



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENHO, CULTURA E
INTERATIVIDADE



RITA DE CASSIA DE SENA PARDO PEREIRA

AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS COMO RECURSO
METODOLÓGICO EM SITUAÇÕES DE SALA DE AULA COM
ALUNOS SURDOS

Feira de Santana- Bahia

2014

Rita de Cassia de Sena Pardo Pereira

**AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS COMO RECURSO
METODOLÓGICO EM SITUAÇÕES DE SALA DE AULA COM
ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Área de Concentração Desenho e Cultura, Linha de Pesquisa Linguagens Visuais: Memória e Cultura, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco.

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

P495r Pereira, Rita de Cassia de Sena Pardo
As representações gráficas como recurso metodológico em situações
de sala de aula com alunos surdos / Rita de Cassia de Sena Pardo
Pereira. – Feira de Santana, 2014.
147 f. : il.

Orientador: Lílian Miranda Bastos Pacheco.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade,
2014.

1. Ensino e aprendizagem – Representações gráficas – Surdos. 2.
Educação inclusiva – Feira de Santana, BA. I. Pacheco, Lílian Miranda
Bastos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

RITA DE CASSIA DE SENA PARDO PEREIRA

**AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS COMO RECURSO
METODOLÓGICO EM SITUAÇÕES DE SALA DE AULA COM
ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Cristina Guarinello Barusso

Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Ana Rita Sulz de Almeida Campos

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Aprovada em quatro de novembro de dois mil e quatorze.

“Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus.”

Tessalonicenses 5:18

AGRADECIMENTOS

Obrigada Senhor Deus, mais uma vez, pois só posso agradecer-Te por teres acompanhado-me durante esta caminhada. Sem Ti, não teria conseguido, pois, sem o dom da vida e a capacidade que me destes, não teria realizado este trabalho.

Obrigada Rafael e Milena pela existência, fizeram-me ver como filhos são bênçãos divinas, pois sem vocês não saberia o real significado de ser mãe, contando com o amor e apoio imprescindíveis de vocês para alcançar mais uma vitória, pois sempre acreditaram em mim como mãe e me dão força suficiente para alcançar meus objetivos, pois sem vocês, não sou ninguém.

Obrigada Moacy, afinal são mais de 30 anos de convivência e cumplicidade, sempre acreditando que sou capaz de alcançar meus objetivos com muita fé e esperança.

Obrigada aos meus pais, pois, mesmo com grandes dificuldades, souberam valorizar e priorizar a minha educação, sem a qual não poderia ter chegado aqui.

Obrigada família pela presença em minha vida, pois não teria sentido viver sem vocês, que me incentivam a prosseguir sempre em frente, dando-me apoio e amor.

Obrigada Lúcia, sempre presente, elogiando, ajudando, fazendo-me acreditar que iria conseguir vencer.

Obrigada UEFS pela oportunidade de mais uma vez poder aprofundar meus estudos e conhecimentos, através da Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade, desde a coordenação, secretárias e professores, dispostos a auxiliar a todo momento.

Obrigada Profa. Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco, sempre disponível desde o primeiro momento em que a procurei para ser minha orientadora, encorajando-me, orientando-me,

respeitando e compreendendo minhas angústias e limitações nesta pesquisa, contribuindo de modo essencial para a conclusão do meu Mestrado.

Obrigada Profa. Dra. Ana Rita Sulz de Almeida Campos, pois acreditou em mim desde o começo, ainda como aluna especial, oportunizando o meu crescimento acadêmico e pessoal, pois orientou-me também para a vida, com sua luz e sorriso sempre.

Obrigada Profa. Dra. Ana Cristina Guarinello Barusso, que, mesmo antes de conhecer meu trabalho, aceitou prontamente participar da minha banca, dando-me contribuições acadêmicas valiosas, possibilitando a conclusão da minha pesquisa.

Obrigada colegas do Núcleo de Tecnologia Educacional de Feira de Santana, em especial Gicélia e Fátima, que sempre me incentivaram, acreditando em meu potencial acadêmico, à colega Waldéria, pois sempre esteve disposta a interpretar LIBRAS quando se fez necessário e pelo carinho, aos colegas do Mestrado, tendo em Ustane a colega presente em várias etapas, bem como às colegas do DEHPE, representadas por Gabriela, pelo apoio incondicional de vocês, compartilhando anseios e conquistas desta caminhada, pois fortaleceram minha busca por uma Educação Inclusiva, que proporcione aos alunos uma escola de qualidade e realmente para todos.

Obrigada aos meus alunos surdos, pois foram cúmplices e parceiros nesta caminhada árdua, cheia de tropeços, mas que estavam ao meu lado sempre, mostrando que era possível alcançar o objetivo final, sem eles nada teria conseguido.

Obrigada a todos e todas que, neste desafio, sempre estiveram dispostos a auxiliar, sem a participação de cada um, não teria conseguido chegar até aqui.

"For me, my disability is a fact and not a problem. I'm not living the life of a disabled person. For sure, I have to handle some things differently from other people. But it's not so different from the life of someone who is not disabled. In any case, who is really not disabled?"

“Para mim, minha deficiência é um fato, e não um problema. Eu não vivo a vida de uma pessoa com deficiência. Com certeza eu tenho que lidar com algumas coisas de uma maneira diferente das outras pessoas. Mas não é tão diferente da vida das pessoas sem deficiência. Em qualquer caso, quem realmente não é deficiente?”

Thomas Quasthoff, Cantor de Ópera

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no âmbito da educação inclusiva, onde surdos e ouvintes possam usufruir os mesmos direitos e oportunidades. Apesar da lei de inclusão, é preciso avaliar as condições para enfrentar este desafio. A partir da vivência desta professora pesquisadora, no cotidiano da sala de aula “dita” inclusiva, muitos problemas tem sido percebidos. Ainda não há, no contexto educacional atual, estruturas física, humana e pedagógica capazes de proporcionar condições favoráveis à educação de qualidade e acessível aos alunos surdos e ouvintes, respeitando suas especificidades, não favorecendo a repetência e a defasagem idade/ano escolar. O objetivo desta pesquisa é investigar se o trabalho com estratégias de ensino, com ênfase nas representações gráficas, tais como desenho, sinais em LIBRAS, fotografias, ilustrações, pode contribuir para facilitar a comunicação e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, pelos alunos surdos. Os sujeitos foram os alunos surdos (06) de uma classe de 7º ano, matriculados no sistema regular de ensino, em uma escola inclusiva, localizada em Feira de Santana, na Bahia, no ano de 2013. A fim de analisar possíveis efeitos da mediação pedagógica diferenciada, foi feito uma Avaliação Prévia do desempenho na escrita dos sujeitos surdos, a partir da solicitação da elaboração, por escrito, de um bilhete. Em seguida, procedeu-se a uma estratégia de ensino planejada segundo 12 Sequências Didáticas, que contemplam o uso de representações gráficas no processo de ensino aprendizagem. Ao término destas, procedeu-se a Avaliação Posterior, quando houve a solicitação da elaboração de um segundo bilhete. Os bilhetes foram avaliados de acordo com os critérios propostos por Brochado (2003). A partir da comparação do desempenho na escrita, dos alunos surdos, antes e depois das Sequências Didáticas, pode-se inferir possíveis efeitos destas. Os dados indicaram que na Avaliação Prévia apenas 02 dos bilhetes foram considerados satisfatórios, por terem apresentado informações mínimas que tornassem o gênero textual bilhete compreensível. Os outros 04 bilhetes não apresentaram informações mínimas para garantir a comunicação, como por exemplo, tipo de evento e data. Já na Avaliação Posterior, todos os 06 bilhetes foram considerados satisfatórios. Embora não tenha sido observada a mudança de nível interlingual dos alunos, neste pequeno período de mediação pedagógica, houve mudanças qualitativas no desempenho da modalidade escrita da Língua Portuguesa, em termos de um maior uso de pontuação e de elementos de ligação, além do texto garantir um melhor entendimento por parte do leitor. Observou-se que, ao final do processo, os alunos surdos estavam mais socializados e motivados para o trabalho em sala de aula, sendo assim, houve um melhor aproveitamento tanto em termos de aprendizagem como de comunicação dos alunos surdos entre si, com os colegas e com a professora. Pode-se verificar que o trabalho docente com alunos surdos só é possível a partir do compromisso dos envolvidos no processo educacional. É mister que estratégias de ensino específicas sejam apropriadas pelos professores para atender de modo adequado aos alunos surdos.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem. Representações Gráficas. Alunos Surdos. Sequências Didáticas.

ABSTRACT

This research is situated in the context of inclusive education, where deaf and hearing people can enjoy the same rights and opportunities. Despite the inclusion of law, you need to evaluate the conditions to meet this challenge. As from the experience of this research professor in daily classroom "said" inclusive, many problems have been perceived. Not yet, in the current educational context, physical, human and pedagogical structures that afford favorable conditions for quality education accessible to deaf and listeners students, respecting their specificities, not favoring the repetition and the age / school year. The objective of this research is to investigate whether working with teaching strategies, with emphasis on graphical representations, such as drawing, signs in LIBRAS, photographs, illustrations, can contribute to facilitating communication and learning the Portuguese language written by deaf students. The subjects were deaf students (06) of a class of 7th year, enrolled in regular school system, enrolled in regular school system, in an inclusive school located in Feira de Santana, Bahia, in 2013. In order to analyze possible effects of different pedagogical mediation, was made a Preliminary Assessment of performance in the writing of deaf people from the request of elaboration in writing a ticket. Next, we held an teaching strategy planned Didactic Sequence 12 seconds, which contemplate the use of graphical representations in the teaching learning process. At the end of theses, we proceeded to the evaluation Later, when there was a request to prepare a second ticket. Tickets were evaluated according to the criteria proposed by Brochado (2003). From the comparison of performance in writing of deaf students, before and after Didactic Sequence, we can infer possible effects of these. The data indicated that the Preliminary Assessment only 02 tickets were deemed satisfactory for submitting minimal information that would make the textual genre understandable ticket. The other 04 tickets did not present minimum information to ensure communication, such as event type and date. Already in the Posterior Evaluation, all 06 tickets were considered satisfactory. While not changing interlingual level of students has been observed in this short period of pedagogical mediation, here were qualitative changes in writing performance of the Portuguese language, in terms of increased use of punctuation and of binding elements, beyond the text to ensure a better understanding by the reader. It was observed that at the end of the process, the deaf students were more socialized and motivated to work in the classroom, so there was a better use both in terms of learning as communication of deaf students together with colleagues and with the teacher. One can check that teaching with deaf students is only possible from the compromise of those involved in the educational process. It is necessary that specific teaching strategies are appropriate for teachers to meet appropriate way to deaf students

Key words: Teaching and Learning. Graphical Representations. Deaf Students. Didactic Sequences.

LISTA DE SIGLAS

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSKC - Língua de Sinais Kapor Brasileira

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PAE - Projeto de Alternativas Educacionais

PL - Projeto de Lei

PNE - Planos Nacionais de Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

SD - Sequências Didáticas

SI - Salas Inclusivas

SR - Sala de Recursos

SVP - Sujeito-verbo-predicado

SVO - Sujeito-verbo-objeto

TA - Tecnologias Assistivas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	PRIMEIROS RABISCOS.....	10
2.	O ENTRELAÇAMENTO TEÓRICO.....	14
2.1.	Educação Inclusiva.....	14
2.2.	Deficiências	22
2.2.1	Deficiência auditiva/Surdez	23
2.3.	A educação de surdos no Brasil	24
2.3.1	O professor e a inclusão dos alunos surdos.....	29
2.3.2	O surdo e a LIBRAS.....	32
2.3.2.1	O intérprete de LIBRAS	39
3.	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS SURDOS EM ESCOLA INCLUSIVA.....	44
4.	A TRILHA METODOLÓGICA.....	50
4.1	Objetivos.....	50
4.1.1	Geral.....	50
4.1.2	Específicos	50
4.2	Sujeitos e Local.....	50
4.3.	Descrição dos procedimentos	53
4.3.1	Apresentação da pesquisa.....	54
4.3.2	Avaliação Prévia.....	55
4.3.3	Sequências Didáticas.....	56
4.3.3.1	Sequências didáticas da primeira semana de aplicação.....	57
4.3.3.2	Sequências didáticas da segunda semana de aplicação.....	58
4.3.3.3	Sequências didáticas da terceira semana de aplicação.....	59
4.3.3.4	Sequências didáticas da quarta semana de aplicação.....	60
4.3.4	Avaliação Posterior.....	61
5.	RABISCOS QUE SE INTERLIGAM PARA FORMAR OS PRIMEIROS DESENHOS	62
5.1	A análise dos bilhetes da Avaliação Prévia.....	63
5.2	A identificação das representações gráficas: desenhos, nomes e sinais em LIBRAS..	73
5.3	A identificação das representações gráficas: fotografias, nomes e escrita.....	93
5.4	A identificação dos desenhos: nomes e categorias.....	106
5.5	As esferas simbólicas: gesto, desenho, escrita e LIBRAS.....	115
5.6	A análise dos bilhetes da Avaliação Posterior.....	127
6.	COMPOSIÇÃO DO DESENHO FINAL	134
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

1. PRIMEIROS RABISCOS

Desenhar sempre foi visto por esta professora pesquisadora como algo infantil e, porque não, algo inacessível, uma vez que, no início da vida escolar, recebeu o veredicto das professoras de que não sabia desenhar. O traçado era muito forte no papel e na pintura, era pior ainda. Mas, com o ingresso dos seus filhos na escola, esta posição em relação ao desenho modificou, afinal, qual mãe não se sente lisonjeada ao ver-se retratada pelos filhos! Então o desenho era mais que apenas marcar um papel com linhas, bolas, riscos, representava o que as crianças percebem e podem expressar através da representação gráfica, sua escrita inicial, uma comunicação.

Muito tempo se passou até que voltasse o questionamento sobre o que realmente é o desenho? Isso ocorreu quando a professora pesquisadora foi trabalhar em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, de uma escola pública municipal, em Feira de Santana, na Bahia. Nesta situação, a comunicação tornou-se um problema, pois muitas vezes não há intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) suficientes para atender cada turma inclusiva. Então, o desenho, a imagem, a ilustração, o sinal em LIBRAS, a fotografia ou qualquer tipo de representação gráfica surgem como formas de interação entre professora e alunos, possibilitando o diálogo.

A atuação desta professora pesquisadora, em sala de aula inclusiva, foi sendo aprimorada com a experiência adquirida ao longo dos anos em que está trabalhando com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mais especificamente, a surdez.

Devido à necessidade de estabelecer comunicação com seus alunos surdos, esta professora pesquisadora procurou por cursos e materiais que pudessem contribuir na sua formação profissional e constatou que muito há sobre a educação inclusiva e o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, porém poucos estudos são realizados pelos profissionais que trabalham efetivamente em sala de aula inclusiva com alunos surdos.

Os alunos surdos, sujeitos deste estudo, demonstravam, durante as aulas, ter pouco ou nenhum domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa, por isso as Sequências Didáticas, que foram aplicadas, tiveram o objetivo de tentar melhorar a comunicação e a aprendizagem destes alunos.

As aulas transcorriam de modo pouco motivador, antes da pesquisa, pois a comunicação entre alunos surdos e professora pesquisadora era muito prejudicada pela ausência de um intérprete de LIBRAS e pela falta de uma língua em comum. Embora todos estivessem empenhados em participar da melhor maneira possível, a dificuldade de

entendimento provocava certa apatia dos alunos e da professora pesquisadora, evidenciando a falta ainda de condições mínimas em se efetivar a educação inclusiva.

As atividades pedagógicas, muitas vezes, para que pudessem ser realizadas pelos alunos surdos, passavam por adaptações, tais como, de questões subjetivas passavam a ser questões objetivas, utilização de desenhos, fotografias e ilustrações, tudo realizado no sentido de facilitar o entendimento de algum assunto ou leitura.

Outros pontos que merecem ser destacados, contribuindo para a falta de professores preparados para a educação inclusiva, diz respeito à falta de incentivo para a qualificação dos professores, evidenciando o desinteresse dos governantes no desenvolvimento acadêmico dos professores e na preparação de condições mínimas, humanas e físicas, para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Depois que concluiu a Especialização em Mídias Educacionais, abordando na sua monografia o tema sobre o uso das Tecnologias Assistivas (TA) no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, ocorreu a ideia de realizar esta pesquisa com alunos surdos, por isso esta professora pesquisadora buscou o Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, pois vislumbrou a oportunidade de aprofundar seus estudos sobre o aluno surdo, sua comunicação e o seu aprendizado, com a elaboração de estratégias de ensino, envolvendo as representações gráficas.

Porém, logo as dúvidas começaram. E se os alunos não quisessem participar desta pesquisa? E se os pais e/ou responsáveis dos alunos menores de idade não compreendessem o propósito deste estudo e não autorizassem a participação de seus filhos? E o que dizer à direção no momento de pedir a autorização para que a escola fosse o local desta pesquisa? Mas tudo foi resolvido de modo satisfatório, pois os alunos concordaram em participar, com exceção de 03 alunos, os quais não frequentam regularmente as aulas, os pais e/ou responsáveis autorizaram que seus filhos participassem e a direção também autorizou que a escola fosse o local desta pesquisa.

Na verdade, talvez as dúvidas fossem por causa dos verdadeiros motivos da escolha do objeto de estudo desta pesquisa: o inconformismo diante da inclusão ao contrário, o que ocorre muitas vezes na sala de aula inclusiva, onde há mais surdos do que ouvintes, com as aulas ocorrendo de modo inadequado, sem material humano e didático apropriados e com a ausência de professores com formação adequada para atuarem com alunos surdos. A chegada à sala de aula e descobrir, vejam bem, que havia alunos surdos, sem a presença de intérprete de LIBRAS, provocou nesta professora pesquisadora uma vontade de denunciar a todos o que

realmente passam professores e alunos, em uma sala de aula que recebe a denominação de inclusiva.

Então, não concordando com o que é vivenciado na sala de aula por alunos surdos e professores ouvintes, na qual muitas vezes não ocorre à aprendizagem deles e o ensino por parte do professor, a decisão foi por buscar alternativas que pudessem contribuir no processo educacional inclusivo, uma vez que somente as políticas públicas não dão conta do que é realmente necessário ser implementado na escola inclusiva e a própria escola inclusiva, de posse da sua autonomia como instituição de ensino, muita vezes interpreta a inclusão como apenas a matrícula dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sem as devidas adaptações e condições físicas e humanas para efetivar a inclusão.

Neste sentido, muitos profissionais envolvidos no ambiente educacional, tais como professores, pedagogos, coordenadores e psicopedagogos, estão buscando, cada vez mais, metodologias alternativas que possam contribuir na comunicação e no processo de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência. Os alunos, particularmente os surdos, necessitam de várias linguagens para se comunicar e se expressar, atendendo as suas especificidades possibilidades e limitações, para que possam ter as melhores oportunidades de formação.

Assim, diante deste contexto, a proposta desta pesquisa é investigar se o trabalho com estratégias de ensino com ênfase nas representações gráficas, tais como desenho, sinais em LIBRAS, fotografias, ilustrações, pode contribuir para facilitar a comunicação e a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa, pelos alunos surdos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que o aprovou, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 19009513.1.0000.0053, considerando a pesquisa com validade social, científica e educacional.

Esta dissertação está dividida em 06 capítulos. O primeiro refere-se à introdução, onde estão expostas as justificativas para a escolha do tema e elaboração desta pesquisa, sendo nomeado de Primeiros Rabiscos.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico, onde são abordados temas que podem proporcionar um conhecimento maior sobre Educação Inclusiva, Deficiências e Surdez. Este capítulo subdivide-se em 03 seções. A primeira seção refere-se à Educação Inclusiva. A segunda seção versa sobre as deficiências, apresentando 01 subseção sobre a deficiência auditiva e a surdez. A terceira seção trata da educação de surdos, por isso o título

“A educação de surdos no Brasil”, pois a pretensão é a de aprofundar o conhecimento sobre como acontece o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos na escola brasileira, ancorando-me principalmente em Midená (1989), Góes (1996) e Botelho (2002). Esta seção apresenta 03 subseções: “O professor e a inclusão dos alunos surdos”; “O surdo e a LIBRAS” e “O Intérprete de LIBRAS”, que intensificam os estudos a respeito da LIBRAS ser adotada na escola inclusiva, contribuindo para a comunicação e o aprendizado dos alunos surdos, tendo como principal referência Bisol, Bremm e Valentini (2010).

No terceiro capítulo, intitulado “Representação Gráfica como mediação pedagógica para os alunos surdos em escola inclusiva”, amplia os estudos referentes às representações gráficas como potencializadoras do processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, tendo encontrado apoio em Read (1982), Pillar (1996), Capovilla e Capovilla (2002), Portugal e Capovilla (2004), Soares (2005), Stumpf (2005), Guarinello, Berberian, Santana, Massi e Paula (2006) e Guarinello, (2007).

No quarto capítulo, estão descritos a metodologia, os sujeitos, o local, as etapas e os procedimentos utilizados para organização e realização do processo de mediação pedagógica. Gil (2008), Quadros e Schmiedt (2006), Almeida e Duarte (2004) e Brochado (2003) foram alguns dos autores consultados para contribuir com o delineamento teórico deste capítulo.

“Rabiscos que se interligam para formar os primeiros desenhos” é o quinto capítulo desta dissertação, onde são tecidas a análise e interpretação dos dados coletados em interconexão com as informações obtidas no referencial teórico consultado, dando ênfase ao diálogo que pode ser estabelecido entre os dados encontrados e consultados sobre a educação de surdos em escolas inclusivas e as estratégias de ensino, que utilizam a representação gráfica como metodologia.

As conclusões compõem o sexto capítulo, onde são expostos os resultados da pesquisa. Pode-se constatar que o trabalho docente com alunos surdos só é possível a partir do compromisso dos envolvidos no processo educacional. É *mister* que estratégias de ensino específicas sejam apropriadas pelos professores para atender de modo adequado aos alunos surdos. Porém, ainda não há, no contexto educacional atual, estruturas física, humana e pedagógica capazes de proporcionar condições favoráveis à uma educação de qualidade e acessível aos alunos surdos, respeitando suas especificidades.

2 O ENTRELAÇAMENTO TEÓRICO...

Esta pesquisa visa investigar como as representações gráficas podem contribuir na comunicação e na aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa dos alunos surdos. Nesta perspectiva, foi realizado um levantamento bibliográfico referente aos temas que pudessem embasar este estudo.

A partir da experiência de não conseguir se comunicar com os alunos surdos, esta professora pesquisadora começou a se questionar sobre quais as possíveis alternativas da linguagem oral que poderiam ser usadas para se fazer entender e entender os alunos surdos? A opção encontrada foi o uso das representações gráficas, tais como desenhos, sinais em LIBRAS, ilustrações e fotografias, para que a comunicação pudesse existir entre a professora pesquisadora e os alunos surdos. Mas, o que os especialistas tem a dizer sobre isso?

Autores como Vygotsky (1989), Góes (1996), Dorziat (1999), Marin e Góes (2006), Guarinello et al. (2006), Guarinello, Berberian e Massi (2007), Torres, Mazzoni e Mello (2007), Araújo e Lacerda (2008), Bomfim e Souza (2010), Lima e Cruz-Santos (2012) dedicaram parte dos seus estudos ao desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem de alunos surdos, no contexto pedagógico.

Para contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa, foram consultados estudos que abordaram temas como: Educação Inclusiva, Surdez e Representações Gráficas e a importância delas na comunicação e na aprendizagem dos alunos surdos, tornando possível empreender estudos inerentes ao objeto desta pesquisa.

A inquietação desta pesquisa nasce no cotidiano de uma professora, em efetiva regência de classe inclusiva. Portanto, iniciaremos apresentando o cenário legal e real da educação inclusiva para surdos.

2.1 Educação Inclusiva

Não é nova a ideia da educação para as pessoas com deficiência. A sociedade foi se conscientizando da cidadania destas pessoas e da necessidade de integrá-las de forma plena, respeitando e atendendo suas especificidades. A ideia foi instituída no Brasil com a Emenda Constitucional de 17 de setembro de 1969, que cria a Educação Especial como uma área do conhecimento, sendo que a educação de pessoas deficientes passa a ser obrigatória, com as

escolas especiais surgindo para garantir aos alunos com deficiência condições de permanência no ambiente escolar, visando à socialização destes alunos.

Em termos de documentos e leis, o Brasil até que é bastante preparado. A Educação Inclusiva foi criada a partir da Constituição de 1988, em seu Artigo 3, Inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”, com a garantia, no Artigo 206, Inciso I, da “igualdade de condições de acesso a permanência na escola.”, assegurando direitos e deveres iguais a todos os cidadãos.

Desta forma, nenhum governante pode se eximir de propiciar condições adequadas para que todos tenham acesso à escola. Tais ideias foram legitimados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e pelos Planos Nacionais de Educação (PNE), decênios compreendidos entre 2001-2010, Lei nº 010172/2001, e 2011-2020, Projeto de Lei (PL) nº 8.035/ 2010.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs quatro pilares para a educação do século XXI, baseados na proposta inclusiva, através da sua Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver” (DELORS, 1999, p.31). Neste sentido, para Silva e Cunha (2002, p. 78):

Aprender para conhecer supõe aprender para aprender.. que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a técnica, o saber e o fazer ... o mundo atual exige de cada pessoa uma grande capacidade de autonomia e uma postura ética ... tudo está interligado e tudo que acontece afetará todos de uma forma ou de outra.

Isto implicará em mais respeito à heterogeneidade humana, resultando em uma sociedade mais justa, com a aceitação das diferenças como parte da nossa identidade, alcançando a superação da concepção de ser humano único, sendo as pessoas com deficiência incluídas, tendo seus direitos respeitados, principalmente no que se refere ao seu acesso à educação.

Mas, percebeu-se que a metodologia, oferecida pela Educação Especial, subestimava os deficientes e suas capacidades cognitivas (MOURA, 2000). Botelho (2002) entende que as escolas especiais enquadram a deficiência como *déficit* e doença, diminuindo ou até anulando as expectativas de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Com isto, muitos pais começaram a procurar as escolas regulares para seus filhos com NEE.

Guarinello et al. (2006) abordam a questão da inclusão dos alunos surdos na escola regular, refletindo que as propostas pedagógicas reformuladas para adequação aos alunos surdos e suas especificidades.

Atualmente, no Brasil, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, na tentativa de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, em particular, os alunos surdos, coordenam as Salas de Recursos (SR) e as Salas Inclusivas (SI). O objetivo é o de proporcionar a inclusão dos alunos, garantindo-lhes os direitos de cidadãos plenos, com respeito ao uso da LIBRAS, ao acesso a um ensino de qualidade, aos meios de comunicação, com a presença de intérprete de LIBRAS na sala de aula, com a utilização de recursos adequados a sua aprendizagem e à efetivação da legislação vigente sobre o ensino de pessoas surdas, atendendo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Escola Básica (BRASIL, 2001), principalmente no que regulamenta sobre o ensino das línguas:

Recomenda-se que professor, para atuar com educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Recomenda-se também que o professor, para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha além de letras e lingüística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2001, p.51).

A inclusão demanda esforços de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente dos professores, que devem ter formação específica para atuarem com alunos com NEE, em particular os surdos, para que estes possam aprender de modo significativo, através do uso e ensino da LIBRAS na sua comunicação a aprendizagem.

Os alunos surdos devem ser aceitos e possuir os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão, desenvolvendo sua cidadania de forma plena. Quando todos os cidadãos são tratados de modo igualitário, com as mesmas oportunidades e condições de acesso à educação, à saúde, à habitação e ao trabalho, com políticas públicas que contemplem a todos, sem discriminação, a inclusão poderá seguir o seu percurso de modo adequado a efetivar sua implementação, com a inclusão de todos. Nesta lógica, Santarosa (1992, p. 2) afirma:

A construção de uma sociedade de plena participação e igualdade tem como um de seus princípios a interação efetiva de todos os cidadãos. Nesta perspectiva é fundamental a construção de políticas de inclusão para o reconhecimento da diferença e para desencadear uma revolução conceitual que conceba uma sociedade em que todos devem participar, com direito de igualdade e de acordo com suas especificidades.

Para a educação inclusiva ocorrer é necessário que mudanças no sistema educacional e na sociedade sejam estabelecidas, para que um ambiente favorável à inclusão possa ser implantado, com práticas docentes adequadas, atendimento às especificidades e às condições de permanência dos alunos com NEE na escola, com o estabelecimento de um novo paradigma educacional inclusivo, onde todos são tratados com igualdade (ALVES e BARBOSA, 2006). Em oposição ao sistema educacional excludente atual, que apenas perpetua a manutenção dos padrões estabelecidos, que não corresponde à diversidade encontrada nas escolas (BARBOSA, 2004; PACHECO, 2007).

O respeito à unicidade e às especificidades de cada pessoa é abordado por Galvão Filho (1996), opinião compartilhada por Freire (2002, p.84), para quem as pessoas com deficiências precisam ter seus direitos respeitados para “que possam exercer plenamente sua cidadania”, de forma autônoma.

