silva adora ir para festa com sua bolsa bordada; 8. Ela só solta sua bolsa para dormir.

A professora leu oral e pausadamente o texto, entretanto, sem traduzir em língua de sinais. No chão, próximo ao quadro, colocou gravuras ilustrativas sobre o texto, também numeradas de um a oito, numa seqüência correspondente a ordem em que o texto estava apresentado. Desse modo, as imagens correspondiam a numeração das frases do texto.

Em seguida, em LIBRAS os alunos foram convocados a localizar as frases relacionando-as com as imagens, um a um deveria levantar-se e contar a história.

Os alunos responderam à solicitação da professora interpretando o texto a partir da língua de sinais. Provavelmente, tomaram como referência as ilustrações, uma vez que, muito raramente olhavam na direção do texto que estava exposto no quadro, mas sim, sinalizavam e apontavam as gravuras postas seqüencialmente no chão.

A professora dando prosseguimento ao seu planejamento, em sinais, pediu que os alunos visualizassem o texto e suas imagens, e representassem por desenhos, montassem suas produções obedecendo a seqüência lógica e por último, foram convocados a formarem frases. É importante mencionar que a realização dessas atividades não se esgotava num único dia, a professora trabalhou com os seus alunos e o mesmo texto durante uma semana, resultando em produções textuais que repetem o vocabulário do modelo apresentado. Nas produções dos alunos evidencia a reprodução de um texto memorizado, mas não interpretado. Soa como textos que não traduzem relações estabelecidas intra, inter e extratexto, como apropriação da palavra.

Os textos foram compostos com enfoque na língua portuguesa como língua de instrução e de comunicação, isso levou os alunos a prestarem atenção as palavras, preocupando-se em entender o significado literal de cada uma e não em buscar um sentido mais amplo do texto como sentido que agrega a articulação de uma idéia.

Sendo o texto pouco atraente, não estimulou a ampliação do vocabulário associando a outras palavras com sentido semelhante, como também não favoreceu a aproximação da mensagem veiculada com conteúdos da vivência dos alunos, como é possível constatar através da leitura desses textos que apresento e que foram produzidos pelos alunos.

A ênfase na reprodução das palavras reduziu a escrita a um objetivo em si, de grafar as palavras que não estimulavam a tomada de consciência das propriedades da linguagem como sentido de representação dos pensamentos.

Como é possível constatar nas produções a seguir:

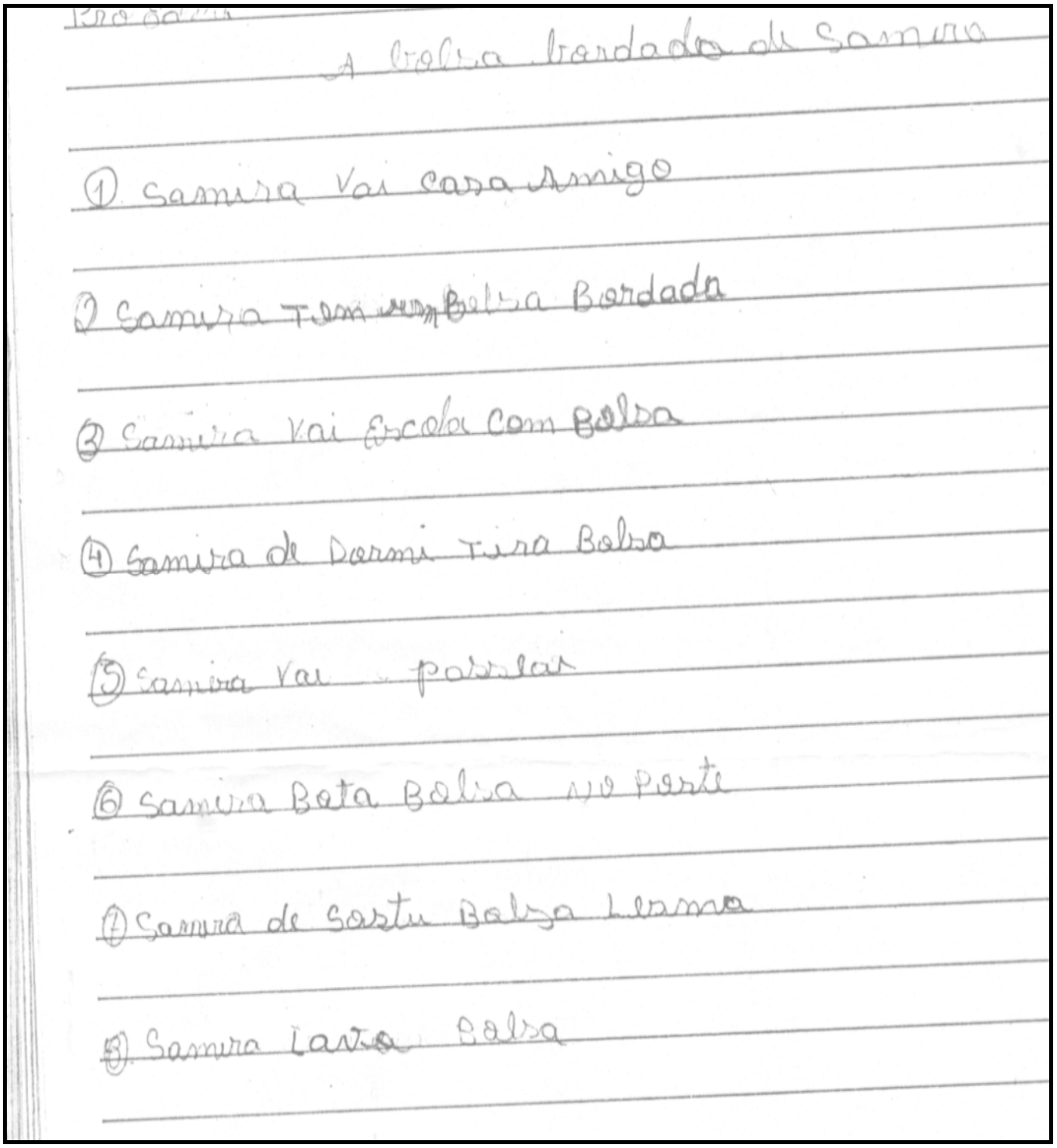
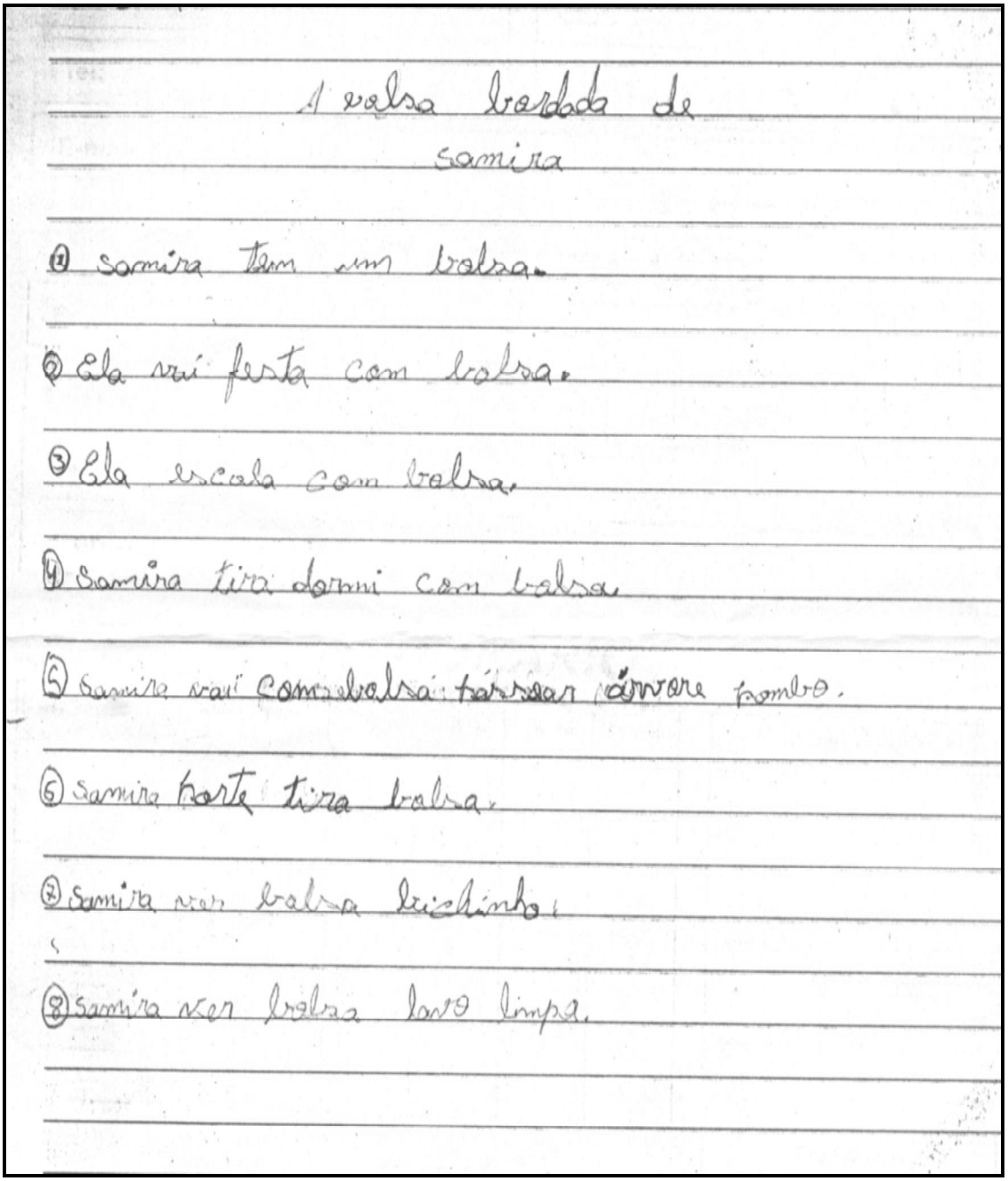


Figura 36 – Produção dos alunos



A bolsa bordada de
samira

1 samira tem um bolsa.

2 Ela vai festa com bolsa.

3 Ela escola com bolsa.

4 Samira tira dormi com bolsa.

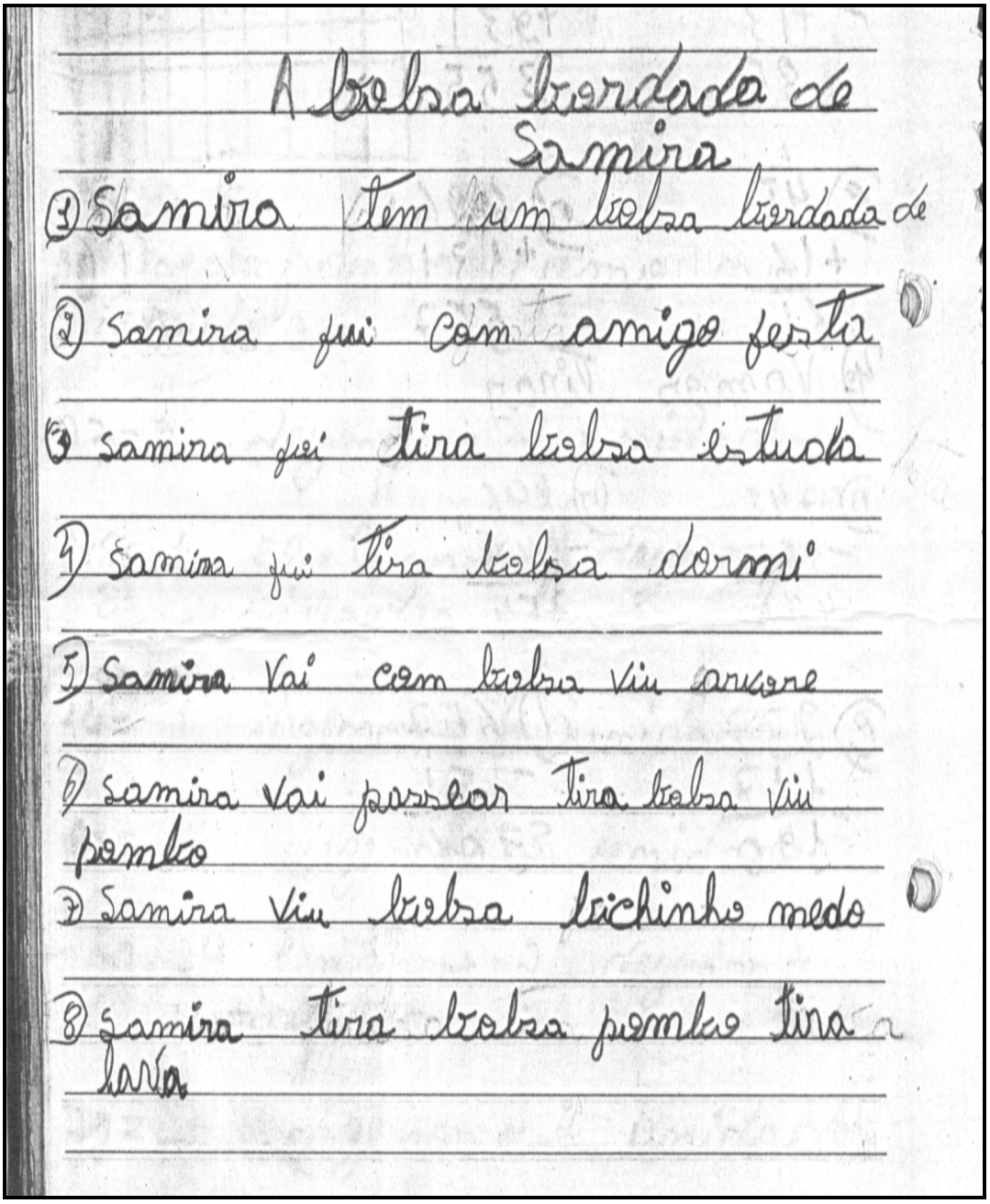
5 Samira vai com bolsa passear árvore pombo.

6 Samira porte tira bolsa.

7 Samira ver bolsa bichinho.

8 Samira ver bolsa lavo limpa.

Figura 37 – Produção dos alunos



A bolsa bordada de Samira

1) Samira tem um bolsa bordada de

2) Samira fui com amigo festa

3) Samira fui tira bolsa estuda

4) Samira fui tira bolsa dormi

5) Samira vai com bolsa viu arvore

6) Samira vai passear tira bolsa viu pomko

7) Samira viu bolsa bichinho medo

8) Samira tira bolsa pomko tira bola

Figura 38 – Produção dos alunos

Fazendo um outro comentário critico reflexivo sobre o trabalho textual desenvolvido pelos alunos remeto a concepção defendida pela professora, concepção esta que norteia a sua prática.

A professora, num momento de conversação informou que ela parte da idéia de que é preciso apresentar de maneira repetitiva as palavras, junto com as imagens: a questão toda se reduz a como tornar o significado da representação escrita mais clara e unívoca ("como reprodução"), a fim de que os surdos possam memorizá-las e assim aprenderem a grafar corretamente. Sem dúvida que nesta concepção não é considerado relevante o papel da interpretação textual, como também a língua de sinais não é mencionada como referência para o pensar sobre a escrita.

Para a professora, oferecer textos com palavras conhecidas estimula o aluno a grafar corretamente, dentro dos padrões da língua portuguesa, e conseqüentemente, para ela o ensino e aprendizagem da escrita tornam-se mais viável e, menos suscetível que os alunos cometam erros freqüentes, pois os na perspectiva da professora, são indicativos de que não estão aprendendo. Ela não considera a possibilidade das crianças construírem hipóteses para a escrita, tal como afirma Ferreiro (1988, p. 30) "Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento"

Remeto a outras questões que estão explicitadas na obra do Guarinello (2007), onde é ressaltado que as frases mal estruturadas, nas quais faltam preposições, conjunções e flexões nos verbos, parecem caracterizar a escrita da maioria dos surdos. Esse fato pode ser interpretado sob diversos ângulos. Dentre

eles: se os surdos são submetidos a um trabalho que enfatiza a fala, os problemas que apresentam na escrita podem ser explicados pela dificuldade de percepção por meio da leitura oro-facial. Se são usuários da língua de sinais, os problemas podem ser explicados pela interferência dessa língua na escrita em língua portuguesa. Também existe a possibilidade do aluno não interpretar o sentido da escrita e essa se coaduna com a atitude da professora frente às tarefas que implicam a produção escrita de seus alunos: a seleção de palavras que foram apresentadas com o apoio de figuras e muitas informações que os alunos não acompanharam o sentido.

Essas palavras foram utilizadas em estruturas frasais pré-estabelecidas pela professora, algumas palavras foram memorizadas pelos alunos, possivelmente aquelas que eram significativas. Essa prática docente estimulou os estudantes a prestarem atenção à grafia, associarem a escrita ao contexto figurativo apresentado. Entretanto, essa atividade não foi indicativa de que os alunos pudessem construir um discurso próprio um sentido que evidenciasse uma liberdade de expressão própria de quem, por dominar uma língua, é capaz de ir além do sentido literal.

Fazendo uma remissão à produção de Jean Dominque Bauby “O escafandro e a borboleta” (1997), é possível constatar que este autor, por ter preservado o pleno domínio de sua língua materna, a língua francesa, apesar do acidente vascular de tronco cerebral que lhe provocou grave paralisia, ele pode, ser autor, produzir um livro, ainda que uma outra pessoa precisasse exercer o papel de escriba.

Por outro lado, as crianças surdas do trabalho apresentado, embora fazendo a escrita de próprio punho, em língua portuguesa, não produzem um texto que demonstre autoria, ao contrário, repetem o vocabulário proposto pela professora.

Analisando as produções textuais dos alunos fica evidente a presença de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica. Embora, a ordem das frases

variasse entre os alunos, nenhum apresentou uma escrita original que indicasse o entendimento do texto que permitisse uma maior liberdade de expressão revelada pelo uso apropriado de outras palavras, que tivessem um mesmo sentido, que é o esperado quando os professores convocam seus alunos para escreverem de modo que se revele o discurso próprio com menor marca possível do discurso de um outro. Diferente disso, eles repetiam o discurso textual posto pela professora como modelo de escrita, em outras palavras, posso dizer que a leitura das palavras como sentido de expressão não anteciparam o contato com a escrita.

Ainda, buscando subsídios para argumentação das questões aqui postas, apresento uma outra reflexão de Guarinello (2007) que ressalta que no caso especifico dos surdos, na maioria das vezes, eles chegam à escola sem o domínio da língua portuguesa, essa singularidade aponta o indício de uma complexa relação entre esses sujeitos e a linguagem. A autora enfatiza a importância da parceria entre o adulto ouvinte e o aluno surdo, ambos usuários da língua de sinais. Essa parceria deve visar momentos em que os interlocutores conversem sobre o texto em língua de sinais, durante a produção textual dos alunos, precisam discutir a melhor forma de expressarem as idéias em português, construir juntos o sentido dos textos, e também reconstruírem conjuntamente, por meio da combinação das idéias dos surdos e do ouvinte sobre o conhecimento da língua portuguesa. Para que não produzam textos como cópias dos textos originais sem um conhecimento e domínio do português.

O uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é por meio dela, que os alunos surdos podem ler e interpretar o português escrito. Temos então, nesse processo de construção da escrita, a LIBRAS, oferecendo suporte para o aprendizado da língua portuguesa.

> A linguagem de sinais é o verdadeiro equipamento da vida mental do surdo; ele pensa e se comunica [...] por este meio, e ele recebe por este mesmo meio os conceitos e as idéias [...]. Ela (...) precede qualquer outra linguagem e, abrindo caminho para o pensamento, permite ao surdo apreender a palavra e a própria idéia de linguagem. A língua de sinais é um meio indispensável de comunicação entre o professor e o aluno, e é de enorme valia em sala de aula para a explicação de conceitos e palavras. Ela não apenas abre caminho para o ensino inicial, como também oferece um apoio contínuo para o processo de orientação e explicação. (KRUSSE *apud* CAPOVILLA 2004. p. 222)

Indubitavelmente, para que o professor possa exercer efetivamente, o papel de mediador no processo ensino e aprendizagem na educação de surdos, é necessário o domínio da língua de sinais. Desse modo, a partir da utilização de uma língua em comum, é possível transmitir um saber, é possível também, atuar de modo favorável trabalhando as questões que emergem na prática docente, em decorrência das interações humanas e também das questões que envolvem a produção dos conhecimentos científicos. Para Vygotsky (2006) quando uma criança está assimilando uma nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente está apenas começando, o gradual desenvolvimento interno de seu significado redundando também no amadurecimento da própria palavra. “Aqui, como em toda parte, o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança” (VYGOTSKY, 2001. p. 294)

O desenvolvimento do aluno na escola só será efetivo se esta trabalhar com as questões de aceitação da língua de referência do aluno e se perceber que a escola deve existir como uma comunidade que respeita a particularidade lingüística de seus alunos e também possibilita a aquisição da língua falada / escrita pela maioria.

Para Kyle (1999)

> É relativamente óbvio que as crianças surdas deveriam ser bilíngües. Elas possuem uma língua natural visual e especial que irão adquirir se forem agrupadas nas escolas. Elas vivem numa sociedade que é dominada pela língua falada e escrita. Para alcançar o potencial que é aparente em seu funcionamento cognitivo, precisam acessar a língua da maioria. A maioria dos grupos minoritários, chegaram à mesma conclusão (p.16).

Baseada nestas reflexões, que apontam para a importância do aprendizado de uma segunda língua, apresentarei outras situações coletadas da prática, relacionada ao aprendizado da língua portuguesa escrita. Chamo atenção que o exemplo anteriormente apresentado é um dos inúmeros trabalhos que foi realizado sustentado na visualização da escrita da palavra que era estimulada como memorização, mas não como pista visual que permitisse o desdobramento das cenas para a compreensão e expressão das idéias.

5.2 RESPOSTA EDUCATIVA DAS CRIANÇAS SURDAS

Oliver Sacks (1995) em seu livro Um antropólogo em Marte, particularmente, no belo artigo intitulado Ver e não Ver afirma:

> A vida de um neurologista não é sistemática, como a de um cientista, mas lhe fornece situações novas e inesperadas, que podem se transformar em janelas, passagem para a complexidade da natureza – uma complexidade que não se pode prever a partir do curso da vida comum (p. 124)

Ele acrescenta, citando um escritor do século XVII William Harvey que disse: “Não há lugar que a natureza exponha mais abertamente seus mistérios secretos, do

que nos casos em que mostra vestígios de seu funcionamento fora do caminho trilhado" (HARVEY *apud* SACKS, 2005. p. 124)

Certamente, assim como afirmam os autores supra-citados a natureza é complexa, ela revela parte de sua complexidade, justamente ali, naquele lugar que os nossos olhos, nossos ouvidos, habitualmente não se deparam, e, por isso mesmo, não capturam os fenômenos. Isso que surpreende por ser inusitado atrai e também convoca a uma reflexão demorada, longa, por vezes, exaustiva.

Assim, é um processo de pesquisa na área da surdez. Coletar da prática cotidiana o que não se "encaixa" o que não se adequa ao que comumente chamamos de comunicação, numa práxis. Certamente, a práxis pedagógica é cheia de facetas, ora surpreende pela clareza com que as crianças surdas são capazes de responder aos apelos da professora, mesmo com os tropeços decorrentes das diferenças lingüísticas, outras vezes, não. Não é nada claro, não é nada possível de um entendimento, por isso mesmo, por se tratar de uma pesquisa e uma pesquisa de um objeto que envolve tantos questionamentos, como é o caso desta pesquisa que propõe investigar um contexto que não é monolingüe, mas que também não pode ser considerado Bilíngüe dentro dos parâmetros concebidos pela proposta da Educação Bilíngüe.

Na Educação Bilíngüe, como afirma Pereira (2005, p. 85-86)

> O processo de aquisição da língua de sinais, [...], vai ocorrer na interação com os surdos mais velhos, usuários da língua, os quais interpretando os comportamentos comunicativos das crianças, as insiram no funcionamento lingüístico-discursivo da mesma.
>
> Até recentemente, a escola ignorava a linguagem gestual que as crianças surdas traziam de casa e, iniciavam a exposição a língua majoritária – português, no caso do Brasil – na modalidade oral. Algumas crianças conseguiam atingir um bom nível de conhecimento, mas, a maior parte adquiria apenas fragmentos da língua. A adoção da língua de sinais na educação do surdo possibilitou que as crianças surdas tivessem acesso a uma língua que por ser visual, não lhes oferece nenhuma dificuldade para

> ser adquirida. No entanto, para que a aquisição se dê de forma eficaz, faz-se necessário que a criança surda, seja inserida em atividades que privilegiem diálogos e textos e não sinais isolados.
>
> [...] Em relação à aquisição da língua majoritária, esta vai se dar preferencialmente na modalidade escrita. Nesta tarefa, a criança surda vai ser ajudada pelo conhecimento da língua de sinais. É ela que vai possibilitar ao aluno surdo conhecimento de mundo para que possa atribuir sentido ao que lê, bem como conhecimento de língua. No entanto, assim como na língua de sinais, o foco do trabalho com a escrita deve ser o texto.

O que afirma Pereira (2005) é de fundamental importância como subsídio teórico para a reflexão sobre a construção de um ambiente lingüístico propício para a formação da criança surda. Entretanto, a sala de aula observada não pode ser considerada bilíngüe. A ausência de condições favoráveis interfere na aprendizagem, no desenvolvimento, e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico dos alunos. O contexto pesquisado, retrata uma situação que é freqüente em varias escolas brasileiras, os professores de surdos não tem o domínio da LIBRAS, usam a LIBRAS apenas com o forma de intermediação considerando-se que a maior parte das crianças chega a escola sem um efetivo domínio da LIBRAS, na verdade, não se tem, então duas línguas face a face: a língua majoritária e a LIBRAS interagindo, mas a língua majoritária um aproximação da LIBRAS, na verdade uma Língua Franca ou um Pidgin.

As situações práticas que apresentarei, coletadas do contexto da sala de aula observada, oferecerão aspectos importantes para reflexão e debate.