Vygotsky (1989) refere-se às crianças com deficiência no desenvolvimento como sendo um defeito que as crianças apresentam, porém defendia que elas aprendiam da mesma maneira que as crianças consideradas como normais, com vontade, prazer e curiosidade de aprender, necessitando apenas de meios adequados para atender suas dificuldades, optando pela educação inclusiva e não pela educação especial, que era vista pelo autor como um fator para aumentar o preconceito em relação às crianças com dificuldades no desenvolvimento. Vygotsky (1989, p, 61) diz que:

A humanidade sempre há sonhado como um milagre religioso que: os cegos vejam e os mudos falem. É provável, que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança com defeito”. O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que os outros a sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência desses defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo.

Neste sentido, concordando com Vygotsky (1989), Guarinello et al. (2006) e Marin e Góes (2006, p. 246) tratam da escola como instituição onde pode ocorrer a inclusão, com a superação de “barreiras atitudinais e de comunicação”, com políticas públicas adequadas para a educação dos alunos surdos, a qual as autoras defendem que deve ser bilíngue, com respeito ao uso da LIBRAS, como primeira língua dos surdos, e da Língua Portuguesa escrita, como

segunda língua para os alunos surdos, que devem ter garantido o acesso à informação e à educação.

Torres, Mazzoni e Mello (2007, p. 371) também falam que “as pessoas se defrontam tanto com facilitadores bem como com barreiras”, evidenciando como o ambiente, as pessoas, os animais, as tecnologias e os serviços podem facilitar ou dificultar a comunicação e o acesso à informação das pessoas com ou sem deficiência, dependendo de suas características pessoais. Ainda ressaltam (idem, p. 372):

[...] que o maior obstáculo enfrentado pelas pessoas com deficiência nos dias atuais, quando a informação é caracterizada como uma riqueza, está no acesso a ela e, conseqüentemente, a aspectos importantes relacionados à informação, tais como: a educação, o trabalho e o lazer.

É nesta perspectiva, de tentar minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos com NEE, que a Educação Inclusiva visa não mais separar alunos com deficiência dos alunos sem deficiência, buscando a integração dos cidadãos, almejando uma escola que receba a todos que a procuram, sem discriminação, sem rótulos, dando oportunidades para que as diferenças sejam vistas e possam ver outras. Lucena (2002) defende a ideia de que talvez se possa trabalhar com a consciência de que a própria humanidade é caracterizada pela diversidade de seres, com suas características próprias, como ritmo, aparência física, perfil psicológico, capacidade cognitiva, com suas limitações e capacidades, estabelecendo sua individualidade, dentro da individualização social.

Alves e Barbosa, (2006, p. 23) entendem que:

A educação inclusiva visa garantir os direitos constitucionais da pessoa com deficiência, atentando principalmente para a escolarização com qualidade e a participação nas diferentes esferas sociais..., investe na promoção de uma educação que considera a diversidade humana e a valorização das diferenças em recurso de aprendizagem.

A educação inclusiva envolve toda a sociedade, da local à mundial, levando em conta que todos os cidadãos devem ser respeitados em sua unicidade. Exemplo disto aconteceu na Espanha, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, quando vários países, tais como Bélgica, França, Alemanha e Suíça, além do Brasil, assinaram a Declaração de Salamanca (1994). Este documento estabelecia o compromisso com a Educação para Todos, no Ensino Regular, com ou sem deficiência, com o reconhecimento da necessidade de implementar programas de alfabetização e educação para priorizar a atenção aos grupos minoritários, crianças, jovens e adultos com NEE. Segundo Guarinello et al. (2006, p.2), foi

durante a Conferência “que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática.”

Contudo, a Declaração de Salamanca (1994) provoca ambiguidades, porque orienta a inclusão de todas as pessoas com deficiência em classes regulares, e, ao mesmo tempo, enfatiza que, devido às especificidades de comunicação destes indivíduos, seria mais adequado que a educação deles fosse oferecida em escolas especiais ou em classes especiais nas escolas regulares, de alguma forma perpetuando a exclusão. Mas, indo ao encontro do que Galvão Filho e Damasceno (2002, p. 04) dizem sobre o planejamento da escola atual, também há demandas peculiares ao atendimento especial, que é:

[...] caracterizado pela rigidez, pela padronização massificada, pela transmissão e memorização de informações. Mantendo a escola como um local fechado às transformações que ocorrem na sociedade que está inserida, conservando o que já existe sem levar em conta as inovações e descobertas que acontecem na sociedade, sem olhar cada aluno como único, com necessidades, limitações e desejos próprios, que precisam ser respeitados e considerados na elaboração de um planejamento educacional adequado e que atenda a todos em suas especificidades

Segundo os estudos de Quadros (1997), Silva (2001), Lacerda (2006) e Pereira (2008), a educação especial é o tipo de educação que exclui, marginaliza, baseada em classes, de caráter elitista, provocando abandono, evasão, desistência, repetência, fracasso, atraso, muito semelhante à educação atual, que favorece ao não cumprimento do direito básico de todos à educação, previsto em leis, sem respeito às especificidades apresentadas por cada aluno, considerando um padrão de aprendizagem, excluindo os que não se adaptam, com as mesmas consequências apresentadas pela educação especial.

Embora existam leis garantindo que todos possuem direitos iguais, muito ainda falta para que se atinja esta realidade. Poucos, inclusive os beneficiados, sabem dos seus direitos legais, havendo necessidade de que os beneficiários também conheçam seus deveres. A Lei n. 7.853/89, no seu Artigo 2, já descrevia sobre a responsabilidade dos Poderes Públicos em assegurar às pessoas com deficiência o cumprimento dos seus direitos, de quaisquer esferas, do lazer ao trabalho, da saúde à previdência social, da educação ao esporte.

Para Vigotsky (1989) talvez na escola inclusiva as diferenças possam conviver e até completar-se. Para o autor a aprendizagem pode ocorrer tanto entre os alunos sem deficiência, como entre os alunos com deficiência, com a utilização de metodologias específicas, que possam atender às necessidades encontradas em uma sala de aula, estabelecendo oportunidades para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Assim, pressupõe-se que a Educação Inclusiva ideal seria aquela que propicia aos alunos o direito de ter atendidas suas necessidades de aprendizagem, dando-lhes apoio e segurança, sendo uma educação igualitária, que promove a integração dos seus participantes de forma plena e satisfatória, em contraponto com a educação inclusiva que temos, que apresenta um paradigma educacional excludente (PLATT, 2004), simplificando a variedade dos alunos, ao que Pacheco (2007, p. 38) chama de massificação, ao abordar que “Tratando os ‘desiguais’ como se fossem iguais, ‘em pé de igualdade’, como geralmente acontece, não apenas mantemos a desigualdade, como a aumentamos”.

Deste modo, sem a mudança necessária do paradigma educacional atual, que mais exclui do que inclui, o aluno com Necessidades Educacionais Especiais continuará sem acesso à informação, requisito essencial para poder construir o seu conhecimento, função básica da escola. Quanto ao acesso à escola dos alunos com NEE, citamos Barros Júnior, Silva, Silva, Carelli, Osório, Genestra, Nascimento (2006, p. 176):

No Brasil, essa realidade avançou nos últimos dez anos. Houve um crescimento nas matrículas desses alunos: em 1994, havia duas mil matrículas de estudantes especiais, e em 2004 o número aumentou para 566.753. Em relação à participação de alunos com deficiência em escolas regulares, o país também avançou. Em 1998, 13% dos estudantes com necessidades especiais estavam em classes regulares. Em 2004, o índice subiu para 34,4%. Há 2,5 milhões de brasileiros até 17 anos, com algum tipo de deficiência.

Mesmo com o não cumprimento integral da legislação brasileira quanto à inclusão das pessoas com NEE na escola inclusiva, atualmente, já pode ser visto na escola regular alunos com e sem deficiência em salas inclusivas. A discussão, em torno do acesso das pessoas com deficiência à escola, recai sobre o sistema educacional vigente no nosso país, que contribui para a exclusão escolar destas pessoas da escola regular.

A falta de condições mínimas para que o processo de ensino aprendizagem aconteça é um fator preponderante no insucesso da inclusão escolar, pois não há uma formação profissional adequada dos envolvidos neste processo, os professores não estão habilitados e não são oferecidas formações continuadas em nível compatível às dificuldades enfrentadas em sala de aula, tais como: ausência de uma língua em comum entre professores e alunos surdos, falta da adoção de um sistema de ensino bilíngue, de quantidade suficiente de intérprete de LIBRAS para atender as turmas inclusivas com alunos surdos, de material e de metodologias adequados à comunicação e à aprendizagem dos alunos surdos. Concordando, Guarinello et al. (2006, p. 3) dizem “que um número significativo de alunos com necessidades educativas

especiais que têm acesso à escolaridade, não estão recebendo uma educação apropriada, seja pela falta de profissionais qualificados, seja pela falta de recursos.”

As pessoas com NEE são matriculadas, muitas ações estão sendo realizadas pelos poderes governamentais mundiais para que a educação seja articulada a outras áreas sociais, segundo o objetivo da Declaração de Salamanca (1994), que busca implementar uma política que oriente os países quanto ao atendimento das pessoas com NEE, no ambiente escolar. Porém, estas pessoas, em geral, ainda não encontram condições físicas e humanas adequadas na escola regular para que possam aprender de modo significativo.

Sendo assim, uma legítima pedagogia da inclusão faz-se necessária nesse contexto atual, para que as potencialidades de cada cidadão possam sobressair-se, não importando a quantidade e sim a qualidade do que se pode produzir, contribuindo para o aprendizado de todos, pois estamos diante do que poderíamos chamar de uma nova revolução educacional, com a inclusão escolar. Nesse sentido, surdos, ouvintes, cegos, deficientes mentais e físicos, pessoas com as mais variadas síndromes, são especiais e precisam que suas dificuldades e limitações sejam aceitas pela sociedade, que deve proporcionar o atendimento a todos, sem discriminação, sendo a atuação e a formação docentes fatores preponderantes para o sucesso da inclusão escolar.

O ideal da educação inclusiva é o de favorecer experiências em que todos se sintam capazes de ajudar e perceber-se necessitados de ajuda, dando oportunidades para o desenvolvimento coletivo e individual, com o reconhecimento da importância de cada um no ambiente educacional.

O novo prisma da educação especial, em ambiente inclusivo, de acordo com o Decreto n.7.611/11, em seu Artigo 1, Parágrafo 1º, determina a: “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, com a proposta de que os alunos possam ter condições de usufruírem de novas metodologias, que possam proporcionar melhoria na sua educação, independente de suas dificuldades e especificidades. Diante do exposto, os processos de inclusão e de ensino aprendizagem de alunos com NEE, na escola regular, não dependem apenas da efetivação de sua matrícula, passam por mudanças no paradigma educacional vigente no Brasil, onde as políticas públicas existem, mas não são delegadas de modo a permitir que a escola promova a inclusão dos alunos com NEE, que estão na escola, mas ainda não fazem parte dela, contudo já houve muitos avanços na inclusão brasileira.

2.2 Deficiências

Mas afinal, quem é o cidadão considerado com deficiência? Desde que surgiu o homem, existem as deficiências, sempre citadas nas culturas mais antigas, com tratamentos desde o abandono e eliminação até a superproteção. Vygotsky (1989, p. 53) diz sobre esta questão que:

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez, ou a deficiência mental inata [...] influem, sobretudo, nas relações com as pessoas. Também na família, a criança cega e a surda é, antes de tudo, uma criança peculiar e se lhe oferece um trato exclusivo, inabitual, distinto ao que se lhe dá aos outros, e isto não só ocorre nas famílias nas quais esta criança é considerada uma carga pesada e um castigo como também quando é rodeada de um amor duplicado ou uma atenção superprotetora que a separa dos demais.

Diante do exposto pelo autor, percebe-se como a sociedade e a família deixam-se influenciar pelas condições específicas das pessoas com deficiência, no que diz respeito à forma de relação que vão estabelecer, muitas vezes focando apenas nas dificuldades e limitações, sufocando qualquer tentativa destas pessoas de levarem uma vida normal, baseada nas suas condições reais. Devido a isto, só nos tempos modernos as pessoas com deficiência começaram a ser reconhecidas como cidadãos e, portanto, merecedores de oportunidades iguais aos considerados cidadãos normais (SILVA, 2009).

As deficiências podem ser de vários tipos, segundo o que diz o Decreto n. 3.298¹: deficiência física (alteração completa ou parcial de um ou mais membros do corpo humano, como paraplegia, tetraplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, entre outras), deficiência visual (cegueira total ou baixa visão), deficiência mental (cognitivo inferior à média), deficiência auditiva (perda bilateral, parcial ou total da capacidade auditiva). Uma pessoa pode apresentar uma ou mais destas deficiências, caracterizando a deficiência múltipla.

As pessoas com deficiência podem realizar suas atividades cotidianas, nos vários setores da vida humana, com certa autonomia, contanto que as condições necessárias sejam proporcionadas. Para fazer valer tais direitos, é necessário que a sociedade se organize. Segundo Dutra (2006, p. 117-118):

Na década de 1990, surgem os conselhos de defesa de direitos da pessoa com deficiência, que visam ‘mobilização social no momento de definição,

¹ Decreto Federal n.º 3.298, Art. 4º, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a pessoa portadora de deficiência.

elaboração e controle social das políticas públicas de atenção ao segmento da população que representa’, levando à ‘defesa dos direitos e promoção da cidadania das pessoas com deficiência’.

Muitas pessoas possuem limitações físicas ou mentais, mas devidamente auxiliadas, podem ser beneficiadas com as políticas públicas que estabelecem os seus direitos e deveres, sem necessidade de um acompanhamento permanente de outra pessoa, exercendo plenamente sua cidadania. Brumer, Pavei e Mocelin (2004, p. 300) já tratam desta questão nos seus estudos, pois para eles “a inclusão social foi entendida como cidadania, isto é, participação na condição de cidadão na sociedade, com os mesmos direitos e deveres dos demais membros dessa sociedade”, indo ao encontro do que a Organizações das Nações Unidas (ONU, 1982) apresenta no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes:

A experiência tem demonstrado que, em grande medida, é o meio que determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A pessoa vê-se relegada à invalidez quando lhe são negadas as oportunidades de que dispõe, em geral, a comunidade, e que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal, a participação em grupos sociais e políticos, as atividades religiosas, os relacionamentos afetivos e sexuais, o acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária.

Neste sentido, há uma mobilização mundial tentando o reconhecimento das pessoas com deficiência. Não é mais algo apenas localizado, as comunidades mundiais partem em defesa do cumprimento dos direitos que as pessoas com deficiência possuem, mas às vezes não conhecidos até mesmo por elas.

O presente estudo volta-se para um grupo específico de pessoas que apresentam um tipo de deficiência, a surdez, portanto iremos explicar sobre a deficiência auditiva.

2.2.1 Deficiência auditiva / Surdez

A deficiência auditiva compõe o quadro dos vários tipos de deficiências que uma pessoa pode ter. Os surdos são reconhecidos como uma comunidade dentro da sociedade brasileira, com direito garantido a expressar-se em língua própria, a LIBRAS.

O Decreto n. 5.626/05, em seu Artigo 2, considera a “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, e

no parágrafo único do seu Artigo 2, que a deficiência auditiva ocorre quando há “a perda de audição bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.”

Segundo Brasil (2006), a deficiência auditiva pode ser de vários tipos e causada por vários fatores, sendo dividida em dois grandes grupos: congênita, a pessoa já nasce surda; adquirida, a pessoa torna-se surda. Segue Brasil (2006, p.15-16) classificando a deficiência auditiva segundo a etiologia como:

Pré-natais: fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na gestação, exposição da mãe a drogas ototóxicas, que afetam a audição.
 Peri-natais: partos prematuros, trauma no parto, anoxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro após o nascimento).
 Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

Percebemos que a surdez é uma deficiência que sofre influência de muitos fatores, tanto de fatores externos quanto internos, pois tanto pode ocorrer durante a gestação, como pode ser provocada na hora do parto ou ao longo da vida, muitas vezes, pela falta de atendimento médico adequado. As ocorrências de surdez na gestação ou na hora do parto poderiam ser minimizadas com esclarecimentos e pré-natais bem realizados, quando a mãe seria orientada sobre os riscos que o bebê corre de ficar surdo, tanto por hereditariedade, como por vias medicamentosas durante a gravidez ou através de procedimentos inadequados na hora do parto.

2.3 A educação de surdos no Brasil

Só no século XIV começou a propagação da discussão da ideia de que os surdos poderiam aprender (MOURA, 2000). Antes, os surdos eram considerados pessoas inferiores, sem condições de aprender e, portanto, sem condições de frequentar a escola e viver em sociedade. Eles eram excluídos do convívio social, sofriam privações de seus direitos como cidadãos, não podiam casar, herdar bens, obter a salvação divina, muitas vezes sendo tratados como doentes mentais (SILVA, 2009).

No Brasil, a partir do século XIX, começou a existir a preocupação com a educação dos surdos, baseada em “metodologias européias formuladas ao longo dos séculos XVI a

XVII” (GUARINELLO et al., 2006, p. 2), as quais indicavam ser as crianças surdas anormais e que deveriam ser tratadas como doentes.

A criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos, em 1856, impulsionou a educação de surdos no Brasil. Sua criação foi autorizada pelo Imperador D. Pedro II, por influência de Édouard Huet, francês surdo, que veio para o Brasil em 1855 e teria iniciado a educação brasileira de surdos, com o uso da língua de sinais francesa, sendo ele diretor e professor da instituição educacional, a exemplo do que foi no Instituto de Surdos de Bourges, na França (ROCHA, 2007). A instituição de ensino para surdos teve diferentes nomes ao longo do tempo. Entre 1857 e 1858, o Collégio foi chamado de Instituto Imperial para Surdos-Mudos, uma vez que, na época do Império, ainda considerava-se que todo surdo era mudo. No período de 1858 a 1865, passou a Imperial Instituto para Surdos-Mudos, sendo depois de 1865 a 1874, apenas Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Passou a Instituto dos Surdos-Mudos, de 1874 a 1890, sendo de 1890 a 1957 o Instituto Nacional de Surdos Mudos, até chegar ao atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a partir de 1957, quando realizou-se a mudança mais significativa em suas denominações, retirando-se a palavra Mudos e colocando-se a palavra Educação, refletindo as discussões que ocorriam no Instituto sobre a educação das pessoas surdas (ROCHA, 2007).

Coube ao Marquês de Abrantes (1796-1865) acompanhar a criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos, a primeira escola para surdos no Brasil, que “compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios” (idem, p. 31).

Em 1875, Flausino José da Gama elabora o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, para divulgação da língua de sinais, sendo considerado “o primeiro material impresso de língua de sinais” (SOFIATO e REALY, 2011, p. 633), língua pela qual os surdos se comunicavam, impulsionando a educação dos mesmos, pois o autor era ex-aluno do INES (ROCHA, 2007). Ainda segundo Sofiato e Reily (2011, p. 632):

A obra de Flausino constitui-se basicamente de 382 estampas, compostas por imagens referentes aos sinais que foram escolhidos para compor o léxico e, também pelos verbetes em Língua Portuguesa correspondentes ao significado desses mesmos sinais.

Embora o INES estivesse trabalhando com a língua de sinais na educação de surdos, em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos, ocorrido em Milão, foi concluído que o método mais indicado para o ensino de surdos era o Método Oral Puro, que utilizava

apenas a fala, em detrimento do Método Combinado, que utilizava sinais e fala (SOARES, 2005). Para avaliar a conclusão do Congresso de Milão, o INES enviou, para Itália, o professor A. J. de Moura e Silva, que deduziu não ser o Método Oral Puro adequado para o ensino de todos os surdos, pois era necessário avaliar cada aluno e então decidir qual o método a ser aplicado (ROCHA, 2007).

Na tentativa de melhorar as condições dos alunos surdos, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, no começo do século XX, passou a oferecer também o ensino profissionalizante, com oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria, artes plásticas e bordado, que os alunos escolhiam de acordo com suas preferências, com o intuito do aprendizado de um ofício (ROCHA, 2007).

No final do século XIX e durante o século XX, de acordo com Silva (2009), o número de escolas para surdos no Brasil aumentou, com destaque para o Instituto Santa Terezinha (São Paulo), a Escola Concórdia (Porto Alegre), a Escola de Surdos de Vitória (Vitória) e o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” (Brasília). Para Guarinello et al. (2006, p. 2), tais instituições apresentavam:

[...]um caráter eminentemente normatizador, filantrópico e assistencialista ... Ressalta-se que durante esse período, grupos de surdos também freqüentavam o ensino regular, contudo sem ter acesso a atendimento diferenciado. Dessa forma, imperava a lógica de que dada a oportunidade de tais alunos freqüentarem o ensino regular, caberia aos mesmos adaptarem-se às características desse sistema educacional de ensino e corresponderem às suas expectativas e demandas.

Ainda hoje, prevalece a ideia de que os alunos devem se adaptar ao que a escola oferece e não a escola se adequar para receber de modo satisfatório estes alunos.

Em 1986, o INES lança o Projeto de Alternativas Educacionais (PAE), visando à implementação da Comunicação Total no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos. A importância desta instituição é muito grande, pois é uma das instituições no Brasil produzindo material educacional e terapêutico, realizando discussões, debates e seminários sobre o tema, além de oferecer Educação Precoce (de zero a três anos), Ensinos Fundamental, Médio e Superior, com o Curso Bilíngue de Pedagogia, único na América Latina (ROCHA, 2007).

Tendo em vista que a educação de surdos no Brasil está melhorando, principalmente com as leis e decretos que foram sancionadas nos últimos anos, inclusive em relação à utilização de material específico para atender às especificidades apresentadas pelos alunos surdos, encontramos contribuições em Quadros e Schmiedt (2006, p. 99), que se aproximam

dos estudos em relação à utilização de recursos didáticos para alunos surdos, presentes nesta pesquisa.

São inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. O aspecto que a faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-a-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena. Muitos desses recursos não estão aí, prontos para serem adquiridos, precisam ser confeccionados, precisam ser criados. É bastante comum encontrar professores da área angustiados com esta “falta de material” e, justamente por isso, é tão importante a troca de ideias entre os profissionais, o registro e a divulgação desses recursos, seja em encontros pedagógicos, seja via internet ou através de manuais ou livros, como este que está em suas mãos neste momento.

Observa-se que a falta de recursos e de divulgação dos poucos recursos existentes contribuem para que os problemas no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos continuem existindo no contexto educacional atual. Os materiais alternativos muitas vezes são criados na escola, no trabalho do dia a dia, por causa das dificuldades enfrentadas pelos professores, no cotidiano da sala de aula inclusiva.

Por um lado, vemos a forma como a educação de pessoas surdas foi se instituindo, com desafios, falhas e alternativas sendo encontrados, por outro lado, a surdez impõe uma condição linguística diferenciada, que pode gerar dificuldades ao processo de ensino aprendizagem.

A atuação do professor é algo que determinará como os recursos disponíveis serão utilizados em sala de aula, pois, em muitas escolas inclusivas, a falta de recursos didáticos, que possibilitem o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, prejudica e até mesmo impede que este processo aconteça. Dependerá do empenho docente, que necessitará de criatividade e compromisso, para, muitas vezes, confeccionar os recursos didáticos necessários, com propósitos, também, de divulgação destes recursos, como acontece nesta pesquisa.

De acordo com os trabalhos de Quadros (1997), Lacerda (2006) e Pereira (2008), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas quando vão para a escola, aprender a ler e a escrever, é o fato delas não possuírem uma língua própria com estrutura linguística, sendo levadas a aprender Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Porém, esta língua configura-se como segunda língua para os surdos, ocasionando dificuldades para o aprendizado deles, provocando evasão e muitos anos de repetência.

Lacerda (2006) atribui o fracasso escolar dos alunos surdos, com a defasagem idade/ano escolar, à falta de metodologias adequadas, destacando que muitas dificuldades apresentadas por estes alunos são decorrentes da ineficácia das políticas educacionais inclusivas, que atendam às necessidades específicas para o desenvolvimento destes alunos. O fracasso das práticas pedagógicas não ocorre apenas com os alunos surdos, mas também com os alunos ouvintes, pois a prática docente e as metodologias adotadas em sala de aula não dão conta das várias especificidades apresentadas pela demanda que a escola recebe atualmente.

Há autores, como Silva (2001, p.17), que atribuem o fracasso da educação dos surdos às “questões decorrentes do engendramento das relações de poder e conhecimento de ouvintes presentes nas instituições educacionais, por meio de práticas *ouvintistas*”, como uma forma de domínio dos ouvintes sobre os surdos, que são vistos como inferiores por não falarem, evidenciando a sua deficiência, indo ao encontro do que é referenciado no trabalho de Perlin (2005, p. 57), quando a autora diz que é preciso “manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições do poder e privilégio [...] A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual”. Como cidadãos, os surdos possuem o direito de, além de serem matriculados, serem de fato incluídos na escola regular de modo a propiciar o seu aprendizado de forma significativa.

Para Albres (2005, p. 96), a inclusão, da maneira como é implantada na escola regular, sem o devido encaminhamento direcionado para oportunizar condições mínimas para o aprendizado as pessoas com deficiência:

propicia material para a análise do fracasso escolar dentro do movimento de escolarização obrigatória, o contingente de pessoas deficientes vai para escola, pessoas consideradas ‘difíceis de ensinar’ em aulas tradicionais, encaminhando-se, assim, para uma educação especializada, ou, como aponta a política mais recente, desenvolve mecanismos para que o aluno acompanhe as aulas com um apoio especializado.

O fracasso escolar é associado ao fato de que não basta a escolarização obrigatória, faz-se *mister* o atendimento às especificidades que os alunos apresentam, com acompanhamento especializado, mas sem excluí-los da Educação Regular.

Skliar (2005, p. 18) atribui o fracasso escolar dos alunos surdos a três justificativas: a atribuição dos surdos pelo fracasso, a culpa aos professores ouvintes e as metodologias adotadas no ensino aos alunos surdos. O autor continua: “[...], evita-se toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado”.

O professor desempenha um papel muito importante dentro do processo de inclusão educacional do aluno surdo, porque é um profissional que está vivenciando o cotidiano da sala de aula inclusiva e suas decisões, em relação às metodologias e aos recursos didáticos utilizados, são fundamentais para que os alunos surdos possam ser realmente incluídos. Contudo é um custo muito alto que recai sobre os ombros dos professores sobre a questão, pois falta planejamento, formação e contratação de profissionais especializados, material didático e infraestrutura escolar que auxiliem os professores na educação inclusiva.

2.3.1 O professor e a inclusão dos alunos surdos

Na escola regular, quando o trabalho com alunos que apresentam algum tipo de Necessidade Educacional Especial é iniciado, a maioria dos professores tem pouco ou nenhum conhecimento das especificidades que envolvem cada tipo de deficiência, especificamente, a surdez, apesar das leis que regulamentam a formação do professor na escola inclusiva, pois, segundo Guarinello et al. (2006, p. 3), “grande parte dos professores e das escolas não está preparada para receber alunos surdos”, encontrando apoio em Fernandes (1999, p. 78-79), para quem os professores precisam, ao encontrarem alunos surdos em sua sala de aula, entender:

[...] que têm diante de si, um usuário de uma língua diferente da sua, que inevitavelmente estará refletida nas diferentes práticas discursivas compartilhadas em sala de aula. Segundo, que o conhecimento dessa língua, por parte do professor é condição *'sine qua non'* para que se estabeleça a interação verbal significativa, a partir da qual será tecido o vínculo afetivo tão perseguido nas experiências de aprendizagem escolar. E, por fim, concretizar na prática, o *diálogo com as diferenças*, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para que assim o auxilie na construção de sua identidade surda.

O professor, em sua formação e prática, em sua maioria, tem como referência principal o aluno ouvinte. Os objetivos de ensino traçados são, muitas vezes, sem se pensar em atividades para desenvolver com os alunos surdos, por isso não se alcançam as respostas esperadas. O professor precisa estudar e entender, então, o processo pelo qual conseguiu ou não tais resultados.

Conforme a LDBEN (1996), o seu Artigo 59, Inciso III, trata da formação específica que os professores, que estão no Ensino Regular, precisam ter para trabalhar com os alunos com deficiência, em sala comum, oferecendo subsídios para que os alunos surdos possam

desenvolver-se integralmente, quando declara que é preciso: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Estes são os desafios postos ao professor de uma sala inclusiva. É preciso fortalecer a importância da formação docente continuada, para que sejam atendidas as diversas demandas de ensino.

Ao longo do tempo, o professor, já mais experiente, consegue escolher melhor as estratégias para o ensino que pretende oferecer aos alunos surdos. Para isso, é necessário que o professor esteja sempre repensando e renovando sua própria prática pedagógica, determinado a pesquisar, estudar, procurar e aprender, inclusive com seus alunos, novas possibilidades que os desafiem, levando-os à construção do seu conhecimento, contribuindo para sua formação integral, ao que se adiciona, no caso do aluno surdo, o respeito e aceitação da sua singularidade (SILVA, 2011).

O risco da falta de apoio institucional ao docente está no fato de entregar ao professor, sem formação específica, a responsabilidade de ser professor e pesquisador ao mesmo tempo. O que é mais provável de acontecer é que o professor se adapte às dificuldades e espere menos dos alunos.

Como pode ser percebido, no processo da escola inclusiva, o papel do professor dependerá da sua formação e da sua atuação. Como ainda não há um processo de formação e acompanhamento sistematizado do professor, dependerá de sua singularidade, enquanto pessoa no mundo. O professor constitui parte essencial deste processo inclusivo, sendo determinante no sucesso ou insucesso da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, possibilitando ou não a estes alunos o acesso ao conhecimento.

Os estudos de Leonardo, Bray e Rossato (2009) contribuem na perspectiva da falta de estrutura física e humana das escolas para a inclusão, ao abordarem que tanto escolas públicas quanto particulares não estão preparadas para desenvolver o processo inclusivo. As autoras corroboram a ideia de precariedade da formação dos professores para atuarem na escola inclusiva, ressaltando que muitos não possuem conhecimentos e preparação adequada para o trabalho com alunos deficientes.

Outro ponto importante, em relação ao papel do professor na inclusão dos alunos surdos, é o seu envolvimento com os alunos, pois doar-se faz parte desse processo longo, difícil e prazeroso, que permite a todos experimentar, errar, tentar novamente, acertar, até alcançar a construção de novos conhecimentos, individuais e coletivos.

Sendo assim, o professor deverá encontrar estratégias de ensino para que os alunos surdos possam fazer do jeito deles, aceitando as suas particularidades e limitações, explorando suas potencialidades e respeitando sua unicidade, utilizando-se de recursos pedagógicos apropriados para alunos surdos, dando ênfase a linguagem não verbal, essencial na comunicação dos surdos, valorizando todo progresso alcançado pelos alunos surdos. Os estudos de Bomfim e Souza (2010) abordam como a práxis do professor é essencial na adoção de novas metodologias adequadas ao processo educacional dos surdos, sendo necessária a formação continuada do professor que está em sala de aula.

Desta forma, o professor fortalecerá as condições dos alunos surdos de interagir e incluir-se com os outros, levando à aprendizagem destes alunos, com o uso de metodologias e de estratégias de ensino adequadas, que, através de planejamento, possibilitem condições aos alunos surdos de poderem aprender de modo equivalente aos alunos ouvintes, atendendo aos conteúdos programáticos de modo abrangente e eficaz, mas, sobretudo, contemplando às especificidades de seus alunos, que segundo Fernandes (1999, p. 79) necessitam da prática de ações:

[...] que envolvem um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas em concepções visuais, formação de professores edificadas em concepções sócio-antropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros fatores.

Mesmo diante de um contexto social que procura implementar a inclusão das pessoas com deficiência, não é fácil para os professores da escola inclusiva assimilar este novo paradigma educacional, que está sendo formado, com propostas educacionais que atendam aos alunos surdos. Os professores apresentam muitas dúvidas em relação à posição a ser assumida diante desta nova realidade educacional, pois convivem em uma escola inclusiva sem as mínimas condições para atender aos alunos surdos, tais como, falta de intérpretes de LIBRAS, de material pedagógico adequado e de formação continuada para os professores.

Portanto, o professor possui, na sua nova formação profissional, os desafios decorrentes das diferenças que sempre existiram, mas que ainda não haviam sido assumidas pela escola. Porém, estas diferenças agora são expostas e aceitas pela educação inclusiva, embora muitas vezes apenas na legislação e nas políticas públicas educacionais. Ainda há muito a ser realizado para que a inclusão seja de fato implementada na escola, mas a aplicação das leis, quanto ao atendimento das condições humanas, físicas e metodológicas para

contemplar de modo adequado aos alunos surdos, tais como o uso da LIBRAS no ensino dos surdos e a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva, já está ocorrendo.

2.3.2 O surdo e a LIBRAS

Para conseguir se comunicar, os surdos utilizam vários meios, com ênfase na língua de sinais, que é a língua natural dos surdos (SILVA, 2001; ALBRES, 2005), assim considerada por ser a língua que os surdos primeiro conseguem adquirir.

Os surdos necessitam está em contato com pessoas que usam a língua de sinais para que possam adquiri-la de modo espontâneo, equivalente ao que acontece com a aquisição da Língua Portuguesa oral, pelos ouvintes, que é considerada a língua natural destes sujeitos. Para Albres (2005, p. 84) “a criança precisa ter um desenvolvimento normal de sua primeira língua. Logo, precisa estar em um ambiente rico em Língua de Sinais corrente que respeite e valorize sua língua, cultura, identidade e potencialidades”, pois, continua a autora, “o desenvolvimento normal da primeira língua é primordial para o desenvolvimento da segunda língua e da leitura e escrita” (idem, p. 84).

Neste processo de aquisição da língua e de socialização, a escola é um dos espaços que pode favorecer adequadamente para que isto aconteça, com a “preparação dos recursos humanos, adaptação do currículo, complementação curriculares, entre outros” (ALBRES, 2005, p. 99).

A língua de sinais apresenta características espaço-visuais, necessitando do espaço e da visão para que possa ser estabelecida, diferente das línguas orais, que apresentam características oro-auditivas (QUADROS, 1997; BROCHADO, 2003), por isso a língua de sinais favorece a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos, destacando que o começo da história humana foi marcado pela comunicação gestual e visual (GOLDFELD, 2002). Devido à deficiência auditiva que os surdos possuem, a aquisição da língua de sinais é favorecida, pois se dá por meio visual, não necessitando dos meios auditivo e oral (REILY, 2003).

Como é evidenciado que as pessoas surdas necessitam da língua de sinais para se comunicar, alguns profissionais começaram a desenvolver estudos sobre a referida língua. As pesquisas desenvolvidas pela linguista Lucinda Ferreira Brito sobre as línguas de sinais foram um importante passo para que o Brasil implementasse a sua língua de sinais oficial

(GUARINELLO, 2007), atendendo à comunidade surda brasileira, minoria linguística que usa este sistema linguístico (BRASIL, 2002).

A princípio, Lucinda Ferreira Brito nomeia a língua de sinais brasileira de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), atendendo ao padrão internacional utilizado para abreviar as línguas de sinais. Assim, foi estabelecido um meio de diferenciar a LSCB da Língua de Sinais Kapor Brasileira (LSKB), que os índios Urubu-Kapor, do Maranhão, usavam (GIROLETTI, 2008). Em 1993, a comunidade surda brasileira, através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), adota o nome Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em substituição à LSCB (GUARINELLO, 2007). A LIBRAS foi instituída através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

A lei dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS como forma de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil, já garantindo o uso do bilinguismo na educação de surdos. Sendo o intérprete de LIBRAS o suporte garantido para que isso ocorra. Segundo Bisol, Bremm e Valentini (2010), a aprovação desta lei foi um importante passo na luta pela conquista de uma série de direitos dos surdos, como a difusão da LIBRAS, atendimento e tratamento adequado aos deficientes auditivos nas instituições públicas, além de garantir a inclusão da LIBRAS nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus vários níveis, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Contudo, para Silva (2001), o fato de não existir uma língua em comum entre ouvintes e surdos é um grande obstáculo no processo de comunicação e no processo de ensino aprendizagem, muitas vezes impossibilitando a comunicação e o desenvolvimento da linguagem escrita em Língua Portuguesa, pelos surdos. Fernandes (1998, p. 163) diz, sobre esta questão do aprendizado da escrita pelos surdos, considerada como segunda língua, que:

[...] o acesso a práticas lingüísticas significativas que os auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua, como conseqüência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da deficiência auditiva e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização lingüístico-cognitiva diversa.

Assim, culpa-se apenas os alunos surdos pelo fracasso no aprendizado da segunda língua, sem levar em consideração que da maneira como esta é ensinada, sem metodologias adequadas, impossibilita aos alunos surdos qualquer tipo de sucesso no processo de aprendizagem, encontrando apoio em Freire (1999, p.26), pois a autora afirma que o aluno surdo é:

[...] desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele, na maioria dos casos, não domina e o resultado tem sido, invariavelmente, o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono da escola por parte do aluno.

Fica evidente que o aluno surdo não é responsável pelo seu fracasso escolar e sim a falta de condições para que ele possa aprender de modo adequado, atendendo às suas especificidades, como a presença de profissionais preparados que possibilitem o seu acesso à educação. Guarinello, Berberian e Massi (2007, p. 3), sobre a falta de condições mínimas na escola, para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos, em relação à inexistência de uma língua comum entre alunos surdos e professores ouvintes, afirmam que:

É fato que a escola não tem oferecido condições necessárias para que os alunos surdos construam o conhecimento. Assim, na maioria das instituições especiais, os professores não utilizam uma língua compartilhada com seus alunos, ou seja, não dominam a língua de sinais e acabam utilizando uma forma de comunicação bimodal para ensinar. Isto é, usam a fala e alguns sinais concomitantes. Essa estratégia faz com que o surdo ou foque seu olhar para as mãos do professor ou para seus lábios. Se olhar somente para os lábios, compreenderá apenas parte da mensagem; se olhar somente para as mãos, não compreenderá a mensagem da mesma forma, já que verá apenas alguns sinais da língua de sinais desconexos entre si, o que na realidade não forma língua alguma.

A utilização de uma comunicação bimodal, que na verdade não dá conta de nenhuma das duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, evidencia a falta de metodologias e estratégias de ensino que propiciem condições para que os alunos surdos possam construir o seu conhecimento, encontrando apoio em Albres (2005, p. 78), que ressalta como “os sinais seriam usados em conjunto com a fala, uma mistura das duas línguas, o que é conhecido como português-sinalizado”, bem como em Botelho (2002), pois, para a autora, a utilização das mesmas metodologias adotadas com os ouvintes para o ensino dos alunos surdos reforça a ineficiência delas para o ensino destes.

Diante da necessidade dos surdos de se comunicar e aprender em língua de sinais, muitas dificuldades são enfrentadas por eles, nos vários setores sociais, como dificuldade no entendimento entre surdos e ouvintes, discriminação por serem pessoas com deficiência e falta de intérpretes de LIBRAS, nas instituições públicas e particulares. Mesmo com a adoção de medidas para minimizar os problemas enfrentados pelos surdos, eles ainda continuam dificultando a vida destas pessoas, como pode ser observado através da obrigatoriedade da disciplina LIBRAS nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, com o Decreto n. 5.626/05:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Com o intuito de viabilizar o conhecimento e a aprendizagem da LIBRAS aos futuros profissionais, que irão trabalhar diretamente com os alunos surdos, no Ensino Regular, sendo professores e demais componentes da equipe multidisciplinar, como pedagogos e fonoaudiólogos, observa-se que ainda há uma grande defasagem na comunicação entre alunos surdos e profissionais ouvintes da educação, pois a obrigatoriedade pode não levar realmente ao aprendizado da LIBRAS, que necessita aliar a parte teórica à parte prática, muitas vezes, não ocorrendo por falta de recursos materiais e humanos, que auxiliem neste processo de aprendizagem, entre eles, o intérprete de LIBRAS.

Há muito tempo, no Brasil, várias propostas surgiram como forma de garantir às pessoas surdas o uso da LIBRAS, tanto na sua comunicação, quanto na questão educacional. Até a década de 1970, a comunicação dos surdos seguia o sistema de Comunicação Total, pela influência do que era desenvolvido na única universidade para surdos do mundo, a *Gallaudet University* (EUA), que divulgava este sistema, o qual se caracteriza pela utilização de sinais, de escrita, de gestos, de desenhos, de treinamento de voz e de leitura labial (SOARES, 2005).

A Comunicação Total continuava a priorizar a fala, pois o “seu objetivo principal continuava sendo a fala e a integração do surdo à sociedade ouvinte. Sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda” (GUARINELLO, 2007, p. 31). Por isso, neste mesmo período, na década de 1980, ocorre o aumento do interesse pelo estudo da LIBRAS (SOARES, 2005).

No Brasil, seguindo a tendência mundial, na década seguinte, começa a ser difundido o Bilinguismo, que impulsiona a proposta de educação para surdos na língua de sinais, por considerar que esta “é a língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua” (QUADROS, 1997, p. 27).

Ainda segundo Quadros (1997, p. 32), “o bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda”, com o ensino sendo ministrado em LIBRAS. A regulamentação do ensino bilíngüe para surdos, no Brasil, acontece três anos depois que a LIBRAS foi instituída, com o Decreto 5626/2005, que prevê:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

A LIBRAS constitui-se em primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa em segunda língua (L2) para as pessoas surdas no Brasil, sendo que a proposta bilíngüe para surdos é

“caracterizada pelo uso da língua de sinais da comunidade surda e pela língua da comunidade majoritária em momentos diferentes” (GUARINELLO, 2007, p.32). O termo L2 refere-se a qualquer idioma aprendido posteriormente à língua natural, também denominada língua materna, que recebe o termo de L1, correspondendo, respectivamente, à segunda e à primeira língua (ALMEIDA FILHO, sd).

Araújo e Lacerda (2008) dizem que os surdos, que tiveram a oportunidade de desenvolver a LIBRAS, tornam-se bilíngue, encontrando apoio em Pereira (2008), que considera o surdo bilíngue e bicultural, pois, para estar inserido na sociedade ouvinte, precisa assimilar a modalidade escrita da Língua Portuguesa, além de se ver impelido a conviver com a cultura dos ouvintes, que é a dominante na sociedade brasileira. Os surdos devem ser orientados para o conhecimento e apropriação da LIBRAS, para que possam criar significação na aquisição de uma L2, no caso brasileiro, a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A escolha da L1 e da L2 deve realizar-se a partir da acessibilidade de cada uma destas línguas a cada aluno surdo. Esta acessibilidade depende do uso que o aluno faz da língua fora do contexto escolar, pois não é só na escola que os alunos surdos precisam “falar” LIBRAS, mas em todos os locais em que se encontre, caso contrário, poderá chegar a escola sem o conhecimento prévio necessário da LIBRAS, dificultando o seu processo de aprendizagem. Deste modo, a escola, que precisa que o aluno surdo possua conhecimento da LIBRAS, deve proporcionar condições para que este aprendizado aconteça.

A educação dos surdos necessita estruturar-se com base nas especificidades apresentadas pelos alunos surdos, pois estes precisam ser fluentes em sua língua natural e precisam que os profissionais conheçam a estrutura da LIBRAS para que o aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa ocorra. Segundo Guarinello e Gregolin (2005, p. 150):

[...] o domínio do português escrito só acontecerá por meio de seu uso constante; assim os surdos, como os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos; além disso, o trabalho com a escrita deve partir daquilo que esses indivíduos já possuem, ou seja, da língua de sinais, pois é esta língua que dará toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua.

Os alunos surdos poderão ter mais interesse em aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa quando tiverem conhecimento suficiente da LIBRAS. Todavia, este processo não ocorre de modo mecânico e de forma instantânea, necessitando que as etapas educacionais sejam respeitadas e levadas em consideração na elaboração de adaptações

curriculares específicas para os alunos surdos, além do contato destes com as várias tipologias e gêneros textuais escritos e sua contextualização, respeitando às especificidades que cada aluno apresenta no processo de aprendizagem. Contribuindo com esta posição, Torres, Mazzoni e Mello (2007, p. 371) consideram que as especificidades entre as pessoas surdas precisam ser levadas em conta em relação às condições de acesso à comunicação e à informação, pois:

[...] os fatores pessoais são determinantes para a existência de tantas diferenças comportamentais entre os seres humanos, situação esta que se reflete também no fato de que pessoas que possuem um mesmo tipo de deficiência podem apresentar discapacidades diferentes.

Todas as pessoas apresentam especificidades, o que as tornam únicas. Com ou sem deficiências, as pessoas possuem ritmos próprios, mesmo quando, aparentemente, são consideradas apenas como surdas, cegas ou dementes mentais. Em cada tipo de deficiência há peculiaridades próprias de cada pessoa, que Torres, Mazzoni e Mello (2007, p. 383) afirmam tratar-se de “uma diversidade dentro da diversidade”. Assim, o que pode ser facilitador para uma pessoa surda, pode ser uma barreira para outra pessoa surda, como por exemplo, no caso de quem faz a leitura labial, pois, para esta pessoa surda, a articulação da fala precisa ser a mais precisa possível, enquanto para a pessoa surda que não faz a referida leitura, de nada adianta o falante ter uma articulação precisa, caracterizando uma discapacidade ou limitação.

Quando o aluno surdo conhece a LIBRAS, o seu acesso aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares é mais facilitado, apresentando um melhor aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Segundo Araújo e Lacerda (2008), o aluno surdo não pode construir a modalidade escrita da Língua Portuguesa pela oralidade, porque percorre caminhos próprios, pois deve aprender a escrever uma língua que, muitas vezes, não domina. Recorrendo novamente a Quadros e Schmiedt (2006), os alunos dependem do conhecimento que possuem da sua L1, a LIBRAS, quando vão adquirir uma L2, no caso a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Para Silva (2001), as línguas de sinais são línguas naturais que possuem sistemas semióticos, gramática, morfologia e léxico próprios, além de autonomia, pois seus sinais possuem uma complexidade icônica muito grande, sem dependência entre eles, sendo muito mutáveis, com diferenças territoriais próprias.

Neste sentido, vários estudos estão sendo desenvolvidos no sentido de encontrar uma convenção escrita que registre as línguas de sinais. O sistema mais utilizado é o Sign Writing,

criado em 1974 por Valerie Sutton, que utiliza símbolos visuais para a escrita de diferentes línguas de sinais, encontrando apoio nos estudos de Stumpf (2005), que propõe uma adaptação deste sistema para a LIBRAS.

Ter contato e dominar a LIBRAS desde a fase pré-escolar é fundamental para que o surdo possa mais facilmente vir a se desenvolver social, política e cognitivamente, através da comunicação de suas opiniões e desejos, necessitando de condições adequadas educacionais para o seu desenvolvimento integral, entre elas, a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula.

2.3.2.1 O intérprete de LIBRAS

O intérprete de LIBRAS é o profissional que consegue converter uma língua para outra, de LIBRAS para Língua Portuguesa ou vice-versa, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral (BRASIL, 2004). Sua presença é muito importante nas salas regulares com alunos surdos, sendo regulamentada pela Lei 10.436/2002, Artigo 8, Parágrafo 1º, Inciso III, que determina que as instituições de ensino, em todos os níveis, devem garantir intérprete de LIBRAS “como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas”.

O intérprete de LIBRAS educacional difere do que atua em outros locais, pela periodicidade de contato, sofrendo adaptações necessárias, seguindo o código de ética próprio, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que faz parte do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes, aprovado em 1992, no II Encontro Nacional de Intérpretes, na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 2004).

Sobre as atribuições do intérprete que atua na área educacional, Brasil (2004, p.60) aponta que:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor.[...] Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e

alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.

O intérprete de LIBRAS educacional lida com todos os envolvidos no processo educacional, estabelecendo relações com professores, alunos, outros intérpretes, pais, direção. Dependerá da posição assumida pelo intérprete, como mediador na construção do conhecimento pelos alunos surdos, ser ou não um facilitador da inclusão. Ele pode ser um fator relevante no aumento de exclusão, caso decida por não desenvolver um trabalho ético e comprometido, já que a maioria dos professores, que está em sala de aula, não possui habilidades e conhecimentos que realmente incluam tais alunos, buscando, muitas vezes, o apoio do intérprete.

Na escola inclusiva, no que se refere à educação de surdos, é necessária a presença do intérprete de LIBRAS na sala regular, o que é regulamentado por lei, como um dos meios de garantir aos alunos surdos a transmissão dos conteúdos pelos professores ouvintes, sendo “uma possibilidade de viabilizar o acesso ao conhecimento proferido em sala de aula do ensino comum” (ALBRES, 2005, p. 96). A necessidade que os alunos surdos possuem de ter a sua L1 utilizada para a comunicação e para a aprendizagem, além do cumprimento das leis citadas anteriormente, que asseguram à comunidade surda brasileira o reconhecimento da LIBRAS como sua língua oficial, ratificam a presença do intérprete de LIBRAS no ambiente educacional inclusivo.

O intérprete de LIBRAS é o ponto chave na construção do conhecimento dos alunos surdos, pois professores não capacitados para lidar com a surdez dependem da ajuda do intérprete para que os alunos surdos possam atingir a sua autonomia, tornando-se cidadãos plenos e inseridos na sociedade.

Para se estabelecer a acessibilidade à comunicação, à informação e à educação, o intérprete de LIBRAS deve realizar a tradução de modo que facilite e permita a compreensão dos alunos surdos. Só assim, o trabalho do intérprete pode ser bem desenvolvido, favorecendo a todos os envolvidos no processo educacional.

O intérprete de LIBRAS é um dos profissionais que contribui para a quebra de obstáculos e superação das dificuldades enfrentadas na interação entre alunos surdos e professores ouvintes, alunos surdos entre si e alunos surdos com alunos ouvintes, envolvendo-se no processo educacional inclusivo.

No contexto inclusivo, a presença do intérprete de LIBRAS é essencial, desenvolvendo um trabalho especializado, sem o qual a inclusão dos alunos surdos estará

seriamente comprometida, em vista de uma realidade apresentada em várias escolas brasileiras: salas lotadas, falta de formação específica de professores e de políticas públicas educacionais, que favorecem o fracasso escolar dos alunos surdos (SILVA, 2001; ALBRES, 2005; SKLIAR, 2005; LACERDA, 2006), além do descumprimento das leis de inclusão, com a quase inexistência de apoio especializado e de Salas de Recursos equipadas para atender as demandas destes alunos, situação esta que apenas contribui para o aumento da exclusão.

3. Representação Gráfica como mediação pedagógica para os alunos surdos em escola inclusiva

Os alunos surdos, com a escola inclusiva, poderão ter mais possibilidades de acesso à comunicação e à aprendizagem, pois diferenciadas metodologias, adequadas às suas especificidades, serão mais empregadas na sala de aula, com a conseqüente valorização das representações gráficas como recurso didático, pois as mesmas constituem-se em uma forma eficaz de comunicação e de aprendizagem para os alunos com ou sem deficiência.

Diversos autores, dentre eles Vygotsky (1989, 1993), Arheim (1995), Pillar (1996), Piaget e Inhelder (1990), Edwards (2005) e Dondis (2007), dedicaram parte dos seus trabalhos à investigação das representações gráficas, enquanto elementos fundamentais na aprendizagem da pessoa com deficiência, que encontra no desenho, nas imagens, nas fotografias e nos sinais em LIBRAS meios de representação do pensamento e do conhecimento.

São objetivos da educação a formação integral dos alunos e sua inclusão, com a participação de todos, respeitando-se às diferenças, contribuindo para que todos possam ser cidadãos plenos.

Como meio de impulsionar o ensino mútuo, mudando o paradigma educacional vigente na época, pois incentivava a troca de saberes entre os alunos, surgiu na França, no século XIX, um método de ensino para o desenho, chamado de desenho linear (D'ENFERT, 2007). O desenho é classificado por D'Enfert (2007), citando Boutereau, como o quarto ramo do conhecimento primário, ao lado de ler, escrever e contar, considerando-o necessário para todos, além de contribuir para o progresso industrial, artístico e da nação. Sendo assim, as representações gráficas, como recurso metodológico, potencializam a comunicação e a aprendizagem, pois as mesmas podem ampliar e aprimorar a comunicação e o aprendizado especialmente dos alunos surdos, pois estes tem no campo visual um meio potencializador de se comunicar e de aprender.

Deste modo, um novo paradigma educacional está surgindo, convergindo em uma nova dinâmica na sala de aula, não bastando mais ouvir e guardar informações, sem transformá-las em conhecimento, o que envolve também os alunos ouvintes. O uso da língua de sinais, da escrita, dos gestos, da expressão facial, da leitura labial e de desenhos (GUARINELLO, 2007; SOARES, 2005) favorece a transmissão de informações, de ideias e de pensamentos, evidenciando a importância das representações gráficas na sala de aula.

Trabalhos que se referem à associação positiva da perda auditiva com o desenvolvimento da inteligência não verbal (CAPOVILLA E CAPOVILLA 2002; PORTUGAL E CAPOVILLA, 2004; REILY, 2003), atribuem a preferência dos surdos pela linguagem visual na aquisição do conhecimento. Read (1982) também sugere que o surdo utiliza-se da linguagem visual, através do desenho, como sistema de representação, enquanto interpretação e reconstrução do que é visto.

Com o intuito de resgatar o potencial das representações gráficas como linguagem no ambiente escolar, além da tentativa de sair do marasmo que a sala de aula se encontra, onde metodologias inadequadas, que não atendem às especificidades apresentadas pelos alunos, são perpetuadas, propomos uma estratégia de ensino alternativa, com o uso de desenhos, fotografias, imagens e sinais em LIBRAS,

Encontramos apoio em Durand (2004, p. 48), que classifica o homem como “*homo symbolicus* desde suas origens mais remotas”, evidenciando a circularidade dos processos humanos, uma vez que os desenhos, imagens, ilustrações e símbolos foram utilizados para comunicação e registro, antes mesmo da fala, indo ao encontro dos estudos de Reily (2003, p. 161), para quem as crianças surdas “necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”, e de Batista e Nery (2004, p. 290) que afirmam ser “importante o uso de representações visuais como estratégia de ensino numa proposta pedagógica inclusiva, pois ela favorecerá a apropriação de significados pela criança, bem como possibilita a representação mental de experiências”.

Assim, evidenciamos como a linguagem é importante no processo de ensino aprendizagem. É através da linguagem que podemos expressar e defender ideias, chegar a conclusões, receber e dar informações, contribuindo para a formação de cada cidadão. A linguagem visual, desde que o homem sentiu necessidade de comunicar e expressar seu pensamento, foi usada como forma de facilitar o entendimento entre as pessoas, representando tudo que o homem vê e sente (SILVA, 2011).

Porém, a linguagem pode usar vários meios para se concretizar. Ela pode ser oral, escrita, visual, gestual, caracterizando as linguagens oral-auditivas e espaço-visuais. Barbosa (2002, p. 18) diz que a linguagem visual nos leva a uma criticidade e criatividade próprias do ser humano, porque permite a interpretação do texto visual de modo a contextualizá-lo, pois a sua leitura “não se resume apenas na análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos em diferentes contextos, conferem a imagem”.

O uso das representações gráficas propicia condições para que as pessoas surdas possam ter acesso à comunicação visual, além das línguas orais e de sinais, permitindo a construção do seu conhecimento e identidade (SILVA, 2011). Assim, o Brasil e vários países, como Portugal, Espanha e Noruega, que assinaram a Declaração de Salamanca (1994), a qual enfatiza a oposição mundial em relação à globalização reinante na atualidade, destacando a necessidade de atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, promovendo a integração escolar com qualidade destas pessoas, aceitando suas diferenças, buscam criar novas estratégias pedagógicas para o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, respeitando-se suas especificidades, com o uso de várias linguagens, destacando-se a linguagem visual, através das representações gráficas como recurso didático.

As representações gráficas podem ser tão eficazes quanto à escrita para expressar o pensamento, os sentimentos, os conceitos e o entendimento, independente da alfabetização e do idioma falado pelas crianças. Neste sentido, segundo Piaget e Inhelder (1990, p. 47), a representação mental se processa através do uso “de um ‘significante’ diferenciado, que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental”. Estas são muito ativadas em situações de jogo simbólico, uso do desenho, da imagem visual, de diversas linguagens, possibilitando a exteriorização do pensamento, através da função semiótica. Assim, as representações gráficas contribuem para o aprendizado, sendo uma das etapas da escrita, que pode ser considerada como uma forma de desenho, evoluindo das garatujas às letras.

Carvalho (2006, p.1) corrobora esta realidade, ao afirmar que:

[...] o universo visual que nos cerca potencializando o olhar para uma compreensão mais apurada das narrativas visuais criadas pelo homem, desde os tempos mais remotos, nos permite uma variação imagética ainda maior, uma vez que vivemos em um mundo permeado pela imagem.

A linguagem visual, que predomina na atualidade, é muito importante para a pessoa surda, que precisa de várias linguagens para se expressar, sendo as representações gráficas poderosos meios de comunicação entre os surdos e maciçamente presente na sociedade contemporânea.

Os estudos de Edwards (2005), embora o autor não fale do trabalho educacional com surdos, confirmam que o que acontece no ambiente escolar atualmente é justamente a não utilização das representações gráficas como estratégias de ensino, mas apenas como atividade lúdica, desprovida de objetivos educacionais. Para a autora, todas as pessoas possuem a capacidade de desenhar e através do desenho expressar o seu entendimento, mas são levadas a

pensar que não sabem desenhar e que o desenho não contribui para o seu aprendizado, decorrente da sentença dada principalmente pelos professores, quando as crianças começam a ler e escrever e são incentivadas a não mais desenhar, capacidade considerada sem valor didático pela escola.

Evidências, sobre como o desenho é deixado de ser realizado quando o aluno aprende a escrever, podem ser encontradas em Dondis (2007), que afirma ser a linguagem visual relegada à mera atividade lúdica e artística, sem ser considerada como meio de comunicação, além da falta de estratégias de ensino que contemplem o desenho, os jogos didáticos, as fotografias e as ilustrações como representação da linguagem.