Exemplo 2: “Na rua, na chuva, na fazenda” – Tentativa de entender o significado da palavra escrita – uso do dicionário.

A professora solicitou aos alunos que procurassem nas revistas, disponibilizadas por ela, palavras e/ou frases conhecidas. Após localizá-las deveriam recortá-las e depois colá-las no caderno de exercício. Comunicou que essa atividade que ela chamou de pesquisa, eles poderiam fazer sozinhos ou em grupo.

Destacarei a produção de alguns alunos, aqueles que mais me chamaram a atenção. Robson, inicialmente trabalhou sozinho. Após folhear a revista, localizou a frase: Na rua, na chuva, na fazenda. Leu as palavras traduzindo-as em sinais:

Na – ele digitou as letras utilizando o alfabeto dactilológico; Rua – fez o sinal correspondente em LIBRAS; Chuva – fez o sinal correspondente em LIBRAS. A palavra fazenda, ele não leu. Procurou a professora, mostrou a palavra apontando a revista, disse-lhe que não sabia o que estava escrito. A professora mostrou o dicionário Enciclopédia Trilingüe – Língua Brasileira de Sinais – Volume I (2006) de A a L de autoria de Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael, pediu em sinais que ele procurasse o significado.

“Rob”, seguindo a orientação da professora, embora demonstrando certa dificuldade em manusear o dicionário com a ajuda dela, conseguiu localizar a palavra procurada e conferiu a grafia constante na revista, entretanto, provavelmente não leu as palavras correspondentes ao significado[29], fez a leitura das imagens, tanto que incorporou ao significado, além do sinal de vaca que é o correto em LIBRAS, acrescentou os sinais de casa, homem, árvore. Esses sinais coincidem com as imagens ilustrativas que aparecem no dicionário junto ao significado da palavra FAZENDA.

No momento do retorno à leitura da frase constante na revista, “Rob” fez o sinal correspondente a fazenda (sinal de vaca), o sinal de fazendeiro (sinal de homem e o sinal de vaca) como também fez o sinal de casa e árvore. Sorriu, demonstrando satisfação, e repetiu mais uma vez a leitura da frase:

Na (utilizou o alfabeto digital) chuva (sinal de chuva) rua (sinal de rua) fazenda (sinal da vaca, de homem, árvore e de casa). Por certo, “Rob” não fez a

leitura do significado[30] e sim a leitura da imagem, por não ter apoiado na leitura das palavras e por não ter se apropriado do conceito de Fazenda, essa não aprendizagem se deve possivelmente por uma falha na mediação entre a professora e seu aluno para a construção do novo conhecimento.

Penso que o papel da professora como mediadora seria fundamental no que se refere a ajudar "Rob" a dar sentido ao que ele via, ou seja, era necessário compartilhar o sentido, ler para e com ele, a fim de interpretarem juntos o que visualizaram.

Ele demonstrou que não se apropriou do conceito de fazenda, e também por isso não fez a leitura da palavra a partir do significado dicionarizado e sim manteve como referência o que as imagens lhe ofereciam, tanto assim, que incorporou à leitura todos os elementos ilustrativos contidos no dicionário associados ao significado da palavra. Entretanto, não teve acesso ao que estava escrito como significado: fazenda – grande propriedade rural destinada à lavoura ou à criação de gado (...).

A professora também não demarcou para o seu aluno a partir da leitura da palavra escrita, que em LIBRAS há um sinal correspondente para a palavra FAZENDA. Para Capovilla (2004), a escrita é apresentada como um elemento de unificação geográfica e histórica de um povo, ela confere estabilidade e alcance de uma língua.

Compartilhar significado é o que permite ter domínio de uma língua e também é o que nos insere numa cultura. Essa experiência para que ocorra, passa

---

[29] Que estava apresentado em língua de sinais escrita, em inglês e em português, fazenda (inglês Farm, Ranch)**.** S.f. grande propriedade rural destinada à lavoura ou à criação de gado. Ex: ele era dono de muitas fazendas no interior de Mato Grosso. Fazer o sinal de Vaca

[30] Esse significado é muito complexo para uma criança ainda mais surda.

necessariamente, por um Outro, e certamente a professora precisa ocupar esse lugar privilegiado dentro de uma cultura.

Bruno Bettelheim (1991) enfatiza a importância da mediação entre professor e aluno. Em seu ensaio “Professora extraordinária e Aluna prodígio”, o referido autor comentando sobre a história da professora Anne Sulivan e o método que ela utilizou para possibilitar a sua aluna, Hellen Keller que era surda e cega, o convívio social e aprendizados significativos, afirma:

> [...] Desde o inicio de seu relacionamento Anne quis que Hellen tivesse aquilo que mais desejara para si, mas Anne também sabia que se quisermos que uma criança compreenda as palavras que as leia e, o que é mais importante, que as ame, devemos oferecer-lhes as palavras que expressem o nosso amor por ela, o nosso desejo de lhe dar o que mais quer. Dar as crianças o significante sem lhe mostrar também o significado é uma forma muito precária de ensinar. É, na realidade o método que se usa nas escolas, com as conseqüências desfavoráveis que todos conhecemos. Ainda não aprendemos o que Anne já sabia quando conheceu Helen, que a comida e os brinquedos simbolizam amor e interesse para a criança, e que tomando por base esses símbolos e o que significam podemos construir relacionamentos que verdadeiramente humanizem a criança (BETTELHEIM p. 158-159...)

É pertinente o que diz Bettelheim (*op. cit.* 1991*)*, na prática pedagógica é fundamental que a escolha das atividades a serem desenvolvidas sejam prazerosas para a criança de modo que a estimule a se envolver no trabalho. É preciso também que a professora, ofereça textos escritos que sejam significativos e que ela construa com a criança o significado, é preciso que o significado tenha grande importância, seja um significado afetivo e que tenha relação com a realidade experimentada pelo aluno e desse modo o universo das palavras tornar-se-á mais acessível para que a criança seja incluída socialmente. A língua de sinais participa desde o começo desse processo é ela que vai permitir o contato da criança com a palavra escrita. Essa língua – a língua de sinais funciona como apoio, é o elo entre a criança leitora e o texto escrito. Entretanto, não basta que a criança faça a articulação sozinha para

que ela apreenda o significado da palavra, ou seja, o significado da operação “a palavra e o seu significado” se dá pela interferência de uma outra pessoa. O professor tem um papel privilegiado nesse processo, ele colabora na construção do sentido. É ele quem pode incentivar o aluno a apropriar-se da escrita como um meio de interação social e construção da cultura.

É importante ressaltar que este aluno necessitava estabelecer um vinculo mais estreito com a professora para melhor explorar as suas habilidades e competências.

O papel do mediador é imprescindível para favorecer o desempenho dos alunos surdos e, desse aluno em particular. A mediação passa necessariamente pela utilização da linguagem e de outros mecanismos facilitadores para o acesso ao conhecimento. A linguagem aqui mencionada não está restrita no uso da língua de sinais, mas, também a linguagem visual tal como propõe Dondis (2007) apresentada, através de imagens que representem coisas concretas (sol, montanha, água, casa), ações (comer, ir, brincar) ou abstrações (o sul, velhice, a infância) são essenciais como base para o sistema de comunicação visual para definir o sentido das palavras escritas.

A professora, compreende que o aluno referido apresenta limitação auditiva severa. Apesar disso, ela considera que ele expressa-se com clareza e objetividade, comunica-se exclusivamente através da LIBRAS. Reconhece as letras do alfabeto, lê palavras simples, tem dificuldade em realizar leitura de textos. Produz texto com auxilio. Apresenta dificuldade em compreender o que lhe é solicitado. É organizado em suas atividades. Sua produção textual só aparece de forma mais clara quando pautada na visualização de imagens e com a orientação da professora. Essas

informações foram registradas pela professora em seu diário de classe, instrumento privilegiado para acompanhamento processual do desempenho dos alunos.

A observação da professora é pertinente com o que pude constatar durante as observações sobre as atividades feitas pelo aluno: o seu modo de leitura, coincide com os estudos de Gesueli (2003).

> [...] em relação ao processo de aquisição de leitura-escrita pelo sujeito surdo, as elaborações [...] parecem evidenciar que o aspecto visual é muito relevante nesse processo de construção, principalmente pelo fato de que as crianças têm uma experiência visual intensa. Elas fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita.

Considero importante o que afirma Gesueli e interpretando a resposta do aluno citado, penso que, buscando responder à atividade a qual foi convocado: atender ao que se constituiu um desafio pedagógico proposto pela professora, esse aluno, encontrou o seu modo próprio. Ele utilizou diversos recursos: o alfabeto dactilológico, sinais convencionais da LIBRAS, a oralidade e a leitura a partir de imagens.

É preciso interpretar essa resposta educativa como um indicativo da complexidade e da potencialidade do pensamento das crianças, como também da necessidade de deixar cada criança expressar o seu modo próprio de apreensão da realidade, sem, contudo, negligenciar a importante tarefa de oferecer-lhe o contato com a sua língua de referência e é também imprescindível que o professor conduza o seu aluno a entender o texto em língua portuguesa: a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto que oferece.

Segundo o documento “Ensino de língua portuguesa para surdos – caminhos para a pratica pedagógica” – Brasil (2004), no caso do surdo, alguns procedimentos são imprescindíveis, e o professor deve considerá-lo, quais sejam: os aspectos

macroestruturais: gênero, tipologia, pragmáticos e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais (gramaticais / lexicais), morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais).

Para melhor exploração desses aspectos o referido documento apresenta diversos objetivos a eles relacionados. Em relação a aspectos macroestruturais sugere analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas e/ou outras ilustrações; identificar nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internos ao texto; reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, etc..

Quando aos aspectos microestruturais sugere reconhecer e sublinhar palavras–chave; tentar entender cada parte do texto, correlacionando-se entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas, dentre outras orientações, segundo o documento citado, esses procedimentos são favoráveis para o aprendizado da língua portuguesa.

Apresento um terceiro exemplo – A vida depois da derrota – tentativa de entender o significado da palavra escrita uso do dicionário.

Esta produção das crianças está vinculada ao processo leitura-escrita de palavras através da atividade proposta pela professora: pesquisar em revistas palavras e/ou frases conhecidas e recortá-las.

As crianças “Rob” e “Wil”[31], folheando a revista juntos, localizaram a frase – a vida depois da derrota. Leram da seguinte maneira:

A – fizeram a configuração da mão – alfabeto dactilológico; VIDA – utilizaram o sinal em LIBRAS correspondente – sinal de vivo; DEPOIS – pediram ajuda aos colegas “E.D.” e “Leo”, perguntaram o que estava escrito. “Leo” respondeu utilizando o sinal correspondente a mais tarde. “Rob” e “Wil” repetiram o sinal, sorriram, agradeceram utilizando o sinal de obrigado e voltaram as suas cadeiras onde estava a revista; DA – não leram e não pediram ajuda; DERROTA – um olhou para o outro, “Rob”, balançou a cabeça indicando negação, “Wil” sorriu e também fez o mesmo movimento. “Rob” que já havia consultado o dicionário anteriormente, acenou para “Wil” indicando o dicionário de Língua de Sinais Brasileira (Capovilla e Raphael, 2006) que estava na mesa da professora. Tiveram dificuldade em manusear, pediram ajuda a professora.

Esta abriu o dicionário na página correspondente onde havia a palavra procurada.

As crianças conferiram a palavra no dicionário, através da comparação com a escrita na revista.

Foi interessante o que aconteceu. No dicionário referido, tanto havia o significado em português, inglês e a representação em *sign writing*[32] Derrota (perder) (inglês: defect, overtgriwm) ruir – writing. S.f. ação ou efeito de derrotar, insucesso. Perda. Ex: a derrota deixou-o desolado. Fazer o sinal de perder, perda. Quanto a ilustração do jogo da velha, jogo em que dois parceiros desenham, num papel,

[31] Este aluno, conforme o que foi registrado pela professora em suas anotações constantes no parecer descritivo “apresenta dificuldade na leitura de textos simples. Sua leitura e escrita apóia-se na interpretação de imagens e na orientação da professora, também não demonstra ainda autonomia na produção textual. Wil tem perda auditiva severa, profunda, bilateral. Comunica-se através da língua de sinais.

[32] Escrita direta de sinais

linhas paralelas, duas horizontais e duas verticais, em cruz, formando nove casas, nas quais, se assinalam os pontos, ganhando aquele que primeiro consegue unir três pontos em linha reta, diagonal ou perpendicular.

As crianças foram à lousa, desenharam e se puseram alegremente a jogar, primeiro “Rob” ganhou, depois foi “Wil” o vencedor, fizeram muito barulho nesta atividade. chamando a atenção da professora e dos colegas que se aproximaram. As outras crianças quiseram se inserir no jogo. A professora os dispersou. Pediu que todos voltassem para as suas carteiras. Em relação a dupla “Rob” e “Wil”, pediu que fizessem a leitura da frase, localizada na revista.

Foi “Rob” quem respondeu, fazendo a seguinte leitura:

A – mais uma vez, utilizou a configuração das mãos; VIDA – sinal de viver; “DEPOIS”, “DA” – não leu; “DERROTA”.

A professora, não fez nenhum comentário e também não solicitou a participação de “Wil”. Ela se afastou em direção a outras duplas. “Wil” e “Rob”, se entreolharam, sorriram, ficaram cabisbaixos... “Wil” se comunicando através da LIBRAS fez o sinal de não saber... Eles não entendem a reação da professora.

É importante refletir sobre essa experiência. É possível pensar que a dupla “Rob” e “Wil”, interpretou que derrota significava perder no jogo da velha, seguindo esse raciocínio, acredito que o brincar, seria um modo de contextualizar a palavra a partir da experiência lúdica (como propõe Vygotsky (1991)). Entretanto a professora não acompanhou o desenrolar das ações dos meninos e por isso pode ter dado um outro sentido ao fato de estarem jogando. Compreendendo como uma ação descontextualizada e por isso, não apropriada para aquele momento.

É claro, que para as crianças de modo geral, ações, que requeiram motilidade no contexto escolar é muito bem vinda, uma vez que é próprio do período

infantil sentir prazer em atividades que impliquem a interação com o outro, numa interlocução que o jogo propicia. No caso dos surdos, a movimentação que caracteriza o uso do corpo na expressão em língua de sinais e na linguagem de modo geral, predispõe a criança à comunicação por intermédio da livre expressão corporal. O que corresponderia no caso, fazendo um paralelo com o ouvinte, a liberdade que essas crianças sentem quando podem tagarelar com os colegas.

Seria necessário, portanto que a professora “escutasse” os alunos a fim de que, eles pudessem explicar a relação que fizeram entre a leitura da palavra e a atividade que estavam desenvolvendo e também ela precisaria explicar porque solicitava que a atividade fosse apresentada como produção escrita.

Apresento outra situação. Exemplo 4 – Oito anos de provão: MEC: Na grande São Paulo quatro Universidades são destaque. A São Judas é uma delas - Impossibilidade de entender o significado da palavra – Inabilidade da professora em mediar entendimento.

Enfatizarei a resposta educativa dada pelas crianças, ainda relacionada a mesma atividade “Pesquisas em revistas...”. “Mt” localizou na revista a frase: Oito anos de provão / MEC: Na grande São Paulo quatro Universidades são destaque. A São Judas é uma delas. “Mt” fez a seguinte leitura:

OITO ANOS – fez o sinal de idade e do número oito; DE – não leu; PROVÃO – fez o sinal de prova e de grande; MEC – não leu NA. Digitou usando o alfabeto dactilológico: – não leu; GRANDE – fez o sinal de grande; SÃO PAULO – fez o sinal corretamente, correspondente à Cidade de São Paulo, em LIBRAS, fez o sinal de longe; QUATRO – sinal do numeral 4 em LIBRAS; UNIVERSIDADE – pediu ajuda a professora. Ela explicou usando o sinal de igual, de escola, de pessoa e de grande. “Mt” respondeu usando o sinal de saber e fez também o sinal de Faculdade; SÃO –

digitou as letras S, A e O e falou “são”; DESTAQUE – não leu; A – digitou corretamente usando a configuração da mão; SÃO JUDAS – apontou ambas palavras, fez o sinal de não saber e não pediu ajuda, nem a professora e nem aos colegas. A partir desse ponto, interrompeu a leitura.

Olhou fixamente a ilustração, possivelmente essa estratégia não o ajudou, posto que junto ao texto havia uma gravura de uma jovem usando uma beca e portando um “canudo” suspenso, no ar pela mão direita.

Demonstrando estar desolado, usou o sinal de não saber repetindo o mesmo gesto por três vezes, por fim, deitou a cabeça sobre a revista, assim interrompeu a tentativa de resolução da tarefa... a professora não percebeu essa situação, também não retornou à carteira de “Mt”[33].

Para finalizar o relato dessa atividade e dar continuidade a reflexão teórica sobre as observações realizadas. Exemplo 5 – Fazenda / Fazendo – confusão entre significados de formas pares mínimos.

Apresento a resposta educativa da aluna “Ca”[34].. esta não se deteve em procurar as palavras e ou frases conhecidas para recortá-las, ao invés disso, foi até a carteira de “Rob” e pediu para ver a frase que ele recortou, “Rob” mostrou para ela, que fez a seguinte leitura.

---

[33] “MT” embora seja oralizado não utilizou a linguagem oral para a leitura das palavras, exceto uma vez, para dizer a palavra são. Penso que a sua língua primeira, língua de referência para pensar, organizar suas idéias seja a língua de sinais. Afirmo isso porque durante as observações que fiz na classe, muito raramente esse aluno verbalizava. Esse fato mostrou uma particularidade no uso e apropriação de uma língua não é o maior ou menor resíduo auditivo que determina a língua de referência do sujeito surdo quando exposto a variação lingüística.

[34] Ca – apresenta limitação auditiva severa, comunica-se através da LIBRAS seu vocabulário é restrito. Emite sons, porém em sua maioria o entendimento é bastante difícil. Reconhece as letras do alfabeto, lê palavras simples e de uso constante, possui escrita organizada, mas apresenta dificuldades na leitura e entendimento de frases e textos. Seu vocabulário é restrito e sua escrita não é autônoma. Demonstra uma grande necessidade na visualização das imagens e mediação da professora para a execução das atividades acadêmicas. Dados observados por mim e também presentes no registro da professora no parecer descritivo.

NA – utilizou o alfabeto dactilológico; RUA – utilizou corretamente o sinal em LIBRAS; CHUVA - utilizou corretamente o sinal em LIBRAS; FAZENDA – utilizou o sinal de fazer.

“Rob”, apesar de acompanhar atentamente a leitura da colega, não contestou a interpretação dada por esta. Chamando mais uma vez a atenção para a leitura da palavra FAZENDA. Como inicialmente, apresentei, “Rob” fez a leitura das imagens e não apreendeu o sentido, o significado da palavra, tanto assim, que não contestou “Ca”, quando esta deu um outro sentido à mesma palavra. “Ca” por sua vez, substituiu a palavra FAZENDA por FAZENDO... Sozinhos aqueles alunos não foram capazes de transformar as diferentes interpretações que eles deram em problemas para reflexão. Seria, esta uma preciosa oportunidade para o confronto de idéias, caso a professora pudesse ter se ocupado de acompanhar o desenvolvimento das tarefas, enquanto elaboração das respostas, ou seja, o sentido que os alunos estavam dando ao trabalho. A professora acompanhava o desenvolvimento das tarefas enquanto execução (o ato de fazer o exercício), mas não enquanto elaboração (reflexão, levantamento de hipóteses sobre as possibilidades de resolução).

“Rob”, “Ca”, “Mt”, “Wil”... se envolveram nas tarefas: sinalizaram, recortaram, leram, consultaram dicionário, indicaram as suas dificuldades... Entretanto, não foram “ouvidos”, ou se foram, a professora não pôde dar um endereçamento como questões de modo que permitissem a resolução dos problemas que evidenciaram para a resolução das tarefas.

É importante considerar a relevância do estabelecimento de critérios para que sirvam de parâmetros para avaliação da produção escrita dos alunos surdos.

Esses padrões deverão levar em consideração a referência visual: não basta somente visualizar é necessário dar sentido ao que visualiza[35].

O que concluí é que é recomendável que se tenha como parâmetro para avaliação das atividades propostas aos surdos, os aspectos visuais da escrita. Como a professora compreende, que é por essa via que os surdos aprendem, e solicitou que as crianças procurassem nas revistas palavras e/ou frases conhecidas e depois recortassem, era preciso que nesta atividade pudessem ser estabelecidos os critérios que evidenciassem o que seja ter um conhecimento, a partir de referências visuais. Por exemplo: quando dizemos que algo é conhecido, em que nos baseamos para fazer essa afirmação? Será que é a partir de elementos que compõem o objeto em questão? Sendo assim, a professora precisaria, talvez, depois das atividades de reconhecimento, ou seja, depois que os alunos explorassem as revistas e identificassem as palavras e frases, dar oportunidade a esses alunos de expressarem os seus conhecimentos sobre as palavras e/ou frases relacionam seus significados.

É bem verdade que, nessa atividade exploratória, a professora precisaria transcrever no quadro as palavras e frases, precisaria também preservar o “espaço visual” no quadro, para o preenchimento desses significados dados por cada um dos alunos e um outro espaço para outros significados particularizados e/ou gerais

Para isso, seria também importante permitir aos alunos o confronto com as idéias divergentes, significados distintos, que foram dados para as palavras e frases encontradas nas revistas, consultadas no Dicionário Enciclopédico Trilíngüe, Capovilla (2006) do conhecimento da professora e de cada um dos alunos.

[35] O Sentido compartilhado serve de definição visual para cada um dos temas apresentados. Há casos em que palavras diferentes, são empregadas para nomear o mesmo objeto, tais circunstâncias estão relacionadas a freqüência de uso do vocabulário nas comunidades lingüísticas que utilizam as línguas mencionadas português e LIBRAS.

Certamente, essa tarefa sendo solicitada aos alunos, permitiria uma série de desdobramentos...

Posso relacioná-los para exemplificar: a palavra fazenda foi lida não como um conceito com significado dicionarizado e sim, foram lidos todos elementos ilustrativos que aparecem no dicionário consultado relacionado àquela palavra e como “fazendo” (ato de fazer, realizar algo), dois significantes distintos que permitem o contato com significado também distintos.

A palavra fazenda estava inserida na frase: “*Na rua, na chuva, na fazenda*” que por sua vez era o titulo de uma matéria da revista consultada que enfatizava sobre a importância dos vínculos afetivos entre os parceiros. A frase destacada é homônima do titulo de uma música cantada pelo grupo Kid Abelha, cuja composição bem expressa o sentido da frase. “[...] jogue suas mãos para o céu e agradeça se acaso tiver, alguém que você gostaria que estivesse sempre com você. Na rua , na chuva, na fazenda ou numa casinha de sapê”. A palavra derrota, em língua de sinais foi compreendida, a partir da visualização das ilustrações, como perder no jogo da velha. Em língua portuguesa, derrota pode significar ação ou efeito de derrotar; grande estrago, ruína, coisa sem préstimo. Como também caminho aberto através de obstáculos e como mudar de rota.

Este último sentido foi o privilegiado na matéria da revista em que foi extraída a frase. O texto enfatizava o êxito na vida de um empresário após uma falência financeira, ele mudou de rota. Esse título poderia ter sido entendido no sentido em que foi escrito, a partir da leitura do texto expresso. Porém é necessário enfatizar a complexidade dessa matéria para o entendimento de alunos nesse nível escolar.

A frase “*Oito anos de provão / MEC. Na grande São Paulo. Quatro universidades são destaque. A São Judas é uma delas*”, esta frase, conserva em si

um apelo, para candidatos a ingressarem em uma Universidade. Revela também uma divulgação/propaganda do estabelecimento que indica seu desempenho na avaliação feita pelo Ministério da Educação e Cultura.

Estas frases foram coletadas de revistas de cunho social relevante, porém não são revistas apropriadas para esses alunos devido ao distanciamento em relação a experiência de vida dessas crianças. O linguajar, o conteúdo, as ilustrações das revistas não favorecem o aprendizado da língua portuguesa escrita de maneira contextualizada.

É importante a escolha de conteúdos pedagógicos compatíveis com o nível de escolarização dos alunos.

O desconhecimento do conteúdo subjacente a essas frases não oportunizou aos surdos apreenderem conteúdos importantes que estiveram presentes naqueles textos, relacionados aos títulos de cada matéria e, portanto, não foram assimilados.

Quero chamar a atenção para um outro aspecto presente na leitura das frases selecionadas. Um em especial provocou indagações. A leitura da palavra “são”, presente três vezes na frase escolhida por “Mt” e lida de modo diferente em cada circunstância. Quando associada ao estado/cidade São Paulo foi lida a partir do seu sinal referente em LIBRAS, quando utilizada para designar a quantidade quatro, foi lida oralmente “são”. Para o numeral quatro foi utilizado corretamente a representação numérica em LIBRAS e quando a palavra “são” apareceu junto ao nome próprio Judas, não foi lida, “Mt” em sinais afirmou o seu desconhecimento.

Infelizmente, mesmo tentando, não foi possível colher do próprio aluno uma explicação sobre o modo que elegeu para fazer a sua leitura da palavra, como também, não foi possível encontrar junto à professora informações que pudessem

fornecer material para subsidiar teoricamente a interpretação. Entretanto, penso que é possível fazer algumas considerações que permitam uma elucidação.

A palavra pode ser lida segundo abordagem psicanalítica, Vicente (2005) como uma imagem associada a uma grafia, como significante e significado já sedimentada. “Mt” possivelmente associou a configuração da palavra escrita São Paulo ao sinal convencional em LIBRAS, uma vez que já fez essa associação anteriormente, construiu um conhecimento. Este conhecimento estando sedimentado, razoavelmente, o aluno consegue discriminar essa escrita da palavra em qualquer contexto que ela apareça. Desse modo São Paulo (substantivo próprio) tem um único referente o sinal da cidade/estado, por isso não é lido como palavras isoladas São – Paulo. Formando um único significado. Nesse sentido, “Mt” já associou sinal/grafia.