As atividades, que envolvem as representações gráficas na escola, há muito tempo estão passando por um processo de desvalorização, enquanto metodologia educacional, ocupando o espaço entre as aulas, sendo vistas como atividade infantil, que devem apenas ser estimuladas nos primeiros anos escolares. Reily (2003, p. 164) faz referência a esta prática comum no ambiente escolar atual:

Considero que a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visivelmente desinteressantes. Com isso, despreza-se um recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

Estando presente no local pesquisado, é perceptível como a linguagem visual, que segundo Dondis (2007) é própria do homem, não é explorada em seu ilimitado poder de comunicação, tornando os alunos analfabetos visuais, e que as várias atividades que podem ser realizadas a partir da utilização da linguagem visual despertam o interesse dos alunos com ou sem deficiência, muitas vezes oportunizando interações importantes para o processo de ensino aprendizagem.

A multissensorialidade da linguagem proporciona condições para que todos possam usufruir das suas possibilidades comunicativas. Ao defender o uso das representações gráficas como metodologia facilitadora no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, encontramos apoio no trabalho de Lévy (1996, p.23), que diz existir “[...] diversos sistemas de registro e transmissão (tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais)”, contribuindo na construção de “ritmos, velocidades ou qualidades de história diferentes”, evidenciando as potencialidades que a linguagem visual adquiriu na sociedade contemporânea, bem como no trabalho de Reily (2003, p. 168), que também faz referência a como:

A figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder construtivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las.

O caminho de aprendizagem do aluno surdo é o visual, os professores não podem deixar de levar em conta esta questão na hora de elaborar estratégias de ensino para os seus alunos surdos, priorizando as representações gráficas como recurso didático que favorece e possibilita condições melhores no processo educacional dos alunos surdos, pois as representações gráficas figuram entre os elementos necessários para comunicação e aquisição do conhecimento, por sujeitos (d)eficientes e diferentes.

O desenho, a ilustração, a fotografia e o sinal em LIBRAS condensam informações, podendo conter vários textos, contribuindo para melhorar a expressão do nosso pensamento. O corpo pode ajudar muito neste processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, pois produz desenhos, imagens e gestos com as mãos, os braços, o rosto e os pés, através da mímica, da dança, da pintura, da escultura, do jogo e da encenação, portanto não poderíamos deixar de valorizá-lo na aquisição do conhecimento, no que encontramos apoio no trabalho desenvolvido por Arnheim (1995, p.162):

Os gestos descritivos usam as mãos e os braços, frequentemente sustentados pelo corpo todo, para mostrar como alguma coisa é, foi ou poderia ser grande ou pequena rápida ou lenta, arredondada ou angulosa, distante ou próxima. Tais gestos podem se referir a objetos ou eventos concretos, tais como camundongos ou montanhas ou o encontro entre duas pessoas – mas também, de modo figurado, à grandeza de uma tarefa, à distância de uma possibilidade, ou a um choque de opiniões.

Costuma-se dizer que as nossas reações não mentem, nosso olhar, nossa expressão facial e o nosso movimento corporal estão em consonância com o que sentimos, o que pode não acontecer com o que escrevemos. Nessa questão, a LIBRAS, com os seus sinais, gestos e expressões faciais, reforça a necessidade da sociedade ouvinte tornar-se receptível à sua incorporação ao nosso cotidiano, desenvolvendo o lado sensorial que a comunicação humana possui. As pessoas surdas conseguem desenvolver melhor a expressividade corporal, uma vez que não podem utilizar os recursos oferecidos pela audição.

Então o que se observa é que as limitações e as dificuldades estão presentes na sala de aula, assim como as habilidades e potencialidades, independente das tipologias que

recebam, deficiência, *deficit*, incapacidade, superdotação, fazendo-se necessária a intervenção do professor de modo a minimizar estas ocorrências, facilitando a aprendizagem dos alunos. No caso dos surdos, faz-se necessário utilizar recursos físicos, metodológicos e humanos adequados, como alfabeto manual, leitura labial, sinais em LIBRAS, fotografias, desenhos, ilustrações e intérprete de LIBRAS, não mascarando a realidade vivenciada.

O potencial apresentado pelas representações gráficas para os alunos surdos, enquanto metodologia facilitadora e inovadora na comunicação e aprendizagem destes sujeitos, disponibiliza várias possibilidades, como a aceitação das diferenças como natural ao ser humano, com a ressignificação do paradigma educacional para que as mudanças possam acontecer, proporcionando aos sujeitos a apropriação do conhecimento para a promoção da sua autonomia, através de diversas formas de entendimento. Pillar (1996) destaca algumas atribuições do desenho dentre as diversas linguagens, considerando-o um meio de expressão representativo, capaz de registrar significativamente tudo que é percebido no ambiente, constituindo-se na primeira linguagem gráfica utilizada pelo homem.

Dentre as representações gráficas, o desenho é uma linguagem visual universal, que pode ser reconhecido em qualquer lugar do mundo, sendo essencial para os surdos, pois a imagem é o referencial de comunicabilidade da comunidade surda, sendo tão eficaz quanto à escrita para expressar o pensamento, os sentimentos, os conceitos e o entendimento.

Proporcionar as condições necessárias para propiciar a aprendizagem dos alunos é algo amparado por lei², sendo obrigação do poder público arcar com todos os recursos necessários à sua inclusão social e educacional dos seus cidadãos, independente da dificuldade ou deficiência que apresentem, bem como, da sociedade cobrar e contribuir na execução da legislação vigente sobre a educação inclusiva. Contudo, a maioria dos alunos e dos seus pais e/ou responsáveis não sabe da existência deste direito, muitas vezes, cabendo à escola as informações necessárias.

Sendo assim, buscamos autores que contribuíssem com esta pesquisa. Góes (1996) aborda os sinais, os gestos e o desenho como recursos para aquisição do conhecimento e da linguagem pelos surdos, levando em consideração que esses sujeitos devem ser integrados à sociedade através de um atendimento escolar que realmente promova a integração e não a simples colocação deles em sala de aula, seguindo a visão vygotskiana.

Dorziat (1999) relata como a Comunicação Total pode ser uma metodologia facilitadora no processo de aprendizagem dos surdos, com a utilização de vários meios para

² DECRETO No- 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

que a comunicação possa ser estabelecida, tais como sinais, datilologia, desenho, gestos, escrita.

Guarinello, Berberian e Massi (2007) referem-se à falta de condições que a escola apresenta em relação ao aprendizado do aluno surdo, sem estratégias apropriadas e sem recursos humanos e materiais que contribuam neste processo educacional, evidenciando como um trabalho contextualizado com o uso de desenhos e de palavras, que façam parte do cotidiano do aluno surdo, pode contribuir de modo satisfatório no desenvolvimento da escrita deste aluno.

Torres, Mazzoni e Mello (2007) intensificaram os estudos sobre o acesso à informação e à comunicação dos surdos através das cores, dos sinais, da legendagem e do respeito às idiossincrasias dos seres humanos. Fizeram um amplo estudo, com pesquisas de campo e revisões bibliográficas, evidenciando como o desenho é uma metodologia adequada no processo educacional de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Guarinello et al. (2006, p. 299) relatam como “ cada símbolo é, por si só, uma expressão completa de significado”, classificando o gesto como um símbolo que as crianças utilizam para se comunicar quando não possuem uma língua, como no caso do surdo.

Araújo e Lacerda (2008, p.191) abordam o papel que o desenho desempenha no desenvolvimento da criança surda, situando o desenho no mesmo universo simbólico dos gestos, dos sinais e da escrita, constituindo-se em recurso para o desenvolvimento da linguagem do surdo, evidenciando os aspectos narrativo, figurativo e interativo do desenho, que “pode ser considerado uma narração gráfica”.

Concordando, Bomfim e Souza (2010) relatam um estudo com duas professoras aplicando uma Sequência Didática com 04 alunos surdos, com o uso de boneco articulado, potes coloridos, notícias e objetos trazidos pelos alunos, caixas, palavras soltas, livro ilustrado, miniaturas de animais e maquete, evidenciando como, através da aplicação das estratégias de ensino, é possível estabelecer uma maior interação e comunicação entre os alunos surdos, incentivando-os a expressar-se livremente, sem a proposta de serem meros receptores da informação, mas sujeitos ativos na construção do seu conhecimento.

Lima e Cruz-Santos (2012) versam sobre a importância da informação visual para a comunicação do surdo, sendo um meio facilitador de compreensão para o surdo, assumindo as funções da linguagem falada.

Reily (2003) investiga o uso de material predominantemente visual na educação de crianças surdas. Estas necessitam da linguagem visual para que tenham possibilidade de

interagir, o que pode ser facilitado com a confecção de desenhos, maquetes, objetos relacionados ao que está sendo estudado, estabelecendo aprendizagens significativas.

Pillar (1996) afirma ser o desenho resultante da interpretação pessoal do objeto, como um meio de expressão condensado, ajudando no processo de aprendizagem dos alunos surdos. A autora concebe o desenho como interpretação e recriação do que é visto, com enorme potencial de comunicabilidade.

Por sua vez, Barbosa (2001) destaca a alfabetização como um período da vida humana onde a arte é fundamental para o seu aprendizado, sendo um saber facilitador do seu desenvolvimento, alcançado a partir da visualização e interpretação dos objetos, com a representação mental e visual através do desenho.

Estes estudos apontam uma mudança na educação, com foco para leitura, escrita cálculo e desenho, ressignificando as linguagens, enquanto promotoras de comunicação e expressão, com ênfase nas representações gráficas e sua importância na comunicação e aprendizagem dos alunos ouvintes e surdos. Tal proposta encontra apoio em Barbosa (2002, p.33-34), que afirma ser necessária a imagem para o “desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional”, com o “alfabetizar para a leitura de imagens”, pois as representações gráficas são registros, podendo expressar de forma tão ou mais eficaz que a escrita, uma vez que se constituem em linguagem universal, portanto, não devem ser desconsideradas e desvalorizadas na atual educação inclusiva.

Por isso, esta pesquisa busca não apenas ampliar os estudos referentes aos processos de comunicação e aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, com a utilização metodológica das representações gráficas, mas, também, promover a interligação destas e suas potencialidades pedagógicas com a educação inclusiva, onde surdos e ouvintes possam usufruir os mesmos direitos e oportunidades.

4 A TRILHA METODOLÓGICA

A mediação pedagógica baseada na utilização de representações gráficas foi o recurso metodológico encontrado para propor uma estratégia de ensino diferenciada com os alunos surdos, buscando observar se as mesmas podem ser facilitadoras da comunicação e da aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, pelos alunos surdos, em sala de aula inclusiva, diante da realidade educacional encontrada, sem aparatos físicos e humanos suficientes, pois a escola não dispõe de material adequado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

4.1 Objetivos

4.1.1 Geral

- Investigar se as representações gráficas, como o desenho, as ilustrações, as fotografias e os sinais em LIBRAS podem ser uma ferramenta pedagógica facilitadora à comunicação e ao aprendizado de alunos surdos.

4.1.2 Específicos

- Propor estratégias de ensino com ênfase no uso de representações gráficas, a fim de verificar se estas podem contribuir para melhorar a comunicação do aluno surdo em sala de aula;
- Analisar se o ensino, que apresenta as representações gráficas como eixo, pode facilitar a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, pelos alunos surdos.

4.2 SUJEITOS E LOCAL

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal inclusiva, que aceita a matrícula de alunos surdos no sistema regular de ensino, localizada em Feira de Santana, na Bahia, com 1178 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo 116 alunos com deficiências diversas, caracterizando os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), destes 95 são surdos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 01 - Alunos matriculados por turno durante o ano letivo de 2013.

Turnos Alunos	Mat	Ves	Not	Total	%
Sem Deficiência	410	348	304	1062	90,15%
Com Deficiências (Surdos)	60 (56)	33 (22)	23 (17)	116 (95)	9,85%
Total	470	381	327	1178	100%

Fonte: Própria.

Os alunos com NEE mais presentes no turno matutino, 60 alunos, são os alunos surdos, representando um total superior aos totais apresentados nos turnos vespertino e noturno, 33 e 23 alunos respectivamente. Há, também, um número maior de alunos regulares no turno matutino. Quase 10% dos alunos matriculados são alunos com NEE. Os alunos surdos representam aproximadamente 82% destes alunos, ou seja, é o mais representativo entre os alunos com NEE.

Os sujeitos desta pesquisa foram 06 alunos surdos, matriculados na escola, no ano de 2013, em uma turma inclusiva do 7º ano, do Ensino Fundamental II, composta por 18 alunos, onde a professora pesquisadora lecionou as disciplinas Educação Artística e Redação, no decorrer do referido ano. Dos 18 alunos da turma, 09 são ouvintes e 09 são surdos, que ainda não são proficientes em LIBRAS e em Língua Portuguesa. Destes, apenas 06 frequentam regularmente as aulas e aceitaram participar desta pesquisa.

As Sequências Didáticas foram aplicadas durante as aulas regulares com a turma, que ocorrem sem a presença de intérprete de LIBRAS, que é solicitada quando há maior necessidade de entendimento entre professores e alunos. A aplicação das SD foi realizada em condições semelhantes à do ensino cotidiano, transcorrendo sem a presença garantida de um intérprete, pois não há quantidade suficiente de intérpretes para todas as turmas com surdos, com aulas ao mesmo tempo.

Quanto ao sexo, há um predomínio dos meninos dentre os alunos ouvintes, 08 meninos e 01 menina, com uma representação equitativa dentre os alunos surdos, 05 meninos e 04 meninas, Tabela 02.

Tabela 02 - Sexo dos alunos.

Alunos \ Sexo	F	M	Total
	Ouvintes	01	08
Surdos	04	05	09
Total	05	13	18

Fonte: Própria.

A idade esperada para o 7º ano do Ensino Fundamental é de 11 a 13 anos, sendo que nenhum dos alunos desta turma apresenta a equivalência idade/ano escolar, pois a faixa etária situa-se entre 15 e 19 anos, apresentando, portanto, defasagem idade/ano escolar, sendo que as idades compreendidas entre 15/16 e 17/18 concentram a maioria dos alunos matriculados nesta turma, com 07 alunos em cada faixa etária, conforme Tabela 03.

Tabela 03 - Idade dos alunos.

Alunos \ Idades	15/16	17/18	19/20	Total
	Ouvintes	04	03	02
Surdos	03	04	02	09
Total	07	07	04	18

Fonte: Própria.

Quanto à repetência, dos 09 alunos surdos, 06 alunos são repetentes, e dos 09 alunos ouvintes, 05 são repetentes, com uma equivalência numérica bem próxima entre alunos surdos e ouvintes, Tabela 04.

Tabela 04 - Índice de repetência dos alunos.

Alunos \ Índices	Repetente	Não repetente	Total
	Surdos	06	03
Ouvintes	05	04	09
Total	11	07	18

Fonte: Própria.

Ao término do levantamento das características dos sujeitos desta pesquisa, tais como idade, sexo e índice de repetência, foi iniciada a descrição dos procedimentos.

4.3 Descrição dos Procedimentos

A partir da vivência dos desafios para concretizar um processo de ensino aprendizagem inclusivo, as etapas desta pesquisa foram planejadas: pesquisa bibliográfica, coleta e análise dos dados, sistematização dos resultados, concluindo com a produção desta dissertação.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo o levantamento do referencial teórico, com consultas a livros, artigos, publicações e sites, que contivessem material referente aos principais temas abordados nesta pesquisa: Educação Inclusiva, Surdos e as Representações Gráficas na Educação de Surdos.

Segundo Gil (2008, p.64) a utilização da pesquisa bibliográfica serve “[...] como técnica para a obtenção dos dados necessários para fornecer a resposta requerida.” Ainda sobre pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) diz que:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

A leitura do material obtido através da pesquisa bibliográfica foi realizada antes e durante a realização deste estudo, consultando todo tipo de material encontrado, que passou por um processo de análise preliminar, que consistiu em catalogar por áreas e depois, da leitura dos resumos ou apresentações de cada documento encontrado, fosse escolhido ou não para uma leitura integral, culminando com inclusão ou não dos dados encontrados, dependendo da sua relevância e relação com os temas estudados, indo ao encontro das etapas que Gil (1991, p. 67) propõe como as que devem ser seguidas, quando a pesquisa bibliográfica for utilizada como meio de levantamento de dados teóricos: “[...] a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados”.

Quanto à análise dos bilhetes elaborados pelos alunos surdos, durante a aplicação das Avaliações Prévia e Posterior, buscou-se levar em conta o processo de aquisição de uma segunda língua pelos alunos surdos, com os critérios apresentados nos estudos de Brochado (2003, p.56), que denomina este período de aprendizagem de interlíngua, que é considerada:

[...] como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem. [...] Interlíngua se refere ao sistema diferente de uma segunda língua do aprendiz, um sistema que tem a posição estruturalmente intermediária entre as línguas nativa e língua alvo.

Os critérios de análise foram as frases do tipo Sujeito - Verbo de Ligação - Predicativo (SVP) e Sujeito - Verbo - Objeto (SVO) (BROCHADO, 2003; FERNANDES, 1999), os níveis I e II interlinguais, segundo a classificação de Brochado (2003), que são caracterizados por construção de frases de modo sintético, emprego de verbo de ligação, de substantivos, de adjetivos, de pronomes, uso gramatical das palavras de modo muito semelhante à LIBRAS, falta de elementos de ligação, não adequação quanto ao uso das palavras, ausência de flexão em gênero, número e grau das palavras, além da ortografia, gramática, coesão e coerência apresentadas nas construções textuais elaboradas pelos alunos.

A apresentação da pesquisa, aos alunos e seus responsáveis, representou um importante passo na realização deste estudo, pois foi o momento em que os sujeitos puderam conhecer e decidir se queriam ou não participar, permitindo o desenvolvimento desta dissertação.

A aplicação das Sequências Didáticas possibilitou o levantamento de material para análise posterior, com dados sobre a escrita dos alunos surdos antes, durante e depois da aplicação das Sequências Didáticas.

A análise dos dados proporcionou a discussão entre os dados iniciais, que foram construídos a partir da Análise Prévia, dos dados obtidos com a aplicação das Sequências Didáticas e dos dados resultantes da Análise Posterior, com a comparação entre os resultados.

4.3.1 Apresentação da pesquisa

A pesquisa foi apresentada aos alunos e aos seus pais e/ou responsáveis, durante a realização de uma reunião, com a presença de uma intérprete de LIBRAS, quando todos os pontos da pesquisa foram explicados, objetivando o maior entendimento possível do processo, inclusive sobre a possibilidade das fotografias dos alunos aparecerem na pesquisa, salientando o uso apenas educacional destas imagens, com o prévio consentimento para eventuais publicações.

Todos os alunos concordaram em autorizar a sua participação, bem como os pais e/ou responsáveis dos alunos menores de idade, através da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que no caso do aluno menor de idade, tanto ele quanto os seus pais e/ou responsáveis assinaram.

A realização da pesquisa atendeu às recomendações da Resolução 466/12, sobre pesquisas com seres humanos, sendo registrada com CAAE 19009513.1.0000.0053, após submissão ao CEP, em julho de 2013.

4.3.2 Avaliação Prévia

A Avaliação Prévia funcionou como um levantamento diagnóstico para análise do desempenho na modalidade escrita da Língua Portuguesa dos alunos surdos, sendo realizada durante uma aula, no dia 01 de novembro de 2013, através da solicitação da escrita de um bilhete, convidando um colega para participar do seu aniversário.

A solicitação para a realização de um bilhete ocorreu por ser o mesmo um gênero textual primário, favorecendo a elaboração pelos alunos surdos, uma vez que dispensa uma escrita em prosa, podendo ser escrito em linhas, semelhantes à escrita de versos, além de contemplar o objetivo da Avaliação Prévia e de estar em consonância com o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 72), os quais indicam como “Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita: cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.)”, bem como com os estudos de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, p.38), ao afirmarem que:

[...] esta recomendação é totalmente pertinente em se tratando da pedagogia do português para surdos, apesar de esta ter estatuto de segunda língua. Por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes textos como recurso didático, tanto para a atividade de leitura como para a de produção.

Deste modo, buscou-se utilizar o bilhete como recurso didático para a produção textual, contextualizando o gênero textual escolhido com outros gêneros, no caso o cartão e o convite, por tratar-se de ações cotidianas na vida das pessoas, surdas ou não, que escrevem bilhetes, cartões e convites como modo de comunicar algo, porém, atendendo ao que pretende o texto construído.

Durante a realização da atividade, cada aluno recebeu uma folha de papel pautado, com data e o seu número identificador, para que não fosse identificado seu nome. Os bilhetes foram digitalizados e avaliados individualmente, levando em consideração ortografia, gramática, coesão, coerência e tipologia textual.

4.3.3 Sequências Didáticas

Ao término de 03 dias, após a realização da Avaliação Prévia, teve início a aplicação das Sequências Didáticas, ocorrida entre os dias 04 de novembro de 2013 a 02 de dezembro de 2013. As SD foram escolhidas como recursos didático-pedagógicos adequados por se constituírem em um conjunto de atividades que se interligam, de modo planejado e organizado, para atingir os objetivos pré-determinados, os de tentar melhorar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos, de uma segunda língua, na modalidade escrita, com atividades antes, durante e depois da sua aplicação (BRASIL,2012), semelhante a estrutura de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, para serem realizadas com os alunos, que ainda não possuem domínio de determinado assunto.

Como há falta de recursos didáticos na escola para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, torna-se necessária a elaboração destes recursos pelos professores (QUADROS e SCHMIEDT, 2006), o mesmo se aplica as SD para o desenvolvimento de atividades com alunos surdos. Neste sentido, tornou-se necessário elaborar as SD que se adequassem aos propósitos desta pesquisa,

Deste modo, orientanda e orientadora planejaram e produziram as SD aplicadas aos sujeitos desta pesquisa, tendo por base as atividades propostas por Almeida e Duarte (2004), que empregam palavras, desenhos, sinais em LIBRAS, exercícios, fotografias, jogos e materiais didáticos na aprendizagem dos alunos surdos. As atividades foram desenvolvidas com os alunos surdos, durante 04 semanas, perfazendo um total de 12 aulas, de 50 minutos de duração cada uma, totalizando 60 horas.

O material das SD foi preparado a partir da catalogação de atividades para alunos surdos, que Almeida e Duarte (2004) propõem para divulgar o aprendizado dos alunos surdos com o uso da LIBRAS, passando por adaptações, como redução da quantidade de palavras e de atividades apresentadas pelas autoras, para que pudessem atender aos objetivos desta pesquisa.

Foram reproduzidas páginas do livro de Almeida e Duarte (2004), recortados os desenhos considerados apropriados para serem utilizados nesta pesquisa, com a montagem de fichas coloridas, contendo letras do alfabeto, nomes da Língua Portuguesa, sinais em LIBRAS e desenhos de objetos, animais e pessoas, todas coladas em papel cartão colorido, cortadas

individualmente e agrupadas por categorias sígnicas: letras, sinais, nomes, desenhos. Também foram realizadas fotografias dos alunos surdos, de frente e de perfil, impressas em papel fotográfico colorido, sendo que todo material foi utilizado de acordo com a temática de cada SD.

A hipótese, que guiou a confecção do material e o planejamento das SD, foi a de aproximar diferentes formas de representação do mesmo signo, ou seja, aproximar nomes/fotografias/desenhos/sinais, provocando, possibilitando a comunicação através deles.

4.3.3.1 Sequências Didáticas da primeira semana de aplicação

Na primeira semana de aplicação das SD, ocorrida entre 04 a 08 de novembro de 2013, durante a primeira aula de aplicação das SD, no dia 04 de novembro de 2013, a proposta da atividade foi a de trabalhar com alguns tipos de desenhos, através da catalogação dos nomes alunos, sinais e imagens correspondentes. Todos os registros, nomes, sinais e desenhos, foram impressos em folha de ofício e coladas em papel cartão. Foi solicitado aos alunos que, em equipe, formassem agrupamentos dos cartões com o nome, o sinal em LIBRAS e o desenho de cada objeto.

Os agrupamentos foram realizados no chão da sala e foram registrados pela professora pesquisadora através de fotografias, com câmara fotográfica digital. Os agrupamentos formados foram avaliados em grupo e organizados nas seguintes categorias: agrupamentos corretos e incorretos, quanto aos nomes dos desenhos em Língua Portuguesa, agrupamentos sem nomes, agrupamentos com sinais invertidos, agrupamentos sem sinal, agrupamento com sinal equivalente.

Na segunda aula, ocorrida no dia 05 de novembro de 2013, os alunos trabalharam com os desenhos dos objetos e a escrita dos seus respectivos nomes, que foi realizada em folha de papel pautado, data e identificada. Os objetos, que foram nomeados, eram os mesmos que os alunos surdos agruparam na aula passada, sendo que os cartões foram novamente distribuídos aos alunos. A solicitação foi a de que os alunos realizassem os agrupamentos individualmente, seguindo a mesma orientação da aula anterior, de catalogar nome, sinal em LIBRAS e desenho de cada objeto. Ao final da aula, foi solicitado aos alunos que trouxessem, para a próxima aula, ilustrações, fotografias e desenhos do que eles quisessem.

Os agrupamentos foram realizados no chão da sala e foram registrados pela professora pesquisadora através de fotografias, com câmara fotográfica digital. Os

agrupamentos foram avaliados individualmente e organizados nas seguintes categorias: agrupamentos corretos e incorretos, agrupamento com nome errado, agrupamento com imagem errada, agrupamentos sem imagem, agrupamento com nome errado.

Encerrando a primeira semana, na terceira aula, ocorrida no dia 08 de novembro de 2013, os alunos trabalharam com o material que eles trouxeram, uma estratégia baseada na vivência dos alunos, pois eles escolheram as imagens de acordo com a preferência de cada um, aliada ao trabalho com desenhos e escrita. Foram desenvolvidas atividades de relações entre palavra/desenho e a escrita de palavras, quando os alunos registraram os nomes das representações gráficas que eles trouxeram.

Para a realização da atividade da terceira aula, após a confecção de um cartaz com o material trazido pelos alunos, foram distribuídas as letras do alfabeto, impressas em papel ofício e coladas em papel cartão, com a orientação de que os alunos as utilizassem para escrever os nomes dos objetos, retratados no cartaz, com as letras impressas e só depois transcrevessem as palavras escritas para folha de papel pautado, que cada aluno recebeu datada e identificada. Todo material produzido pelos alunos foi devidamente registrado através de fotografias.

O cartaz formado com as representações gráficas trazidas pelos alunos foi registrado pela professora pesquisadora através de fotografias, com câmara fotográfica digital. As folhas, contendo os nomes dos objetos escritos pelos alunos, depois que estes formaram os nomes no chão, com as letras do alfabeto, foram digitalizadas, avaliadas individualmente e organizadas nas seguintes categorias: palavras, acertos e erros.

O objetivo, nesta primeira semana, foi o de fazer circular certo repertório de palavras e imagens, provocando o uso compreensivo e significativo dos nomes, das imagens e da forma escrita dos objetos.

4.3.3.2 Sequências Didáticas da segunda semana de aplicação

Na segunda semana de aplicação das SD, ocorrida entre 11 a 18 de novembro de 2013, durante a primeira aula no dia 11 de novembro de 2013, a proposta da atividade foi a de participar de um jogo didático, composto por nomes dos alunos surdos e ouvintes e fotografias dos alunos surdos. O objetivo do jogo foi o de que cada aluno surdo identificasse a sua fotografia e a ficha/palavra escrita com o seu nome, bem como a ficha/palavra escrita

onde estava o nome de seus colegas, surdos e ouvintes, além do nome da professora pesquisadora, indo ao encontro pessoa quando achasse o seu respectivo nome.

As fotografias dos alunos surdos foram impressas em papel fotográfico colorido, com quatro fotografias por folha A4, cortadas uma a uma. Cada aluno foi fotografado duas vezes, sendo uma fotografia retratando o busto do aluno e a outra fotografia com o aluno perfilado, sendo que em ambas os alunos estavam realizando o seu sinal em LIBRAS, ou seja, o gesto que representa o seu nome. As fichas/palavras foram impressas em papel ofício e coladas em papel cartão.

Na segunda aula semanal, ocorrida em 12 de novembro de 2013, os alunos escreveram os nomes dos colegas em uma folha de papel pautado, datada e identificada. A atividade foi realizada sem a presença de intérprete de LIBRAS, pois houve entendimento da proposta da atividade, por ser bastante simples, com a professora pesquisadora conseguindo sinalizar o que deveria ser realizado.

As folhas foram digitalizadas e avaliadas individualmente e organizados nas seguintes categorias: nomes corretos, nomes incorretos, trocas de letras.

Finalizando a segunda semana de aplicação das Sequências Didáticas, na terceira aula, ocorrida em 18 de novembro de 2013, foi realizada uma estratégia que visou explorar o uso da escrita de frases. Os alunos foram orientados a escrever pequenas frases com os nomes dos colegas, escritos na aula anterior, em uma folha de papel pautado, datada e identificada.

As folhas foram digitalizadas e avaliadas individualmente e organizados nas seguintes categorias: quantidade de frases, frases dos tipos Sujeito-verbo-predicado/Sujeito-verbo-objeto (SVP/SVO), gramática, ortografia e semântica

Nesta segunda semana, as atividades didáticas enfocaram a percepção e escrita dos nomes dos sujeitos, o seu próprio e os de seus colegas, além da escrita de frases, com o devido registro fotográfico de todas as atividades realizadas.