São, verbo, utilizado junto ao número quatro, foi lido verbalmente. Possivelmente, o contexto em que a palavra tenha sido aprendida, a partir da referência, da via de acesso originária da informação determinou a sua leitura, a associação que a criança fez da palavra estava vinculada ao contexto anterior em que foi aprendido. Essa leitura, também revelou uma associação já existente, porém som/grafia.

Em relação ao nome próprio São Judas, possivelmente não havia, uma familiaridade, um conhecimento anterior desse nome, e, como não ocorreu naquele contexto (por mim observado) uma intervenção, uma mediação que favorecesse o aprendizado, a partir da produção de um sentido compartilhado, “Mt” embora revelasse o seu conhecimento em relação à palavra são/São, não teve a oportunidade de aprender o significado das palavras já visualizadas, porém não reconhecidas em contextos diferentes.

Um outro aspecto a ser comentado o contato com frases idiomáticas, frases feitas constante de determinado conhecimento, só faz sentido para os falantes de uma determinada língua, nos exemplos citados, a língua portuguesa. É possível fazer a sua tradução para a língua de sinais, mas sempre por uma expressão equivalente nessa língua e nunca literalmente, porque se perde completamente o sentido associado a frase original.

Uma frase idiomática, é uma expressão que só faz sentido para os falantes de uma determinada língua. Vale frisar que sequer na própria língua as frases idiomáticas podem ser entendidas literalmente; elas remetem para um entendimento consensual de um sentido conotativo (aquilo que uma palavra ou expressão sugere) e não denotativo (significado literal e básico).

Coincidentemente, diversas frases escolhidas pelas crianças apresentavam essa característica, talvez porque se tratassem de revistas como Exame, Volkswagen... destinadas a outro público. E não textos didáticos mais apropriados para o contexto ensino-aprendizagem, as crianças não puderem usufruir do conhecimento que o material escrito veiculava, como também, a ausência de um interlocutor fluente em linguagem de sinais que pudesse junto aos alunos explorar o conteúdo das mensagens.

Também o papel que a professora exerceu como mediadora não favoreceu aos alunos a assimilação de novas aprendizagens a partir da construção compartilhada de sentidos. Penso que a professora, embora reconheça a relevância do contato com diversos textos e a leitura destes ancorados no aspecto visual como característica dos surdos, ela não fez uma utilização apropriada dessa capacidade que extrapolasse o estimulo a visualização das palavras, frases e figuras. Possivelmente, os surdos seriam beneficiados se o uso da percepção visual fosse

estimulado indo além da discriminação dos aspectos já mencionados. Seria enriquecedor, por exemplo, se eles pudessem comparar e reconhecer o que é a escrita através de múltiplas referências, como aparece no dicionário que ela, como professora possibilitou às crianças o contato, porém não explorou.

No referido dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe, Capovilla e Raphael (2006) apresentam um belo trabalho que didaticamente é muito importante para os surdos e nele as palavras são apresentadas com os seus significados em língua portuguesa, língua inglesa, em língua de sinais e escrita visual direta de sinais (sign writing). Também o Dicionário Visual SBS dos autores Corbeil e Archambaudt (2008) há um estimulo a visualização e a articulação com a escrita. A exploração desse recurso propicia a familiaridade com uma amplitude de conhecimentos e conseqüentemente, uma produção escrita.

É interessante recordar como os alunos, procurando atender ao desafios propostos pela professora, pesquisar em revistas palavras e frases escritas, já conhecidas por eles, encontraram vias alternativas de responder à demanda. Utilizaram diversos recursos: uso do alfabeto dactilológico; sinais convencionais da LIBRAS; leitura a partir das imagens e verbalização, mas não compartilharam com ela o sentido que permitisse uma maior compreensão do que viram.

Penso que as respostas pedagógicas que os alunos deram, estão relacionadas a oferta que a professora ofereceu como possibilidade de leitura e de escrita.

Seria preciso, portanto, que a professora pudesse ler não somente as palavras que eles recortavam, mas, também acompanhar e compreender o caminho que cada aluno em particular seguiu para responder às suas demandas pedagógicas.

Analisando microgeneticamente, o recorte que eles fizeram e como fizeram, torna-se possível verificar que memorizar a grafia das palavras não é suficiente nem para apreender e nem para construir a escrita. Como também, é preciso refletir: para que o vocabulário seja ampliado não é suficiente a visualização da palavra relacionada a um objeto ou imagem que ela represente. Até porque existem palavras que representam conceitos abstratos que não contêm objeto correspondente para a sua representação, é necessário além da visualização contextualizado, uma ampla exploração das novas palavras em interações e múltiplas experiências no uso e exploração dos conceitos tanto a nível das representações abstratas quanto simbólicas como propôs Dôndis (2007) em sua referência ao alfabetismo visual.

Vygotsky (2005) afirma que em nenhuma situação o uso da linguagem pode ser função unicamente decorrente de uma estrutura ótica do campo visual " [...] o emprego racional da linguagem é uma função intelectual que em nenhuma condição é determinada diretamente pela estrutura ótica".

Posso complementar essa assertiva, a partir do referencial psicanalítico, dizendo que existe ali, naquele que vê, um ser pensante, ávido ou não de interpretar o que se apresenta. Para que seja suscitado o desejo de interpretação, na experiência pedagógica, lugar privilegiado para a construção do conhecimento científico, é fundamental a presença do professor que encarne o papel do grande Outro, aquele que oferece significante para interpretar, junto ao aluno, a realidade que pode ser vista e construída neste contexto de interação.

Mais uma vez, cito Vygotsky (2001) quando afirma:

> A linguagem nunca se encontra exclusivamente em forma sonora. Os surdos [...] criaram e usam uma linguagem visual [...] a linguagem dos gestos existe paralelamente à linguagem dos sons e desempenha um papel substancial. Em princípio a linguagem não está necessariamente vinculada

> a um material. Veja a linguagem escrita, essa possibilidade está ligada ao emprego funcional do signo correspondente a linguagem verbal.

Segundo essa mesma direção, Lacan (1975) afirma:

> [...] a linguagem implica, desde o principio uma espécie de sensibilidade. Tenho observado muitas crianças pequenas, a começar pelas minhas. O fato de que uma criança diga *talvez, ainda, não*, antes mesmo de ser capaz de construir verdadeiramente uma frase prova que algo nela, uma peneira que se atravessa, por onde a água da linguagem chega a deixar algo na passagem, alguns detritos com os quais ela vai brincar, com as quais necessariamente, ela terá que lidar. É isso que lhe deixa toda essa atividade não refletida – restos dos quais, mais tarde, porque ela é prematura, se agregarão os problemas do que vai assustar [...]. (LACAN, 1998. p. 11).

A especificidade do significante, seu uso, no caso da surdez, indica a possibilidade da expressão do pensamento independente do modo, ou canal, utilizado para tal. O significante é algo que está encarnado na linguagem, como afirma Lacan “a água da linguagem chega a deixar algo na passagem”, “alguns detritos com os quais a criança vai brincar....” Esses detritos que ficam, marcam o corpo, a criança, em sua passagem e porque é próprio da linguagem deixar marcas em quem, por ela é afetada, essas marcas, impressões primeiras não são necessariamente auditivas, podem ser táteis cinestésicas ou visuais.

Entretanto, as crianças surdas se deparam com um problema a mais: tem como referência uma língua viso-motora e estão sendo convocadas a construir uma escrita a partir de uma língua de referência fono-articulatória.

> Em relação à criança surda usuária da língua de sinais, torna-se necessário considerar que essa língua assume a mediação entre os interlocutores e funda o processo de construção do conhecimento (por exemplo, dos conceitos escolares), pois este não acontecerá fora da linguagem. [...] com bases nessas considerações podemos derivar a idéia de que é preciso que a criança saiba fazer uso da língua, ou seja, que assuma o papel de interlocutor, para que possa exercer também o papel de autor/leitor. (GESUELI, 2003, p. 150).

Buscando respostas, sigo a linha de pensamento de Eulália Fernandes, pesquisadora que defende o bilingüismo, é elucidativa. Em seu texto “O Som” este ilustre desconhecido, Fernandes (1999) afirma que a leitura e a escrita ocorrem, sempre, em conseqüência de contextualizações. No caso da surdez, a escrita é o veiculo da aquisição das regras gramaticais, do mesmo modo que a fala (modalidade oral – auditiva) o é para crianças ouvintes. É com esta visão, sobre a relevância da aquisição da língua escrita, como processo cultural que ela afirma que o som pode ser dispensado no letramento, uma vez que sua ausência não impede o desenvolvimento da criança, no que se refere às diretrizes do domínio da língua. Assim, argumenta, ser pertinente viabilizar recursos de ensino e aprendizagem que priorizem memória e pensamentos especificamente visuais. Para ela, essa metodologia de trabalho é favorável ao processo de simbolização, pois, respeita a organização e o pensamento lógico da pessoa surda. Para essa autora não é a consciência dos sons em si mesmos, nem a forma como eles se combinam, os responsáveis pela aquisição da língua, mesmo para a criança ouvinte. Em princípio, o que a criança ouve são conjuntos sonoros, não reprodução de letras através de sons que a auxiliarão de alguma forma pontual no inicio da codificação, na modalidade escrita.

> [...] Assim, supor que o conhecimento dos sons de uma língua através de treinamento sonoro, deve anteceder a etapa do letramento de uma criança surda, é uma forma de compor o mundo através das letras e não das significações, módulo básico do pensamento que, segundo Vygotsky (1980), faz com que língua e processos cognitivos se encontrem, já em torno dos dois anos de idade e a língua passe a servir de impulso para o pensamento. O que projeta o universo lingüístico na mente da criança é, basicamente, a forma de representação, como um todo, e não a cadeia sonora, propriamente dita, embora a porta de entrada seja o som, no caso da criança ouvinte. Assim, dissociar língua de som quando queremos nos referir especificamente, ao conjunto conceitual que a imagem da palavra projeta na mente é dissociar, acertadamente, o universo da gramática do som das palavras (FERNANDES, 1999. p. 99)

Deste modo, Fernandes (1999), propõe encarar o letramento da criança surda como um processo não associado ao som. Chama a atenção que não devemos confundir domínio das letras e dos sons com domínio de regras gramaticais.

Ressalta ainda que, se, por um lado a LIBRAS passa a ser respeitada e aceita a possibilidade de que deve, não só por razões de direito, mas como melhor opção educacional, ser considerada como a primeira língua do surdo, por outro, os caminhos, que levam ao aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, deixa questões importantes para serem discutidas.

Com vistas a esses aportes apresento uma outra situação extraída do campo de pesquisa. Exemplo 6 – Assistir DVD – Didi, o cupido trapalhão – relato dramatizado. Produção textual e visual (desenhos).

A professora apresenta em DVD o filme Didi O Cupido Trapalhão. Renato Aragão é Didi, o cupido trapalhão. Esse filme é uma parodia da clássica obra Romeu e Julieta, de Wiliam Shakespeare (1564-1616) poeta e dramaturgo considerado um dos mais importantes autores de todos os tempos. Na obra original, o enredo passa-se em Verona – Itália, por volta do ano 1500 e trata sobre o amor de um jovem casal, filhos de famílias rivais: Os Montagnes e os Capulet. O pai de Julieta, o velho Capulet dá uma grande festa para a qual convida todos os amigos da família. É claro que os Montagnes por se tratarem de inimigos não foram convidados. Porém, como Romeu está interessado em Rosaline, uma jovem que foi convidada para a festa, ele elabora e executa um plano para poder adentrar na festa. Ele é bem sucedido, pois não é reconhecido, uma vez que está utilizando uma máscara. Em meio aos convidados, é atraído pelo olhar de Julieta; trocam olhares e se apaixonam, experimentam o amor à primeira vista. Mais tarde, depois de descobrir que ele é um Montagnes Julieta vai para a varanda e conta às estrelas que está vivendo um amor

proibido. Romeu, escondido nuns arbustos, por baixo da varanda, ouve as confissões de Julieta e não se cala; declara também o seu amor. Ambos apaixonados planejam o futuro trocando juras de amor. Por se tratar de uma tragédia, a obra mostra o desencontro das experiências humanas. Eles com a ajuda de um amigo Frei Laurence, casam-se secretamente, porém os planos do pai de Julieta são outros, sem saber do idílio do casal, oferece a mão de sua filha para um outro jovem: Páris.

Julieta se desespera frente à nova situação então, pede conselho ao Frei Laurence que a orienta beber uma substancia que a deixaria inconsciente durante algumas horas, como se estivesse morta, num tempo suficiente para que Romeu fosse avisado e pudesse salva-la, retirando-a do jazigo. Outro, porém foi o destino, Romeu é informado por outras pessoas sobre a morte de sua amada Julieta e agora ele aflito, vai ao seu encontro. Lá chegando, depara-se com Páris junto ao jazigo de Julieta. Romeu e Páris se desentendem, entrando em luta corporal, Romeu consegue atingir o seu rival com uma espada, Páris morre e Romeu também morre, pois ingere uma porção de veneno que havia levado consigo. Em seguida, desperta do torpor que se encontrava pelo efeito da substância ingerida, Julieta vendo o esposo morto, percebe o equívoco e sorve as ultimas gotas do venoso que Romeu utilizou, pois, para ela, sem o seu amor, não interessa mais viver. No final da tragédia as famílias Capulet e Montagne percebem o drama causado pela rivalidade e optam por interromper as desavenças.

Como é possível apreciar neste breve resumo, o clássico Romeu e Julieta oferece rico e atraente manancial de elementos que tem sido, durante tantos séculos, trabalhados pelos mais diferentes povos e culturas, inspirando sempre

novas e atuais produções e reflexões sobre as tragédias humanas. Tema tão difícil e importante para ser trabalho em contexto educacional

A versão brasileira Didi O Cupido Trapalhão, preserva diversos elementos desta obra clássica, ainda que, de forma satírica, tosca, apresenta um clássico da literatura universal, permitindo que as crianças possam de maneira lúdica adentrar no mundo simbólico das representações de papeis sociais e da possibilidade de pessoas de origens distintas e de padrões também distintos se amarem, construírem sonhos e viverem baseados nessas pretensões e mostra também as perdas originárias da rivalidade.

A versão brasileira referida, conclui a tragédia dando um outro final, mais feliz. Enfatizando que o anjo trapalhão, em missão de paz pode interferir para a resolução das desavenças unindo em vida Romeu e Julieta.

Sua missão é fazer um casal se apaixonar. Mas Didi escolhe unir Romeu e Julieta. Cumprir essa missão é a condição para que o anjo trapalhão possa voltar ao céu. Porém, logo que chega à terra, ele se depara com uma série de obstáculos: Julieta é uma garota rica e Romeu é um rapaz pobre, entregador de pizza que tem um sonho: ser cantor. Os pais de Julieta já escolheram Páris, um grande empresário, para casar-se com ela. Ignorando os impedimentos, Didi lança a flecha e, no papel de cupido, faz com que Romeu e Julieta se apaixonem. Essa paixão provoca uma série de confusões envolvendo a todos.

Quando iniciou o filme, a professora não programou a projeção com legenda. Isso provocou a reação de “Fab”[36] ela pediu, em sinais, para assistir ao filme com

[36] “Fab” – apresenta limitação auditiva severa, comunica-se através da LIBRAS, reconhece as letras do alfabeto, escreve palavras e frases já trabalhadas. Demonstra dificuldades em atribuir sentido aos textos escritos, que lhes são apresentados se estes não estiverem associados a ilustrações. Portanto, pauta a leitura e interpretação na visualização de imagens. (esses dados que observei coincidem com os registros explicitados pela professora no parecer descritivo registrado por esta sobre a referida aluna)

auxilio da legenda. Em seguida, “Leo” também fez o mesmo pedido, a partir daí, todos requisitaram a legenda. Faziam barulho, usavam expressões que indicavam reclamação. A professora pediu desculpas, explicou que não sabia como colocar a legenda, pediu licença, chamou um funcionário e este acionou o dispositivo necessário. Vale a pena ressaltar, que em nenhum momento a professora demonstrou reação de contrariedade, muito pelo contrário, ela sorriu, pediu calma, avisou que já estava resolvendo. Solicitou que enquanto esperavam o funcionário, eles poderiam se posicionar diante da televisão de modo que visualizassem melhor. Para dar todas essas explicações ela fez uso de alguns sinais e da língua portuguesa falada.

Quando reiniciou o filme, a professora pediu que os alunos prestassem atenção, pois após a projeção iriam escrever sobre o que viram. Logo que a professora fez o sinal de prestar atenção, o aluno “E.D.”, que é oralizado e domina a língua de sinais, repreendeu a professora dizendo-lhe que ela estava posicionando a mão inadequadamente e, fechando os olhos, quando eles deveriam estar abertos. Acrescentou em seu comentário, que se ela não fizesse o sinal adequadamente, seus colegas não compreenderiam e assim não cumpririam o que estava sendo pedido.

A professora sorriu, agradeceu a orientação utilizou o sinal conforme “E.D.” ensinou e fez o seguinte comentário: - “E.D.”, sempre “me escalda”, tenho que ficar atenta o tempo todo, às vezes fico cansada. Mas é bom, porque aprendo muito com ele. Estou ampliando o meu vocabulário em língua de sinais.

Os alunos assistiram ao filme reagindo com entusiasmo, embora tenham solicitado a legenda, não demonstraram interesse por esta. Creio que a velocidade com que é passada a legenda não estimule e nem permita sua leitura.

Acompanhavam o desenrolar da história através das cenas que viam como também pela narração do aluno “E.D.” que traduzia simultaneamente, em LIBRAS e oralmente todo o filme. Os colegas, ora olhavam para a TV, ora olhavam para ele, como que, pedindo que “E.D.” explicasse o que estavam assistindo.

Após a projeção, a professora pediu que cada um, escrevesse sobre o que viu. Em vez de atender a esse pedido, os alunos comentaram em sinais algumas coisas! Fizeram essa atividade dramatizando. Narraram um conjunto. “He”[37] iniciou o relato e em seguida “Ca”, “Giu”[38], “Mt”, “Leo”, “Rob” prosseguiram, complementando a narrativa. Em nenhum momento pude perceber um fazer pedagógico individualizado. Eles imitavam os personagens e repetiam alegremente as cenas.

Pude perceber, também, que a professora aceitava o modo pelo qual os alunos respondiam à tarefa solicitada. Ela estimulava, dialogava (usava alguns em sinais e oralmente), perguntava sobre a cena mencionada. Não havia, da parte dos alunos e nem da professora, uma preocupação com a resposta individual, isolada, cada comportamento valia no coletivo, na reação de todos. Após dramatizarem as cenas que eles elegeram, sentaram para escrever, atendendo ao comando da professora. Mais uma vez, se repetiu a experiência do coletivo. Entretanto, com uma diferença: sentado em sua própria cadeira, cada um anunciava, em sinais, qual a cena que queria escrever.

---

[37] “He” – apresenta limitação auditiva severa. Se comunica através da LIBRAS. Reconhece as letras do alfabeto e palavras já trabalhadas. Demonstra dificuldade para responder as questões que lhes são endereçadas pela professora, mesmo que esta ofereça visualização de imagens para interpretação de textos e se comunique através de sinais. “He” freqüenta as aulas regularmente. (Esses dados observados estão em consonância com os registros da professora sobre a referida aluna).

[38] Giu – apresenta limitação auditiva severa. Comunica-se através da LIBRAS. Apóia-se na visualização de imagens para interpretar os textos que lhes são apresentados pela professora. Reconhece as letras do alfabeto e palavras já trabalhadas. Não produz textos de maneira autônoma, mas demonstra compreender o que a professora lhe indaga quando esta utiliza sinais (...).

A professora, inúmeras vezes, perguntava a “E.D.” o significado dos sinais que os outros alunos estavam fazendo. Ele explicava oralmente e repetia o sinal, ela prestava a atenção ao que o aluno gesticulava e ao que “E.D.” traduzia. Logo após, a professora repetia o sinal, digitava usando o alfabeto dactilológico, uma palavra como referência que resumia a cena e perguntava a um outro aluno, “Leo” como se escrevia aquela palavra. Ele respondia acertadamente, verbalizando.

Para cada cena, longamente e ricamente encenada, uma palavra/sinal era escolhido, sintetizando toda uma idéia. O trabalho era coletivo e a escrita individualizada. Cada criança escreveu e desenhou o seu próprio texto, com o auxilio de “Leo” e da professora.

Como exemplo uma das produções:

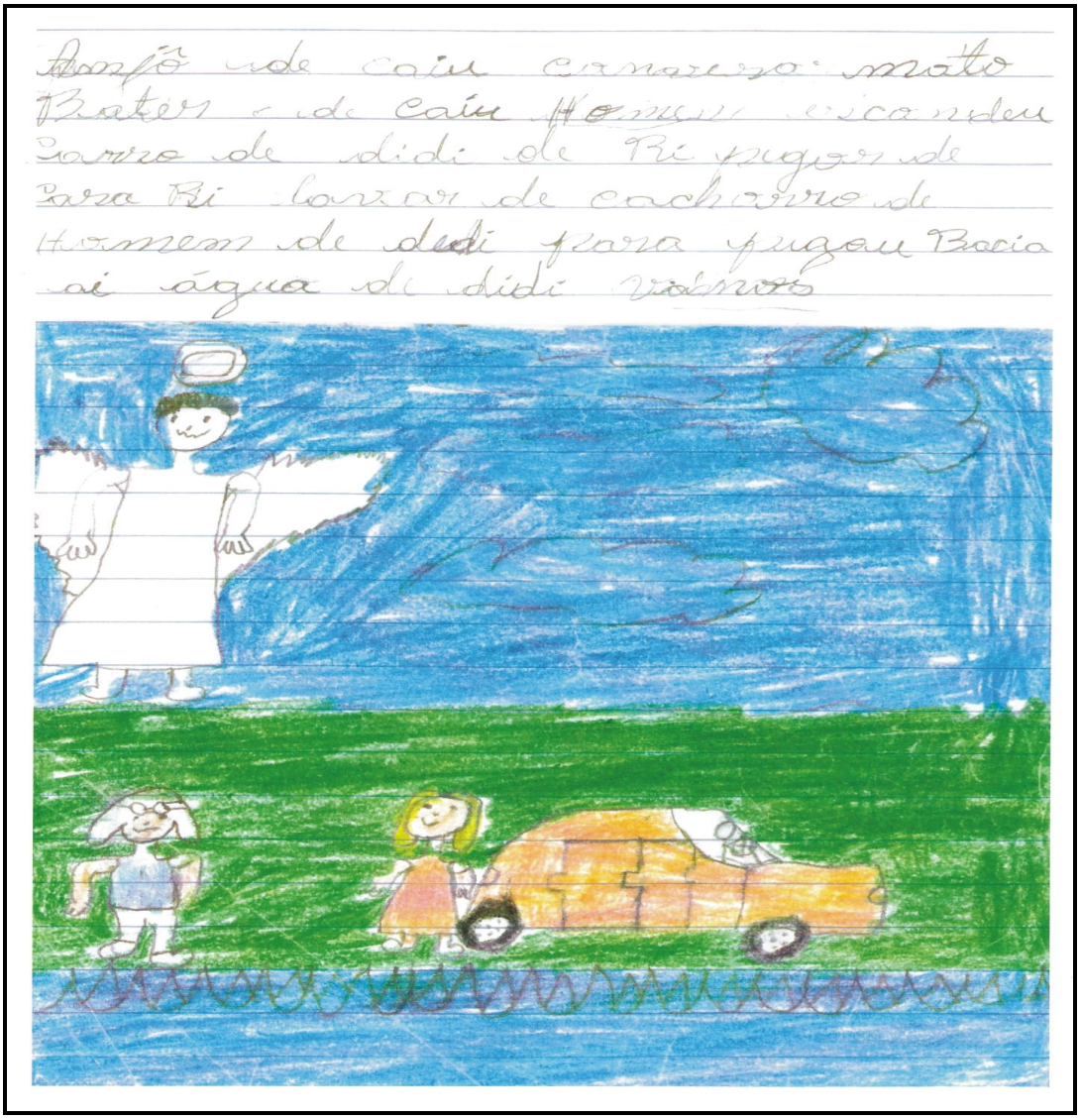


Figura 39– produção dos alunos
Texto glosado: Anjô de caiu conversa mato bater de caiu homem escondeu carro de Didi de Ri pegou de casa Ri lavar de cachorro de homem de Didi para pegou bacia ai água de Didi vamos.

Se não estivesse naquele contexto, assistido a produção daquela escrita por certo, não atribuiria ao mesmo sentido à produção daqueles textos, não conseguiria relacionar o texto produzido com o filme assistido. Percebi também, que embora a professora tenha escolhido um filme que lhe daria possibilidade de explorar tão vasto conteúdo acadêmico, ela deixou escapar uma oportunidade importante, quando não fez nenhuma menção à obra original, pois a parodia Didi o Anjo

Trapalhão, preserva em seu enredo os principais elementos do texto de Wiliam Shakespeare, desse modo, os surdos não puderam ter acesso a esse conhecimento.

5.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

O processo de mediação numa prática docente com crianças surdas traz em seu bojo implicadas questões de ordem afetiva, lingüística e cultural dentre outros aspectos importantes a serem mencionados, entretanto, para os fins específicos desta pesquisa, neste momento quero ressaltar as questões de ordem afetiva presentes no processo de aquisição do conhecimento e a mediação da professora neste processo.

Melhor dizendo, quero destacar a importância que tem o aspecto afetivo no ato de aprender. O sujeito cognoscente, aquele que aprende precisa estar motivado para interagir com o objeto do conhecimento a ser assimilado de modo que possa estabelecer um vínculo favorável para a apreensão do saber, ali implicado, naquela experiência. No processo de interação entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento a ser apreendido existe se assim posso dizer, um espaço privilegiado que em psicanálise é chamado “Não saber”. Entre o já sabido – o conhecimento já estruturado e o saber a advir existe uma lacuna. É justamente nessa lacuna que o professor pode atuar como mediador.