4.3.3.3 Sequências Didáticas da terceira semana de aplicação

Durante a terceira semana de aplicação das SD, ocorrida entre 19 a 23 de novembro de 2013, a proposta das atividades era a de identificar diferentes categorias de palavras, como objetos domésticos, pessoas, família, animais, tratando-se de uma estratégia que objetivava a ampliação da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Os alunos, na primeira aula semanal, ocorrida no dia 19 de novembro de 2013, receberam desenhos impressos em papel ofício e colados em papel cartão, contendo as diferentes categorias de palavras citadas acima, sendo orientados a separar os desenhos da maneira que achassem adequada, sem a orientação de que deveriam ser separados por categorias. Esta atividade foi realizada em grupo, composto pelos 06 alunos surdos, sujeitos desta pesquisa.

Na segunda aula desta semana, no dia 22 de novembro de 2013, os alunos continuaram a atividade da aula passada, mas, desta vez, foram orientados a separar os desenhos por categorias: família, objetos, animais, pessoas. Esta atividade também foi realizada em grupo composto pelos 06 alunos surdos, sujeitos desta pesquisa.

Encerrando a semana, na terceira aula, em 25 de novembro de 2013, os desenhos foram redistribuídos e a orientação foi a de escrever os nomes dos desenhos, os quais foram separados por categorias de palavras na aula anterior, em folha de papel pautado datada e identificada, sendo a atividade realizada individualmente. Com a devida digitalização, as folhas foram avaliadas uma a uma, atendendo ao critério do número de palavras escritas correta e incorretamente.

Nesta terceira semana, o objetivo das atividades foi a manipulação de palavras de diferentes categorias gramaticais, tentando garantir a exposição dos sujeitos aos diferentes grupos de palavras, que constituem uma frase.

4.3.3.4 Sequências Didáticas da quarta semana de aplicação

Finalizando a aplicação das SD, na quarta semana, ocorrida entre 26 de novembro e 02 de dezembro de 2013, durante a aula do dia 26 de novembro de 2013, a proposta da atividade foi a de participar de um jogo didático, o dominó em LIBRAS, confeccionado em madeira e com os desenhos e sinais em LIBRAS correspondentes impressos em suas peças. O objetivo da atividade foi o de jogar o dominó, formando a sequência do jogo com a identificação dos desenhos e seus respectivos sinais em LIBRAS, que foi realizada no chão e registrada por fotografia. Todos os alunos participaram da atividade.

Na segunda aula semanal, no dia 29 de novembro, os alunos escreveram nomes, frases e orações de acordo com os desenhos e sinais em LIBRAS constantes nas peças do dominó jogado na aula anterior. As peças do dominó foram redistribuídas, assim como folhas de papel pautado datadas e identificadas foram entregues aos alunos e cada um escolheu as

peças que desejou para realizar a atividade escrita, individualmente. Depois de digitalizadas, uma a uma as folhas foram avaliadas, correspondendo ao número de palavras escritas correta e incorretamente, estrutura frasal, troca de letras, semântica, ortografia e gramática.

Na terceira aula, realizada em 02 de dezembro de 2013, os alunos receberam folhas de papel pautado datadas e identificadas, sendo orientados a registrar o que foi realizado durante as aulas ocorridas durante o mês, enfatizando as atividades, os materiais utilizados, o modo como as aulas foram dadas, o que eles mais gostaram, enfim, deveriam escrever a opinião deles sobre tudo o que ocorreu. As folhas foram avaliadas individualmente, depois de devidamente digitalizadas, de acordo com o número de palavras escritas correta e incorretamente, estrutura frasal, troca de letras, semântica, ortografia e gramática.

Nesta última semana, o foco das atividades pedagógicas foi o uso das línguas de sinais e a escrita, buscando estabelecer condições adequadas à aprendizagem da escrita de uma segunda língua (L2), pelos alunos surdos. Novas fotografias foram realizadas, registrando mais uma etapa desta pesquisa.

4.3.4 Avaliação Posterior

Atendendo ao mesmo critério da Avaliação Prévia, tanto quanto ao intervalo entre sua aplicação e o início das SD, como em relação a sua elaboração, depois de aplicadas todas as SD, após 03 dias, foi realizada a Avaliação Posterior, em versão equivalente à Avaliação Prévia, no dia 05 de dezembro de 2013.

Foi solicitado que cada aluno escrevesse um bilhete, agradecendo ao colega por ter participado do seu aniversário. O objetivo foi o de inferir se houve aprendizagem na habilidade da modalidade escrita da Língua Portuguesa, verificando se houve alguma melhora ou não na escrita dos alunos surdos, depois da mediação pedagógica. Cada aluno recebeu uma folha de papel pautado, datada e com sua identificação numérica. Os bilhetes foram digitalizados e avaliados individualmente, levando em consideração ortografia, gramática, coesão, coerência e tipologia textual.

Explicitadas as etapas metodológicas percorridas nesta pesquisa, agora será realizada a análise dos dados coletados.

5 RABISCOS QUE SE INTERLIGAM PARA FORMAR OS PRIMEIROS DESENHOS

Foi iniciada a confecção dos materiais para realizar a coleta dos dados, uma etapa essencial e, porque não dizer, prazerosa na elaboração. Muito empenho da orientanda e da orientadora tornou-se necessário, pois, além das etapas previstas na realização do Mestrado, como levantamento, leitura e catalogação do referencial teórico, relatórios, participação em eventos relacionados à temática, todo material utilizado durante a coleta de dados foi confeccionado, pois foi necessária a elaboração de instrumentos avaliativos e Sequências Didáticas que revelassem se as representações gráficas poderiam ou não, enquanto ferramentas pedagógicas alternativas, facilitar a comunicação dos alunos surdos na sala de aula, bem como contribuir para melhorar o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, destes alunos. Enquanto professora de alunos surdos, esta professora pesquisadora percebeu a necessidade de utilizar ferramentas pedagógicas adequadas para a realização do processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Vivenciamos a criatividade docente, que Quadros e Schmiedt (2006) evidenciam como ponto essencial na criação e na utilização dos recursos didáticos com os alunos surdos, bem como o que encontramos no trabalho de Almeida e Duarte (2004), que desenvolveram atividades para serem utilizadas com os alunos surdos na aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Após o término da confecção dos materiais e da elaboração dos instrumentos avaliativos e das Sequências Didáticas, foi iniciada a coleta de dados, com a utilização das representações gráficas nas Sequências Didáticas, com o objetivo de investigar se representações gráficas podem facilitar a comunicação e a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos.

Diante da realidade encontrada na turma escolhida para realização desta pesquisa, com alunos surdos que demonstram não ser alfabetizados, com dificuldades para entender inclusive LIBRAS, nenhum tipo de material específico para o trabalho docente com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a falta de um intérprete de LIBRAS, a presença de professores sem conhecimento em LIBRAS, a proposta foi a de proporcionar alternativas metodológicas para a realização das atividades das disciplinas Redação e Educação Artística, lecionadas por esta professora pesquisadora, nesta turma em que a inclusão estaria ocorrendo de modo contrário, propiciando aos alunos ouvintes estudar com alunos surdos.

5.1 A análise dos bilhetes da Avaliação Prévia

Foi escolhida uma turma inclusiva para desenvolver a intervenção didática através das Sequências Didáticas elaboradas, sendo uma turma que não dispõe de um intérprete de LIBRAS, por falta de quantidade suficiente para atender todas as turmas inclusivas da escola, com o andamento da aula sendo de forma pouco convencional, devido à dificuldade de comunicação entre professora ouvinte e alunos surdos, muitas vezes ocorrendo formas comunicativas e educacionais adaptadas, evidenciando a realidade enfrentada por muitos professores e alunos no processo de inclusão educacional que é implantado nas escolas, que ainda não contam com recursos materiais e humanos necessários para que a inclusão realmente ocorra.

A coleta de dados na sala de aula foi iniciada no dia 01 de novembro de 2013, com a pergunta: “Vocês querem participar de uma pesquisa sobre o aluno surdo e o desenho?”, como forma de relembrar aos alunos surdos o que havia sido exposto para eles e seus responsáveis, durante a reunião sobre esta pesquisa, Figura 01. Neste dia, foi necessária a presença de uma intérprete de LIBRAS, para que as informações dadas pudessem ser asseguradas aos alunos surdos e as dúvidas pudessem ser esclarecidas.

Figura 01 – Início da coleta de dados.



A intérprete de LIBRAS, Figura 02, traduziu as orientações da professora pesquisadora para que os alunos surdos escrevesse em uma folha de papel pautado um bilhete, convidando um colega para sua festa de aniversário. Orientações dadas, a intérprete voltou

para a sala onde trabalha e qual foi a surpresa? Dos 06 alunos surdos, apenas 02 entenderam qual seria a atividade a ser realizada. Foram estes alunos surdos que reexplicaram a atividade para os outros alunos. Alguns alunos continuaram com dúvidas e foi preciso que a intérprete retornasse para mais esclarecimentos sobre a proposta de elaborar um bilhete naquele momento.

Figura 02 - Intérprete de LIBRAS.



Havia o receio de que os alunos não correspondessem de maneira positiva com a realização das atividades que iam ser propostas, pois alguns alunos, muitas vezes, apresentavam-se desmotivados nas atividades realizadas até então em sala de aula. Algo compreensível, uma vez que não são proficientes em Língua Portuguesa e todo conteúdo era dado nesta língua, sem entendimento para eles, embora houvesse da parte docente, dos alunos ouvintes e dos alunos surdos esforços no sentido de realizar ações, como sinalizar, fazer mímicas e gestos para que a comunicação acontecesse.

Todos, então, cientes do que seria realizado, aceitaram elaborar os bilhetes, Figura 03, embora alguns tivessem manifestado que não sabiam escrever, de modo análogo ao que acontece com os ouvintes, quando são solicitados a desenhar, mas logo respondem que não sabem desenhar.

Figura 03 - Realização da Avaliação Prévia: elaboração do bilhete.



Os alunos surdos estão sentados em filas, Figura 03, porque esta composição parece auxiliar tanto alunos, quanto professores na comunicação com os colegas surdos, bem como é necessária quando há a presença do intérprete de LIBRAS, pois pode facilitar a visualização de todos de maneira integral, para que a comunicação ocorra, por ser uma modalidade visogestual.

Os bilhetes redigidos fazem parte do conjunto de dados que será agora analisado. Os alunos foram identificados por números, de acordo com a ordem alfabética de seus nomes, para que não fossem conhecidos os autores das atividades realizadas, apenas pela professora pesquisadora. Os alunos foram informados sobre a maneira como seriam identificados nas folhas que foram entregues para eles realizarem as atividades propostas durante a coleta de dados.

Os alunos desta pesquisa não são alfabetizados e muito menos letrados. Recorrendo a Soares (2004), esclarecemos o que seriam os conceitos de letramento e alfabetização, para os alunos ouvintes, pois os processos, para a autora, completam-se de modo indissociável, sendo que a alfabetização ocorre quando o aluno adquire a modalidade escrita da língua, enquanto o letramento seria a habilidade para usar a leitura e a escrita de uma língua de modo competente, nas várias situações cotidianas.

Entretanto, detendo-se nos sujeitos desta pesquisa, buscamos nos estudos de Botelho (2002), Guarinello, Berberian e Massi (2007), Araújo e Lacerda (2008) e Schemberg, Guarinello e Santana (2009), como acontece a alfabetização e o letramento com os alunos surdos.

Para Botelho (2002, p.65) o processo educacional dos surdos não é voltado para o seu letramento, “no caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados”, sem políticas públicas inclusivas adequadas às práticas docentes que favorecem sua alfabetização, pois focam na interação dos alunos surdos entre si. Isto pode ser observado com a disposição dos alunos surdos em sala de aula, Figura 03, que ficam em posição isolada do restante da turma, dificultando a interação com os outros alunos.

Guarinello, Berberian e Massi (2007, p. 3) afirmam que “não existe uma língua compartilhada circulando em sala de aula, condição indispensável para que os surdos se tornem letrados”, mais uma vez ressaltando a falta de condições mínimas para que o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos possa se efetivar satisfatoriamente.

Araújo e Lacerda (2008) corroboram a posição anterior, pois para as autoras é preciso que ocorra uma abordagem bilíngue que favoreça a apropriação da segunda língua, no caso a modalidade escrita da Língua Portuguesa, para que os alunos surdos possam ser alfabetizados e letrados, com a prática de leitura e escrita em seu cotidiano.

Para Schemberg, Guarinello e Santana (2009), no Ensino Regular, onde os alunos surdos estão presentes, só acontece alfabetização e conseqüente letramento destes alunos quando há professores especializados, pois os outros professores não se sentem preparados para atuar com estratégias de ensino que possibilitem o aprendizado dos alunos surdos.

Em vista deste contexto, torna-se possível compreender melhor a dificuldade dos alunos na realização da atividade, as dificuldades desta professora pesquisadora em se fazer entender, bem como as dificuldades que muitas vezes as explicações traduzidas pela intérprete de LIBRAS provocam nos alunos surdos. Passaremos a analisar os bilhetes realizados pelos alunos surdos, durante a Avaliação Prévia.

Podemos analisar que os dois bilhetes, o do aluno número 3 e o do aluno número 5, apresentam semelhança na estrutura. No bilhete do aluno 3, Figura 04, o local, o tipo de festa, o horário, a data, o nome da convidada e a idade do aniversariante estão alinhados, destacando as informações, com ortografia correspondente ao que é esperado para um aluno surdo, que não é alfabetizado em Língua Portuguesa, com apenas a palavra aniversário sendo escrita de forma ortograficamente incorreta: **aneversario**, com a troca da 1ª letra i pela letra e, com a falta do acento agudo na 2ª letra a, sendo que o surdo não compreende que a acentuação funciona como tonicidade da palavra, uma vez que não percebe a sonorização e pronúncia, por pouco ou nada expressar-se de modo oral e pela deficiência auditiva que compromete a sua audição.

Figura 04 - Bilhete do aluno número 3.

Nº 3	DATA: 01/11/2013
CONVITE	
Manda casa para aniversariar hora 7:00	
Fazdo com muito tua 12/02/2014	
Nome: Ana	
idade: 20	

O bilhete do aluno número 3, apresenta sequência lógica de ideias, com uma estrutura linguística mínima para compreensão do que foi escrito, bom nível de escrita, sem erros gramaticais que comprometam a estrutura textual da escrita em uma segunda língua.

No bilhete do aluno 5, Figura 05, ele coloca o endereço incompleto da sua casa, sem o número da casa, com o horário, o nome da convidada, a idade do aniversariante e a data do seu nascimento e não a data da realização da festa, ficando subentendido tratar-se de uma festa de aniversário pela colocação da idade e pela palavra “Festa”, no lugar de uma assinatura, contrapondo-se ao título, no mesmo alinhamento.

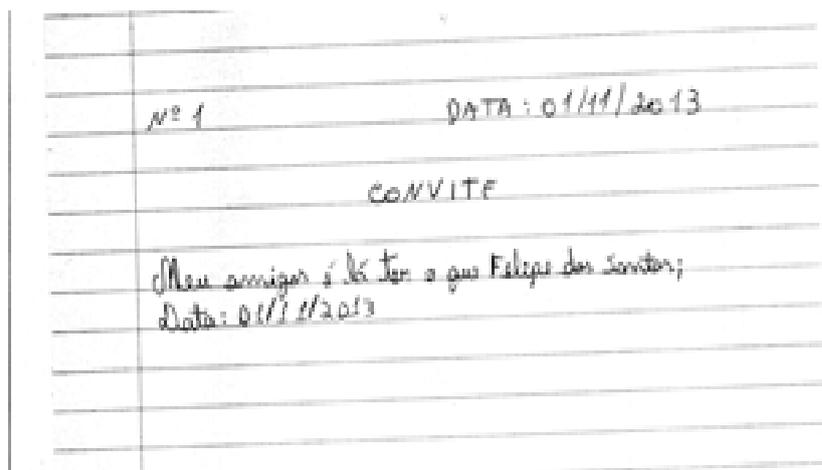
Figura 05 - Bilhete do aluno número 5.

Nº 5	DATA: 01/11/2013
CONVITE	
Rua Domingos Alumar	
Hora: 7:00	
Nome: Isaura	
idade: 20	
Data 24/02/1994	
Festa	

Mais uma vez, no bilhete do aluno número 5, encontramos uma ortografia adequada para quem também não é alfabetizado em Língua Portuguesa, com apenas 02 erros ortográficos encontrados: numer e fasta, respectivamente número e festa, pois os surdos costumam ter um repertório reduzidos de palavras da Língua Portuguesa, que utilizam na sua escrita, por isso não apresentam muitos erros ortográficos, evidenciando ser um texto escrito por uma pessoa que possui a referida língua como uma segunda aquisição, sem ser sua língua materna, porém com bom nível de escrita, sequência lógica de ideias e bom conteúdo textual.

No bilhete elaborado pelo aluno número 1, Figura 06, o pronome possessivo que inicia a oração já indica que o convite é para um amigo do aluno, embora a palavra “amigos” indique plural. Logo depois, o aluno coloca o nome do convidado, referindo-se ao endereço da sua casa com a expressão “é lá”. Faz uso do sinal de pontuação de uma enumeração, ou seja, o ponto e vírgula, para depois colocar a data da festa.

Figura 06 - Bilhete do aluno número 01.

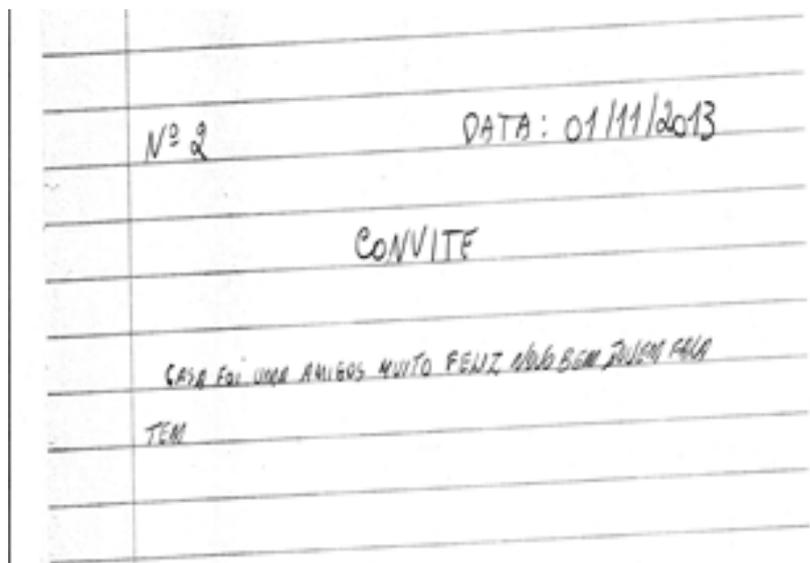


O nível semântico do bilhete redigido pelo aluno número 1 apresenta comprometimento, com o conteúdo textual confuso, sem uma sequência lógica de ideias, com pouca significação para o leitor ouvinte, embora as palavras escritas não apresentem erros ortográficos, indicando que há coesão, com a presença de elementos de ligação, mas sem coerência, pois não há significação textual, destacando-se a falta de domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O aluno número 2 inicia o seu bilhete com a palavra “Casa”, Figura 07, porém não faz nenhuma referência ao que vai acontecer em sua casa, não há data, as palavras não apresentam sentido, não há sequência lógica de ideias, portanto sem coerência, sendo escritas de modo aleatório, com pouca coesão entre elas. A produção deste aluno não pode ser

classificada como um bilhete convidando uma pessoa para sua festa de aniversário, pois o nível da escrita compromete o aspecto semântico. A habilidade deste aluno na modalidade escrita da Língua Portuguesa ainda não é suficientemente desenvolvida a ponto de permitir que ele realizasse a atividade solicitada de modo satisfatório, mesmo tratando-se de uma segunda língua, porém é compreensível a falta de habilidade pelas condições educacionais deficitárias a que os alunos surdos estão expostos na educação inclusiva.

Figura 07 – Bilhete do aluno número 02.



A elaboração do bilhete do aluno número 4, Figura 08, é muito parecida com a do aluno número 2, pois, também, não menciona data, tipo de festa, para quem destina-se, além de não fazer referência nenhuma ao local, com muitas palavras soltas, sem coesão, além da falta de coerência, com comprometimento do conteúdo textual. As palavras não formam uma mensagem que possa ser entendida como um convite, pois não apresentam uma sequência lógica de ideias, embora com poucos erros ortográficos, mas sem significação semântica, evidenciando a falta de domínio do aluno número 4 da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Figura 08 - Bilhete do aluno número 04.

Nº 4	DATA: 01/11/2013
CONVITE	
amiga Família muita coisa MDS Dom KPLA irmã Samuel Selma Mikael	

Percebemos no bilhete elaborado pelo aluno número 6, Figura 09, um conhecimento maior de palavras escritas em Língua Portuguesa, em relação aos outros cinco alunos surdos, pois a quantidade de palavras supera os outros alunos, porém com pouca coerência, embora ocorra coesão entre elas. Mesmo os bilhetes dos alunos 3 e 5 apresentando menor número de palavras, apresentam mais informações, pois no bilhete do aluno número 6 constam apenas o seu endereço completo e a sua data de nascimento, porém não constam a data e o horário de realização da festa, tipo de festa e o nome do convidado.

Figura 09 - Bilhete do aluno número 06.

Nº 6	DATA: 01/11/2013
CONVITE	
Rua: Raimunda Marcelino 65	
Casa uma Amigos muito Feliz Nales Bom Jardim dia: 17/04/1995	
por que você tem com si seu mais que Bela uma como Rua	
Bom uma: amor mais que por:	

O bilhete do aluno número 6 também não apresenta sequência lógica de ideias, mesmo com muitas palavras, não encontramos coerência no que foi escrito, com baixo nível de escrita na Língua Portuguesa, sem estruturação frasal mínima que permita a compreensão textual.

Dos 06 bilhetes elaborados pelos alunos surdos, apenas um bilhete, o do aluno número 4, não é iniciado por letra maiúscula, evidenciando que eles conhecem um pouco a ortografia e as regras gramaticais da Língua Portuguesa, mesmo sem serem proeficientes nesta referida língua.

Em relação ao endereço residencial dos alunos, local onde vai ocorrer a festa de aniversário, dos seis bilhetes, apenas o aluno número 6 coloca o endereço completo, o aluno número 5 coloca o endereço de modo incompleto, sem o número da casa, embora escreva a palavra “Numer”, o aluno número 3 usa a expressão “Minha casa” para indicar onde será a festa, o aluno número 1 expressa-se com “é lá”, o aluno número 2 inicia o bilhete com “Casa” e apenas o aluno número 4 não menciona o local.

Quanto a data da realização das festas, os alunos números 2 e 4 não mencionam nada, os alunos números 5 e 6 colocam as respectivas datas de nascimento, o aluno número 1 apenas copia a data já expressa na folha entregue para realização da atividade, enquanto apenas o aluno de número 3 refere-se a data do seu próximo aniversário.

Constata-se nos 06 bilhetes que a escrita é muito parecida com a utilizada pelos ouvintes na elaboração de telegramas, gênero textual em que se resume ao máximo o texto escrito, embora no telegrama encontremos coerência, com a estrutura mínima necessária para a compreensão da mensagem que se quer informar. A omissão de artigos, preposições, conjunções na língua de sinais, algo também pertinente na escrita telegráfica, fica evidente nos seis bilhetes, reforçando a ideia de que os alunos surdos transcrevem a estrutura gramatical da língua de sinais para as atividades escritas realizadas em Língua Portuguesa, de modo semelhante ao que acontece com os ouvintes de Língua Portuguesa, quando estão aprendendo uma segunda língua. Segundo os estudos de Albres (2005, p. 88): “[...] é normal ocorrer a suprageneralização (a estrutura ou alguns itens da primeira língua são transferidos para a língua em aprendizagem)”, pois as pessoas pensam em sua língua materna e apresentam dificuldades no que se refere a estrutura da segunda língua, que irá ser aprendida ao final de várias etapas de um processo de ensino e aprendizagem.

Depois de realizada a análise dos dados coletados através dos bilhetes realizados pelos 06 alunos surdos, esta professora pesquisadora percebeu que para melhor entendimento

dos dados seria necessário estabelecer categorias de análise para os dados coletados. Os bilhetes apresentaram diferenças e semelhanças que permitiram ser agrupadas em categorias, que contribuíram para o aprofundamento do estudo realizado nesta pesquisa.

Os 06 bilhetes resultaram em várias categorias de análises, como mostram as Tabelas 05 e 06, que foram determinadas de acordo com a sua ocorrência nos bilhetes, devido ao que foi verificado durante a análise dos mesmos, quando foram observados componentes equivalentes ou diferentes em vários bilhetes. Assim, em relação às informações, Tabela 05, cinco alunos identificaram o local do evento, um identificou o tipo de evento, um colocou a data do evento, dois colocaram os nomes dos convidados e três alunos não apresentaram as informações mínimas para elaboração do bilhete convidando o colega para o seu aniversário.

TABELA 05 - Categorias de análise dos bilhetes, quanto a informações.

Critérios de análise	Quantidade de bilhetes	Percentual	Identificação
Local do evento	05	83,33%	Alunos 1, 2, 3, 5 e 6
Tipo do evento	01	16,67%	Aluno 3
Data do evento	01	16,67%	Aluno 3
Nome do convidado	02	33,33%	Alunos 3 e 5
Falta de informações mínimas	03	50,00%	Alunos 2, 4 e 6
Total	06	100%	06

Fonte: Própria

Quanto à estrutura do bilhete, Tabela 06, os alunos números 2, 4 e 6 apresentaram apenas ortografia, enquanto os alunos números 3 e 5 apresentaram ortografia, gramática, coesão e coerência apropriada para elaboração do bilhete.

TABELA 06 - Categorias de análise dos bilhetes, quanto à estrutura.

Sujeitos							
Critérios de análise	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Total
Ortografia	X	X	X	X	X	X	06
Gramática			X		X		02
Coesão			X		X		02
Gênero textual			X		X		02

Fonte: Própria

Dos 06 bilhetes elaborados pelos alunos surdos, durante a Avaliação Prévia, realizada em 01 de novembro, apenas 02 alunos conseguiram realizar de modo satisfatório um bilhete, convidando um colega para o seu aniversário, conforme orientações dadas pela professora pesquisadora e traduzidas pela intérprete. Estes alunos, ao longo da atividade, ajudaram os outros alunos, quando os mesmos tiveram dúvida sobre a realização da atividade, tanto em relação ao que era para ser realizado, quanto em relação à temática do texto escrito, passando para os colegas o que haviam entendido, de modo que os outros também entendessem.

A baixa proporção de alunos que conseguiu realizar o bilhete de modo satisfatório pode também ser atribuída ao fato de que os alunos surdos, que participaram desta pesquisa, não são proficientes em LIBRAS e muito menos em Língua Portuguesa. Quando ocorre a tradução para a LIBRAS, muitas vezes a intérprete explica que é necessário recorrer a outros tipos de expressões e sinais, não pertencentes a LIBRAS, mas recorrentes entre a comunidade surda, correspondendo a língua coloquial usada pelos alunos ouvintes, o que dificulta bastante a comunicação e a interação, pois ocorre que a intérprete não consegue traduzir de modo eficiente, porque ainda há alguns alunos surdos que possuem uma linguagem doméstica, a qual não é de conhecimento da intérprete.

Terminada a análise dos bilhetes elaborados pelos alunos durante a Avaliação Prévia, passamos a analisar as atividades realizadas com as Sequências Didáticas.

5.2 A identificação das representações gráficas: desenhos, nomes e sinais em LIBRAS

Decorridos 03 dias da realização da Avaliação Prévia, foram iniciadas a aplicação das Sequências Didáticas, previamente elaboradas. Nos dias 04 e 05 de novembro de 2013, durante as 02 aulas, de 50 minutos cada uma, foram distribuídos vários cartões, com representações gráficas, nomes em Língua Portuguesa e sinais em LIBRAS, impressos em folha de ofício e colados em papel cartão. Os cartões deveriam ser relacionados de modo a aproximar as representações gráficas do seu sinal em LIBRAS e do seu nome em Língua Portuguesa.

Inicialmente, no dia 04 de novembro, a atividade de classificação foi realizada em grupo, com os alunos surdos ajudando uns aos outros, interagindo, compartilhando seus conhecimentos. O entusiasmo foi geral, todos queriam mostrar que conheciam imagem, sinal e nome dos vários desenhos.

Os alunos vão mostrando as relações que vão estabelecendo, Figura 11, com cada um buscando estabelecer suas relações, sem disputas, mas de maneira interativa, contribuindo para que um número maior de relações entre desenho, nome em Língua Portuguesa e sinal em LIBRAS fosse realizado pelo grupo.

Dos 09 agrupamentos, Figura 12, apenas 03 estão corretos, apresentando nomes, sinais e desenhos - cadeira, galinha e cavalo, sendo que 05 não apresentam os nomes correspondentes - homem, xícara, rapaz, televisão, cama, 02 apresentam os sinais invertidos - rapaz e homem, 01 não apresenta o sinal - mesa, 01 apresenta o sinal a um objeto equivalente - xícara/copo.

Figura 12 – Agrupamentos realizados pelos alunos.