Nessa lacuna também estrutura-se ali mesmo, todo um ambiente, espaço propício para as novas construções e descobertas que necessitam de um ambiente

saudável e, para que isso ocorra, é preciso que no ambiente escolar exista uma estrutura propícia para a construção do saber.

Como uma experiência em que a criança sinta-se convidada a gerir o seu próprio conhecimento, sinta-se habilitada a produzir um saber.

A atividade que irei relatar a seguir é indicativa de um contexto em que as crianças mostravam-se bastante motivadas para participar da aula. Apresento o exemplo 7 – O nome da professora – identificação dos nomes a partir do reconhecimento da grafia correta.

A professora preenchia no quadro o cabeçalho, colocando o nome da escola, a data, o nome da professora. Nesse último item, ao invés de escrever o seu próprio nome, escreveu o nome da diretora. Ela interrompeu a escrita, sorrindo, olhando para cada um dos alunos e não disse nada. Para a minha surpresa, começou o maior alvoroço na turma, os alunos riam muito, emitiam sons altos, gesticulava... de inicio não entendi; até que um aluno, olhando em minha direção e, possivelmente, percebendo a minha expressão de indagação digitou através do alfabeto dactilológico o nome da diretora, fez um gesto que comumente as pessoas utilizam para indicar o corpo feminino que tem curvas e cintura definida (corpo de violão) e através de sinais me informou que aquele nome e aquele sinal era da diretora da escola.

Prosseguindo a sua atividade a professora escreveu um outro nome diferente do seu e perguntou aos alunos, em sinais, se estava certo. Eles responderam que não e mais uma vez digitaram o nome que estava escrito no quadro: o nome de uma outra professora da escola, e usaram o sinal que designava a professora referida, por último a professora da classe escreveu o seu próprio nome e os alunos digitaram o nome dela e fizeram o seu sinal.

Como é amplamente difundido, na cultura surda, o sinal que identifica cada sujeito ocupa um grau de importância tão relevante quanto o é o nome próprio. A função do nome é estudada pela psicanálise.

A perspectiva lacaniana, propõe que é a partir da nomeação que a realidade concreta é simbolizada e, portanto, construída, como também à medida que nomeia, o sujeito constrói a sua realidade psíquica. Desse modo, um elemento inserido numa sociedade pode ser reconhecido como tal, porque ele também foi nomeado por um outro elemento dessa mesma sociedade.

Para Vicente (2005) a nomeação pode ser pensada, na perspectiva psicanalítica, sobre dupla vertente. De um lado, um nome ao qual um sujeito se identifica, podendo reconhecer-se pela nomeação como uma unidade distinta de um Outro. Esse reconhecimento, a nomeação de um sujeito, a princípio ocorre através do nome que lhe é dado. Portanto nesse sentido, o sujeito se reconhece a partir da referência ao desejo de quem lhe nomeou. O nome próprio, nome de batismo, o apelido são demonstrações dessa nomeação.

Lacan no Seminário Livro 1 capítulo: A tópica do imaginário, (1982) afirma:

> [...] O sujeito toma consciência do seu desejo no outro, por intermédio da imagem do outro que lhe dá a fantasia do seu próprio domínio. Assim como é muito freqüente nos novos raciocínios científicos reduzirmos o sujeito a um olho, poderíamos também, reduzi-lo a uma personagem instantânea, apreendida na relação à imagem antecipada dele mesmo, independentemente de sua evolução. Mas resta o fato de que é um ser humano, de que nasceu num estado de impotência, e que, muito precocemente, as palavras, a linguagem, lhe serviram de apelo, e de apelo dos mais miseráveis, quando era dos seus frutos que dependia a comida. Já se colocou essa maternagem primitiva em relação com os estados de dependência. Mas, enfim, não é uma razão para dissimular que, também, muito precocemente, essa relação ao outro é, pelo sujeito, nomeada.

> Que um nome, por mais confuso que seja, designe uma pessoa determinada, é exatamente nisso que consiste a passagem ao estado humano. Se se deve definir em que momento o homem se torna humano, digamos que é no momento em que, por menor que seja, entra na relação simbólica (LACAN, 1982. p. 182)

Essa entrada na relação simbólica passa, necessariamente, pelo campo do Outro. A nomeação dada pelo Outro, é a nomeação como representação. É importante frisar que se trata de uma representação[39], uma vez que não há possibilidade pela via da linguagem se expressar toda experiência que afeta um corpo.

Por outro lado, há a vertente da nomeação que não é dada por alguém, melhor dizendo, o sujeito pode em algum momento nomear-se a partir do seu desejo. Trata-se da utilização da linguagem que revela o modo pelo qual o sujeito se apropriou das palavras que ouviu ou dos sinais que visualizou dos que o rodeiam, dando seu próprio significado.

Nessa outra leitura da nomeação o nome, próprio ganha uma outra perspectiva. Não se refere ao nome dado pelo Outro, mas, a um nome que um sujeito poderá se dar, no só-depois da experiência que o marcou com impressão. Trata-se de uma vivência que marcará o seu corpo, que ele poderá se referir, não mais na busca de um sentido dado pelo outro, mas sim, ligado ao que não entrou na cadeia/significante.

O mundo simbólico, ou seja, o ordenamento das impressões é fruto do modo próprio que cada criança, transformou o organismo pulsante em corpo falante.

---

[39] Aquilo que se representa, o que forma o conteúdo concreto de um ato de pensamento e me especial a reprodução de uma percepção anterior. (LAPLANCHE, J. PONTALIS, J.B. Vocabulário da Psicanálise. Martins Fontes Ltda. 1967. p. 582).

Segundo Lacan (1975) há um nome dado pelo Outro, o nome próprio pelo qual o sujeito se identifica, se reconhecendo enquanto um de uma série e há o nome próprio dado pelo sujeito, como ele se nomeia, ou seja, o nome que reúne, assim, o que é da ordem do seu investimento (libidinal), aquilo que escapou a toda articulação significante que o motivou para o ato dar nome, nomear, eis o ato, por excelência, o ato por excelência é nomear. Essa possibilidade permite ao sujeito ser aí no mundo, ou seja, se destacar de uma série, singularizar a sua estrutura, criar algo novo.

É importante mencionar a relevância que o nome próprio tem para a criatura humana, afeita a classificar elementos de maneira que possa reconhecê-los em uma seriação, ou seja, é preciso para se tenha a referencia a um simples objeto, a possibilidade de nomeá-lo, classificá-lo como constituído de características.

O entendimento frente a estes objetos, se transforma em algo capaz de classificá-los e assim entrarem numa série de elementos que configurem uma idéia. Quer dizer, a compreensão de um fato repousa na oportunidade mesma de uma nomeação. Tal atitude insere um pensamento reflexivo capaz de encetar, por parte do pensante a sua compreensão de mundo e assim ampará-lo no sentido de poder agir conforme o pensamento de uma maioria cultural.

Dessa forma, nomeação e cultura são elementos convergentes no sentido da apropriação de uma idéia que fortaleça a construção do laço social. Dito melhor, a possibilidade de construção do laço social se baseia efetivamente na possibilidade do estabelecimento de uma nomeação que valide a leitura de mundo, no que se refere ao coletivo de uma experiência. Então, a linguagem como da ordem do público, da linguagem pública se processa na ambivalência, numa ambiência de uma nomeação que reside, por sua vez, na capacidade de se fazer pertencer à “via

pública". Para Laurent (2005) a linguagem tem de início uma vertente, cada sujeito se inscreve no espaço comum da linguagem, todavia apresentando seu aspecto particular.

Pertencer à via pública é poder se inserir em uma comunidade. Processo que se dá através da identificação com os elementos daquele lugar e também pela diferenciação, ou seja, nessa dialética entre ser semelhante ao outro e também distinguir-se desse outro, por portar as suas próprias referências que iguala os sujeitos e os distingue da maioria.

Por outro lado, o privado, o que se restringe a um nome de gozo, nome da experiência própria do sujeito, assinala, para ele mesmo, a sua forma particular de leitura de mundo, ou seja, o que não se coletiviza. Essa não coletivização, essa apropriação sintética de mundo, o que é para cada um, o que o particulariza na série, é a seu turno, também fruto de uma nomeação ainda que desta não se fale.

Entre a linguagem pública e a linguagem privada há a lacuna criada pela nomeação dos elementos, o que inviabiliza uma pública-ação[40], ou melhor, falo do to de uma voz, por exemplo, à entonação torna pública uma idéia, que não é dita.

Dessa forma, a idéia que foi veiculada pelo tom escapa como algo coletivo, no que se refere ao coletivo, isso quer dizer que, nenhum outro sujeito será capaz de reproduzir a entonação própria de um sujeito. Todavia, qualquer sujeito poderá se apropriar, se o quiser, da veiculação de uma idéia ouvida/visualizada/interpretada. A idéia ouvida/visualizada é a intenção apreendida, mas de fato a apreensão não é necessariamente o que foi falado/sinalizado.

[40] Pública-ação – um jogo de palavras que utilizamos com intuito de trazer a relevância do tornar pública a ação, efeito de expandir uma idéia, fazendo ambivalência com publicação.

Assim, prefiro acreditar que há fato explícito em se dizer uma experiência, porém a apreensão da experiência será de cada um em sua própria com-particularidade[41].

Seguindo essa perspectiva psicanalítica, compreendo que não seja possível fazer uma disjunção entre linguagem pública e linguagem privada. Não há primazia do sujeito sobre a sociedade, como também, não há primazia da cultura sobre o sujeito, entretanto, há uma falta, lugar privilegiado, para construção de um apelo ao Outro e deste para o sujeito.

Descrevo a seguir uma outra atividade observada. O exemplo 8 – responder a chamada, fazer encenações e utilizar sinais correspondentes a cada profissão apresentada.

Destaco um contexto em que através do diário de classe à professora fazia a chamada. Ela lia em voz alta o nome de cada aluno e também utilizava o sinal próprio, para chamá-lo. Numa ação espontânea, as crianças respondiam de maneira singular: a medida em que estavam sendo chamados, levantavam e faziam diferentes encenações: pintor, jogador, garçom, cozinheira.

Em sinais, a professora perguntava aos outros alunos o sinal da profissão que estava sendo apresentada, eles respondiam acertadamente e às vezes imitavam, reproduzindo os gestos que o colega havia feito. Em seguida a professora escrevia no quadro numa palavra correspondente para cada encenação e o sinal que eles haviam utilizado. Logo após, os alunos anotavam no caderno. Essa atividade envolveu todos os alunos, eles demonstravam satisfação pela participação no trabalho.

---

[41] Expressão que designa o que há de relacional entre o sujeito e o seu meio cultural, fruto de uma operação significante. Implica noção de extimidade, ou seja, o que é mais intimo e ao mesmo tempo o mais estranho na experiência de estar, viver em sociedade.

A apresentação e escolha dos personagens não foi previamente estabelecida pela professora, como ela mesma afirmou. Fazendo um comentário livre sobre aquela atividade, a professora disse: *Os meninos gostam de brincar e eu me divirto com eles*. *Percebo que assim eles aprendem melhor e ficam mais relaxados para fazer as outras atividades.* De fato, como foi percebido pela professora os alunos descontraidamente observavam o desempenho do colega como também, respondiam sinalizando após cada apresentação.

Em seu comentário a professora também destacou a importância que tem a dramatização em sua prática pedagógica. Para ela, as crianças quando dramatizam são capazes de descrever os objetos, personagens e outros elementos da cultura de maneira apropriada e sempre “bem vinda” como ela mesma se expressou.

Penso de maneira convergente ao ponto de vista por ela esboçado. Para mim, o investimento psíquico empregado naquele contexto educativo estava relacionado tanto ao prazer que a atividade lúdica suscitava, como também ao modo de aprendizagem que estava sendo construído e a atitude de respeito aos alunos evidenciado pela professora.

A elaboração do pensamento estava ali ocorrendo de maneira evidente. As crianças estavam sendo capazes de demonstrar as suas construções mentais através das representações. Somado a isso, elas conseguiam sintetizar aspectos da cultura, compartilhando significados, faziam a extração das características principais do objeto do conhecimento (sobre as profissões), sua função social. Essa atividade é muito importante uma vez que propicia as trocas interativas entre os pares, a formação de conceito, o refinamento da própria representação, uma vez que a criança é capaz de sintetizar aspectos da cultura que podem ser reconhecidos pelo outro.

Seria interessante que atividades como essas fossem mais exploradas, uma vez que, além dos aspectos pedagógicos explorados e que já foram citados soma-se a isso o estímulo a leitura e escrita proporcionada pela mediação da professora no momento em que nomeava as ações, escrevendo no quadro. Outro recurso didático capaz de estimular o processo de representação através da criação e reprodução de formas é o jogo de montagem de peças o Lego.

O Lego Creator 4959, apresenta um livreto que instrui sobre a montagem de algumas casas. O manual oferece três distintos modelos que podem ser construídos através da utilização das peças que são disponibilizadas para as montagens sugeridas. Na capa, os modelos são apresentados como figuras, e na parte interna, são enumeradas de um a trinta e oito. As páginas, apresentam organizadas seqüencialmente, a ordem na utilização das peças para obter o efeito desejado: uma casa modelo (por sinal, bela e criativa) e também possibilita outras criações qu estão relacionadas a cultura vivenciada por cada aluno.

O manual Lego, não utiliza linguagem escrita e sim informações por meio de ilustrações e números, é destinado a criança com idade superior a 3 anos. Em cada página estão indicadas às peças e sua quantidade correspondente a cada etapa da execução da montagem, que aparece em ordem decrescente de evolução. É um guia de instrução de montagem que permite que as crianças que estiverem num estágio de desenvolvimento em que o processo de apropriação da decodificação da linguagem escrita não tenha ocorrido, possam, mesmo assim, ter êxito na consulta do material impresso.

Trago o material Lego como exemplo para enfatizar a importância da utilização de uma linguagem visual que antecipe ara os ainda não alfabetizados, condições de consulta a materiais com registros gráficos. Eles servem de definição visual para

cada um dos termos apresentados. Utilizando-se da linguagem visual o professor poderá adotar uma ação antecipatória para o aprendizado da linguagem escrita em língua portuguesa, se considerar a possibilidade de explorar o campo visual de forma sistemática e planejada para esse fim. A medida em que as crianças forem nomeando uma classe de objetos, reunindo-os sob um mesmo título, ela adquire a competência de definir visualmente.

A partir da montagem das peças a criança irá compor o objeto casa, brincar com ela e nomeá-la (através de sinais e escrita da palavra). Reconhecer que a casa é composta por partes que somadas e organizadas compõem o todo, é muito importante para que a criança compreenda pela vivência que existe uma seqüência lógica para compor um objeto como unidade e também compreenda que o todo existe como um conjunto formado de partes, de unidades isoladas. Assim, seguir o passo adiante é tarefa do professor como mediador. É preciso apresentar o nome, também como unidade composta por letras.

A escrita representa um objeto, uma idéia. Uma criação. A possibilidade de brincar com a escrita cria um campo propício para o aprendizado e uso da palavra. Atribuir um sentido a escrita possibilita à criança envolver-se com este processo tão importante para o seu amadurecimento psíquico, intelectual, cultural e academico.

Penso que este recurso seja um grande aliado para motivar as crianças no sentido de desejar, também elas, produzirem textos grafados. Daí, desse estágio inicial para o avanço na produção escrita é questão de tempo e de uma efetiva mediação. O domínio da palavra, a sua representação gráfica deverá ser estimulada como mais um dispositivo de comunicação. Desse modo, a criança surda terá a atenção focada para o propósito do domínio da escrita, porque reconhecerá ser este um mecanismo válido para o conhecimento de mundo.

Mencionarei agora uma outra situação. Exemplo 9 – Homenagem do Dia das Mães – texto escrito e visual.

Todas as crianças da escola, que estudam no turno da tarde, estavam reunidas no pátio, sentadas próximas aos seus professores para homenagearem as suas mães que também estavam presentes. Algumas crianças ouvintes, previamente escolhidas, pelos seus professores deveriam representar Mães. Tipicamente caracterizadas: Mãe Amélia; Mãe estressada; Mãe Freudiana; Mãe Executiva... As crianças surdas se divertiam bastante nessa homenagem, comentavam entre si as cenas vistas e imitavam as expressões utilizadas pelos colegas ouvintes e faziam gracejos. Vale salientar que as crianças surdas foram convidadas para assistirem a homenagem, porém, não foram convocadas a participarem de maneira ativa da situação. Naquele contexto escolar não havia um trabalho sistematizado voltado para o processo de inclusão escolar que contemplasse a interação: surdo/ouvinte.

Após a homenagem coletiva foram até a sala com suas mães e desenharam cartões de felicitações. Também nessa atividade os colegas perguntavam a “Leo” e a professora como escreviam determinadas palavras, dramatizavam, faziam declaração de amor às mães e escreviam, no cartão, as palavras que elegiam para representar os seus sentimentos.

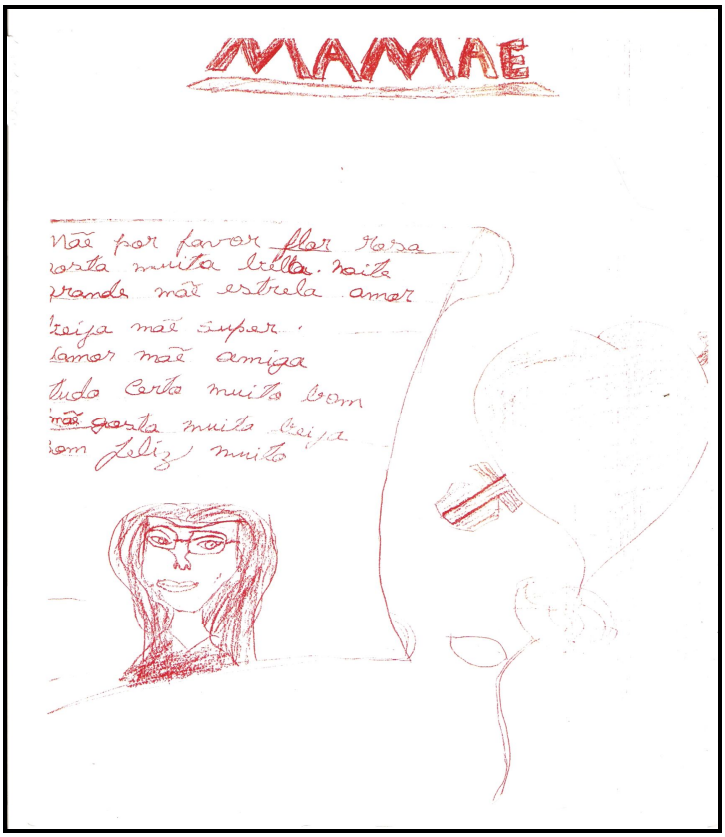


Figura 40 e 41 – Produção dos alunos
Texto glosado: Mamãe, mãe por favor flor rosa gosta muito bella. Noite grande mãe, estrela, amor beijo mãe super amor mãe amiga tudo certo muito bom mãe gosta muito beijo com feliz muito

Pude observar que as mães dos alunos utilizavam predominantemente a língua oral para falarem com seus filhos e sobre eles. Essa situação elucida um aspecto importante a ser comentado. Enquanto as crianças confeccionavam os cartões as mães dialogavam entre si e com a professora sobre o desempenho escolar dos seus filhos. Estes ficaram com a atenção dividida entre prestar atenção ao diálogo que estava sendo estabelecido entre os adultos e a realização da tarefa.

Os diálogos eram complexos, envolvia informações sobre aprendizagem, comportamento... Nesses momentos as crianças olhavam atentamente para suas mães e para a professora tentando entender o que estava sendo conversado. As mães ao compartilharem com seus filhos as informações sobre os assuntos discutidos naquele contexto sinalizavam utilizando, um número restrito de sinais, o que não favorecia o estabelecimento de uma língua comum que enriquecesse a relação mãe e filho.

Em um outro contexto, conversei com algumas mães e outros responsáveis pelas crianças sobre o domínio que elas tinham sobre a língua de sinais, e estas informaram que tinham pouco domínio e nutriam expectativas que as crianças pudessem ser oralizadas. Um único responsável afirmou ter domínio e utilizar a LIBRAS no uso cotidiano do espaço familiar.

Um outro aspecto destacado, a LIBRAS é a língua de referência para a maioria dos alunos e a língua portuguesa é utilizada como uma língua estrangeira, uma língua pela qual demonstram pouca familiaridade. Entretanto, eles não dominam um amplo vocabulário que favoreça o pensar através dessa língua, com exceção de “E.D.” e “Leo”. Para “E.D.”, a língua portuguesa na modalidade oral e LIBRAS são utilizadas muito freqüentemente, de maneira espontânea. Quanto ao aluno “Leo”, este também demonstra uma certa desenvoltura na língua de sinais, uma certa

familiaridade com a língua portuguesa nas duas modalidades oral e escrita. De maneira geral, as crianças, excetuando-se. “Leo”, demonstram pouca familiaridade no uso da escrita. Quando convocados a utilizá-la, fazem com restrição e sempre pedindo ajuda.

Chamo a atenção para o papel de intérprete ocupado pelo aluno “E.D.”. Ele se coloca e é solicitado pelos colegas e pela professora para atuar como mediador nas situações em que a professora sente dificuldade em transmitir as orientações pedagógicas e entender o que os seus alunos querem lhe transmitir através de sinais.

Como já me referi anteriormente, em relação à escrita, é o aluno “Leo” quem ocupa o lugar de intérprete. A professora o convocava sempre que percebe que os alunos não a entendem. Por exemplo, quando escreve no quadro, o enunciado, ela pede a “Leo” para que ele faça a leitura oral, e traduza em sinais, para os colegas.

Desse modo, é dada a orientação da tarefa. De maneira geral as crianças só escrevem quando são solicitadas e, freqüentemente, nessas solicitações, a professora digita as palavras através do alfabeto dactilológico.

Durante a pesquisa não presenciei situações em que tenha ocorrido a escrita livre, em que as crianças arrisquem grafar da forma que pensam que seja com exceção de “Leo”, que escreve sem pedir ajuda.

Vygotsky (1989) e colaboradores caracterizam a escrita como um processo que se constrói ao longo da vida e não como um produto concluído nos primeiros anos de escolaridade. A escrita deve ter significado para a criança, ou seja, ela precisa saber “porque” e “para que” serve à escrita. A escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Nesse sentido, escrever cartões para as mães provocou interesse e prazer nas crianças.

A construção da escrita pode ser pensada como uma experiência fadada ao êxito, em função de uma conjuntura favorável, onde a criança seja estimulada a expressar-se livremente, a expor o que pensa utilizando das diversas linguagens que lhe sejam acessíveis (gestual, gráfica, oral, corporal). Essas diversas manifestações convergem para o êxito da escrita, uma vez que, estas são formas de expressão da subjetividade.

Compreendo que a escrita enquanto domínio de um código culturalmente aceito, como capaz de transmitir valores e intenções de uma cultura, estimula, na criança, o desejo de pertencimento, ou seja, a criança, ao se apropriar do código da escrita, já trilhou outros caminhos, já percorreu, uma longa estrada que lhe permitiu associar os “simples rabiscos” que fazia “a outros rabiscos” intencionais, constituídos de sentido.

Sentido na dupla vertente. De um lado direção, seguimento que ganha significado justamente porque obedece uma seqüência articulada, definida por uma idéia, uma intenção que seja de comunicação, como registro de uma idéia, ou até mesmo, intenção de imprimir no papel em branco uma marca.

Por outro lado, há um outro sentido, sentido de expressar o seu entendimento sobre uma tarefa que lhe é demandada como atividade vinculada a uma tarefa educativa. Isso implica o domínio de um código que em geral está relacionado com a linguagem a ser utilizada nesse processo de construção.

Desse modo, o caminho a ser percorrido pela criança surda no processo de aquisição da escrita não está baseada na relação da escrita com a oralidade, pois, pelo fato de não ouvir, a última torna-se praticamente inviável, abrindo-se maior espaço para o aspecto visual da escrita. Para a finalidade de sua produção.

Apresento um outro registro de uma situação extraída do campo de pesquisa. Exemplo 10 – Ida a pizzaria – treino de leitura do cardápio, contas e utilização do dinheiro.

A professora distribui entre as crianças réplicas de cédulas nos valores de 1,00, 2,00 e 5,00 reais. Após essa distribuição convidou a todos para acompanhá-la. Iriam fazer um passeio fora da escola, para onde seguiriam não foi revelado, o destino era uma surpresa.

Todos demonstravam curiosidade e interesse em acompanhá-la. Não demoraram muito até chegar ao local escolhido pela professora: uma pizzaria (com cadeiras ao ar livre), situada nas imediações da escola no Largo da Mariquita. Chegando ao local, a professora chamou uma garçonete e pediu que ela juntasse as mesas a fim de caber toda a comitiva que era composta de doze pessoas. Os nove alunos, a professora, a mãe de uma das crianças e a observadora/pesquisadora.

As crianças se sentaram à mesa com olhar inquiridor. A aluna “Ca” percebeu que estava num restaurante, perguntou a professora sobre o nome do estabelecimento. A professora apontou a placa que estava um pouco distante e digitou a palavra Pizzaria, e fez o sinal de pizza. “Ca” repetiu o sinal de pizza e sorriu demonstrando compreender. Mostrou-se feliz. A professora mais uma vez, chamou a garçonete e, distanciando-se dos alunos, fez o pedido: 4 pizzas pequenas e 2 refrigerantes de um litro. Também pediu que esta providenciasse vários cardápios e distribuísse, entre as crianças. Após esse momento, pediu que os alunos vissem no cardápio quanto custava uma pizza pequena, para essa orientação utilizou a língua oral e a língua de sinais. “Leo” foi o primeiro a localizar e, em sinais, disse que custava R$ 5,80. A professora disse-lhe que estava certo. Solicitou das outras crianças que, também elas achassem o valor que estava discriminado no cardápio.

O próximo a localizar foi “E.D.”, que, entusiasmado, falou: R$ 5,80 “Rob” olhou para o local em que “E.D.” apontava e também disse o preço. A professora lhe disse que, também ele, tinha acertado. Depois, se dirigiu às outras crianças perguntando o valor até que todos dissessem acertadamente. Quando não localizavam sozinho, ela apontava o valor e pedia que elas lessem o preço.

Após todos demonstrarem que entenderam a sua pergunta, a professora fez, oralmente e em sinais, o seguinte proposição: uma pizza tem quatro pedaços. De quantas pizzas, precisamos para que todos possam comer um pedaço? Inicialmente as crianças contaram as doze pessoas presentes, apontando uma a uma. Fizeram o sinal de 12, depois com a mão esquerda mostraram 4 dedos e com a mão direita, usando a representação dos números em língua de sinais contaram três vezes os quatro dedos chegando ao resultado. Para 12 pessoas 3 pizzas.

Contaram:

1, 2, 3, 4 pessoas (1) pizza

5, 6, 7, 8 pessoas (2) pizza

9, 10, 11, 12 pessoas (3) pizza.

Após resolver essa questão, a professora formulou uma outra. Mostrou o cardápio e perguntou, em sinais, que livro era aquele. As crianças, “em coro”, responderam coca-cola. A professora contestou a resposta, interrogando, em sinais se tinham certeza. Era mesmo Coca- Cola? Responderam que era, mostrando o símbolo da coca-cola que estava na capa do cardápio. Este era preto, tinha na parte externa apenas o símbolo da Coca-Cola. Frente a essa resposta, a professora falou a palavra CARDÁPIO e digitou. Os alunos “Mt”, “E.D.” e “Leo” falaram “CARDAPIU” a professora repetiu; CARDÁPIO porém eles voltaram a pronunciar CARDAPIU,

“Fab”, “Ca”, “He”, “Rob”, “Wil” e ““Giu”” digitaram as letras que compõem a palavra cardápio.

A professora formulou oralmente e em sinais perguntou: para que serve o cardápio? “Ca” foi a primeira a responder em sinais:

- LIVRO — VER — COMER — DINHEIRO — MUITO — POUCO — TEM — PODE — NÃO TEM — SAIR. A professora disse que está certo.

“E.D.” falou e sinalizou:

- DINHEIRO - CARO

- TCHAU - TCHAU – POUCO: PIZZA – PODE, FICA (apontava o bolso).

A professora perguntou aos outros alunos se entenderam, o que “E.D.” havia colocado e eles disseram que sim. Então, ela fez nova pergunta: – Vejam quanto cada um recebeu (se referindo à réplica das cédulas distribuídas na sala). Conferiu os valores. Quem tinha o valor máximo era “Mt”: R$ 4,00. Dá para pagar a pizza? Ela perguntou. “Giu” disse que não, “Wil” disse sim, que podia juntar. A professora perguntou para “Rob”. Dá para pagar a pizza? Ele disse que sim, tinha que juntar o dinheiro de todos. “Leo” contestou, disse que o dinheiro era falso, a polícia prendia, não podia ficar. Tinham que ir embora. Levantou e fez movimento de sair.

A professora dizendo não, confirmou que aquilo não era dinheiro de verdade. Perguntou como fazer. Iriam embora? “Ca” disse que não. Queria comer a pizza.

A professora fez nova pergunta: - Quem vai pagar? “Leo” disse que “Ca” era maluca, iria presa, porque não tinha dinheiro e queria comer a pizza. Ele queria ir embora. Já exaltado, “Leo” disse, oralmente e em sinais, que ele tinha R$ 20,00 e mostrou duas cédulas de R$10,00 a todos.

A professora sorriu e pediu que sentasse e disse a “Leo” que estava resolvido o problema: Ele poderia pagar a pizza “Leo” mostrou-se pouco a vontade, mas aceitou voltar a sentar.

“Ca” protestou sorrindo, disse que sabia o segredo. Viu que a professora fez o pedido à garçonete. A professora tinha o dinheiro. Nesse momento a garçonete chegou com os pratos e talheres. A professora informou que ela e a pesquisadora haviam combinado de pagar a conta. “Ca” estava certa, iriam comer a pizza e “Leo” estava certo porque não podiam comer e não pagar.

Nessa experiência relatada pude perceber o cuidado da professora em contextualizar a transmissão de conteúdos didáticos, partindo de situações significativas para os alunos.

Embora as estratégias utilizadas nesse contexto educativo possibilitassem a participação de todos, de maneira integrada e prazerosa e conseqüentemente, de maneira significativa. Os conteúdos trabalhados não apresentam um nível maior de complexidade, que indique um desafio pedagógico para os alunos. A falta de convocação para responder a desafios maiores pode favorecer a defasagem em relação aos ouvintes quanto à apropriação dos conteúdos acadêmicos, que em geral, são trabalhos com crianças na faixa que esses alunos se encontram.

É importante refletir sobre a concepção da professora da classe a respeito da escrita.

> A dramatização serve como apoio para a escrita dos surdos. Eles conseguem produzir alguma coisa dar sentido ao que estão escrevendo. Quanto a estruturação da escrita, acho difícil que chegue a perfeição da gramática se considerarmos a escrita a partir da gramática da língua portuguesa, dá falta dos conectivos, isso compromete a estrutura de uma frase.
>
> Utilizando a LIBRAS, os surdos se fazem entender, o que eu questiono é se o surdo conseguiria estruturar a escrita dentro dos padrões da língua portuguesa, uma vez que eles se apóiam na LIBRAS.

> A apropriação do vocabulário é fundamental para mim, se apropriar do vocabulário não é só saber escrever a palavra. Também é preciso saber em que momento utilizá-la, entender o uso que estamos fazendo da palavra.
>
> Escrever é dizer coisas que a gente entenda e o outro que Lê, entenda também.

A partir desse ponto de vista, a professora estrutura as suas aulas. Em seu entendimento, é importante contextualizar os conteúdos didáticos, para, a partir dai, solicitar que produzam uma escrita. Como exemplo, apresento uma atividade realizada, seguindo cinco momentos distintos e articulados: Exemplo 11 – A história de Pinóquio – relato em sinais, produção grafia, textual e visual.

1. Assistir a história de Pinóquio em língua de sinais Brasileira (em DVD);
2. Recontar a história em sinais;
3. Desenhar a parte que mais gostou (a professora apresentou em livro a história ilustrada);
4. Assistir a historia em LIBRAS;
5. Escrever sobre a história;

Um breve resumo da história Pinóquio: um velho carpinteiro estava acabando de dar os últimos retoques num lindo boneco de madeira. Enquanto conversava com seu amigo Grilo Falante, ele dizia o quanto desejava que aquele boneco fosse um menino de verdade e pudesse ser seu filho. A Fada Azul ouviu a conversa comovida e, no mesmo instante, deu vida ao boneco de madeira. Gepeto, cheio de alegria, mandou Pinóquio para a escola com os outros meninos da vila, mas a caminho da escola, nosso amiguinho encontrou João e Gedeão, dois malandros conhecidos, que o convenceram a ir com eles até o circo. O Grilo Falante que tomava conta de Pinóquio, não conseguiu que os malandros o vendessem para um teatro de marionetes. Mas Pinóquio chorava tanto que o dono do teatro deixou o boneco ir embora dando-lhe algumas moedas de ouro Pinóquio e o Grilo Falante voltavam

para casa, encontraram uma carroça cheia de meninos que iam para a Ilha dos Prazeres. Ali só havia guloseimas e brincadeiras. Pinóquio foi junto com eles sem pensar. Mas, ele não sabia que esses meninos se transformavam em burros porque não estudavam.

Pinóquio, já com orelhas de burro, escapou daquele lugar como pode e entrou num barco sem rumo definido. Enquanto navegava, foi engolido por uma baleia mas teve uma grande alegria, pois encontrou Gepeto na barriga da baleia. Gepeto e Pinóquio decidiram sair dali no mesmo instante, aproveitando que a baleia estava dormindo. Quando Pinóquio voltou à escola, seus colegas zombaram dele por causa de suas orelhas. A fada azul tentou ajudá-lo, mas Pinóquio não parava de mentir. A cada mentira que contava mais seu nariz crescia. Desesperado, Pinóquio prometeu à Fada Azul que nunca mais contaria mentiras. A Fada Azul viu que Pinóquio estava sendo sincero e como recompensa, tocou-lhe com sua varinha mágica, transformando-o num menino de verdade. E assim, o desejo de Gepeto se realizou.

A atividade foi desenvolvida na biblioteca da escola. Inicialmente, as crianças foram convidadas a assistirem o DVD da história de Pinóquio, narrado em língua de sinais e interpretado por Nelson Pimenta, que é professor e ator surdo. Nesta narrativa não foi utilizado nenhum outro recurso.

Após esse momento os alunos foram convocados a recontar a história, um de cada vez e fizeram esse reconto com riqueza de expressão.

Todos os alunos presentes fizeram as suas comunicações por intermédio da Língua de Sinais. “Leo" e “Mt” usaram também a linguagem oral.

- *“Wil”:* Gepeto – arrumou – árvore – depois – depois – boneco – vida – via – estudar – vai – vai – vai – lobo – mau – homem – igual – lobo mau – mentira – desculpa – vai – vai – escola – pessoa – andar – muito – passear – circo –

coisa – ficou – preso – pássaro – saltou – correu – casa – onde? – desculpe – não – sabia – nariz – cresceu – casa – onde – encontrou – casa.

- *“Ca”:* Gepeto – cortar – madeira – terminar – fazer – boneco – depois – vovô – dormir – depois – acordar – boneco – vida – vovô – alegre – precisa – estudar – andar – escola – assoviar – chamar – teatro – quer? – desculpa – estudar – estudar – não bom – teatro bom – muito – venha – depois – precisa – estudar – viu – passear – melhor – Gepeto – dormir – longe – Pinóquio – chamar – Gepeto – desmaiou – depois – esquecer – vovô – Pinóquio – entrar – barriga – baleia – grilo – verde – barriga.

Foi interessante observar a reação dos alunos enquanto assistiam a história, eles estavam muito atentos e repetiam vários sinais, não emitiam nenhum som. Após a projeção, quando iniciaram o reconto, a professora comentou a dificuldade que estava sentindo para acompanhá-los na narrativa, pois “E.D.” não estava presente para ajudá-la, traduzindo os sinais que ela não conhecia. Penso que os colegas também estavam sentindo a falta de “E.D.” que sempre dava suporte. Tentavam superar, diminuindo o ritmo, ou às vezes, diminuindo a velocidade na utilização dos sinais. Esse procedimento coincide com as orientações dadas pelo próprio “E.D.” para facilitar a comunicação. Algumas vezes, “E.D.” pede ao colega para fazer de novo o sinal, mais lentamente. Muitas vezes, ele interpela o seu colega, perguntando em sinais e oralmente se era aquilo mesmo que ele queria dizer.

A professora, habitualmente, dialoga com “E.D.”, pede sua ajuda, conforme já relatado anteriormente. Com a sua ausência, nesse dia, ficou ainda mais perceptível a importância de seu papel como mediador. Por outro lado, a sua ausência permitiu um maior espaço de expressão dos outros alunos.

Neste reconto ficou evidenciado o entendimento de cada criança, as associações que fizeram, articulando com conteúdos de outras histórias infantis e também dessa mesma história, que alguns já conheciam, porém com outras adaptações. O fato de a história ter sido contada em LIBRAS parece ter constituído também, um fator favorável que estimulou bastante a atenção dos alunos e a produção de uma narrativa mais fluente.

O terceiro momento, o desenho. Algumas crianças optaram por desenhar livremente, outras preferiram seguir um modelo. Olharam atentamente as ilustrações contidas no livro **Aventuras de Pinóquio** — texto de por Carlo Collodi e adaptado por Lima (1999) tentaram reproduzi-las.

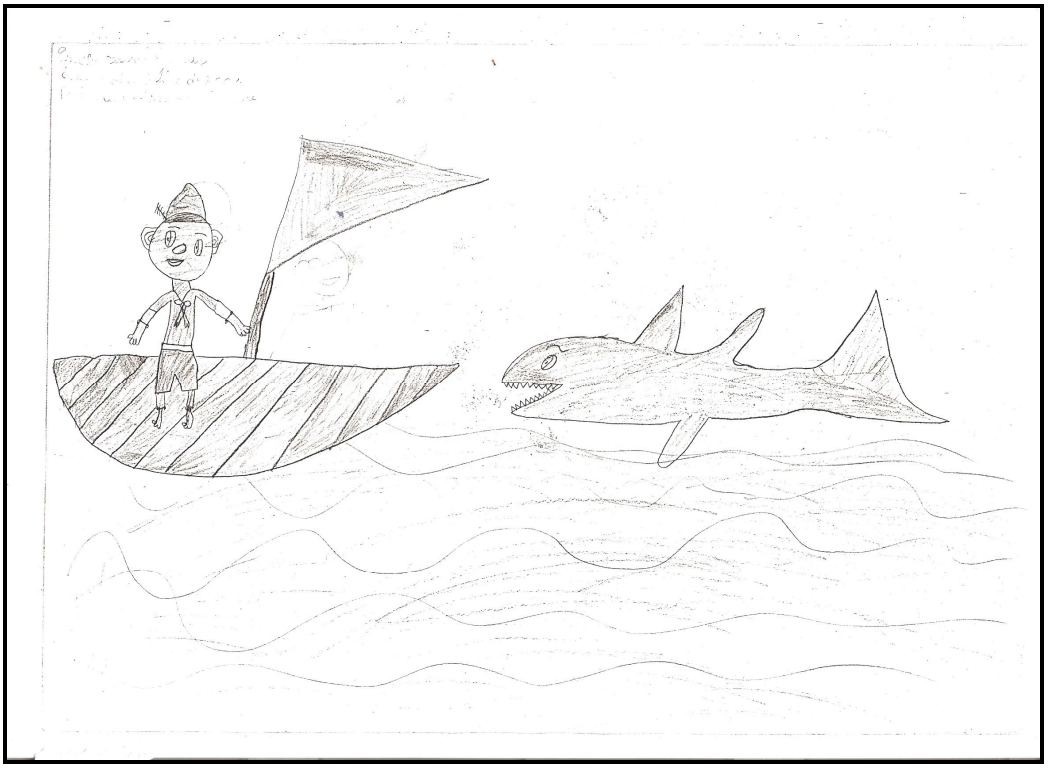


Figura 42 – Produção de aluno

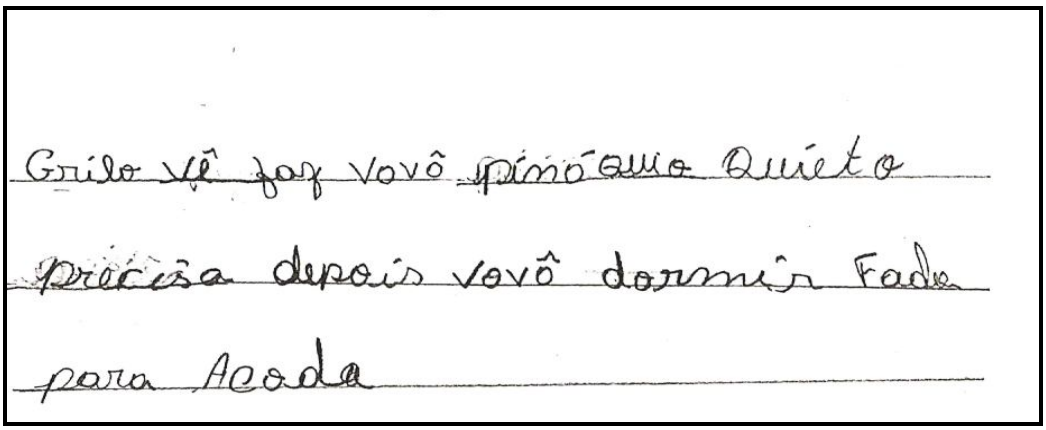

Grilo vê faz vovô pinóquio Quieto
precisa depois vovô dormir Fada
para Acada

Figura 43 – Produção de aluno

Figura 44 – Produção de aluno

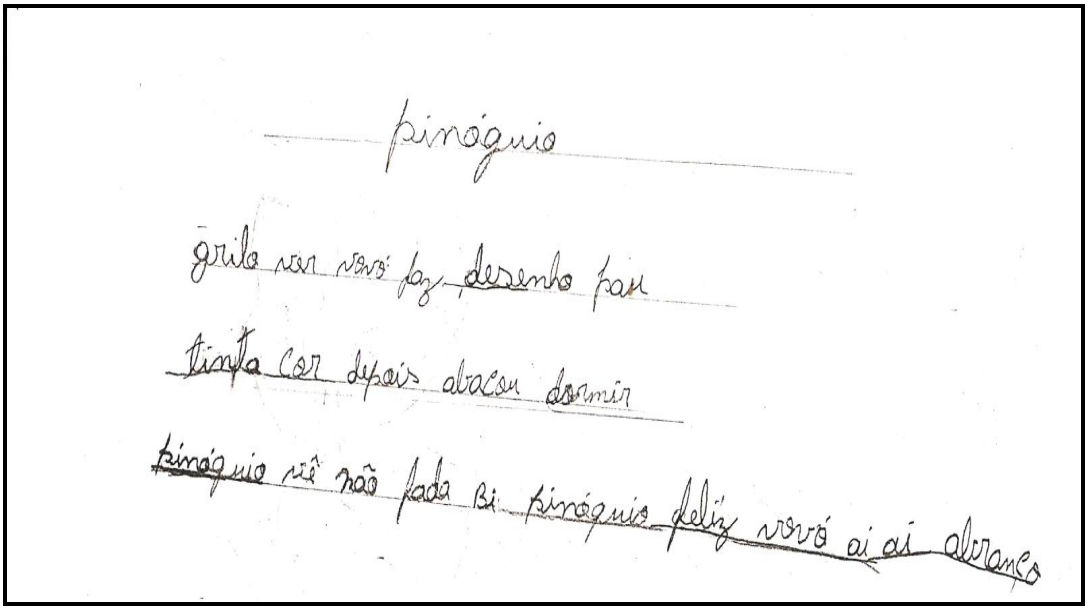


Figura 45 – Produção de aluno

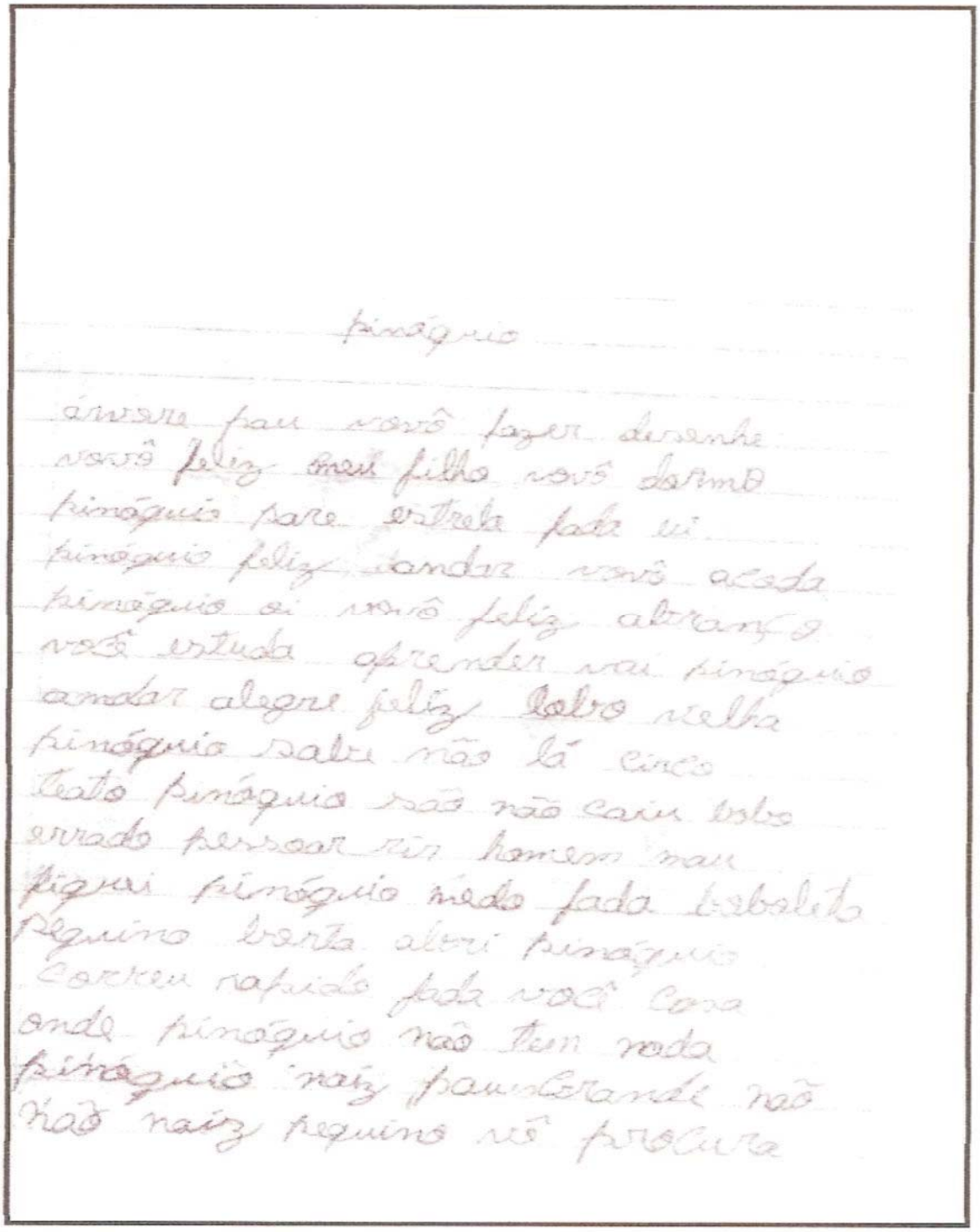
No quarto momento, voltaram a assistir o DVD da historia de Pinóquio narrada em LIBRAS. Dois comentários se fazem necessários. “Ca”, acompanhou a narrativa, repetindo os sinais que assistia. “E.D.” a repreendeu, comentando que não estava certo repetir o sinal porque distraia os colegas. Ela deveria assistir quieta. Seu comentário teve o apoio dos outros colegas. “Ca” aceitou e parou de sinalizar. É importante notar que, durante a primeira projeção todos sinalizaram até o final e não demonstraram estar distraídos, como já foi mencionado anteriormente “E.D.” não assistiu, pois não estava presente na primeira vez em que a historia foi projetada.

Durante essa segunda projeção, “E.D.” fez um outro comentário. Disse, oralmente que estava cansado de assistir a história toda em LIBRAS, com o texto narrado com o mesmo intérprete. “Falou: – LIBRAS, LIBRAS, cansa todo tempo LIBRAS CANSA, HOMEM MESMO? CADÊ OUTRO? CADÊ MULHER? CANSA!”

“E.D.” é oralizado. Durante as aulas ele se comunica bastante, falando e também usando sinais. Uma vez que, nessa atividade não havia necessidade de sua intervenção, ele se mostrou desmotivado.

Para os outros alunos, provavelmente, a ausência do som no vídeo, não fazia falta, entretanto, para “E.D.”, LIBRAS o tempo todo cansa, ele sente falta de outros estímulos. Particularmente, sentiu a falta de exercer o papel de um interlocutor privilegiado naquele contexto.

Na seqüência, houve a produção escrita que apresento um outro texto, com alguns comentários reflexivos.



pinóquio

árvore pau vovô fazer desenhe
vovô feliz meu filho vovô dormo
pinóquio pare estrela fada vê
pinóquio feliz andar vovô açoda
pinóquio oi vovô feliz abranço
você estuda aprender vai pinóquio
andar alegre feliz lobo velha
pinóquio sabe não lá circo
teato pinóquio são não caiu bobo
errado pessoas rir homem mau
fiquei pinóquio medo fada borboleta
pequino borta abri pinóquio
correu rapido fada você casa
onde pinóquio não tem nada
pinóquio naiz pau grande não
não naiz pequino vê procura

Figura 46 – Escrita de Leo
Texto glosado: Pinóquio, árvore pau vovô fazer desenho. Vovô feliz meu filho vovô dormo. Pinóquio pare estrela fada vê Pinóquio feliz andar vovô açoda Pinóquio feliz oi vovô feliz abranço. Vovô estuda aprender vai Pinóquio andar alegre feliz lobo velha Pinóquio sabe não lá circo teatro Pinóquio são não caiu bobo errado pessoas rir homem mau fiquei Pinóquio medo fada borboleta pequino borta abri Pinóquio correu rápido fada você casa onde Pinóquio não tem nada Pinóquio naiz pau grande não não naiz pequeno vê procura.

É importante mencionar que “Leo” não pediu ajuda à professora para realizar essa tarefa. Ele fez questão de afastar-se do grupo e comentou oralmente: escrever aprende muito. “Fazer sozinho, bom, ninguém olha não”.

O seu texto, considerando a estrutura, tem coesão, e coerência dentro da língua brasileira de sinais. Porém foge ao padrão da norma culta da língua portuguesa. Há sentido e cadência nos fatos. Obedece uma seqüência ordenada de idéia que revela a manifestação de um discurso próprio, ou seja, evidencia que o sujeito em questão, interpretou a história assistida e lida deu o - sentido próprio, desse modo pôde construir um texto como idéia articulada.

A seqüência de idéias permite, ao leitor, compreender a ordem lógica dos fatos e do pensamento do autor do texto.

Embora apareçam dois personagens: o lobo e a velha que não fazem parte da historia de Pinóquio. Penso que isso não prejudica o texto, pelo contrário, enriqueceu uma vez que, resgatou uma história já conhecida, demonstrou a associação de idéias que o aluno fez com a história de Chapeuzinho Vermelho, numa situação em que ela foi surpreendida. Chapeuzinho Vermelho, estava andando alegremente no caminho e se depara com o lobo. Na história de Pinóquio ele também se surpreende ao encontrar dois malandros. Destaco o seguinte trecho do texto de “Leo”: *“... vai Pinóquio andar alegre lobo velha Pinóquio sabe não lá circo...”*. “Leo” também se baseou no texto adaptado da história Aventuras de Pinóquio que os alunos tiveram acesso na sala de aula, me refiro ao seguinte trecho: [...] Gepeto cheio de alegria, mandou Pinóquio para a escola [...] mas a caminho da escola encontrou dois malandros [...].