De acordo com a Tabela 07, é possível constatar que a proporção de agrupamentos corretos é muito pequena em relação ao total de agrupamentos realizados, mesmo sendo uma atividade realizada em equipe, o que poderia ter proporcionado uma quantidade maior de acertos, com uma proporção muito grandes de agrupamentos sem nomes.

Tabela 07 - Categorias de análise dos agrupamentos nomes/sinais/ imagens.

CATEGORIAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	IDENTIFICAÇÃO
Agrupamentos corretos	03	33,33%	cadeira, galinha e cavalo
Agrupamentos sem nomes	05	55,55%	homem, xícara, rapaz, televisão, cama
Agrupamentos com sinais invertidos	02	22,22%	rapaz e homem
Agrupamento sem sinal	01	11,11%	mesa
Agrupamento com sinal equivalente	01	11,11%	xícara
Total	12	100%	12

Fonte: Própria.

Após a realização da atividade grupal, na primeira aula, da primeira semana de aplicação das Sequências Didáticas, foi solicitado, na segunda aula, dia 05 de novembro, que cada aluno fizesse a sua catalogação individualmente. Os cartões foram novamente distribuídos aos alunos surdos. A princípio, esta proposta não foi bem aceita, mas ao serem informados de que deste modo poderiam ter suas próprias catalogação fotografadas, de modo a mostrarem a compreensão que tiveram sobre desenho, sinal e escrita, concordaram.

O aluno número 1 fez 05 agrupamentos, Figura 13, podendo ser analisados da seguinte forma:

- 03 agrupamentos contendo sinal, nome e desenho corretos: cadeira, xícara e galinha.
- 01 agrupamento contendo apenas sinal e desenho: sinal de menino, desenho de homem.
- 01 agrupamento contendo apenas nome e desenho corretos: mesa.

Figura 13 - Agrupamento do aluno número 1.

No agrupamento em que falta o nome do desenho, observamos que o aluno refere-se ao desenho do homem como se fosse um menino, associando a ideia de que ambos são elementos masculinos, sem especificação de idade para identificá-los.

Podemos observar que o aluno número 1 apresenta mais acertos do que erros, como indica a Tabela 8, sendo as ocorrências apenas de omissão do nome e do sinal, menino e mesa, respectivamente.

Tabela 08 - Categorias de análise dos agrupamentos do aluno número 1.

Categorias	Quantidade	Identificação	Porcentagem
Agrupamentos corretos	03	cadeira, xícara e galinha	60%
Agrupamentos sem nome	01	menino	20%
Agrupamento sem sinal	01	mesa	20%
Total	05	05	100%

Fonte: Própria

Na atividade realizada pelo aluno número 2, vemos os 04 agrupamentos, Figura 14, podendo ser analisados da seguinte forma:

- 03 agrupamentos contendo sinal, nome e desenhos corretos: cama, televisão, cavalo.
- 01 agrupamento contendo apenas sinal e desenho corretos: sinal de homem, desenho de rapaz.

Figura 14 - Agrupamento do aluno número 2.



Equivalente ao aluno número 1, que coloca sinal de menino e desenho de homem, o aluno 2 coloca o sinal de homem e desenho de rapaz, evidenciando a transposição da LIBRAS para a escrita em Língua Portuguesa, pois em LIBRAS sobressai o gênero, sem especificações detalhadas quanto a idade do elemento masculino: menino, rapaz, homem. Observamos, na Tabela 09, que o aluno número 2 realiza um número maior de agrupamentos corretos em relação ao número de agrupamentos incorretos.

Tabela 09 - Categorias de análise dos agrupamentos do aluno número 2.

Categorias	Quantidade	Identificação	Porcentagem
Agrupamentos corretos	03	cama, televisão e cavalo	75%
Agrupamento sem nome	01	homem	25%
Total	04	04	100%

Fonte: Própria.

Ao realizar a atividade, o aluno número 3 constrói 04 agrupamentos, Figura 15, que podem ser analisados da seguinte forma:

- 04 agrupamentos contendo sinal, nome e desenhos corretos: menina, rato, bebê, mulher.

Figura 15 - Agrupamento do aluno número 3.



O aluno número 3 demonstrou maior conhecimento em relação a LIBRAS, com a utilização correta dos sinais correspondentes a cada desenho, bem como em relação à escrita em Língua Portuguesa, com todos os nomes dos desenhos colocados de modo também correto, Tabela 10. Ressaltamos que houve uma inversão na organização espacial na última linha do agrupamento realizado pelo aluno, onde foi colocado o sinal em LIBRAS primeiro, seguido do nome em Língua Portuguesa e do desenho correspondente, ao invés do que foi realizado nos três seguimentos anteriores, que seguiram a seguinte ordem: desenho, nome em Língua Portuguesa e sinal em LIBRAS.

Tabela 10 - Categorias de análise dos agrupamentos do aluno número 3.

Categorias	Quantidade	Identificação	Porcentagem
Agrupamentos corretos	04	menina, rato, bebê, mulher	100%
Total	04	04	100%

Fonte: Própria.

Com o menor número de agrupamentos, apenas 03, Figura 16, o aluno número 4 assim realizou a atividade:

- 02 agrupamentos contendo apenas sinal e desenho corretos: amigos, vaca.
- 01 agrupamento contendo apenas nome e sinal corretos: zebra.

Figura 16 - Agrupamento do aluno número 4.



Embora com poucos agrupamentos e com omissões, conforme é observado na Tabela 11, com a falta do desenho da zebra e dos nomes amigos e vaca, o aluno apenas não coloca todos os itens solicitados na atividade.

Tabela 11 - Categorias de análise dos agrupamentos do aluno número 4.

Categorias	Quantidade	Identificação	Porcentagem
Agrupamentos sem nome	02	vaca, amigos	66,67%
Agrupamento sem desenho	01	zebra	33,33%
Total	03	03	100%

Fonte: Própria.

O mais extenso de todos os agrupamentos, total de 09, Figura 17, foi realizado pelo aluno número 5, conforme analisado abaixo:

- 05 agrupamentos contendo sinal, nome e desenho corretos: cobra, macaco, balde, leão, copo.
- 01 agrupamento contendo sinal e desenho de um animal, porém com nome de um tipo de pessoa: velho, sinal e desenho de porco, nome de velho.
- 01 agrupamento contendo nome de um tipo de pessoa, sinal de um animal e desenho de um eletrodoméstico: rapaz: nome rapaz, sinal de rato e desenho de geladeira.
- 01 agrupamento contendo apenas sinal e nome corretos: homem.
- 01 agrupamento contendo nome de um utensílio doméstico, sinal e desenho de um animal: garfo - nome garfo, sinal e desenho de gato.

Figura 17 - Agrupamento do aluno número 5.



Notamos que alguns dos erros cometidos pelo aluno número 5, Tabela 12, demonstram o desconhecimento da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como os erros encontrados na troca do nome rapaz e o sinal de rato, bem como no caso ocorrido com o nome garfo, sinal e imagem de gato, o que é compreensível, já que a grafia das palavras é semelhante e, como o surdo é visual, o aluno fez a troca.

Tabela 12 - Categorias de análise dos agrupamentos do aluno número 5.

Categorias	Quantidade	Identificação	Porcentagem
Agrupamentos corretos	05	cobra, macaco, balde, leão e copo	55,55%
Agrupamentos incorretos	02	velho e rapaz	22,23%
Agrupamento sem imagem	01	homem	11,11%
Agrupamento com nome errado	01	garfo	11,11%
Total	09	09	100%

Fonte: Própria.

Apresentando um número razoável de agrupamentos, o aluno de número 5 apresenta muitos acertos e apenas alguns erros, como o cometido no agrupamento garfo, onde houve apenas a troca da palavra gato por garfo, com desenho e sinais corretos, evidenciando maior domínio em LIBRAS, pois novamente no agrupamento velho o aluno troca o nome, mas coloca sinal e desenho correspondentes ao nome porco, pois possuem sinais semelhantes, com configuração de mão semelhante e com a posição da articulação do sinal diferente, porém próxima.

Porém, no agrupamento rapaz, o aluno coloca o nome rapaz, o sinal de rato, mais uma troca na palavra, com o desenho totalmente desconexo, pois é o desenho de uma geladeira, mostrando desconhecimento entre o que é visto, lido e escrito.

Terminando os agrupamentos realizados pelos alunos, encontramos na atividade do aluno número 6, Figura 18, os seguintes agrupamentos.

- 05 agrupamentos contendo sinal, nome e desenhos corretos: cama, televisão, cavalo, geladeira, menino.

Figura 18 - Agrupamento do aluno número 6.

Podemos perceber, novamente, que em LIBRAS o gênero predomina em relação à idade do ser. O aluno coloca a palavra menino, sinaliza menino e rapaz e coloca o desenho de rapaz, justamente na linha em que ocorre uma organização espacial diferente das outras linhas, onde apenas um sinal é colocado.

O aluno número 6, ao realizar todos os agrupamentos sem apresentar erros, Tabela 13, demonstrou maior conhecimento em relação a LIBRAS, com a utilização correta dos sinais correspondentes a cada desenho, bem como em relação à escrita em Língua Portuguesa, com todos os nomes dos desenhos colocados corretamente.

Tabela 13: Categorias de análise dos agrupamentos do aluno número 6.

Categorias	Quantidade	Identificação	Porcentagem
Agrupamentos corretos	05	Cama, televisão, cavalo, geladeira e menino	100%
Total	05	05	100%

Fonte: Própria.

Na terceira aula, da primeira semana de aplicação das Sequências Didáticas, no dia 08 de novembro, foi solicitado aos alunos surdos que realizassem uma atividade individual, com a escrita dos nomes das representações gráficas que estavam presentes no painel

confeccionado por eles, representado na Figura 19, a partir das representações gráficas que, por solicitação na aula anterior, trouxeram.

Figura 19 - Painel confeccionado pelos alunos.



Para a realização da atividade escrita, os alunos surdos receberam uma folha de papel pautado, onde deveriam escrever os nomes que formassem com as letras, que foram impressas individualmente em papel ofício e coladas em papel cartão e distribuídas para os alunos surdos, conforme Figura 20.

Figura 20 - Alunos realizando a atividade com as letras.



A solicitação para trazerem desenhos, fotografias e ilustrações, que seriam trabalhados em classe, nesta terceira aula semanal, correspondeu a uma estratégia de aprendizagem baseada na vivência dos alunos, aliada ao desenvolvimento da linguagem escrita, além da necessidade da utilização de diversos recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos.

A atuação docente é decisiva nas escolas inclusivas, pois a falta de recursos didáticos para processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos é constante, necessitando que o professor crie ou adapte vários recursos didáticos que possibilitem que a aprendizagem e comunicação aconteçam efetivamente na sala de aula.

Nas atividades escritas, realizadas nesta aula, foi possível observar como o desenvolvimento de atividades de relações entre as representações gráficas e a escrita dos seus nomes com as letras soltas, em Língua Portuguesa, contribui para a investigação da transferência ou não da LIBRAS para a escrita em Língua Portuguesa, pelos alunos surdos, correspondendo ao aprendizado de uma segunda língua (GUARINELLO, 2007; ALBRES, 2005; SALLES et al, 2004; Silva, 2003; SKLIAR, 1999).

Começando as atividades solicitadas, o aluno número 1 forma o seu agrupamento com representação gráfica/palavra com duas imagens e respectivos nomes: pássaro e banana, conforme Figura 21. Observamos que na palavra pássaro, grafada pssso, ocorre a omissão da letra **a** e da sílaba **ro**, embora, com o desenho aliado à escrita, a compreensão torne-se possível, o que não seria viável sem o desenho, porque a escrita aproxima-se mais da palavra passo, com características do que os trabalhos de vários autores consideram como interlíngua (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; BROCHADO, 2003; ALBRES, 2005), quando os elementos linguísticos usados não são da LIBRAS, mas, também, ainda não representam a Língua Portuguesa na sua integralidade, sendo considerada uma etapa normal na aquisição de uma segunda língua.

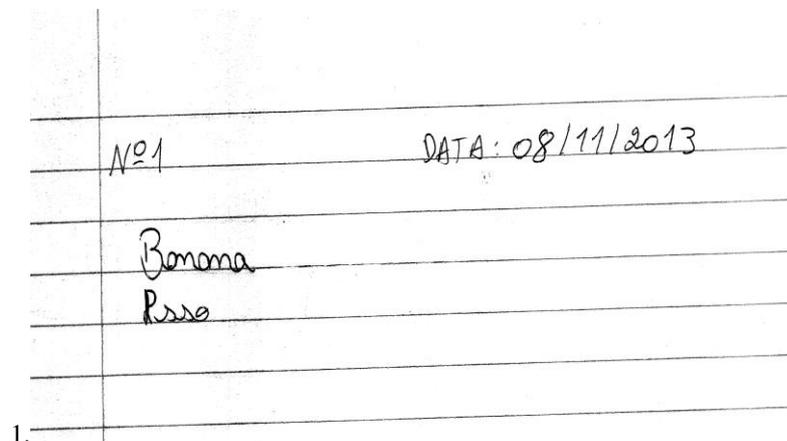
Figura 21 - Atividade desenho/nome do aluno número 1.



Este aluno apresenta um agrupamento com 02 desenhos e 02 palavras, onde, semanticamente, o conjunto formado pelo desenho/palavra banana é totalmente compreensível, mas o conjunto formado pelo desenho/palavra pássaro só é compreendido através do contexto desenho/palavra.

Na transcrição para a folha de papel, Figura 22, o registro do aluno número 1 manteve-se igual ao que foi realizado no agrupamento, evidenciando que o estágio inicial de produção escrita da Língua Portuguesa corresponde ao que foi encontrado no bilhete elaborado por este aluno, na Avaliação Prévia, com a falta de domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Entretanto, nas atividades realizadas durante as aulas dos dias 04 e 05 de novembro, os desenhos, os sinais e as palavras impressas facilitaram ao aluno número 1 a realização das atividades propostas, conforme Figuras 21 e 22 e Tabelas 05 e 06.

Figura 22: Atividade escrita do aluno número



Nas atividades realizadas pelo aluno número 1, Figuras 21 e 22, podemos constatar como há diferença em relação à elaboração do bilhete, Figura 06, que mostra grande *déficit* deste aluno na modalidade escrita da Língua Portuguesa, porém muita semelhança com a atividade desenho, sinal e palavra, quando o aluno obteve 60% de acerto, conforme Tabela 8, evidenciando, mais uma vez, como o uso das representações gráficas, como recurso pedagógico, facilita o aprendizado do aluno surdo.

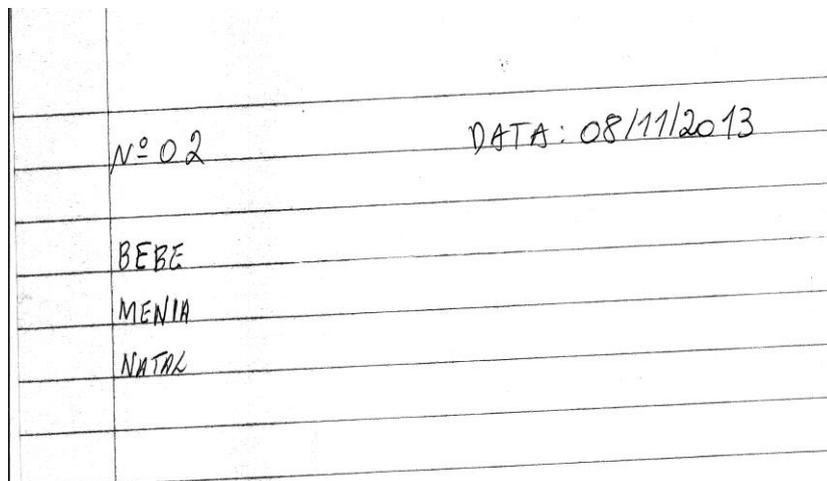
O aluno número 2 fez a atividade com as letras soltas e os desenhos, Figura 23, formando 03 palavras, sendo 02 ortograficamente corretas e 01 com erro ortográfico: menia/menina.

Figura 23 - Atividade desenho/nome do aluno número 2.



Quando a atividade foi registrada no papel pautado, a transcrição foi conforme o que constava no agrupamento, de acordo com a Figura 24.

Figura 24 - Atividade escrita do aluno número 2.



Mais uma vez, as atividades realizadas pelo aluno número 2 também evidenciam que as representações gráficas, como estímulo visual, facilitam o entendimento do aluno surdo, conforme o que foi realizado pelo aluno nas atividades constantes na Figura 14 e expostas na Tabela 09, pois nas referidas atividades obteve êxito de 75%, enquanto nas atividades realizadas durante esta aula alcançou 66,67%, sendo que a atividade do bilhete, Figura 07, apresentou muitas falhas na sua realização, dificultando o entendimento.

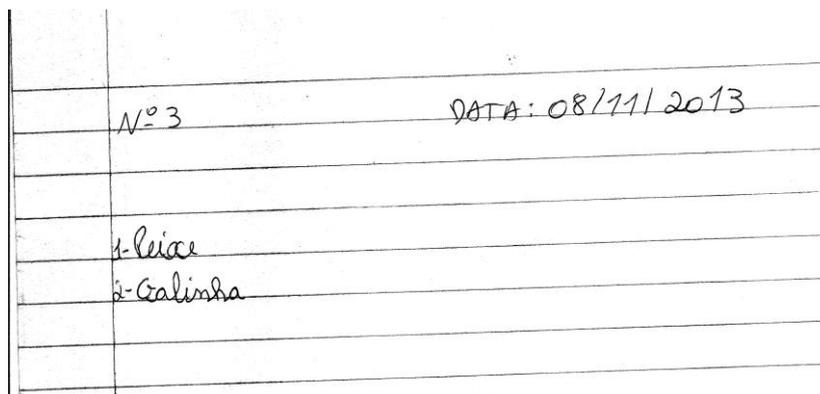
Evidenciamos, nas atividades realizadas pelo aluno número 3, Figuras 25 e 26, que ele apresenta ortografia correta, assim como apresentou na elaboração do bilhete e do agrupamento desenho, sinal e palavra, Figura 04, Figura 15, respectivamente, e Tabela 10, com 100% nos dois agrupamentos realizados, mesmo ainda não sendo alfabetizado em Língua Portuguesa.

Figura 25 - Atividade desenho/nome do aluno número 3.



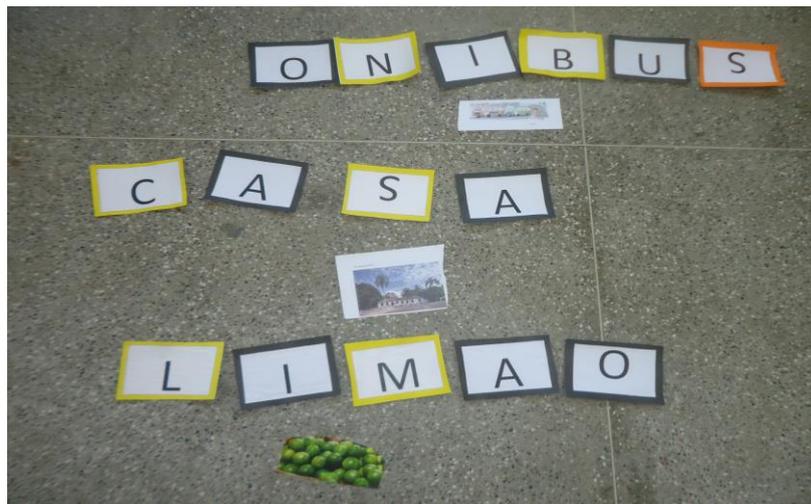
Ao transcrever para a folha de papel, Figura 26, o registro do aluno número 3 foi equivalente ao que ele realizou no agrupamento, mantendo a correção ortográfica.

Figura 26 - Atividade escrita do aluno número 3.



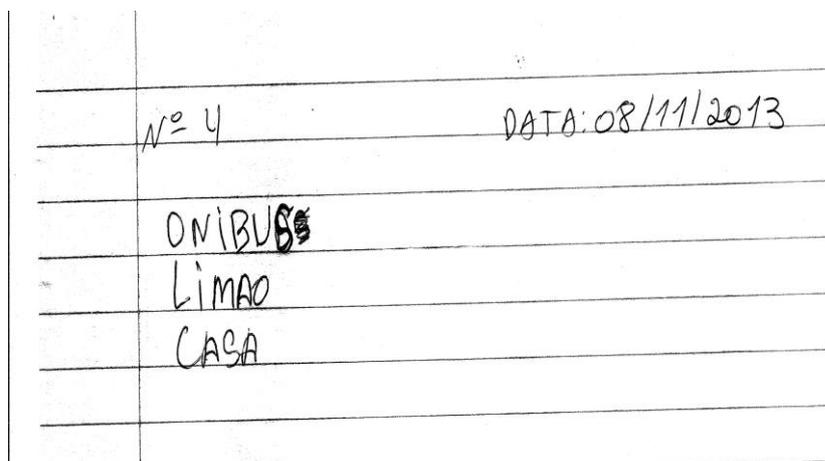
Nas atividades realizadas pelo aluno número 4, Figuras 27 e 28, podemos perceber que, em relação ao bilhete, Figura 08, o qual apresentou comprometimento do conteúdo textual, mostrando o pouco domínio na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, houve uma margem de acerto muito grande, 100%, também contrastando com a atividade do agrupamento, Tabela 11, que não apresentou acerto nenhum no agrupamento desenho, sinal e palavra.

Figura 27 - Atividade desenho/nome do aluno número 4.



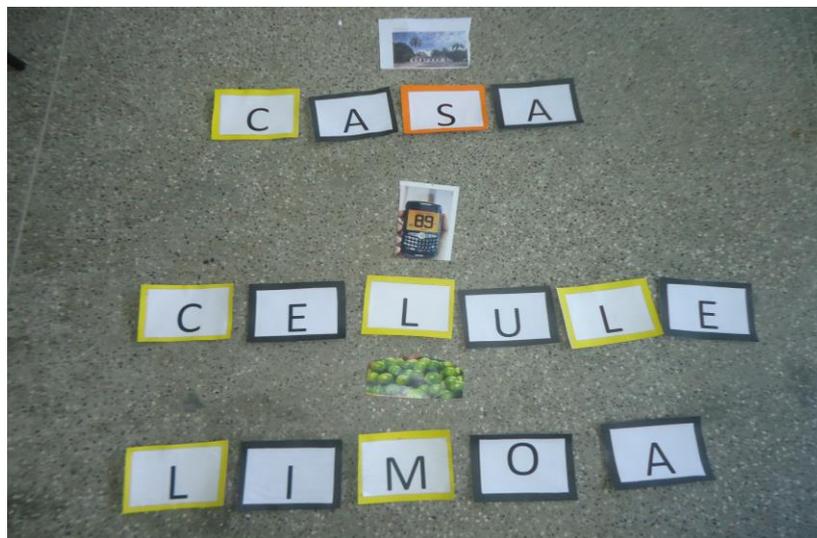
Ao transcrever para a folha de papel, Figura 28, o registro do aluno número 4 foi igual ao que ele realizou no agrupamento, sendo que o aluno demonstra um conhecimento maior na escrita de palavras formadas a partir da junção de letras isoladas, como aconteceu na dinâmica da atividade realizada nesta aula, do que na escrita de algum gênero textual, o que foi constatado pela atividade de elaboração do bilhete, realizada durante a Avaliação Prévia.

Figura 28 - Atividade escrita do aluno número 4.



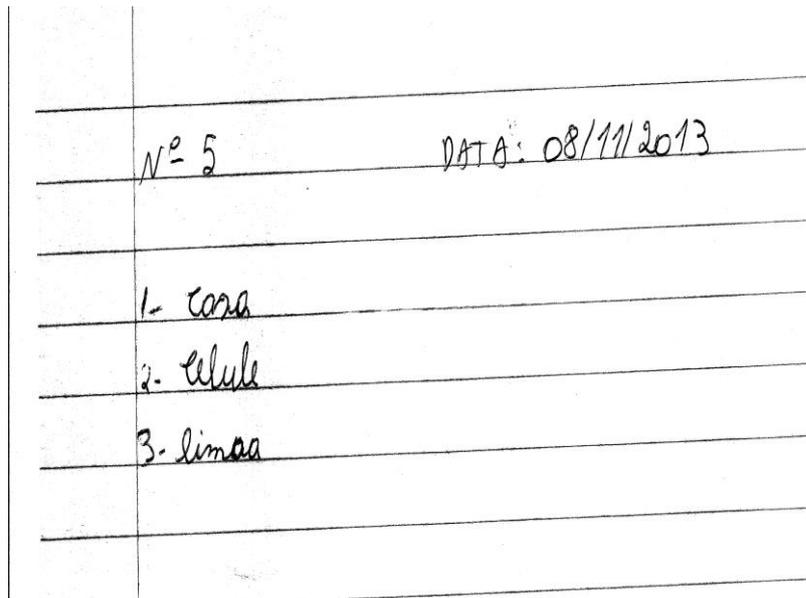
Houve uma porcentagem muito pequena de acertos no agrupamento do aluno número 5, Figura 29, embora o bilhete, Figura 05, apresente bom nível de escrita. Nesta atividade, apenas a palavra casa está corretamente grafada e as palavras celule e limoa apresentam grande semelhança ortográfica com as palavras celular e limão, com erros ortográficos compatíveis com um aluno surdo que se encontra no estágio intermediário de aquisição de uma segunda língua, porém, na primeira atividade de agrupamento, Figura 17, o índice de acerto foi muito superior, com 55,55% de acerto em 09 agrupamentos realizados e a escrita correta de 06 palavras, em relação aos 33,33% alcançados nesta segunda atividade de agrupamento.

Figura 29 - Atividade desenho/nome do aluno número 5.



O aluno número 5 apresentou característica diferente em relação aos alunos números 1, 2, 3, 4 e 6, que conseguiram melhor desempenho no desenvolvimento das atividades de escrita de palavras do que na elaboração do bilhete, pois o aluno conseguiu um melhor desempenho na elaboração do bilhete, como pode ser verificado na Figura 30, com apenas 03 palavras escritas.

Figura 30 - Atividade escrita do aluno número 5.

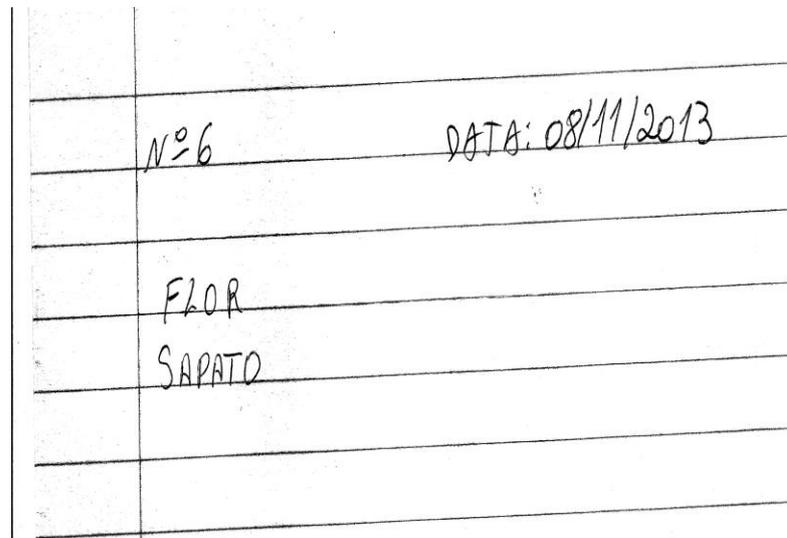


Embora, o aluno número 6 tenha apresentado um número maior de palavras escritas em Língua Portuguesa, na elaboração do bilhete, Figura 09, seus acertos no primeiro agrupamento foram medianos, apenas 60%, como podemos conferir na Tabela 13, bem como realizou apenas 01 grupo de desenho/palavra nesta atividade, Figura 31.

Figura 31 - Atividade desenho/nome do aluno número 6.



Entretanto, quando fez a transcrição para a folha de papel, Figura 32, o aluno número 6 fez o registro de duas palavras: sapato e flor, apresentando 100% de acerto em ambas as atividades, como mostrado nas Figuras 31 e 32.

Figura 32 - Atividade escrita do aluno número 6.

Conforme Tabela 14, percebemos que, de modo geral, os alunos apresentaram mais acertos do que erros, sendo que os alunos número 3, 4 e 5 não apresentaram erro nenhum na escrita das palavras, o aluno número 1 apresentou a mesma porcentagem de acertos e erros, 50%, o aluno número 2 acertou 02 de 03 palavras escritas e o aluno número 5 foi o único que apresentou mais erros que acertos, respectivamente, 01 palavras e 02 palavras.

Tabela 14: Critérios de análise das atividades do dia 08 de novembro.

Sujeitos	Categorias	Quantidade / Palavras	Acertos / %	Erros / %	Total
Aluno 1		2:banana e psso	1 / 50%	1 / 50%	2/100%
Aluno 2		3:bebe, menia e Natal	2 / 66,67%	1 / 33,33%	3/100%
Aluno 3		2:peixe e galinha	2 / 100%	0%	2/100%
Aluno 4		3:onibus, limao e casa	3 / 100%	0%	3/100%
Aluno 5		3:casa, celule e limoa	1 / 33,33%	2 / 66,67%	3/100%
Aluno 6		2:flor e sapato	2 / 100%	0/0%	2/100%

Fonte: Própria.