É importante mencionar que “Leo” assistiu a história de Chapeuzinho Vermelho, anteriormente na biblioteca da escola.é comum, em relatos infantis, esta colagem de histórias diferentes. Mas, aqui, também pode ser o apelo das figuras.

Como são representados os dois malandros que têm aparência de animais. O lobo pode ser uma leitura da imagem.

A compreensão de que o aluno é surdo, e que a LIBRAS há supressão dos conectivos, é um fator fundamental para avaliação, digo, aceitação mais criteriosa do texto.

“Leo” preserva o sentido da história, entretanto, a utilização da língua portuguesa escrita para narrá-la, de uma certa forma é diferenciada, uma vez que, sua escrita não, segue a gramática padrão da língua portuguesa.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) a LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos básicos os itens léxicais, ou seja, a LIBRAS possui um conjunto de sinais que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são utilizados na produção de estruturas lingüísticas de maneira que possibilitam a construção de um número infinito de expressões discursivas a partir de um número finito de regras. Esses sentidos podem se a expressão de metáforas, ironias e outros significados não literais além do sentido da comunicação e da expressão usada no cotidiano, para as interações do dia a dia que se estabelecem através do uso dessa língua, como uso pragmático.

Desse modo, a LIBRAS permite aos seus usuários comunicar-se nos diferentes contextos que se lhes apresentam na vivência em sociedade e por certo influencia também a escrita do sujeito surdo. Portanto, a escrita dessas pessoas é diferenciada, sustentada pela estrutura da LIBRAS. Cabe aos educadores estarem

atentos e aceitarem essa escrita e principalmente no processo de avaliação é preciso considerar essa escrita que aparentemente é desconecta, mas que carrega consigo uma série de significantes que foram considerados em uma única palavra. Outras palavras que não foram escritas, mas que carregam inúmeras informações acumuladas no contexto escolar e em outras experiências adquiridas na vivência cotidiana.

A estrutura sublexical dos sinais é composta por unidades mínimas distintas, chamadas de fonemas. As características das unidades dos sinais são espaciais. São chamadas unidades mínimas distintivas porque distinguem palavras/sinais pelo ponto de articulação testa, boca (...). Entretanto, não é qualquer combinação de unidades mínimas distintas que será permitida pela LIBRAS. Há restrições e devido a ela. Certas formas não são aceitas naquele sistema lingüístico, enquanto outros são. As unidades fonemas de LIBRAS se estruturam simultaneamente, ou ao mesmo tempo no espaço.

As unidades mínimas distintivas em LIBRAS são as seguintes de acordo com os parâmetros configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial.

Voltando a produção do aluno, apareceram os seguintes elementos: Árvore - Pau e Madeira. O boneco foi feto de madeira. Em LIBRAS o sinal de madeira corresponde a árvore e pau, lógico para expressar que Pinóquio é um boneco de madeira, o surdo escreve árvore. Pau, ou seja, ele grafa a palavra do sinal correspondente. O pau se refere a uma parte especifica da árvore. Vovô – fazer – desenho. No sentido de esculpir o boneco, a cadência se evidencia na construção frasal: árvore – pau – vovô – fazer – desenho. Para fazer o boneco, Gepeto usa a madeira. O velho (vovô) fica feliz (satisfeito) com sua obra e a toma como filho.

O surdo captura a idéia e coloca em uma escrita breve. Nessa passagem, é interessante observar como o surdo captura o sentido da história e o coloca de acordo com sua referência de comunicação.

Ele se refere aos elementos de sua história, a partir de sua subjetividade e compreensão, tendo uma forma, muito particular, de apreender. Isto se evidência em sua escrita que é feita em língua portuguesa com intermédio da língua de sinais. Então, percebe-se, aí, a complexidade da questão interlíngua. Entre a forma de comunicação, o código – o modo próprio de comunicar com suas particularidades e a estrutura da LIBRAS que é norteadora da escrita, então, mesmo escrevendo em língua portuguesa o que é marcante é a estrutura da língua de sinais. O código, ou seja, a língua portuguesa, que possui, enquanto forma de comunicação escrita, outros padrões e regras: uso de conectivos, pontuação, tempo verbal, que a distanciam da LIBRAS é utilizada porém, preservando as características da LIBRAS. Outras vezes a organização do texto não é a da LIBRAS é a da LP- mas os elementos gramaticais vão estar ausentes ou usados de forma inadequadas.

De maneira geral, pela forma como são organizadas as palavras na escrita das crianças surdas, tenho o sentimento de estar em contato com uma língua estrangeira. Embora a escrita seja reconhecida com o vocabulário da língua portuguesa, a estrutura se assemelha com a escrita de um estrangeiro. Penso que o surdo usa a língua portuguesa, não como uma língua que tem suas próprias regras, mas sim, como um instrumento para comunicar seu pensamento, que é construído fora da referência da língua portuguesa, ou seja, a língua portuguesa não aparece como referência para a construção do seu pensamento.

Para ilustrar trago uma outra produção. Exemplo 12 – Produção gráfica do aluno “Leo”.- reflexão do próprio aluno sobre o processo de escrita.

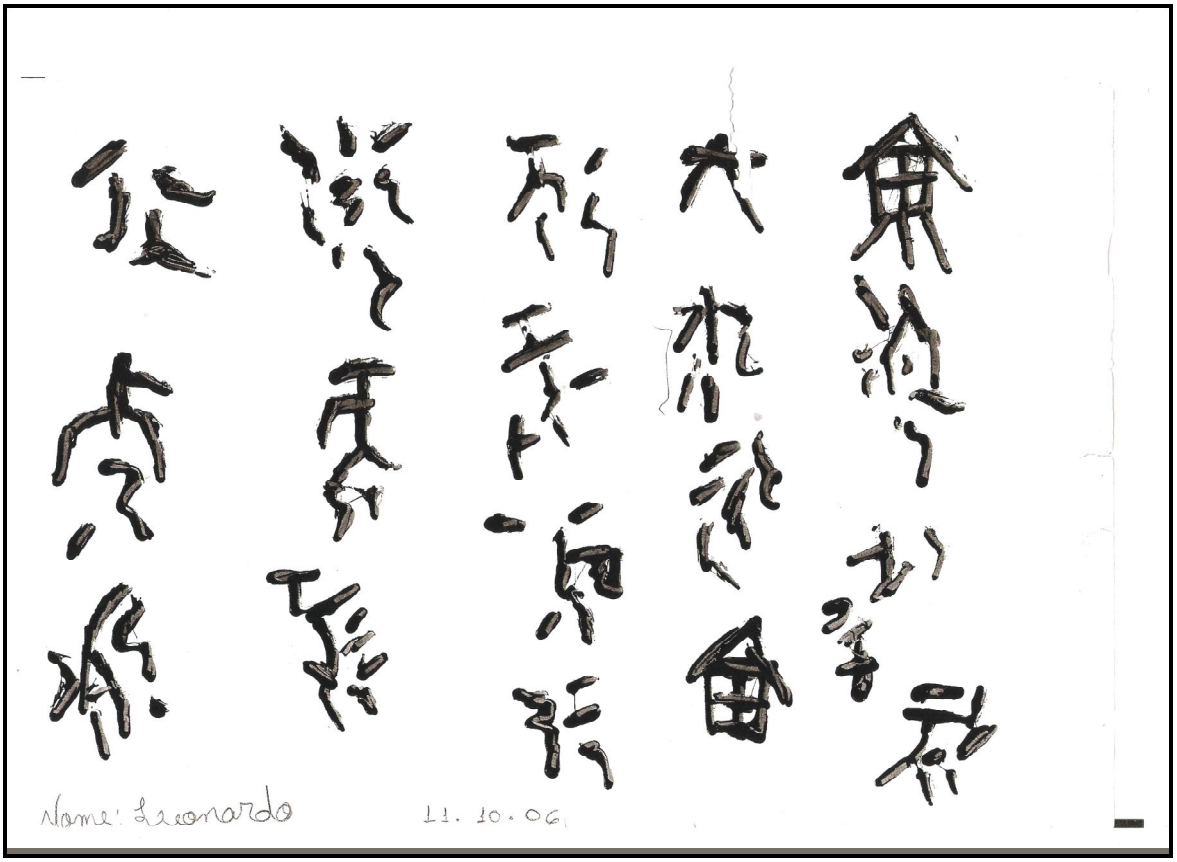


Figura 47 – Oralmente, Leo comenta sobre a sua produção – Para escrever chinês vertical ler; horizontal não. Coisa boa dizer. Pensar eu, coisa boa cabeça.

As produções escritas das crianças surdas ocorrem dentro de um contexto visual. Os alunos exploram intensamente o campo visual a que estão sendo expostos. Eles observam detalhes, dão sentidos, ficam atentos a uma série de aspectos que, talvez, para a maioria dos ouvintes, não tivesse grande importância, até passaria despercebido. Por exemplo, frente a pergunta da professora no contexto do restaurante. Que livro é este? Ela se referia a um cardápio. As crianças, todas elas, responderam “coca-cola”. Essa resposta parece sem sentido, se for interpretada fora da referência do contexto em que estavam. Melhor dizendo, a resposta das crianças evidenciou que elas buscavam a referência visual para responder a questão.

O símbolo da Coca-Cola ganhou prevalência, foi o que se apresentou mais evidente, “saltando aos olhos”. Somente com a insistência da pergunta, feita pela professora, foi instalada a dúvida. A partir daí, uma aluna, pôde pensar e dar uma outra resposta. A nova resposta, sim evidenciava a sua compreensão sobre a função de um cardápio: apresentar preço e produto.

Gesueli (1988) afirma:

> Em função da falta de audição, parece que o não ouvinte explora intensamente o contexto visual a que está exposto. [...] uma característica comum observada nestas crianças em sala de aula foi a percepção de pequenos detalhes dentro da própria classe, nos colegas, na professora e até na forma escrita de cada um [...], Portanto, parece que a mesma curiosidade e percepção visual que as crianças demonstravam para com os objetos e fatos, existia também para com a escrita. Detalhes da escrita que, para nós, adultos alfabetizados, seriam muito pouco relevantes ou ainda, nem observados, parecia, ser significativas para as crianças. Por exemplo; [...] durante a produção escrita de um cartaz referente à nossa ida à lanchonete, um aluno [...] escreveu o seguinte: FANAT na tentativa de escrever “fanta”, a criança utilizou-se também de recursos presentes na escrita, mas não considerados parte dela. Gesueli comenta que a criança ao tentar escrever fanta, acrescentou algumas marcas (gotas) contidas no rótulo do refrigerante.

Em ambos os exemplos, fica evidente que a leitura e a escrita das crianças surdas é marcada por uma apreensão de muitos detalhes que, necessariamente, não compõem a escrita de um sujeito ouvinte.

Merece destaque, também, a produção da jovem surda, que citei no início desta tese, que reproduz os traços de uma escrita cursiva, porém não há possibilidades de decodificação dos traços, como se decodifica uma escrita, uma escrita que permita a comunicação. Ela copia a forma visual de uma escrita, entretanto, não se apropria do conteúdo, que é o saber do escrever. Pricila conhece as letras, a forma, mas não sabe comunicar o significado, este só pode ser dado pelo sujeito que escreve. Entretanto, quando escreve a partir do alfabeto dactilológico se apropria do sentido e se dá a comunicação, ou seja, a escrita dela é

surda, a referência dela é a língua de sinais – Quando faz um texto com o aspecto visual de uma escrita em língua portuguesa aparentemente parece uma escrita, mas não pode ser decodificado. Essas produções a que me refiro estão expostas nesta Tese, no capitulo Escolarização da criança surda.

Retomo a perspectiva freudiana que afirma que os componentes visuais de representação verbal adquirida na leitura assim como, os seus componentes de movimentos, representam papel secundário para a maioria das pessoas. Para os surdos, porém a percepção de natureza visual ganha prevalência.

Do ponto de vista psicanalítico, essa particularidade, inerente ao surdo em função de suas representações verbais serem adquiridas pela percepção visual e não auditiva não é enfocada aqui como uma deficiência, mas sim uma diferença na estruturação e no funcionamento do seu aparelho psíquico.

Esse fator é de grande relevância para se pensar sobre a educação do surdo. Podendo contribuir para desmistificar a crença que a privação auditiva é fator impeditivo para um melhor desempenho na leitura e escrita.

De modo geral, é comum pensar que ser afetado pela sonoridade, esta seja a própria condição de se tornar um leitor. Porém outra é a situação do surdo, ele pode se tornar um leitor, prescindindo do som. A ausência de sonorização não determina a ausência de inscrição simbólica uso da língua de sinais, a escrita, os traços expressos pelo próprio sujeito, ou mesmo a leitura dos traços inscritos por um outro, indica que o surdo foi afetado pelo significante que veio do outro, e que o surdo assim como todo ser falante, dele se apropriou a estruturação do psiquismo, depende da possibilidade de inscrição significante, depende da palavra e essa palavra nos ouvintes, chega através do som, para os surdos essa palavra/significante chega através dos sinais e/ou da escrita.

É importante o professor fazer um bom uso do potencial dos seus alunos, inquiri-lo quanto a sua própria grafia, ou mesmo a grafia de um outro. Perguntar sobre o que quer dizer o traçado, qual o sentido que ele atribui e assim, compartilhar com o surdo a construção de uma escrita que veicule a comunicação.

Para ser exitosa, a educação das crianças surda é preciso que o professor “fale menos” e “escute mais”, “escute o sujeito surdo”, o seu modo próprio de construir a escrita, apreenda o sentido que ele dá a sua própria escrita. Em suma, é importante que o professor atue como mediador, estimulando a leitura, dando sentido ao texto que é produzido, interrogando o surdo e mediando o seu contato com o objeto do conhecimento, para que o surdo seja convocado a produzir.

Desse modo, por certo haverá provocação e conseqüentemente, também será ampliada a possibilidade da manifestação do desejo de saber. Para que um professor possa favorecer no aluno a manifestação do desejo de saber, é preciso que ele, o professor, recue frente a sua posição de detentor do saber.

Diante de cada aluno, surdo ou ouvinte, especial ou não especial, é preciso que o professor se interesse por cada aluno, se indague sobre o modo que aquele aluno aprende e apreende o conhecimento que ele, o professor, transmite.

Em resumo, é importante que o professor reflita sobre a sua prática e tenha também a curiosidade própria que motiva a criação. Dito melhor, que ele, seja um artesão que tece fio a fio, linha a linha, e construa novas roupagens. Que fale, seja poeta, que faça poesia sobre suas experiências transformando-a em fonte de vida.

Escutar e ver a práxis pedagógica que acontece, o lócus dessa pesquisa, tenho tido esperança, no sentido próprio do termo.

No dicionário Aurélio (1975) esperança que dizer ato de esperar o que se deseja, expectativa, espera, fé, confiança em conseguir o que deseja. É do lugar de

quem espera, tendo desejo e trabalha motivado por ele, que é possível fazer educação.

Penso ser interessante transcrever um fragmento do discurso da professora da referida classe, em relação aos seus alunos e o seu envolvimento com a turma.

“Os surdos sempre arranjam uma forma de explicar o que estão fazendo, de comunicar o que pensam.” Ela comenta: - Você viu o que fez Léo? Ele queria me falar sobre o grilo verde da historia de Pinóquio, ele utilizou a LIBRAS, dramatizou, falou “Lito vêde”. Eu não o entendia e dizia para ele que não estava entendendo. Ele insistia e eu queria muito entender, até que peguei o livro, olhei com ele folha por folha, - Ah! ai sim, pensei: Lito Vede! Disse a ele: - Ah! Léo, é o Grilo Verde da história que você lembrou? Ele sorriu feliz. Sim eu o compreendia. Puxa! Você não sabe como eu fiquei feliz.

Não sei se estou conseguido fazer o melhor, mas a cada dia, desejo mais aprender LIBRAS, estudar sobre os surdos, levá-los a lugares para vivenciar com eles, experimentar com eles, vou levar minha turma ao cinema, já agendei, também vou levá-los ao clube, consegui com amigos brinquedos para o dia das crianças, preciso estar junto!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Durante a elaboração desta tese e das reflexões sobre os dados por mim coletados no contexto da pesquisa, percebi a relevância da criação de estratégias específicas voltadas para a construção da realidade simbólica a partir de trocas interativas estabelecidas entre o professor ouvinte e a criança surda em situação de aquisição da linguagem escrita.

Este recurso é fundamental para agilizar o processo, minorar o sofrimento vivido pelas crianças surdas, seus familiares e seus professores diante do desafio do ensino e aprendizagem da língua majoritária escrita.

O domínio da língua escrita que se evidencia pela capacidade de ler, de escrever e de interpretar os textos, permite à pessoa o contato com o mundo das idéias que é veiculada por essa via discursiva, via privilegiada, capaz de transmitir e difundir o patrimônio intelectual da humanidade, ultrapassando as fronteiras geográficas, históricas e culturais, promovendo, também, a globalização entre os povos, se torna, portanto, fundamental para a pessoa surda dominar a linguagem escrita a fim de poder usufruir da língua, desse conhecimento, que abre novas vias para melhor compreensão sobre o mundo letrado.

A riqueza decorrente da existência de línguas distintas e de bases também distintas, fonoarticulatória e visomotora, permite que uma privação sensorial, como a surdez, não se constitua um impedimento para que a pessoa surda aprenda a ler e a escrever uma língua sonora, prescindindo do som, desde que sejam, respeitadas suas referências lingüísticas; quer dizer, sua língua primeira, visomotora, recorrendo a criança surda as propriedades visuais e quiroarticulatórias que constituem a forma

de sua sinalização interna, necessidade essa que, a meu ver, precisa ser respeitada como condição intransferível e, por conseguinte, fundamental para que a operação de sistema de representação externa, a escrita, seja feita.

> [...] Enquanto a criança ouvinte pode fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio a leitura e à escrita alfabética, a criança surda não. Como a operação de sistemas de representação externa (i.é. escrita) é sempre feita a partir do sistema de processamento interno, é natural à criança surda procurar fazer uso de sua sinalização interna em auxilio à leitura e escrita. Assim, enquanto a criança ouvinte recorre às propriedades fonológicas e fono-articulatórias que constituem a forma de sua fala interna, a surda tende a recorrer às propriedades visuais e quiroarticulatórias que constituem a forma de sua sinalização interna. (CAPOVILLA, 2004. p. 257)

Sendo assim, aprender o português escrito, remete à criança surda a uma experiência equivalente a que uma pessoa vive quando está aprendendo uma língua estrangeira, com todos os entraves, dificuldades, expectativa de aprender uma nova língua, destacando, porém, que a primeira língua, a língua interna será sempre a língua de referência. Como operação de sistema de representação externa, a escrita se baseia na língua interna, é plausível, então, que a criança surda recorra a sinalização como mediação e apoio, ou melhor, dizendo, como elo intermediário para a leitura e para a escrita.

Desse modo é fundamental que o professor seja um mediador esteja advertido deste processo vivido pela criança surda e, utilize estratégias de ensino e de aprendizagem que contemple a sinalização e o estímulo a utilização da linguagem visual como recurso de acesso e de apreensão da linguagem escrita.

6.1 PROGRAMA DA ESCRITA PARA SURDOS

Os dados da pesquisa desta tese também apontam para uma direção: os impasses vividos no contexto da sala de aula em função de uma incompatibilidade entre as necessidades educacionais dos alunos surdos e os desafios pedagógicos lançados pela professora ouvinte. Tal situação, me estimulou a propor uma metodologia de trabalho que contempla a experiência e percepção visual dos alunos surdos e oferece alternativas para os professores trabalharem a descontinuidade entre os dois sistemas de representações: língua primeira, visomotora e língua segunda, fono-articulatória com escrita de base alfabética e, as relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita.

Nesta perspectiva de referência visual da língua de sinais e da língua portuguesa é preciso ressaltar a relevância do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, como também, o lugar privilegiado que este profissional pode ocupar como potencializador do desenvolvimento da linguagem pela criança. A proposta visa o desenvolvimento de um programa de escrita baseado em estratégias metodológicas para serem utilizadas com alunos surdos, através de uma ação interdisciplinar que favoreça o diálogo “interlínguas” com ênfase, inicialmente, na linguagem visual que é, por sua natureza, acessível à participação de todos.

Para que haja como ato contínuo aos níveis mais elevados de ensino o contato com a modalidade escrita da língua portuguesa transversalizada pela educação, através da língua de sinais, será necessária a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos surdos que deverá ocorrer em turno inverso ao da classe comum.

Ao mencionar a especificidade da educação do aluno surdo é imprescindível contemplar a presença do intérprete (língua de sinais), monitores surdos e/ou educadores bilíngües.

Para viabilizar a metodologia, do Programa de escrita para surdos, conseqüentemente buscando o êxito educacional, é preciso ser considerado como fator relevante as diferenças presentes na apreensão da realidade dessas pessoas; os surdos constroem as suas representações de mundo a partir de referências visuais e os ouvintes referências visuais e auditivas.

Essa proposta não se presta, ainda a generalizações, pois nasce de uma reflexão de base teórica para ser desenvolvida em contextos específicos. Trata-se, portanto, de um programa para futuras intervenções e pesquisas sobre a práxis pedagógica considerando a experiência visual de existir e perceber o mundo.

Este projeto, para se tornar viável, terá que ser realizado através de um trabalho coletivo em que esteja implicada uma equipe de professores que se proponham a trabalhar numa perspectiva Bilíngüe de educação, onde seja possível dar e receber feedback da experiência em foco.

Desse modo visa contribuir para o processo de aquisição da escrita pela criança surda podendo também contribuir para a criança ouvinte, em contexto interativo, a partir de diferentes linguagens.

Este trabalho visa principalmente contribuir para o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança surda. Como objetivo, pretende favorecer a produção textual dessas pessoas a partir das referências das imagens visuais, da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. Almeja também, oferecer subsídios para futuras pesquisas no campo empírico na área da surdez.

Todo o programa envolve adaptações no processo de transmissão da escrita, buscando favorecer os alunos surdos quanto ao domínio de um sistema lingüístico que permitirá o acesso à cultura traduzida em código escrito, com vista a ampliar as suas possibilidades de informação e de integração social.

As condições propicias para o aprendizado escolar dos alunos surdos deverão ser manifestadas através das respostas educativas oferecidas pela escola no que se refere a garantia de um currículo que permita a veiculação da língua de sinais como primeira língua, a utilização de recursos e estratégias didáticas baseadas em linguagem visual e registros grafados em língua portuguesa, como segunda língua.

Como subsídio teórico fundamento-me no conceito de Consciência Visual, elaborado no percurso do mestrado e expandido nesta tese, através do estudo sobre linguagem visual pela intenção de buscar equacionar o problema referente a descontinuidade entre os dois sistemas de representações: língua visomotora e escrita de base alfabética.

A Consciência Visual está articulada a uma idéia apreendida de um contexto/ ela depende da interação estabelecida entre um sujeito surdo e aprendente e um outro sujeito bilíngüe ensinante. E caracteriza-se como um processo que implica um contato do sujeito aprendente, com um objeto quer real, quer virtual, considerando a presença desse objeto, como unidade que compõe um todo e também a sua extração como uma unidade isolada.

A Consciência Visual requer que o sujeito possa compartilhar sentidos com o outro, para interpretar o objeto, a sua integração no discurso constituído.

Implica uma apreensão sustentada em três pontos fundamentais:

a) A imagem do objeto, sua referência.

b) A representação em língua de sinais

c) A grafia em linguagem escrita.

A imagem do objeto – sua referência – A representação do objeto como imagem visual implica a percepção do objeto numa perspectiva tridimensional, partindo das percepções e sensações experimentadas ao contato com objetos reais, cruzadas com as idéias que deles formam, através de uma leitura construída sobre a imagem do objeto no tempo e no espaço.

O objeto visado é ex-timo[42] a cadeia discursiva. Ele é resultante de uma experiência vivida como marca no corpo, que afetou o sujeito surdo e o fez, digo assim, relacionar o objeto à vivência dentro de uma lógica de sentido que pode ser compartilhado com as pessoas que convivem naquela determinada comunidade.

É certo que esse objeto imaginariamente vai ser representado por todos outros objetos imagéticos / vibracionais vivenciados. Isso quer dizer, que o surdo alucina um objeto para poder representá-lo. Alucinar aqui é referido não no sentido do sem-sentido, mas antes, é relacionado com aquilo que pode provocar o sentido, o encadeamento significante.

Posso dizer então, que o surdo ao visualizar um determinado objeto ele precisará encadeá-lo numa lógica de sentido que o aproxime, o mais possível, da experiência primeira, aquela que permite o encadeamento da cadeia discursiva.

Um objeto por si mesmo sem que esteja inserido em uma lógica encadeada não formará um sentido discursivo. Penso que é necessário, como é para todo ser falante, uma amarração, uma apropriação discursiva, um desejo de fazer-se entender. Esse desejo provocará um compartilhamento de significados. Um ponto de

---

[42] Ex-timo – ∞ dentro/fora

vista construído a partir daquilo que se passa dentro de nós para aquilo que se passa dentro dos outros.

A representação em língua de sinais – Sinalização do objeto a partir da referencia língua de sinais.

A grafia em linguagem escrita – A nomeação do objeto a partir da referencia da linguagem escrita.

Como exemplo, para melhor explicitar esse conceito e o seu processo de elaboração, trago uma metáfora. Imaginemos um córrego, a água em movimento, fluindo em uma determinada direção (A → X) para desaguar num rio. Abaixo, no leito do córrego há uma pressão interna, que provoca impulso (A ↑→ X) em um ponto Y, que chamarei ponto de fuga. Um objeto, caroço de um fruto, estando no leito do córrego, flui naturalmente → em direção para o rio. Quando chega no ponto especifico, em que há a interferência de um novo impulso (força constante e diretamente proporcional à força do fluxo da água no córrego, o objeto, recebendo duplo impulso fará uma "volta estranha", um giro que implica um desvio da rota e retorna para o sentido original. Retornando a um trecho já percorrido, fará o mesmo movimento: correr na direção X até encontrar novamente o ponto Y (ponto de fuga).

Esse mecanismo, de retorno constante, "volta estranha", será interrompido se houver a interferência de uma força externa / a mão de uma pessoa, por exemplo, que retire o objeto desse movimento, dando-lhe a oportunidade de seguir o curso, naturalmente. "Volta estranha" é um significante privilegiado que Gerbase (2002) utiliza para designar a relação discreta do sujeito com o seu inconsciente. "... cada vez que o sujeito não sabe alguma coisa inventa uma significação dessa natureza ..." (GERBASE, 2002. p. 137)

O autor faz um estudo psicanalítico sobre o fenômeno das voltas estranhas, esse giro singular que ocorre em certas operações mentais, como a música de Bach, o desenho de Escher, a prova de Gödel e também a formação do sintoma psicanalítico.

Para dialogar com esse autor, eu elejo esse significante uma vez que se presta ao que pretendo trazer, não em relação a clínica psicanalítica, mas, em relação a psicanálise aplicada a educação, posso chamar de volta estranha, ao movimento de retorno de uma imagem sem nomeação, ou melhor, chamo de “volta estranha” o movimento de insistentemente o surdo precisar retornar ao mesmo foco, para dar sentido, expressão a idéia até fazer-se compreender pelo outro.

Para atribuir a uma imagem vista um outro sentido, ele retornará à cena, descrevendo-a, utilizando os mesmos sinais, mesmo que não apropriados para transmissão de uma idéia. Esse mecanismo de repetição não aponta uma saída, mas, antes, faz o sujeito dar giros em volta do mesmo ponto. Para sair desse giro e fazer o mecanismo de um circuito completo, é preciso localizar um apelo qualquer vindo do outro, por exemplo: um desafio pedagógico lançado pelo professor que o convoque a buscar um novo significante para a experiência referida.

Como exemplo de “volta estranha” temos a obra de Escher (2004), autor que trabalhou esse mecanismo exaustivamente. Para ilustrar trago uma de suas litografias.

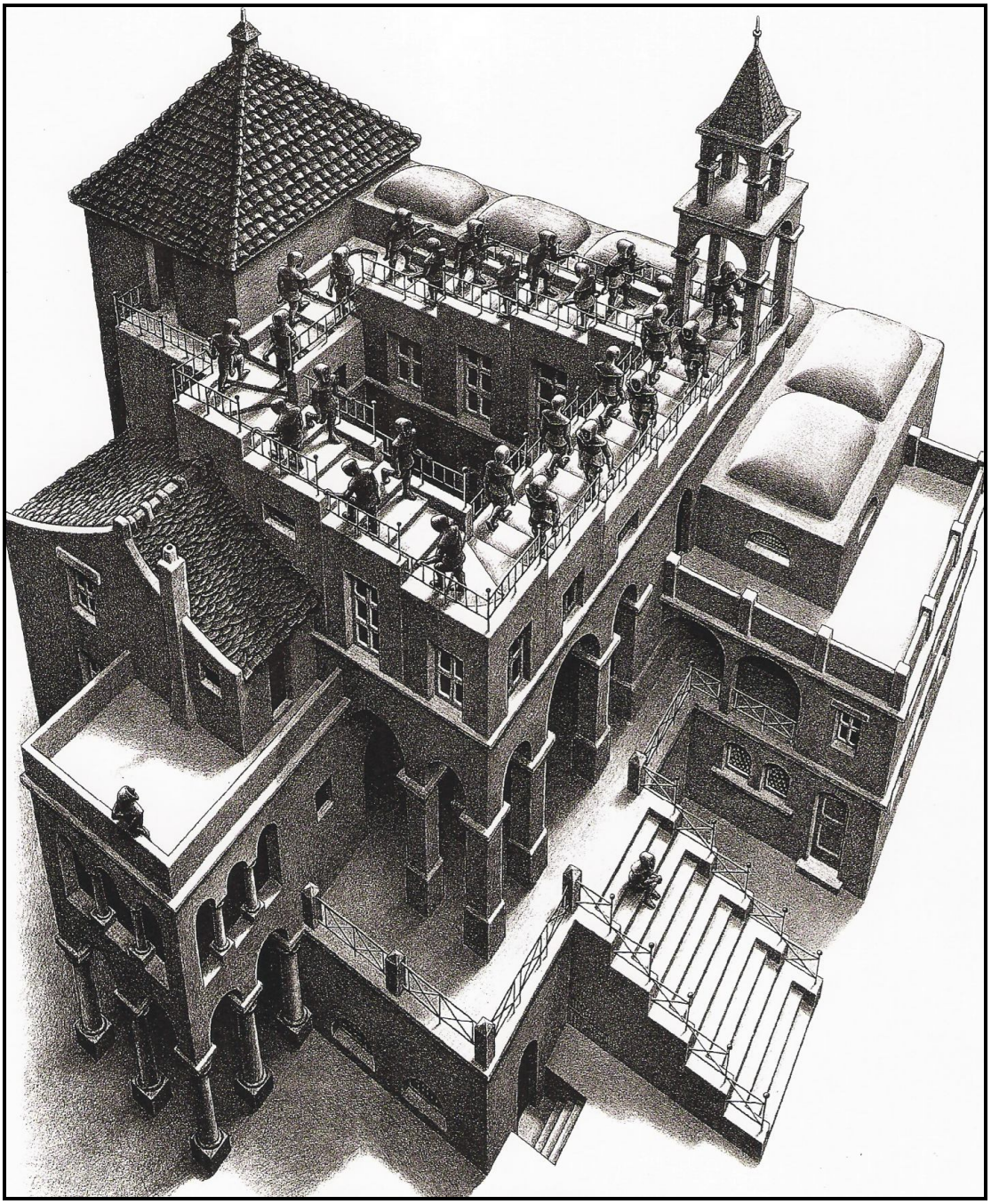


Figura 48 – Subindo e descendo - “Subindo e descendo” é o nome dessa litografia produzida em 1960. É uma construção cujo telhado consiste em escadarias continuas que circundam o prédio formando em seu centro um espaço vazio são quatro níveis de escadas, ou seja, quarenta e cinco níveis de degraus. Seus habitantes são monges que caminham ininterruptamente fazendo giros constantes, retornos aos mesmos pontos originais. Quando estiverem cansados, poderão ao que parece voltar-se e descer em vez de subir. Entretanto, ambas as direções estão de igual modo em movimento que os fazem realizar o que poderíamos chamar de voltas estranhas.
Fonte: Escher, M.C.. Taschen Portfolio

O fenômeno das voltas estranhas como mecanismo psíquico ocorre também quando o sujeito do inconsciente frente ao sistema de representação dos objetos: ato de nomear, estabelecer a relação nome/coisa, se confronta inesperadamente com a possibilidade de uma outra nomeação. Diante do impasse volta ao lugar de onde partiu: referência de nomeação anterior. Ponto de fuga, ato contínuo de repetição. Isso quer dizer que, cada vez que o sujeito se depara e não sabe dar uma nova significação a alguma coisa, tenta responder utilizando um sistema de representação já conhecido, voltando ao ponto de partida. Esse mecanismo evidencia a relação do sujeito com o seu inconsciente o que quer dizer, precisamente, a relação com o significante que já se apropriou.

O sujeito antecipa a resposta, repetindo uma referência anterior, frente ao impasse provocado pelo seu não saber. Porém, essa resposta não satisfaz totalmente, pois há uma incompatibilidade entre os fatos da realidade – convocação do meio externo – para uma nova representação e a resposta psíquica do sujeito que se fixou no que já conhece e vacila frente ao que lhe é desconhecido.

No contexto educativo esse mecanismo psíquico se evidencia, através de respostas antecipatórias que consistem em dizer uma coisa falsa em substituição a evidenciar o seu desconhecimento: ponto de fuga. Ponto de fuga – são respostas que na maioria das vezes evidenciam que não passaram por um processo de elaboração do sujeito.

O professor precisa estar advertido e acompanhar este processo vivido pelo aluno, a fim de implementar uma prática que possibilite aos mesmos não recorrerem a esse mecanismo como defesa contra o seu não-saber. Isto não quer dizer que esse mecanismo de repetição possa ser suprimido, vez que o mesmo, é constitutivo, logo, inerente a estruturação psíquica. O que o professor pode é, ocupando a

posição de grande Outro mediar a relação do sujeito aprendente com o objeto do conhecimento a fim de que possa suscitar neste aluno o desejo de saber.

Trouxe a metáfora para fazer uma analogia com o processo vivido pela criança surda usuária da língua de sinais quando convocada a aprender a língua escrita. A posição que o caroço de fruta ocupa no leito do rio o faz fluir naturalmente até que se depara com uma outra força que o faz, desviar, dando voltas estranhas. Duas forças distintas.

A criança surda que tenha a língua de sinais como língua natural, assim como o caroço, inserindo-se no fluxo da água, ela se insere no fluxo da linguagem, através da língua de sinais, como mecanismo de representação da realidade, sinalizando-se. Convido a pensar: inicialmente a criança reconhece um objeto de uma série, sua imagem é registrada na memória, o objeto pode ser distinguido num todo de um contexto. Reconhecido como unidade, em um momento a criança atribui um sentido a esse objeto, através de sua sinalização interna e externa (quando da sua apropriação da língua de sinais). Esse processo pode ser concebido como o fluxo natural do objeto no curso do córrego.

A força que incidiu sobre o caroço da fruta fazendo-a desviar da rota, dando voltas estranhas, pode ser comparada à força que a língua escrita exerce sobre a criança surda que se depara com outra referência para representar os objetos, que eram, anteriormente, apenas sinalizados e, a partir de uma nova referência, deverá ser sinalizado e nomeado. Há um tempo, vivido como impasse frente a uma nova representação, que possa atribuir a nomeação do objeto, como o equivalente a uma força exterior que retira a criança da familiaridade, de uma sinalização internalizada que faz equivaler a coisa, a um sinal e, frente ao desafio do aprendizado da

linguagem escrita, a introdução da palavra, faz concorrência com a sinalização interna.

O mecanismo da volta estranha ocorrerá frente ao impasse da nova representação.

Na situação específica da educação da criança surda, será necessária, a entrada de um outro bilíngüe que faça a mediação possibilitando à essa criança o ultrapassamento do impasse. O influxo ocorrendo, a partir da mediação, contribuirá para que a criança amplie seu universo de representações.

Esse influxo, convergência entre imagem do objeto e sua representação; sinalização interna e escrita alfabética é demonstrativo da Consciência Visual.

A possibilidade de nomear o objeto via língua escrita implica novo fluxo, na percepção do objeto. Sua referência como objeto percebido é articulada numa cadeia discursiva. A cadeia de pensamento estará organizada, através de significantes com significados compartilhados por um grupo ao qual a criança pertença. Para resumir essa argumentação teórica afirmo que para o surdo inicialmente ter contato com uma língua primeira, possibilitará maior chance de êxito para num segundo momento, poder fazer nova nomeação através da linguagem escrita. Mais uma vez afirmo que para que esse ciclo possa se completar, é imprescindível a interferência de um outro bilíngüe que possa compartilhar significados com a criança surda. Assim como foi necessário o movimento de uma mão retirando o caroço do ponto de fuga que o fazia dar voltas estranhas lançando-o no influxo contínuo do rio.

Apresento a seguir de maneira sucinta, algumas estratégias práticas para a efetivação de um programa de escrita para surdos.

Este programa de escrita tem como objetivo favorecer a produção da escrita,a partir da referência a língua de sinais – LIBRAS. Todo o processo envolve adaptações no processo de transmissão da escrita de maneira que favoreça a apropriação e utilização da escrita da pessoa surda.

No primeiro momento, o professor orienta o aluno em relação a gramática da LIBRAS, chamando a atenção que nesta não há a necessidade da utilização de conectivos, mas estes são imprescindíveis na língua portuguesa. Falar para as crianças que existem os conectivos que é um dos elementos que dá coesão e coerência ao texto, e que é o lugar que a palavra ocupa quem vai lhe dar o valor, vai determinar o significado. Desse modo, no discurso a pessoa escolhe, mesmo que não saiba, ela vai escolher as palavras que melhor se adequam ao texto, ao que ela quer dizer e que isso ajudará a sí fazer entender pelo outro que vai lê-la que irá decodificar, conhecendo e interpretando o teor do texto. É importante utilizar as propriedades dos números para melhor explicar o valor das palavras, a adequação que elas precisam ter para que um texto se torne legível, ou seja, o professor deverá ter o compromisso de elucidar as operações feitas no texto a supressão, o acréscimo, a multiplicação, o jogo de sintaxe através da abundância de significados.

Diferentemente da matemática, em que a partir dos cálculos, os resultados são previsíveis. Nunca se sabe exatamente, quanto à interpretação de um texto, o efeito que uma palavra vai suscitar em quem a escuta/visualiza, logo, isso não é muito previsível, embora saibamos que determinadas palavras quando pronunciadas/escritas em determinados locais e com determinadas pessoas terá um efeito “X “ou “Y”. É importante ficar atento a isso e saber calcular os efeitos mas também é importante saber que nem tudo é previsível.

Então aí, o professor introduz a noção de ciências e estudos sociais. Por exemplo: um solo ressequido (mostra a imagem da terra partida) se no céu há nuvens cinzentas e a presença do trovão, dos raios, é possível que chova (previsão) e que o solo se modifique, faça lama, fique enlameado em função da presença da água no solo, isso traz efeito e isso sentimos através dos sentidos tátil, olfativo, visual, auditivo cinestésico.

O professor deve formar frases em língua de sinais e estimular os alunos para também produzi-las, relacionando-as ao tema em foco.

Num segundo momento, ele fará a tradução escrita em língua portuguesa e deve pedir aos alunos que identifiquem os elementos da frase.

Para favorecer esse processo o professor poderá recorrer a utilização do alfabeto convencional e o alfabeto dactilológico.

Como recurso poderá utilizar carimbo contendo o alfabeto e os números que farão parte do programa. A criança surda deverá inicialmente reconhecer os sinais convencionais correspondentes. Ex.: casa – sinal de casa em LIBRAS.

Deverá também explorar uma série de sinônimos que serão utilizados para um mesmo objeto. O texto terá substantivos que virão logo após os artigos: o, a, os, as, um, uma, uns, umas, etc. serão também utilizados adjetivos que impliquem tamanho, cores, texturas.

Será um método com o objetivo de favorecer com que o surdo se alfabetize, baseando-se na língua de sinais, para que se dê o aprendizado da língua portuguesa.

Será feita inicialmente uma lista das palavras mais usuais do vocabulário coletivo. Do coletivo dos alunos da classe, tentando abordar valores culturais que possibilitem ao surdo uma comunicação breve e imediata.

Esse programa visa garantir ao surdo o acesso à língua escrita, privilegiando a sua língua de referência, mas, ao mesmo tempo, permitindo ao surdo um contato com uma amplitude maior de vocabulário, sempre de maneira contextualizada.

Trabalhar com vários modelos de objetos carimbos, exemplo: para a palavra casa, pode ser feito um desenho de vários estilos de casa: mansão, tapera, apartamento, casa de madeira, de tijolo, de palha, de barro, de pau, etc. como também oca, etc. Outro exemplo: quando for escrever água a referência será: a água do rio, água que cai da torneira, água de cachoeira, água do mar, da fonte, do lago, da chuva, água que se transforma em gelo, em neve e em nuvem.

Em ciências pode ser mostrada uma pessoa bebendo água em copo e depois um passeio no corpo humano e posteriormente se transformando em urina, possibilitando ao surdo verificar a transformação de um elemento de um estado para o outro. Será de extrema necessidade chamar a atenção da escrita na língua na gramática padrão, nunca modificando sua estrutura. É importante o aluno saber, utilizando a língua portuguesa que esta tem uma gramática padrão de escrita que deve ser respeitada.

Quanto às demais disciplinas tais como a matemática, é muito importante que as operações aconteçam com uso de sinais e a representação escrita obedeça ao registro dos números convencionais. Porém sempre em contextos em que a criança estabeleça as relações entre os fatos que estiverem sendo abordado, fazendo alusão também a valores da humanidade tais como: fraternidade, união, colaboração, sepultamento que são valores universais de grande significado sociais. Isso é interessante para o seu desenvolvimento. Como exemplificação, recorri ao Versinho Despretensioso que compus, envolvida pelo tema em foco nesta tese.

VERSINHO DESPRETENSIOSO

LINGUAGEM ESCRITA

O pé era como uma rocha! roxinha!
Que ficava ali, preso na rocinha e carregava consigo a rosinha.

Com ela ia Lia! Que lia o trecho do verso sobre o Rio Tejo.

Com o terço numa mão, com o trevo numa outra.

Olha o verso da medalhinha que tinha de um lado.

O rosto da vozinha que tinha, uma vozinha bem suave.

Lia suava só de pensar: - Se a minha vozinha estivesse aqui, junto a mim, miaria baixinho dizendo assim:

Lia, leia no texto, o trecho que fala de amor, mas não largue o terço para não alargar a distância entre eu e o Tejo.

Porque querida, ali onde você morou, agora há um muro que, do lado de fora, expõe uma aurora que flora!. Que fora já chora de saudade de você!

Lia, não há mais amora, embora lá fora, haja a nova hora.
Lia, não chora, porque chove no campo, porque consola a nova aurora.

Aurora, sua prima já nasceu e vive escondida na fonte da vida que jamais lhe esqueceu.

LINGUAGEM VISUAL

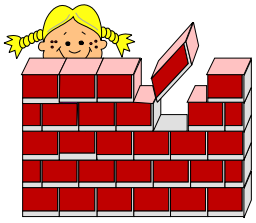
O pé da roseira

Lia, junto ao arbusto lendo um livro

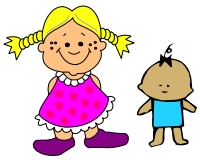
O livro com a imagem do rio Tejo

Lia com a medalha

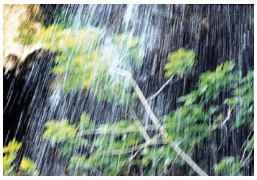
Lia suando



O muro de um lado



Lia com aurora



Chuva no campo

Fonte da vida a forma de um bebê como um sonho

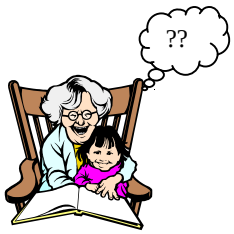
O pé de roseira na rocinha.

REPRESENTAÇÃO:

Terço + trevo

Vozinha + vozinha = vozinha da vozinha

(sem representação visual e sim auditiva/fora)



Suave + suava (sem representação visual com representação textual ênfase: o que escapa ao surdo dar a criança esse feedback).

Larga + alargar

Flora + fora

Embora + hora

Aurora + aurora

Fonte + fonte

Decodificação tanto para surdos quanto para ouvintes, sendo que para os surdos a ênfase será em relação a imagem – escrita da palavra.

Rocha roxa = rocha roxa

rocinha rosinha lia (verbo ler) = Lia, lia

Considero que a língua portuguesa na sua modalidade oral, apresenta sua característica essencial e a meu ver a mais interessante, a mais bonita, vejo que esta língua é cheia de sonoridade e armadilhas.

Me refiro a este Versinho despretensioso, em que tentei passar uma marca significante, como autora.

Nesses versos, em algumas palavras há rima e em outras somente a homofonia das palavras. Isso a criança pequena pega com muita facilidade, digo a criança ouvinte, e a criança surda? Como terá acesso a esses nuances de uma língua sonora? Talvez, mesmo não captando a sonoridade da língua, possa compreender o sentido pela visualização. O Versinho despretensioso, por exemplo, pode ser apresentado tanto em sua versão escrita quando na versão ilustrada, como apresentado aqui.

Quero ressaltar a importância de que seja dada à criança a possibilidade de descobrir que se trata na língua portuguesa da homofonia das palavras e outras vezes, se trata da semelhança da escrita, sem que com isso haja, comprometimento

em relação a perda de sentido da expressão, a palavra, a oração ou frase não perde a sua intencionalidade, a sua causação porque há similitude de expressão: trocadilhos, anedotas, advinhas, trava-línguas, enfim. As brincadeiras com as palavras distraem os pequenos, soltam a imaginação, estimulam para que passem a gostar de ler e de escrever. Mas, para que isso seja transmitido para a criança surda, para que seja dada oportunidade de acesso a palavra na circunstância de prazer pela leitura e escrita, é preciso que a palavra lhe chegue como algo expressivo e acessível.

A palavra, não toda, não enclausurada no texto, que haja intervalo para ser interpretada. Nesse intervalo, onde não há, a priori, uma explicação, por exemplo, onde não haja a principio uma explicação sobre o versinho a criança poderá expor o seu entendimento sobre o que foi visualizado e também ela, irá compor o seu próprio verso. Então a criança será estimulada a expressar o modo próprio pelo qual foi afetada pelo que visualizou. Essa exposição poderá ocorrer no espaço “entre-línguas”.

Então posso pensar que seja ali no vazio da expressão, ou seja, onde a professora não se propôs a “nutrir o aluno” com as suas próprias letras, no que escapou a sua linguagem como ouvinte e foi percebida visualmente pelo surdo, é ali, justamente ali, onde o sujeito surdo pôde visualizar, ele poderá também dar a sua própria explicação. Nesse contexto, a professora fará o papel de mediadora, de quem suscitará no aluno o desejo de expressar, de expor o seu ponto de vista.

Pleiteando a presença do Bilingüismo, posso entendê-la como a possibilidade de saída de um texto monolíngüe, onde só uma voz em uma língua é expressa para o respeito a uma prática na interface entre a língua portuguesa e a

LIBRAS, em que a expressão da criança surda tenha voz e vez, isso é o que chamo de Consciência Visual.

Enquanto a criança ouvinte ao deparar-se com uma palavra escrita, principalmente se se tratar de uma palavra nova, recorrerá a memória auditiva da palavra, a criança surda remete a sua grafia memória visual, uma vez que, a sua sonorização é ausente, mas a percepção de forma está presente.

A palavra ascende a condição simbólica a partir da mediação do Outro que faça o elo, que estimule a visualização da palavra e, construa com a criança surda, o seu significado, caminho que ela ainda não poderá fazer sozinha.

É importante frisar mais uma vez, que este Outro no caso específico da criança surda, precisará ser bilíngüe, para que haja condição de diálogo em língua de sinais, e posteriormente, a escrita de palavras. Assim sendo, possa adquirir o vocabulário em língua portuguesa para ampliar o domínio desta língua.

O lançamento de desafios pedagógicos estimulará o desejo da criança surda em superar os limites que o contato com a língua portuguesa (língua estrangeira na experiência da criança surda), suscita.

Essas considerações podem ser melhor explicitadas a partir da referência a Vygotsky (2001) que, citando Goethe afirma:

> [...] O desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo original porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna surgido no curso de uma longa evolução. Assim, o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar, se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. Menos evidente e menos conhecido é a dependência entre ambos os processos, constituída pela influencia inversa da língua estrangeira sobre a língua materna da criança. Goethe entendia perfeitamente a existência de tal dependência, ao afirmar que quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria. As pesquisas confirmam plenamente essa idéia de Goethe, ao descobrirem que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto a tomada de consciência das formas lingüística, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um modo mais consciente e mais arbitrário da palavra, como instrumento de pensamento e expressão de conceitos. [...] o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem

> diferentes liberta o pensamento lingüístico da criança do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos (VYGOTSKY, 2001 p. 266-267)

Sendo assim, a interlocução com pessoas proficientes em língua de sinais, propiciará um campo fértil em interlocução espontânea, trazendo, deste modo, a criança surda ao universo da linguagem como experiência viva. Por outro lado, o domínio da língua escrita contribuirá por sua vez, para o melhor desempenho em linguagem de sinais, como algo novo, que lhe fará participar da realidade simbólica de maneira mais intensa, pois a maior liberdade de expressão, permite à criança construir um discurso próprio e, desse modo, pela via discursiva se representar como um sujeito que constrói sua própria história.

6.2 MOMENTO DE CONCLUIR

Os resultados da pesquisa desta tese apontaram a lacuna que se estabeleceu no contexto observado, pela ausência de um interlocutor proficiente em LIBRAS para dialogar com os alunos, em sinais. Tal situação trouxe conseqüências para o processo de ensino e de aprendizagem. Verifiquei que havia uma tendência dos alunos interagirem entre si e com a professora, comunicando-se através da língua de sinais e que a professora não sendo fluente em LIBRAS elegeu um dos alunos que é oralizado para ocupar a posição de intérprete e favorecer a comunicação entre eles e os demais alunos. A professora utilizou predominantemente a língua portuguesa para a transmissão dos conhecimentos e para o estabelecimento das orientações pedagógicas. O enfoque na língua

portuguesa como língua de instrução e de comunicação levou os alunos a prestarem atenção às palavras, preocupando-se em entender o significado literal de cada uma e não em buscar um sentido mais amplo dos textos.

Foram trabalhados modelos textuais previamente escritos. Desse modo, a escrita como reprodução textual ganhou destaque se sobrepondo a uma escrita mais livre que evidenciasse uma compreensão do texto, espontaneidade de expressão e interpretação. Os alunos faziam leitura bimodal, eles se apoiavam em recursos da imagem visual e inclusive a língua de sinais para fazer a leitura em língua portuguesa. Entretanto, não foram estimulados a transferirem as apreensões visuais e os conhecimentos da LIBRAS para a língua portuguesa, embora a linguagem visual participasse do processo mediando a relação do surdo e de sua escrita. O resultado desta pesquisa responde a uma parte das indagações: a língua de sinais funciona para os alunos como apoio para a produção da escrita, condição de língua primeira, suporte para a estruturação da construção da escrita. A língua portuguesa, para os alunos que estão em processo de aprendizagem, língua externa, de escrita alfabética na posição de segunda língua. As estratégias e os recursos utilizados pela professora não foram significantes para atender as necessidades especificas dos alunos surdos de modo que favorecesse a construção da escrita, desse modo, a professora, como mediadora não teve grande relevância neste processo.