Analisando as atividades realizadas entre 04 a 08 de novembro, concordamos com o que encontramos nos estudos de Vygotsky (1993), que apontam o desenvolvimento da linguagem escrita na interação social, com as representações iniciais nos gestos, passando

para o desenho, quando a criança começa por desenhar objetos, pessoas, passando, posteriormente, a desenhar a fala, através das letras, palavras e textos, os quais passam a ter significação. Com os alunos surdos, esta significação da escrita fica comprometida, uma vez que não são proeficientes na língua materna e na língua oficial do país, bem como muitas vezes não recebem educação adequada para o seu real aprendizado. Para Silva (2003), mesmo não sendo proeficientes, cada aluno surdo apresenta nível de aprendizado da modalidade escrita próprio, a depender de sua realidade e do contato com textos escritos.

Ainda segundo Vygotsky (1993, p. 124) “A escrita é a forma de fala elaborada”, sendo a fala um dos elementos importantes para o desenvolvimento da escrita pela criança, o que dificulta ainda mais a aquisição da escrita pela criança surda que não fala.

Percebemos que as atividades desenvolvidas durante esta semana foram prazerosas para os alunos, havendo menos preocupação em acertar e mais empenho em realizar as atividades propostas. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam ser o estágio inicial da aquisição da linguagem escrita um momento em que o aluno surdo deve expor seu pensamento, de modo espontâneo, sem preocupação em acertar ou errar, contudo com o compromisso de participar de modo ativo no seu processo de aprendizagem, portanto, as atividades não devem ser, ainda segundo Quadros e Schmiedt (idem, p. 44):

[...]frustrantes para a criança, mas, ao contrário, sejam atraentes, desafiadoras e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados.

As atividades de escrita da Língua Portuguesa devem ser estimulantes para os alunos surdos, contribuindo para sua aprendizagem significativa, de modo que eles possam ser sujeitos do seu conhecimento, contextualizando o processo de ensino aprendizagem.

5.3 A identificação das representações gráficas: fotografias, nomes e escrita

A segunda semana de intervenção, a primeira aula, ocorrida no dia 11 de novembro, foi destinada a realização de um jogo didático de nome/fotografia, sendo que a aula contou com a participação de todos os alunos da turma. O objetivo do jogo foi o de que cada aluno identificasse a sua fotografia e a ficha/palavra escrita, onde constava o nome de cada um, no caso dos alunos surdos, pois os alunos ouvintes não foram fotografados, apenas seus nomes constavam nas fichas/palavras escritas.

As fotografias foram impressas em papel fotográfico colorido, com quatro fotos por folha de papel A4, cortadas uma a uma, sendo que cada aluno surdo foi fotografado de frente e de perfil, representando o seu sinal em LIBRAS. As fichas, com os nomes dos alunos escritos em Língua Portuguesa, eram formadas pelos nomes impressos em papel ofício e colados em papel cartão.

Os alunos surdos ficaram encantados com suas fotografias, relatando que não possuíam ideia de como eram eles realizando o sinal deles em LIBRAS. Outros alunos surdos da escola, quando viram as fotografias, vieram perguntar pelas fotografias deles, pois também queriam ser fotografados daquele modo.

A atividade foi realizada sem a presença de intérprete de LIBRAS, pois houve entendimento da proposta do jogo apenas com as tentativas de comunicação entre professora, alunos surdos e alunos ouvintes, embora não houvesse nenhuma escrita em LIBRAS nas fotos e cartões usados na realização da atividade.

Durante a realização da atividade, momentos prazerosos de ensino e aprendizagem ocorreram, com muita interação e com os alunos participando ativamente, pois a ludicidade que a atividade apresentou permitiu que os alunos surdos pudessem localizar as fichas com os nomes dos colegas, com os seus nomes e com o nome da professora pesquisadora, Figura 33, com todos ajudando-se mutuamente, indo ao encontro dos estudos de Batista e Nery (2004), que abordam como as propostas de intervenções pedagógicas devem potencializar as capacidades da pessoa com deficiência, respeitando suas limitações, seus ritmos e modos de aprender.

Figura 33 – Os alunos localizam as fichas com seus nomes, os dos nomes dos colegas e o da professora pesquisadora.



(a)



(b)



(c)

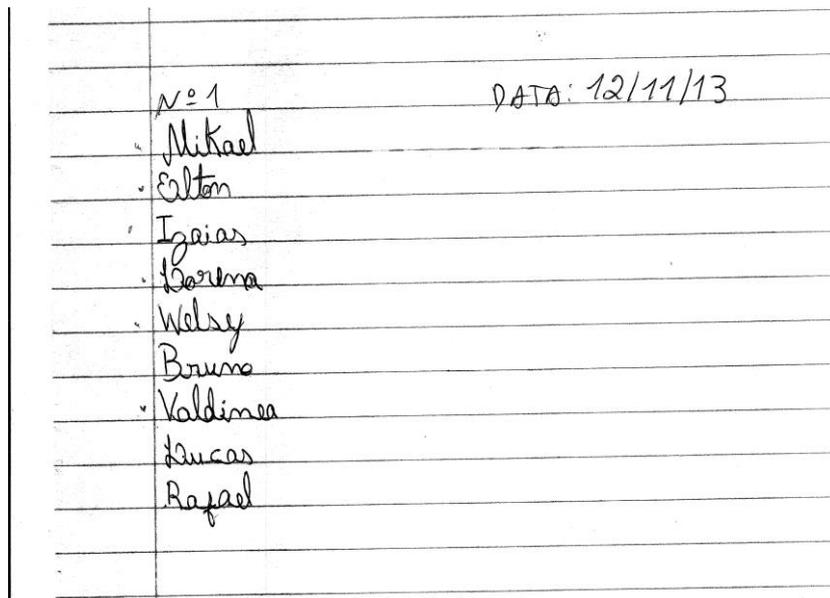


(d)

Ao final da atividade, considerando que as interações com o outro possibilitam o aprendizado, a socialização e a significação, pode-se dizer que a proposta pedagógica favoreceu o aprendizado dos alunos surdos, que aconteceu de modo construtivo e com sentido, ao utilizar como recursos didáticos elementos pertencentes ao contexto destes alunos, as fotografias e os cartões com os nomes deles, indo ao encontro do que defendem Guarinello, Berberian e Massi (2007), que evidenciam como a contextualização contribui de modo positivo no trabalho desenvolvido com alunos surdos.

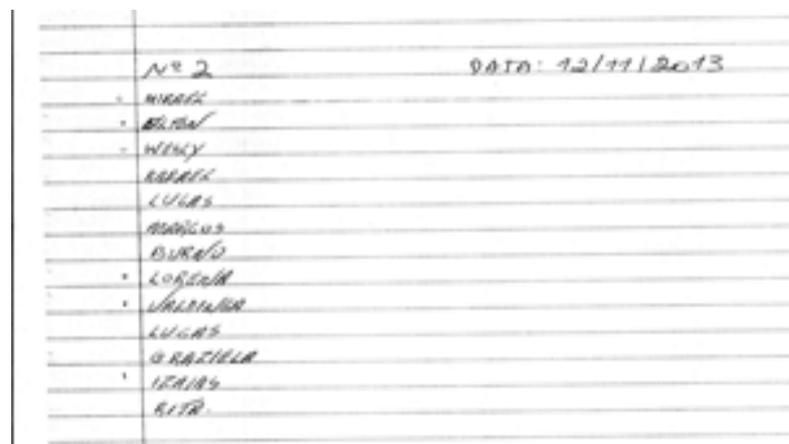
Na segunda aula semanal, realizada em 12 de novembro, os alunos foram orientados a escrever os nomes dos colegas na folha de papel pautado, sendo que cada aluno recebeu uma folha datada e identificada.

O aluno número 1 escreveu 09 nomes de colegas, conforme Figura 34, todos da sua turma, sendo que apenas errou a grafia de Wesley, que ele escreveu como Welsy, com as trocas de posições das letras l e s, o que pode ter sido um descuido na hora de escrever, uma vez que o índice de acerto foi muito alto.

Figura 34 - Nomes dos colegas escritos pelo aluno número 1.

Na atividade realizada no dia 08 de novembro, o aluno número 1 escreveu apenas 02 palavras, sendo que errou 01 delas, Figuras 21 e 22, o que pode evidenciar que ao se tratar de palavras com as quais tem mais contato, que fazem parte do seu cotidiano, como os nomes dos colegas, há mais interação e motivação para os alunos realizarem a atividade.

Os nomes escritos pelo aluno número 2 totalizaram 13 nomes, Figura 35, inclusive o da professora pesquisadora, que ele fez questão de escrever, pois queria mostrar que sabia escrever o nome dela. Apenas houve, a exemplo do que ocorreu com o aluno número 1, a troca nas posições das letras **u** e **r** na escrita do nome Bruno/Burno e a repetição do nome Lucas, com uma porcentagem de acertos superior ao que foi verificado nas atividades do dia 08 de novembro, Figuras 23 e 24.

Figura 35 - Nomes dos colegas escritos pelo aluno número 2.

Com relação ao aluno número 3, observou-se que ele tanto nesta atividade, Figura 36, quanto nas atividades realizadas no dia 08 de novembro, Figuras 25 e 26 escreveu poucas palavras, 05 e 02 respectivamente, com 100% de acerto em todas as atividades, demonstrando que prefere escrever apenas o que tem segurança, mesmo com número reduzido de palavras.

Figura 36 - Nomes dos colegas escritos pelo aluno número 3.

Nº 3	DATA: 12/11/2013
• IZAIAS	
• ELTON	
• WESLEY	
• MIKAEL	
• VALDINEIA	

O total de nomes dos colegas escrito pelo aluno número 4 foi de 11, Figura 37. Ocorreu a escrita errada de 03 nomes: Laucos/Lucas, Rafal/Rafael e Valdineia/Valdinea.

Figura 37 - Nomes dos colegas escritos pelo aluno de número 4.

Nº 4	DATA: 12/11/2013
• IZAIAS	
• ELTON	
• WESLY	
• LORENA	
MARCOS	
BRUNA	
LAUCOS	
RAFAL	
GRAZIELA	
• VALDINEIA	
LAUCOS	

Ocorreu uma diferença na escrita dos nomes dos colegas, na atividade realizada pelo aluno número 5, Figura 38. Embora só tenha escrito 05 nomes, todos corretos, o aluno

resolveu escrever, também, uma mensagem de Feliz Natal para os seus colegas, contrastando um pouco com o número reduzido de palavras escritas por ele nas atividades realizadas no dia 08 de novembro, Figuras 29 e 30, quando de 03 palavras escritas, houve erro em 02 delas.

Figura 38 - Nomes dos colegas escritos pelo aluno número 5.

Nº 5	DATA: 12/11/2013
<p>Meu e amigos muito tudo verdade ta surda gosta certo falar pessoa kim que não pode falar mas não errada mas bem te chama ta bem por que é amiga verdade tudo verdade</p> <p>Artigo de Natal</p> <p>Kim</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Lorena • Haime • Rafael • Izaias • Wesley 	

O maior número de nomes de colegas foi escrito pelo aluno número 6, um total de 14 nomes, Figura 39, bem diferente da atividade do dia 08 de novembro, quando o aluno escreveu apenas 02 nomes. Dos 14 nomes escritos, 11 foram escritos corretamente, 01 foi repetido e 02 foram escritos incorretamente, embora os erros sejam também próprios dos ouvintes, uma vez que são mais comuns as grafias Wesley e Valdineia, do que Wesly e Valdinea, sendo uma possível explicação, pois a escrita daqueles nomes é mais frequente do que a escrita destes.

Figura 39 - Nomes dos colegas escritos pelo aluno número 6.

Nº 6	DATA: 12/11/2013
<ul style="list-style-type: none"> • WESLEY • IZAIAS • MIKAEL • VALDINEIA • LORENA • RAFAEL • ELTON LUCAS LUCAS MARCOS GRAZIELA BRUNO SEFERSON HELIO 	

Ao término da atividade proposta, era perceptível a satisfação dos alunos surdos em serem capazes de realizar uma atividade escrita em Língua Portuguesa, sem a presença de

intérprete de LIBRAS. Isto foi possível pela interação que foi crescendo, ao longo do período letivo, entre alunos e professora pesquisadora, na real tentativa de se estabelecer a comunicação necessária, criando uma relação de confiança e credibilidade na atuação docente frente ao contexto da sala de aula, ocorrendo a busca constante de novas intervenções pedagógicas, no sentido de favorecer o aprendizado dos alunos surdos.

Finalizando a semana, na terceira aula, no dia 18 de novembro, foi realizada uma estratégia que visou explorar o uso da linguagem escrita e as estruturas sintáticas para formação de frases. Os alunos foram orientados a escrever pequenas frases com os nomes dos colegas escritos na aula anterior, sendo necessária a presença da intérprete de LIBRAS, pois não foi possível que todos os alunos surdos entendessem a proposta da atividade.

A atividade realizada no dia 12 de novembro, com os nomes escritos dos colegas, não foi entregue aos alunos surdos, sendo que eles tiveram que lembrar quais os nomes dos colegas que eles haviam escrito, para a realização da atividade deste dia.

O aluno de número 1, apesar de ter escrito nomes de 09 colegas, escolheu apenas 05 nomes e escreveu frases sobre 04 colegas, Figura 40, sendo que para um dos nomes, Rafael, ele não escreveu frase nenhuma. O nome Wesly permaneceu do mesmo modo que foi escrito anteriormente pelo aluno: Welsy.

Figura 40 - Frases com nomes dos colegas escritos pelo aluno número 1.

Nº1	DATA: 18/11/2013
Eilton é o que linda	
Izaias amigo é Bern	
Michael de amor é amigo	
Welsy amigo é Bern	
Rafael	

Diante das frases escritas pelo aluno número 1, nota-se que ele escolheu apenas colegas também surdos para escrever sobre eles, enfatizando como a interação ainda é maior entre surdos e surdos, do que entre surdos e ouvintes, embora a turma seja muito bem

socializada, com alto grau de entendimento, pois os alunos ouvintes já estão há muitos anos convivendo com alunos surdos, sendo que já conseguem ter alguma habilidade em LIBRAS e entre os alunos surdos alguns fazem leitura labial, facilitando a comunicação.

As frases estão corretas gramática, semântica e ortograficamente, com sujeitos e predicados bem definidos, em clara demonstração de que o aluno está aprendendo a modalidade escrita da Língua Portuguesa, embora não exista uma metodologia específica na escola para que este processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos possa acontecer de forma mais efetiva.

Foi perceptível a necessidade do aluno número 1 em expressar que seus colegas são bons, amigos, amorosos e lindos, externando seus sentimentos de amizade e gratidão por eles, conforme pode ser conferido nas frases exibidas na Figura 40.

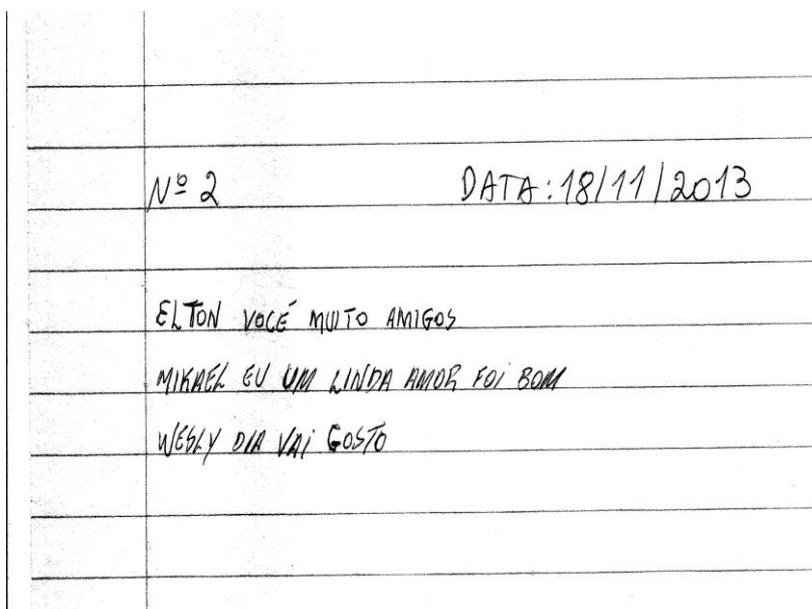
O aluno número 1 só elaborou frases do tipo Sujeito - Verbo de Ligação –Predicativo (SVP) (BROCHADO, 2003, p. 280; FERNANDES, 1999, p. 74), Tabela 15, apresentando um nível II interlingual, com emprego de verbo de ligação flexionado corretamente, substantivos e adjetivos, ainda segundo Brochado (2003).

Tabela 15 - Análise das frases escritas pelo aluno número 1.

Categorias Sujeito	Quantidade e de frases	Frases SVP/ SVO	Gramática	Ortografia	Semântica
Aluno número 4	4	4	4	4	4
Total	4	4	4	4	4

Fonte: Própria.

A atividade realizada pelo aluno número 2, embora ele tenha escrito 12 nomes de colegas e o nome da professora pesquisadora, constou apenas de 03 frases com os nomes dos colegas, Figura 41. Mais uma vez, como aconteceu com a atividade realizada pelo aluno número 1, apenas colegas surdos foram mencionados nas frases elaboradas pelo aluno número 2.

Figura 41 - Frases com nomes dos colegas escrito pelo aluno número 2.

Embora sem a folha da atividade do dia 12 de novembro, os nomes escolhidos pelo aluno número 2 foram os 03 primeiros nomes da lista realizada anteriormente: Elton, Mikael e Wesley. A primeira frase é uma construção apenas com substantivos, pronome e advérbio. A segunda frase é do tipo SVP. A terceira frase é do tipo Sujeito - Verbo – Objeto (SVO), estando o aluno no nível II interlingual (BROCHADO, 2003; FERNANDES, 1999).

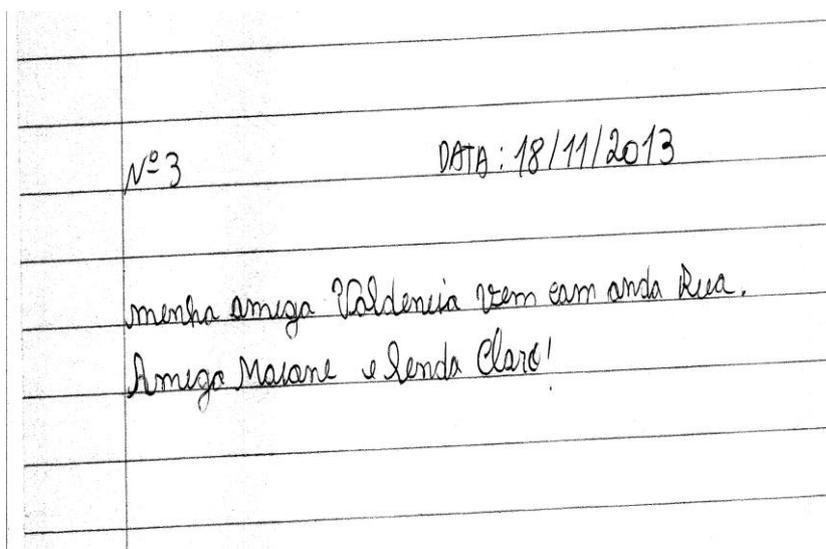
As construções frasais do aluno número 2, embora maiores do que as construções do aluno 1, apresentam estruturas gramatical e semântica comprometidas, porém ortograficamente aceitável, Tabela 16.

Tabela 16 - Análise das frases escritas pelo aluno número 2.

Categorias	Quantidade de frases	Frases SVP/ SVO	Gramática	Ortografia	Semântica
Sujeito					
Aluno número 4	3	2	0	3	1
Total	3	2	0	3	1

Fonte: Própria.

Apenas 02 frases foram elaboradas pelo aluno número 3, Figura 42, sendo que dos nomes dos colegas escolhidos, somente 01 fazia parte da lista elaborada no dia 12 de novembro: Valdinea, porém, nesta atividade, a grafia do nome da colega está correta: Valdineia.

Figura 42 - Frases com nomes dos colegas escrito pelo aluno número 3.

O aluno número 3 construiu a primeira frase com o sentido de informar que vem pela rua com sua amiga, indicando este movimento com a expressão “anda Rua”, podendo a frase ser classificada como SVO, Tabela 17. Mais uma vez, houve a transposição da LIBRAS para a modalidade escrita da Língua Portuguesa, caracterizando o aprendizado de uma segunda língua.

Tabela 17 - Análise das frases escritas pelo aluno número 3.

Categorias Sujeito	Quantidade e de frases	Frases SVP/ SVO	Gramática	Ortografia	Semântica
Aluno número 4	2	1/1	1	2	2
Total	2	1/1	1	2	2

Fonte: Própria.

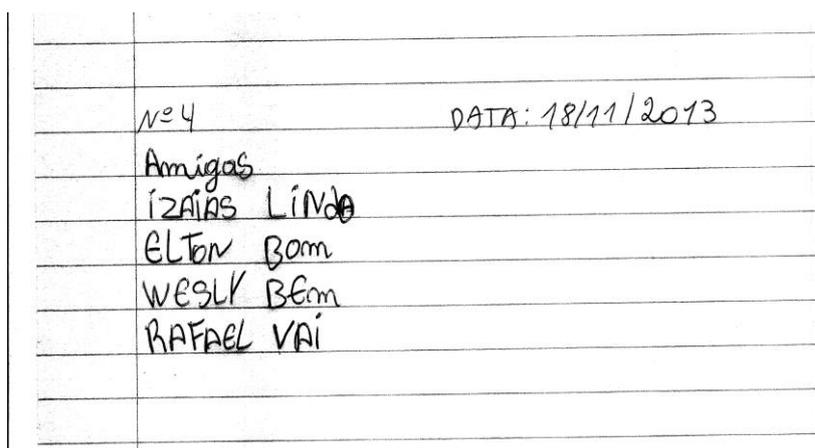
A segunda frase é uma construção do tipo SVP, com uso de substantivos, verbo, adjetivo e advérbio, possibilitando mais entendimento na semântica da frase, inclusive com o uso do sinal de pontuação exclamativo, demonstrando a necessidade do aluno de mostrar a sua satisfação ao afirmar a beleza da amiga, enfatizando o conhecimento a respeito da utilização da pontuação na escrita em Língua Portuguesa.

O aluno número 3 encontra-se no nível I interlingual mediano, com a presença tanto de características da LIBRAS, quanto da Língua Portuguesa, encontrando apoio nos estudos

realizados por Brochado (2003) e Quadros e Schmiedt (2006) sobre o aprendizado de uma segunda língua pelos surdos.

Dos 11 nomes de colegas escritos pelo aluno número 4, ele escolheu somente 04, Figura 43, escrevendo também a palavra Amigas. Mais uma vez, os nomes escolhidos são de colegas surdos.

Figura 43 - Frases com nomes dos colegas escrito pelo aluno número 4.



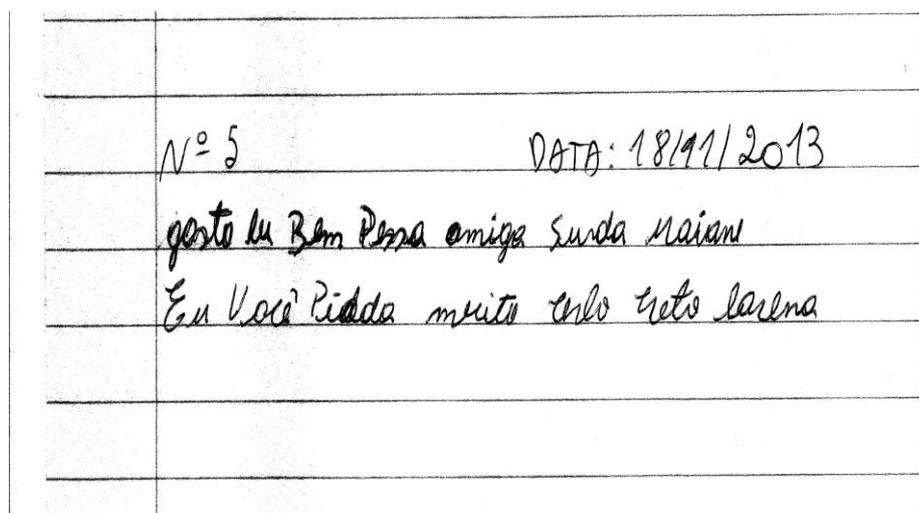
A primeira, a segunda e a terceira frases, elaboradas pelo aluno número 4, apenas apresentam nomes e adjetivos, sem a presença de verbo, enquanto a quarta frase apresenta apenas nome e verbo, Tabela 18. Porém, as frases apenas com nomes e adjetivos apresentam mais sentido, pois usam de linguagem telegráfica semelhante a LIBRAS (QUADROS e SCHMIEDT, 2006), comunicando de modo sintético, enquanto a frase apenas com nome e verbo não apresenta sentido completo, pois o verbo necessita de complemento, o que deveria ter ocasionado a construção frasal do tipo SVO.

Tabela 18 - Análise das frases escritas pelo aluno número 4.

Categorias Sujeito	Quantidade e de frases	Frases SVP/ SVO	Gramática	Ortografia	Semântica
Aluno número 4	4	0	0	4	3
Total	4	0	0	4	3

Fonte: Própria.

Quanto às frases elaboradas pelo aluno número 5, Figura 44, das 02 frases, apenas 01 frase apresenta um nome da lista realizada pelo aluno no dia 12 de novembro, Figura 38.

Figura 44 - Frases com nomes dos colegas escrito pelo aluno número 5.

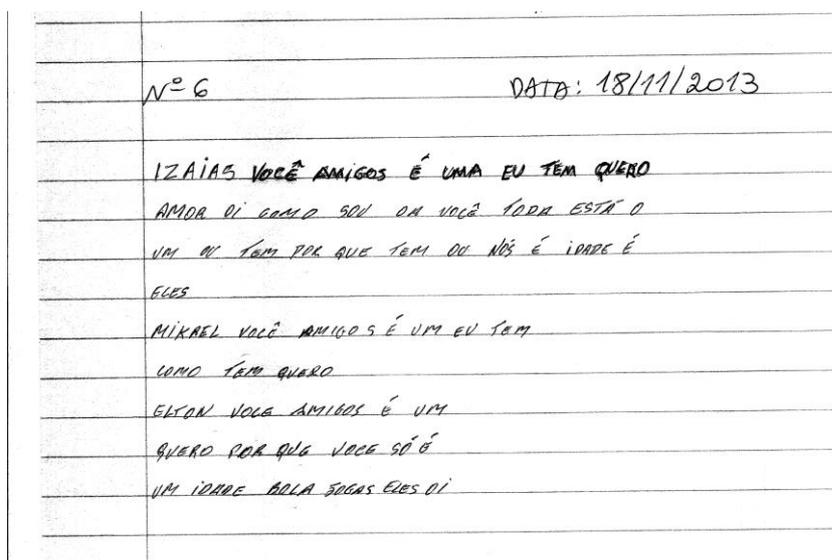
As frases escritas pelo aluno número 5 demonstram que ele se encontra no nível I interlingual, encontrando apoio em Brochado (2003) e Fernandes (1999), que apresentam como características deste nível o uso gramatical das palavras de modo muito semelhante à LIBRAS, muitos substantivos e pronomes, falta de elementos de ligação, sendo que as 02 frases apresentam ortografia correta, porém, gramática e semanticamente estão confusas, Tabela 19.

Tabela 19 - Análise das frases escritas pelo aluno número 5.

Sujeito	Categorias				
	Quantidade e de frases	Frases SVP/ SVO	Gramática	Ortografia	Semântica
Aluno número 5	2	0	0	2	0
Total	2	0	0	2	0

Fonte: Própria.

Mais uma vez, é o aluno número 6 que apresenta uma maior quantidade de frases elaboradas, 08 frases, Figura 45, semelhante à quantidade de nomes de colegas escrita na atividade do dia 12 de novembro, Figura 39, que também foi a maior lista de nomes de colegas elaborada.

Figura 45 - Frases com nomes dos colegas escrito pelo aluno número 6.

As estruturas de todas as frases são muito semelhantes, com muitas palavras, porém sem muito nexos entre si, com pouca significação, porém com ortografia correta, Tabela 20, mas com estrutura gramatical truncada, denotando para que o aluno seja classificado no nível I interlingual, com muitas características apresentadas por Brochado (2003, p. 308-309):

[...] estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2); [...]; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); [...]; falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso.

Tabela 20 - Análise das frases escritas pelo aluno número 6.

Categorias		Quantidade e de frases	Frases SVP/ SVO	Gramática	Ortografia	Semântica
Sujeito						
Aluno número 6		8	0	0	8	3
Total		8	0	0	8	3

Fonte: Própria.

Em sua maioria, os alunos surdos demonstraram habilidade para a aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, evidenciando que metodologias adequadas ao seu aprendizado apresentariam bons resultados, visto que conseguiram elaborar frases à semelhança da LIBRAS, ao passo que se tivessem mais contato com a escrita poderiam adquiri-la de modo satisfatório, confirmando os estudos de Vygotsky (1993), os quais referem-se ao fato de que todos podem aprender, necessitando apenas que condições

favoráveis sejam dadas a cada um, respeitando suas especificidades, limites e dificuldades, bem como o trabalho de Guarinello, Berberian e Massi (2007, p. 2), que se refere a como o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa é ensinada aos alunos surdos, de modo inadequado, apenas com o ensino de palavras e frases soltas, sem significado para estes alunos, com “atividades mecânicas e repetitivas”.