Não foi constatado um avanço no desempenho academico dos alunos que evidencia-se níveis diferenciados da construção da escrita ou de abordagem metodologia da professora. Foi evidenciada e não solucionada, naquele contexto a descontinuidade entre os dois sistemas de representação: sinalização (através da LIBRAS) e escrita alfabética (língua portuguesa). Apresentei nesta Tese o

desenvolvimento de consciência visual como alternativa possível para viabilizar o processo de construção da escrita pela criança surda. Baseada em uma metodologia própria fundamentada em estratégias que estimulem a linguagem visual.

O problema verificado no campo empírico é estudado por diversos pesquisadores que apresentam outras alternativas. Dentre eles Capovilla (2004). Esse autor apresenta argumentos para equacionar o problema da descontinuidade entre os dois sistemas de representação: língua primária – sinais e língua secundária – escrita alfabética. O código alfabético mapeia a fala e não o sinal, e sua mecânica resulta na evocação da fala interna, mas não evoca sinalização interna. Esse mecanismo, no caso do surdo se dará por um processo mediado. Capovilla (*op cit)* também se utiliza do conceito de consciência fonológica discorrendo sobre o percurso que segue: a criança ouvinte empreende os processos de codificação fonografêmica na escrita e de decodificação grafofonêmica na leitura. Para esse autor a criança ouvinte, a partir de exercícios fonológicos, aprendendo a fazer discriminação fina aos fonemas correspondentes aos grafemas da escrita, aprimora a leitura e a escrita. Nessa trajetória a consciência fonológica é um recurso de valor inestimável que auxilia a criança a aprimorar o seu desempenho na escrita e na leitura alfabética.

Quanto à criança surda os exercícios oroarticulatórios: a discriminação fina das articulações inclusive com o auxilio da soletração digital (correspondentes aos grafemas da escrita), podem auxiliar a leitura escrita das crianças surdas oralizadas. Esse processo de aprimoramento da leitura escrita pela criança surda recebe o nome de “consciência oroarticulatória”. Capovilla compreende que quanto a aplicabilidade, este processo é extremamente trabalhoso para a criança e para a equipe que a estimule. Embora eficaz para crianças surdas oralizadas, não é uma

alternativa viável para todas as crianças surdas, já que nem todas são bem sucedidas no processo de oralização, pois, a escrita alfabética mapeia a fala, mas, não faz desaparecer a descontinuidade entre a escrita alfabética e a língua de sinais. Desse modo, a criança surda não oralizada se encontra em desvantagem em seu processo de alfabetização, se não for contemplada em sua referencia lingüística: a língua de sinais – LIBRAS.

Então, para solucionar este dilema, Capovilla apresenta outra alternativa como substituição provisória da escrita alfabética: a escrita visual direta de sinais, "sign writing[43]". Como pode ser observado, ele converge o ato de pensar, comunicar e escrever diretamente nessa língua.

É possível perceber que são alternativas viáveis, porém, não generalizável, ou seja, crianças distintas poderão seguir caminhos também distintos quer sejam por questões relacionadas ao processo de aprendizagem de cada criança em particular, em relação a sua língua de referência, ou pela oportunidade de ensino que lhe permite estar exposta ao contato com línguas distintas. Nesse sentido, não é possível pensar que existe um percurso igual para todos. Vale a pena rememorar Rui Barbosa o ilustre jurista baiano que discorre sobre o conceito de igualdade. Rui Barbosa afirma que o conceito de igualdade consiste em tratar desigualmente os desiguais à medida em que eles se desigualam. Dessa maneira, é primordial para garantir o direito de todos à educação, considerar modos distintos de acesso ao ensino e aprendizagem.

---

[43] Sign writing permite registrar diretamente o pensar do surdo, nas dimensões quirêmicas da sinalização interna com que esse pensar ocorre. É, por isso, um poderoso instrumento de reflexão do surdo sobre sua própria língua de sinais, ou seja, é uma poderosa metalinguagem para o desenvolvimento lingüístico pleno do surdo (CAPOVILLA, 2004. p. 23)

No meu entender, as saídas apresentadas são pertinentes e enriquecedoras, entretanto, nem sempre será possível conciliar essas proposições com a realidade vivida por um grande número de crianças surdas brasileiras.

Para que o aprendizado das mesmas na língua portuguesa escrita seja garantido, de maneira que este empreendimento seja exitoso mister se faz, além da reestruturação do sistema público de ensino, do trabalho voltado para a linguagem visual, o respeito a particularidade de cada uma considerando a subjetividade e o contexto em que ela esteja inserida. Essas medidas podem vir a contribuir para o domínio do sistema de escrita alfabética.

A referência visual do surdo é profundamente importante na língua de sinais – LIBRAS. A meu ver o aprendizado da escrita a partir de sinais confere ao sujeito surdo uma particularidade que o faz representar-se como sujeito singular. A sinalização articulada num contexto pedagógico permite a organização do discurso de cada sujeito, aprendiz do conteúdo didático veiculado em uma prática pedagógica. O caminho para o aprendizado de uma linguagem escrita se fará passo a passo, à medida que o estudante sentindo-se entusiasmado pelo ato de apreender o objeto do conhecimento, se predispuser a construir a linguagem escrita. Esta por estar baseada em outra referência, distinta da língua de sinais, que é visomotora, requererá da criança que da língua escrita se aproxima, a habilidade de distinguir as diferenças peculiares a cada língua e da professora a habilidade e a sensibilidade para lidar com cada criança, respeitando a sua singularidade e possibilitando que o desejo se mantenha vivo, aceso como uma chama.

Espero que os resultados desta pesquisa contribuam, portanto, para a compressão sobre o processo de construção da escrita pela criança surda, enquanto experiência marcada pela leitura visual.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Eleonor Cavalcante. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes. 1990

ALEGRIA, J. La lectura em el nino sordo: elementos para una discusion / actes d colloque: linguaje escrito y sordera. Enfoques teoricos y derivaciones practica (pp. 59-76). Publicacione Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanqu (Espagne). 1999

ARRIVÉ, Michel. **Lingüística e Psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmsle, Lacan e os outros.** Tradução de Mário Laranjeira e Alain Mouzart. 2ªed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ASSOCIAÇÃO CIENTÍFICA CAMPO PSICANALÍTICO. **O saber psicanalítico.** Salvador. 2002.

AMÂNCIO, Edson. Pensar por imagens. **Revista Viver Mente e Cérebro**. Abril. 2005

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **A educação especial na classe regular**: fundamentos para a prática educacional na rede Municipal. Salvador, 1999. (Educação dever de todos).

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Documento de apoio à prática pedagógica:** ciclo de estudos básicos, CEB: marcos de aprendizagem, conteúdos, orientações didáticas. Salvador, 2000. (Educação dever de todos)

BARBIER, R. Pesquisa – ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Da classe especial à classe regular**: um estudo da dinâmica interativa entre surdos e ouvintes. 2002. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Feira de Santana, Bahia em convênio com o Centro de Referência Latino Americano de la Educacion Especial, Havana, Cuba.

BASTOS, Thereza. A psicanálise na instituição educacional. **Agente** – Revista de Psicanálise, Psicanálise e Saúde Mental – 1899-1999 cem anos de sonhos, Salvador, ano VII, n. 12, p. 60-62, 1999a.

_____. **Laboratório de investigação:** educação de crianças surdas – O estigma tatua o corpo. Documento de Trabalho n. 1, para a Jornada do dia 25 de abril de 1999. Belo Horizonte: CIEN, 1999b. p.137-138.

BAUBY, Jean-Dominique. O escafandro e a borboleta. São Paulo: Martins Fontes. 1997

BETTELHEIM, B. A Viena de Freud e outros ensaios. Rio de Janeiro: Campus. 1991

BERBERIAN, Ana Paula. *et al.* **Linguagem escrita. Referências para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus, 2003.

BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. **A criança e a psicanálise.** 2. “Ed”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Bilingüismo e recalcamento em quem fala na língua. Sobre psicopatologia da fala. Ângela Vervaro (Org.) Salvador – Bahia: A Galman. 2004

BLIKSTEIN, Izidoro. Kaspar Hausen ou a fabricação da realidade. 7ª “Ed”. São Paulo: Cultria. 2005

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2002

BRASIL, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098m de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro.** Brasília, 1995.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br >. Acesso em: 15 maio 2000.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: a educação dos surdos. Brasília: 1997. v.2 (Atualidades Pedagógicas; 4)

BRASIL, Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília. 2003

BRASIL. Ministério da Educação. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino.** Brasília, 1998. v.1

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. 79 p. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/Diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2002

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br> Acesso em: 15 abr. 2000

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino da língua portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica – Programa Nacional à Educação dos Surdos. Volume 1 e 2. Brasília: 2004

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Brasília: 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – O tradutor e interprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: 2004

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da educação inclusiva.** (versão preliminar). Setembro de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais / Organizado por Lucinda F. Brito. et. al. Brasileira: SEESP. 1997. V, III (Série Atualidades Pedagógicas. n. 4)

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdo**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

_____. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In. BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: a educação dos surdos. Brasília: 1997. V.2 (Atualidades Pedagógicas; 4)

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 13, n. 60, p. 25-36, out./dez, 1993.

_____. Diversidade, deficiência e educação. **Espaço:** Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 12, p. 3-12, 1999.

CAPOVILLA, Alexandra Gotuzo; Nora Machaluas e Fernando Capovilla. Leitura em crinacas bilíngües: uso das rotas fonológica e lexical em português e alemão In: Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuição da pesquisa para a prática da alfabetização. Maria Regina Maluf (Org) São Paulo: Casa do Psicologo. 2003

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS. Vol. I. de A a L e Volume II de M a Z. 3ª edição. EDUSP. Editora da Universidade de São Paulo. PNLD. 2006. FNDE. Ministério da Educação.

CAPOVILLA, Fernando et al. SignWriting: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais e de seus usos na educação do surdo. **Espaço:** Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 13, p.25-36, 2000.

CAPOVILLA, Fernando César (organizador). Neuro-psicologia e Aprendizagem. Uma abordagem multidisciplinar. 2ª edição. CAPES – MEMNON Edições Cientificas. 2004. São Paulo.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 3ª "Ed". São Paulo. Memnon, 2003.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. **Adaptações curriculares.** Salvador: Instituto Anísio Teixeira; Universidade Estadual da Bahia, 1998. Apostila do Curso de Especialização em Educação Especial, Disciplina: Currículo Adaptado para Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar.** Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial.** 2. "Ed". Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA. **Programa de estimulação precoce:** projeto de trabalho. Salvador, 1998.

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS SOBRE EL NIÑO. Psicanálises y pedagogia. In: JORNADA DEL CIEN. Detrás de las Normas el Detaille, 2000, Buenos Ayres. **Atas...** Buenos Aires, 2000. p. 9-12

CHAPLIN, Charles. Vida de Cachorro. Titulo original: A Dog´s Life. Comédia. EUA: 1918. Duração: 40 min

_____. Festival Carlitos. 1959

CICCONE, Maria Marta Ferreira C. **Comunicação total**: introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLL, César; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3

CONGRESSO SURDEZ E ESCOLARIDADE: **Desafios e Reflexões**, INES (Organização), Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro, 17 a 19 de Setembro de 2003.

CORBEIL, Jean-Claude; Ariane Archambault. Dicionário Visual SBS Português / Francês / Espanhol. SBS Editora QA International. 2008

CORREA, Jordelina Montalvão. Método áudio + visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva e necessidade atual do surdo oralizado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do Seminário.** Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000. p. 139-143

CRUZ, Maria Cristina. **Alfabetizando crianças surdas**: análise da proposta de uma escola especial. 1992. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

DAVIS, Ronald D.; BRAUN, Eldon M. O dom da dislexia. O novo método revolucionário de correção da dislexia e de outros transtornos de aprendizagem. Rio de Janeiro: Rocco. 2004

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 1994.

DIDEROT, Denis. Carta sobre os cegos endereçada àqueles que enxergam. Carta sobre os surdos e mudos endereçada aqueles que ouvem e falam. São Paulo: Editora Escola. 2006.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª "Ed". São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOR, Joël. **Introdução a leitura de Lacan**. O inconsciente estruturado como linguagem. São Paulo: Artmed. 2003

DUTRA, Claudia Pereira. Diferentes olhares sobre a inclusão. Secretaria Especial/MEC. 05 de julho 2005. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008

ECHEITA, Geraldo; MARTIN, Elena. Interação social e aprendizagem. In: COLL, César; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, Cap.3:

ESCHER, M.C. Taschem Portfolio. Printed in China. 2004

EVANS, Dylan. Dicionário Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano. Buenos Aires: Paidós. 2003

FAZENDA, Ivani (Organizadora). **Metodologia da pesquisa educacional.** 10ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, Eulália. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Espaço:** Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n.13, p.48-51, 2000.

_____. O som. Este ilustre desconhecido. In: Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação. 1999. Carlos Skliar (Org).

FERNANDES, Eulália. (Organizadora). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação. 2005

_____. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir. 1990

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em busca de uma aproximação – Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação. 1999. Carlos Skliar (Org).

FERNANDEZ-VIADER, Maria del Pilar. Interés de la educación bilingüe para los niños sordos. **Fiapas**, Madrid, n. 49, p. 16-21, mar./abr.1996.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. "Ed". Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, Emilia (colaboradores). **Relações de (In)dependência entre a oralidade e a escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

FONSECA, Vera; Regina J.R. M. (org) Surdez e Deficiência Auditiva: A trajetória da infância à idade adulta. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001

FONSECA, Vitor da. **Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior**: alguns dados de caracterização e de intervenção. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000.

FONTANA, Roseli. A. Cacao. Mediacao pedagogica na sala de aula. 4ª edição. Campinas, S: Autores Associados. 2005

FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Delta, 1958.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Obras completas de Sigmund Freud)

_____. **"Projeto para uma Psicologia para neurólogos"** In: Obras Completas, v. XXII, Buenos Aires, Santiago Rueda, p. 378. 1956.

FURTADO, Valéria Queiroz. Dificuldades na aprendizagem escrita – Uma intervenção psicopedagógica avia jogos de regras.

GEORGES, Jean. **A escrita: memória dos homens.** Tradução Lídia da Motta Amaral. Rio de Janeiro – RJ. Objetiva, 2008.

GERBASE, Jairo. **Comédias familiares: Rei Édipo, Príncipe Hamlet, Irmãos Karamázovi.** Salvador – BA: Campo Psicanalítico, 2007.

GERBASE, Jairo. O raciocínio é impossível Godel, Escher, Bach e Freud. In. O saber do psicanalista. Salvador: Associação Cientifica Campo Psicanalítico. 2002

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas dos alunos surdos na leitura e escrita no contexto da diversidade. Organizadora: Ana Claudia Lodé. Porto Alegre: Mediação, 2006; 2ª edição.

_____. A criança surda e o conhecimento construído na interlocucao em língua de sinais. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas. 1998.

_____. Língua de Sinais e aquisição na escrita. Ivan Rodrigues (Org.). São Paulo: “Ed”. Plexus. 2003

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: Leitura e escrita no contexto da diversidade. Lodi, Ana Claudia (org).Porto Alegre: Mediação. 2004

GÓES, Maria C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.. Cap.4: p. 51-84.

_____. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Louise, 2000.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMBERT, Jean-Emile. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In. Metalinguagem e aquisição da escrita. Contribuição da pesquisa para a prática da alfabetização. Maria Regina Maluf (org). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003

GRANDIN, Temple e Margaret M. Scariano. Uma menina estranha. Autobiografia de uma autista. São Paulo: Companhia das Letras. 2006. 2ª “Ed”.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O Papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** 10ª “Ed”. Corrigida por Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorail, 2003.

HOLANDA, Aurélio Buarque. Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1975.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdo. Hino Nacional em LIBRAS. Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos. Rio de Janeiro: 2000

JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber falar: como se adquire a língua?** (Coleção Psicanálise e Educação) Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

JOYCE, James. In: Finnegans Wake; Finnicius Revém. **Livro II capítulos 9,10,11 e 12.** Ateliê Editorial. 2002.

JUS BRASIL, Legislação Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília.

KARNOPP, Lodemir Becker (*et al).* **Cinderela surda.** Canoas: “Ed”. ULBRA,2003.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 1999

KELLER, Helen. **A história da minha vida.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1939.

KELMAN, Celeste Azulay. Sons e gestos do pensamento: Um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Brasília. CORDE. 1996.

_____. Multiculturalismo e surdez: Uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: Surdez e Bilingüismo. Eulália Fernandes (org). Porto Alegre: Mediação. 2005

KOZLOWSKI, Lorena. A proposta bilíngüe da educação do surdo. **Espaço:** Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, p.47-53, 1998.

_____. O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez: Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000a. p. 47-52

_____. A educação bilingüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Fonologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000b.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p. 15- 26

LABORIT, Emanuelle. **O vôo da gaivota.** São Paulo: Best Seller, 1994.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 4. “Ed”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. **Escritos.** 2. “Ed”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 238-324.

_____. Conferência em Genebra sobre o sintoma. **Opção Lacaniana**: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, São Paulo, Eólia, n. 23, p. 6-16, 1998a.

_____. **O seminário, livro 1:** os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

_____. **Seminário 23:** “El Sinthoma”. Circulação interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. 1975 – 1976.

_____. **O seminário, livro 10:** A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **O seminário, livro 5:** as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. **O Seminário, Livro 20:** mais, ainda. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O interprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: _____; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000a. Cap.4: p. 51-84.

_____. (Org.). **Fonologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000b.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita.** Processos evolutivos e implicações didáticas**.** 3ª edição, editora ática. 2002.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. Vocabulário de Psicanálise. 6ª edição. Martins Fontes. 1967

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou. 1970.

LAURENT, Eric. Da linguagem pública à linguagem privada. Topologia da passagem. Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. São Paulo.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do alfabetizador.** 3ª edição. Editora ática. 1988.

LIMA, Maria Luisa. Pinóquio. São Paulo: Editora Libsa. 1998.Coleção Diamante.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. (Organizadores). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUBISCO, Nídia M.L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jaques Lacan.** Ijuí: “Ed”. UNIJUÍ, 275p.1997.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar: eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar.** O que é? Por que? Como fazer. São Paulo: “Ed”. Moderna. 2003

MAZZOTTA, José da Silva. Educação inclusiva: uma escola para todos. In: SEMINÁRIO DO INES, 5, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000. p.25-28.

MELO, Augusto Pinho; MORENO, Cláudia et al. **A criança deficiente auditiva**: situação educativa em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

MILLER, Jacques Alain. Seminário. O outro que não existe e seus comitês de ética. 1998

_____. Elementos de Biologia Lacaniana. Belo Horizonte: Editor Comercial. Escola Brasileira de Psicanálise: MG: 1999

_____. Intervenção no 4º Congresso da Associação Mundial de Psicanálise. Ilha de Comandatuba. 2005

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A linguagem e o pensamento na elaboração conceitual**. Ágere:** Revista de Educação e Cultura, Salvador, Faculdade de Educação, UFBA, v. 1, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 1999.

_____. A educação especial no marco do currículo escolar. **Noesis:** Revista Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura, Salvador, Faculdade de Educação, UFBA, v. 1, n. 1, p.63-78, jan./dez. 2000.

MORRIS, Edmund. Beethoven. Breves biografias. Rio de Janeiro: Objetiva. 2007

MOURA, Maria Cecília de. A língua de sinais na educação da criança surda. In: _____; LODI, Ana Cláudia B.; PEREIRA, Maria Cristina da C. ("Ed".). **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993.

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

MRECH, Leny. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.** São Paulo. Pioneira. 1999.

NEWMAN, Lilia Brun. Diferentes modelos de programas educacionais bilingües em Nova Iorque. **Espaço:** Informativo Técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 14, p. 63-64, 2000.

NORONHA, Maria Helena de; RODRIGUES, Maria Helena. **O deficiente da audição e a educação especial.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Thereza C.B.C. **Sala de Aula Inclusiva:** Um desafio para a integração da criança surda. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Biblioteca Anísio Teixeira. FACED / UFBA. Salvador. 182 f.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. CAD Cedes. Vol. 26. n. 69.p. 205-229, mai/ago. 2006. Disponivel em: www.cedes.unicamp.br

PEREIRA, Maria Cristina e Lodenir Karnopp. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: Leitura e escrita no contexto da diversidade. Ana Cristina (org). Porto Alegre: Mediação. 2004

_____. Aquisição da língua (Geni) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: Surdez e Bilingüismo. Eulália Fernandes (org). Porto Alegre: Mediação. 2005

PERLIN, Gladis. Identidade surdos e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglio Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 2: p. 23-28.

_____. Identidades surdas e inclusão. In: SEMINÁRIO DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e Inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998. p. 112-123.

PIMENTA, Nelson e FREITAS.L.C. As aventuras de Pinóquio. Edição Paulinas. 2006

PIMENTEL, Susan Couto. (Com) Viver (Com) a síndrome de Down em escola inclusiva: Mediação pedagógica e formação de conceito. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2007

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

_____ O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à educação de surdos. Brasília, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodemir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RABELO, Annete Scotti. **O processo da construção do discurso escrito em surdos.** 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Espaço:** Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, 1997. Edição Comemorativa 140 anos.

ROWLEY, Michael. **Kanji Pictográfico**. Dicionário Ilustrado Mnemônico Japonês-Português. 2ª. Edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil. 2004

RUSSO, Ieda C. Pacheco; SANTOS, Teresa M. Momensohn. **Audiologia infantil.** São Paulo: Cortez, 1989.

RUSSO, Luiza Angélica Barata. **Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial.** 1994. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilingüismo. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

_____. Cultura, Poder e Educacao de Surdos. Sao Paulo: Paulinas. 2006. (Colecao Pedagógica e Educação).

_____. Carta aberta ao MEC. Espaço Universitário de Estudar Surdos. UFBA. Grupo de Pesquisa do CNPq. Inclusao e Atividades. 2005

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Um antropólogo em Marte. Sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras. 1995

SALLES, Jerusa Fumagalli de et al. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. **Pró-fono**: Revista de Atualização Científica, v. 11, n. 2, p. 68- 76, 1999.

SALES, Lea Martins (Organizadora). **Pra que essa boca tão grande?: questões acerca da oralidade.** Salvador – BA: Amálgama, 2005.

SALVADOR. SMECC. Educação inclusiva. Curso de formação continuada para docentes LIBRAS. Salvador. 2007

SALVADOR. SMECC. **A educação especial na classe regular: fundamentos para a prática educacional na rede municipal.** 2ªed. Salvador, 1999.

SÁNCHES, Carlos. Entrevista . **Nova Escola**, São Paulo, v. 8, set. 1993.

_____. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. p. 35-46

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Editora Cultrix. 1995

SÁLVIO, Eugênio. **Brasil em Foco.** Circuito Cultural Banco do Brasil. 2003.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE SURDOS: **Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar.** (organizaçã0) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro. 22 a 24 de setembro de 2004.

SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000.

SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO. **Refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão.** Rio de Janeiro – RJ, 1998.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** 2. "Ed". São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do seminário**. Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1999.

_____. **A surdez:** um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística: Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

_____ . LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo o escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo : Lovise, 2000. Cap.1: p. 11-22.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação de surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança, SP: EDUSF, 1999.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. O sujeito surdo e a Psicanálise.Uma outra via de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2005

_____. No principio era a voz da mãe. In: Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala. Salvador, BA: Ágalma. 2004

SOUSA, Maurício de. **História em quadrões.** São Paulo. Globo, 2001.

STROBEL, Karin Lílian; DIAS, Silvania Maia S. **Surdez**: abordagem geral. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Educação de Surdos, 1995.

SUBSÍDIOS para a inclusão das crianças e adolescentes deficientes auditivos em classes regulares no Estado da Bahia: projeto executivo. Salvador: Universidade do Estado da Bahia: Instituto Anísio Teixeira, 1998. Curso de Especialização em Educação Especial, Área de Deficiência Auditiva, Disciplina Orientação Metodológica.

SURDEZ DIVERSIDADE SOCIAL (Organização) INES. Divisão de estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro. 2001.

SVARTHALM. Kristine. Bilingüismo dos Surdos (In) Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos. V. 2. Carlos Skliar (org).Porto Alegre: Mediação. 1999

_____ Carta aberta ao MEC sobre escolas especiais para surdos. Departamento de Línguas.

TAMMET, Daniel. **Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário.** Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro – RJ. Intrínseca. 2007.

TEBEROSKY, Ana e Liliana Tolchinsky. Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4 “Ed”. São Paulo: Ática. 2003

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 6ª “Ed”. São Paulo, Cortez, 2004.

THOMAS, Henry. **Vida de mulheres célebres.** 4. “Ed”. Rio de Janeiro: Globo, 1959.

VENTEO, Esther Pertusa. La lengua escrita em el niño sordo y estrategias de la maestra. **Farol del Silencio**, Espanha, n. 193, p. 42-47, mar./abr. 2003.

_____.. La língua escrita en el niño surdo y estrategias de la nuestra. Tese doctoral. Departamiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Mayo 2002

VERAS, Viviane. A criação do sujeito na textura dos gestos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do seminário**. Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998. p. 18 -26

VICENTE, Sônia. A fobia, o pai e o sintoma. **Revista Carrossel.** A criança-sintoma, Salvador, Escola Brasileira de Psicanálise, v. 1, n. 1, p. 81-88, 1997.

_____. Seminários de Jacques Lacan. Uma releitura. Inédito. Salvador. 2003-2005.

VIDAL, Maria Cristina Vecino. **O Outro Primordial no Projeto Freudiano.** In: Revista Letra Freudiana: Escola, Psicanálise e Transmissão. 100 anos de Projeto Freudiano. Ano XIV, Nº. 15. Editora Revinter. 1995.

VORCARO, Angela. **Quem fala na língua?: Sobre as psicopatologias da fala.** Coleção psicanálise da criança. v. 1, n.1, Amálgama, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. (Fundamentos de defectologia. Aprendizage, v.5).

_____. **A formação social da mente.** 3. “Ed”. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. _____. 4. “Ed”. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3. “Ed”. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1 “Ed”. São Paulo:Martins Fontes. 2001

_____. **Teoria e método em Psicologia.** 2. “Ed”. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZIRALDO. **Flicts.** 51 “Ed”. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.