5.4 A identificação dos desenhos: nomes e categorias

As 03 aulas, da terceira semana de intervenção, foram destinadas a realização de atividades de identificação de diferentes desenhos e escrita dos seus respectivos nomes, referentes às seguintes categorias de palavras: animais, pessoas, família e objetos de casa, seguindo algumas das categorias encontradas em Almeida e Duarte (2004), tratando-se de uma estratégia que objetivava a ampliação da modalidade escrita da Língua Portuguesa, através do desenho e da escrita.

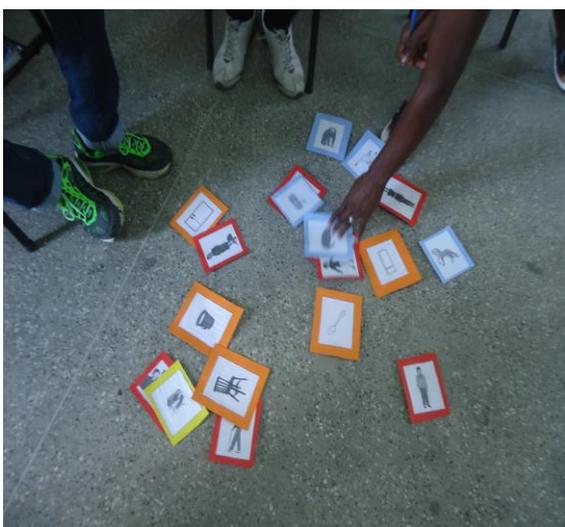
Nas 02 primeiras aulas semanais, 19 e 22 de novembro, os alunos surdos receberam cartões coloridos, contendo os desenhos impressos em papel ofício, com as várias categorias a serem identificadas e escritas, sendo orientados a ficar em grupos, observar os desenhos de animais, pessoas, família e objetos domésticos, separar e relacionar os mesmos com a categoria a qual eles pertencessem.

Encontrando apoio nos estudos de Batista e Nery (2004), percebemos que o fato dos desenhos distribuídos aos alunos surdos serem pertencentes ao seu cotidiano, despertou um interesse maior dos alunos em realizar a atividade, pois puderam relacionar mais facilmente os desenhos e as categorias propostas, estabelecendo conexões entre os desenhos, as categorias e o seu cotidiano.

A mediação desta professora pesquisadora foi constante, com um nível de interação muito grande, embora os alunos surdos se expressem em LIBRAS e a professora pesquisadora em Língua Portuguesa. O uso de sinais e gestos, juntos com a fala, ao que Albres (2005) chama de português sinalizado, contribuiu para que se estabelecesse a comunicação necessária para a realização da atividade, com as perguntas e as respostas muitas vezes sendo realizadas com a ajuda dos desenhos distribuídos, evidenciando como a representação gráfica pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, indo ao encontro dos estudos de Almeida e Duarte (2004), Batista e Nery (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Reily (2003).

A atividade transcorreu de modo satisfatório e tranquilo, sem a necessidade da presença da intérprete de LIBRAS, proporcionando momentos prazerosos e lúdicos, com os alunos realizando a atividade de identificação de diferentes desenhos no chão da sala, o que pode ser conferido na Figura 46, demonstrando como atividades interessantes e contextualizadas podem ser um facilitador no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos.

Figura 46 – Alunos realizando a atividade de identificação de diferentes desenhos no chão da sala.



(a)



(b)



(c)

Finalizando a terceira semana de aplicação das Sequências Didáticas, na aula do dia 25 de novembro, cada aluno surdo recebeu uma folha de papel pautado, datada e identificada, sendo orientado a escrever os nomes dos desenhos que foram agrupados por categorias nas

duas aulas anteriores, Figura 47. Não foi solicitado que a escrita fosse feita por categorias, deixando os alunos livres para escreverem na ordem que desejassem. A presença da intérprete, mais uma vez, não foi necessária, pois a interação da professora pesquisadora com os alunos, quando a atividade utilizava desenhos, fotografias e ilustrações, era facilitada.

Figura 47 – Alunos escrevendo os nomes dos desenhos que foram agrupados por categorias.



(a)



(b)

Os desenhos, que os alunos receberam para realizar as atividades dos dias 19 e 22 de novembro, foram redistribuídos, porém cada aluno fez sua atividade individualmente, o que a princípio causou certa desaprovação por parte dos alunos, mas logo contornada, com cada aluno realizando sua atividade, conforme mostra a Figura 47.

O aluno número 1 escreveu 13 nomes, Figura 48, sendo 03 nomes de animais: cachorro, lião/leão, cavalo; 03 nomes de pessoas: bebê, menino, menina; 01 nome de pessoa da família: mãe; 04 objetos domésticos: FM rádio, cadeira, copo e luz; 02 nomes que não entraram em nenhuma categoria, pois não foram identificados, podendo ser rato/gato, uma vez que escreveu bato, com o outro nome fogo não correspondendo a nenhum dos desenhos distribuídos. Apresentou apenas 01 erro na palavra lião/leão, sendo que para o desenho da lâmpada, o aluno escreveu luz, fazendo analogia entre o objeto e o que ele produz.

Figura 48 - Nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 1.

	ve1	DATA: 25/11/2013
	Cachorro	
	FM Rádio	
	leão	
	Cavalo	
	Bebê	
	Bato	
	Menina	
	Fogo	
	Cadeira	
	Menina	
	Mamãe	
	Copo	
	Luz	

Na Tabela 21, verificamos que o aluno número 1 apresentou uma porcentagem de acerto bem superior à quantidade de nome escrito de forma errada, sendo que os nomes que não foram identificados podem ou não estar errados.

Tabela 21 - Categorias dos nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 1.

Categorias	Quantidade	Percentual	Identificação
Nomes escritos corretamente	10	76,93%	cachorro, FM rádio, cavalo, bebê, menino, cadeira, menina, mamãe, copo, luz
Nome escrito de forma incorreta	1	7,69%	leão
Nomes não identificados	2	15,38%	bato, fogo
Total	13	100%	13

Fonte: Própria.

Foram 12 nomes escritos pelo aluno número 2, Figura 49, sendo 06 nomes de animais: gato, cavalo, rato, macaco, leão, cobra; 03 nomes de pessoas: bebe, menia/menina, menio/menino; 03 nomes de objetos domésticos: copo, cadeira, TV.

Figura 49 - Nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 2.

Nº 2	DATA: 25/11/2013
BEBE	
GATO	
MENIA	
CAVALO	
RATO	
COPO	
CADEIRA	
TV	
MACACO	
LEÃO	
COBRA	
MENIO	

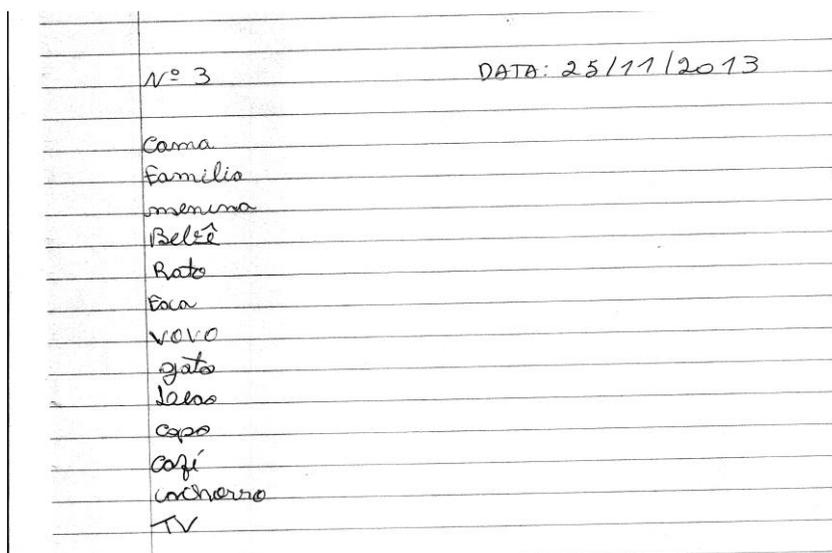
Houve apenas 02 erros equivalentes: menia/menina e menio/menino, onde ocorre a omissão da letra **n**, antes das vogais temáticas **a** e **o**, respectivamente, conforme Tabela 22.

Tabela 22 - Categorias dos nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 2.

Categorias	Quantidade	Percentual	Identificação
Nomes escritos corretamente	10	83,33%	bebe, gato, cavalo, rato, copo, cadeira, tv, macaco, leão, cobra
Nomes escritos incorretamente	2	16,67%	menia, menio
Total	12	100%	12

Fonte: Própria.

Dos 13 nomes escritos pelo aluno número 3, Figura 50, quase todos estão corretos, sendo 02 nomes de pessoas: menina, bebê; 05 nomes de objetos domésticos: cama, faca, copo, café e tv; 04 nomes de animais: rato, gato, leão (apenas faltou o acento til - ~ - na letra a), cachorro; 02 nomes de membros da família: família e vovo, sem a devida acentuação na última letra o, que no caso seria determinante para identificar tratar-se de vovô ou vovó.

Figura 50 - Nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 3.

Na Tabela 23, podemos constatar que o nível de acerto foi total. O aluno número 3 escreveu para o desenho de um idoso o nome vovo, ao invés de velho, sendo que está dentro do que foi solicitado nas categorias, tanto pessoa, quanto membro da família, semelhante ao que ocorre com as crianças na fase de alfabetização, para as quais todo idoso é um vovô. Mais uma vez, encontramos o nome escrito por analogia, sendo que para o desenho de uma xícara, o aluno escreveu café.

Tabela 23 - Categorias dos nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 3.

Categorias	Quantidade	Percentual	Identificação
Nomes escritos corretamente	13	100%	cama, família, menina, bebê, rato, faca, vovo, gato, leão, copo, café, cachorro, tv
Total	13	100%	13

Fonte: Própria.

O aluno número 4 também escreveu 13 nomes, Figura 51, com 02 nomes de objetos domésticos: faca e TV; 06 nomes de animais: rato, leão, cachorro/cachorro, gato, cobra e caval; 02 nomes de membros da família: família e ovovó; 02 nomes de pessoa: bebê e meniho; 01 nome não identificado com os desenhos distribuídos: lua.

Figura 51 - Nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 4.

Nº 4	DATA: 25/11/2013
FACA	
TV	
RATO	
LEÃO	
CAHORRO	
LUA	
Família	
OVOVÔ	
BEBE	
GATO	
Cobra	
CAVAL	
MENIHO	

O aluno número 4 cometeu 04 erros na escrita dos nomes: caval/cavalo, cahorro/cachorro e meniho/menino, ovovô/vovô, Tabela 24, apresentando um percentual mediano de acerto, 61,54%.

Tabela 24 - Categorias dos nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 4.

Categorias	Quantidade	Percentual	Identificação
Nomes escritos corretamente	8	61,54%	faca, tv, rato, leão, família, bebe, gato, cobra
Nomes escritos incorretamente	4	30,77%	cahorro, ovovô, caval, meniho
Nomes não identificados	1	7,69%	lua
Total	3	100%	13

Fonte: Própria.

Foram escritos 09 nomes pelo aluno número 5, Figura 52, com 02 nomes de objetos domésticos: laca/faca e célula/celular; 4 nomes de animais: gato, pouco/porco, cobra, leão; 02 nomes de pessoa: bebe e homem; 01 nome não identificado com os desenhos distribuídos: agia.

Figura 52 - Nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 5.

Nº 5	DATA: 25/11/2013
gato	
bebe	
Pouco	
cabra	
celula	
laca	
leão	
agia	
homem	

Verificamos, na Tabela 25, que o aluno número 5 cometeu 03 erros na escrita dos nomes pouco/porco, celula/celular, laca/faca, apresentando pouco mais de metade de nomes corretos, apenas 05..

Tabela 25 - Categorias dos nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 5.

Categorias	Quantidade	Percentual	Identificação
Nomes escritos corretamente	5	55,56%	gato, bebe, cobra, leão, homem
Nomes escritos incorretamente	3	33,33%	pouco, célula, laca
Nome não identificado	1	11,11%	agia
Total	9	100%	9

Fonte: Própria.

A maior quantidade de nomes foi escrita pelo aluno número 6: 18 nomes, Figura 53. Destes, 04 nomes são de objetos domésticos: cadeira, copo, xícara, tv; 08 nomes são de animais: cobra, cavalo, leão, cachorro, macaco, rato, gato, pouco; 03 nomes são de membros da família: família, mãe, avó; 03 nomes são de pessoas: bebê, menina, menino.

Figura 53 - Nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 6.

Nº 6	DATA: 25/11/2013
CADEIRA	
COBRA	
COPO	
CAVALO	
XÍCARA	
BEBÊ	
MENINA	
MENINO	
FAMÍLIA	
LEÃO	
CACHORRO	
MACACO	
RATO	
MÃE	
GATO	
AVÓ	
TV	
POUCO	

O aluno número 6 cometeu apenas 01 erro: pouco/porco, apresentando um percentual de acerto muito grande, ainda mais quando comparado à quantidade de palavras que escreveu, Tabela 26.

Tabela 26 - Categorias dos nomes dos desenhos escritos pelo aluno número 6.

Categorias	Quantidade	Percentual	Identificação
Nomes escritos corretamente	17	94,44%	cadeira, cobra, copo, cavalo, xícara, bebê, menina, menino, família, leão, cachorro, macaco, rato, mãe, gato, avó, tv
Nome escrito incorretamente	1	5,56%	pouco
Total	18	100%	18

Fonte: Própria.

Encerradas as análises das atividades de identificação dos desenhos, seus nomes e suas categorias, iremos analisar as esferas simbólicas, com as atividades realizadas na quarta semana de aplicação das Sequências Didáticas.

5.5 As esferas simbólicas: gesto, desenho, escrita e LIBRAS

Concluindo a aplicação das atividades, na quarta semana, durante a primeira aula semanal, no dia 26 de novembro, a proposta da atividade foi a de participar de um jogo didático, o dominó em LIBRAS, com as letras, em datilologia, correspondentes aos desenhos apresentados nas peças do dominó. Nesta atividade, os alunos ouvintes também participaram, pois acharam interessante jogar o dominó em LIBRAS, que eles não conheciam.

Figura 54 - Dominó em LIBRAS.



Os alunos surdos logo ficaram empolgados com a possibilidade de jogar o dominó em LIBRAS, conforme Figura 55, sendo que poucas orientações foram necessárias para que a atividade fosse realizada, pois logo perceberam como era jogado o dominó, sem necessidade da presença de intérprete de LIBRAS, para que a comunicação fosse estabelecida.

Figura 55 – Alunos jogando dominó.



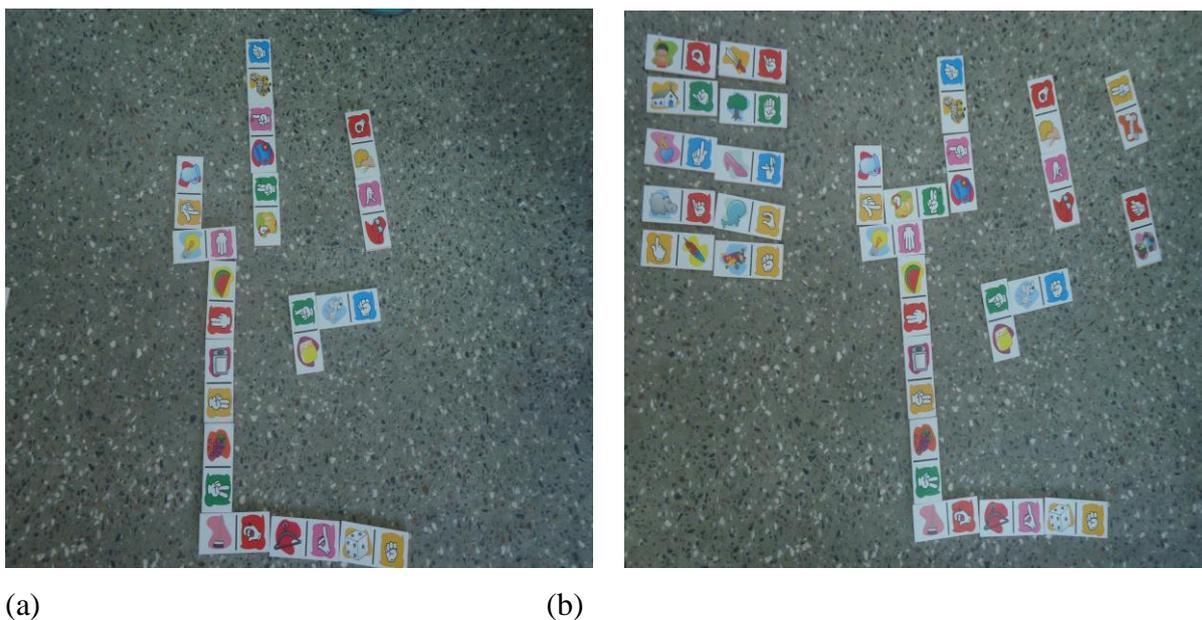
(a)



(b)

Os alunos queriam formar as sequências rapidamente, mas perceberam que precisavam de atenção, pois, para formar corretamente o dominó, cada extremidade das peças deveria ser devidamente encaixada com a extremidade de outra peça, ou seja, a letra em LIBRAS com o desenho correspondente, como pode ser verificado na Figura 56.

Figura 56 – Dominó formado pelos alunos surdos.

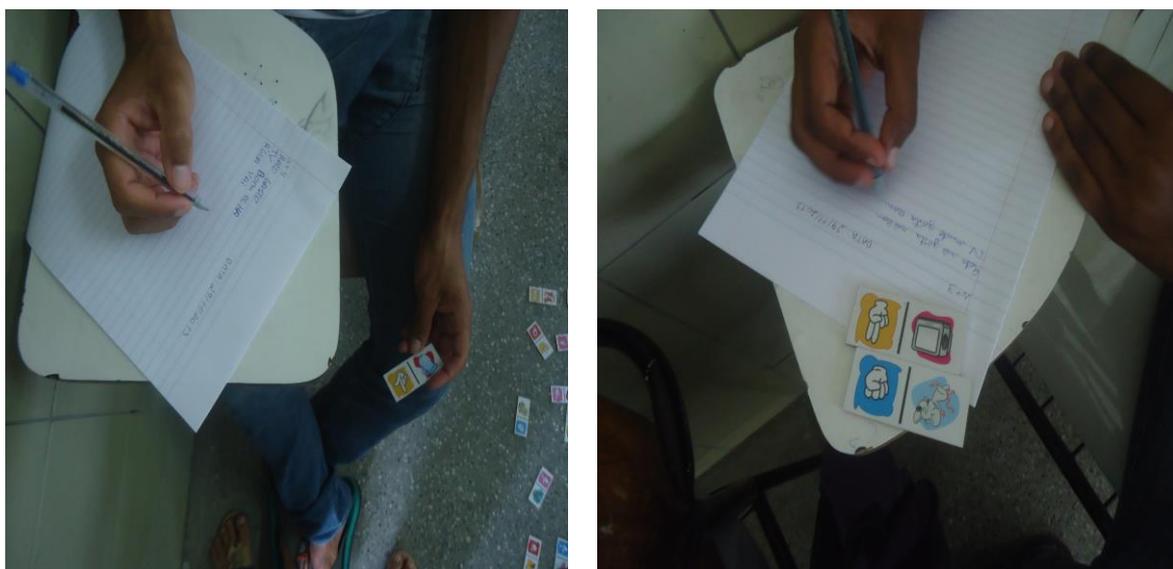


Ao término da aula, os alunos surdos queriam saber por que não havia mais atividades como a realizada com o jogo de dominó durante as outras aulas, demonstrando o prazer de participar de atividades que eles eram capazes de realizar, entendendo o que foi solicitado, sem ajuda de intérprete de LIBRAS, uma vez que o material usado na aula estava em LIBRAS.

Ao apresentar as letras em LIBRAS, facilitando para que os alunos surdos pudessem identificar as letras, bem como os desenhos para que os encaixes do dominó fossem realizados, estabeleceu-se uma dinâmica em sala de aula que favoreceu a leitura visual do aluno surdo, contribuindo para o entendimento e realização da atividade proposta com o jogo de dominó, indo ao encontro dos estudos de Read (1982), Capovilla e Capovilla (2002), Portugal e Capovilla (2004), Stumpf (2005) e Quadros e Schmiedt (2006), que abordam como a surdez favorece o desenvolvimento da linguagem visual, pois com a representação gráfica da LIBRAS e o desenho como sistema de representação, a imagem torna-se meio de interpretação do que é visto.

Na segunda aula semanal, no dia 29 de novembro, os alunos escreveram nomes, frases e orações de acordo com os desenhos apresentados nas peças do dominó jogado na aula anterior, com as peças sendo novamente distribuídas, Figura 57, para que os alunos pudessem realizar a atividade solicitada. Todos os alunos surdos receberam uma folha de papel pautado, datada e identificada.

Figura 57 - Alunos escrevendo frases e orações, a partir dos desenhos apresentados nas peças do dominó.



(a)

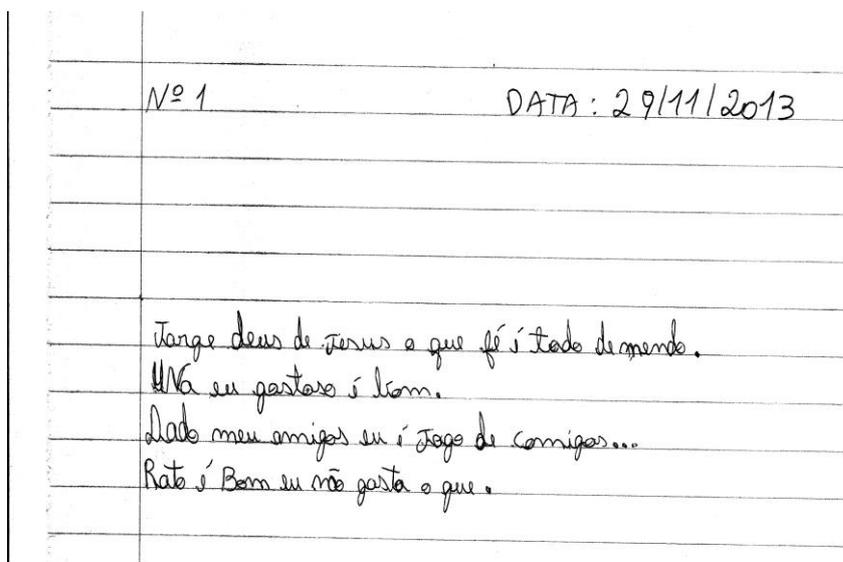
(b)

Foi necessária a presença da intérprete de LIBRAS, pois houve dificuldade tanto desta professora pesquisadora em explicar o que deveria ser realizado, quanto da parte dos alunos surdos em entender o que deveria ser realizado, uma vez que, a atividade era para redigir a partir do entendimento de cada aluno e as instruções deveriam ser as mais detalhadas possíveis, decorrendo a necessidade da tradução da Língua Portuguesa para LIBRAS, para que não existissem dúvidas quanto à realização da atividade.

Mais uma vez, assim como ocorreu com a atividade realizada no dia 25 de novembro, quando os alunos queriam realizar a atividade em equipe, eles reivindicaram o mesmo tipo de atividade, mas foi explicado que cada um deveria redigir as suas próprias frases e orações, a partir dos desenhos apresentados nas peças do dominó em LIBRAS, sendo que não podiam escrever da mesma maneira, pois cada um teria ideias diferentes a respeito do que escrever sobre os desenhos. Logo concordaram e passaram a elaboração das frases e das orações, o que pode ser verificado na Figura 57.

O aluno número 1 elaborou 04 frases, Figura 58, sendo que a primeira delas não apresentou nenhum dos nomes que estavam nas peças do dominó. Na segunda frase, o aluno usa a palavra uva e tenta dizer que ele gosta da fruta e a acha gostosa. A terceira frase apresenta o nome dado, com o sentido de ser um jogo que o aluno joga com os amigos. A quarta frase refere-se ao nome rato, sendo que o aluno coloca uma oposição ao afirmar que o rato é bom, mas ele não gosta.

Figura 58 - Frases elaboradas pelo aluno número 1, a partir dos desenhos presentes no dominó.



As estruturas frasais são muito semelhantes as das frases elaboradas por este aluno na atividade do dia 18 de novembro, Figura 40, confirmando o nível I interlingual em que o aluno se encontra. Os termos ‘o que’, ‘é bom’, ‘amigos’ e ‘comigos’ são usados nas 02 atividades realizadas, com nítida preferência pelo emprego de um verbo de ligação, pois a forma verbal ‘é’ está presente em todas as frases, embora as construções frasais da primeira atividade tenham sido mais sintéticas (Brochado, 2003).

Ao realizar a atividade, o aluno número 2 elabora 06 frases, Figura 59, ainda mais sintéticas do que as realizadas por ele no dia 18 de novembro, Figura 41, embora em ambas as atividades o entendimento tenha sido comprometido pela falta de elementos funcionais, que poderiam ajudar semanticamente, tornando possível mais sentido para as frases elaboradas (BROCHADO, 2003). Apenas a primeira e a quarta frases apresentam sentidos, sendo frases compostas de apenas 02 elementos: sujeito/verbo, sujeito/predicativo, respectivamente, facilitando a semântica delas.

Figura 59- Frases elaboradas pelo aluno número 2, a partir dos desenhos presentes no dominó.

Nº 2	DATA: 29/11/2013
UVA GOSTA	
AVISAÇÃO MUITO BEM	
QUEIJO FOI DIA MUITO	
ZEBRA LINDA	
TV NOITE DIA BEM	
XICA TEM COMO	

O aluno número 2 atendeu a solicitação de elaborar frases a partir dos nomes dos desenhos exibidos nas peças do dominó, pois, em todas as frases há palavras retiradas das peças do dominó, sendo que das 06 palavras, 04 estão escritas corretamente: uva, queijo, zebra e tv, com erro em 02 palavras: avisão/avião e xica/xícara.

Embora só tenha escolhido 03 desenhos para elaborar as frases, Figura 60, o aluno número 3 continuou com a mesma dinâmica usada para realizar a atividade elaborada do dia 18 de novembro, Figura 42, pois escreveu as frases com explicações acerca do que foi escrito.

Figura 60 - Frases elaboradas pelo aluno número 3, a partir dos desenhos presentes no dominó.

Nº 3	DATA: 29/11/2013
Rato mãe gosta mãe Bem	
TV muito gosta Bem Claro	
cão muito gosta fogo Bem	

Sobre o rato, o aluno número 3 disse que não gosta do animal, pois não é um animal bom. A exemplo do que escreveu na segunda frase elaborada no dia 18 de novembro, Figura 42, a segunda frase desta atividade também confirma o que foi dito com a palavra claro, quando afirma que gosta muito da televisão por ser ela algo bom. Finalizando a atividade, a terceira frase fala sobre o dado ser algo que o aluno gosta muito, pois é um jogo bom.

Atendendo ao que foi solicitado, o aluno número 4 elaborou 05 frases, Figura 61, sendo que em uma delas foi feita a associação do desenho da jarra com o seu conteúdo, no caso, a água. As frases continuam com estruturas reduzidas, como as realizadas no dia 18 de novembro, Figura 43, sem a presença de artigos, preposições ou conjunções que poderiam ajudar a dar sentido para as frases.

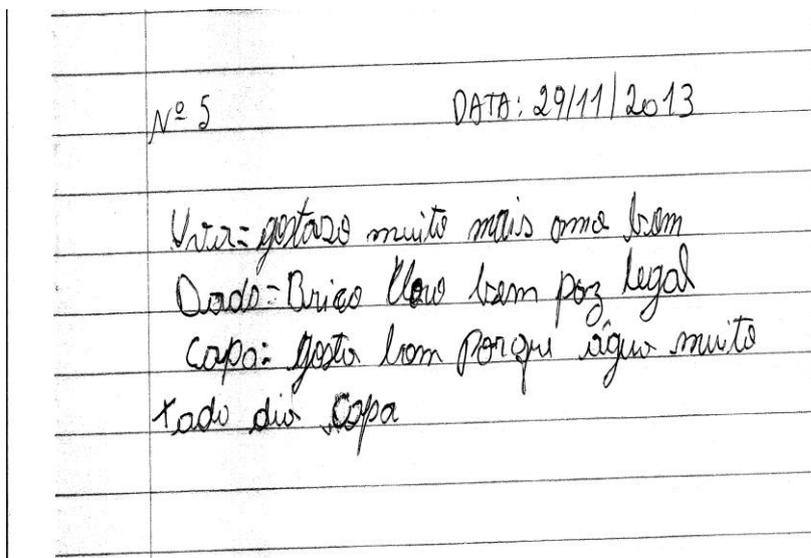
Figura 61 - Frases elaboradas pelo aluno número 4, a partir dos desenhos presentes no domínio.

no 4	DATA: 29/11/2013
RATO GASTO	
TV BOM OLHA	
ÁGUA VAI QUERO	
VUA BEM É QUERO AGSTO	
AVISÃO VAI	

A primeira frase parece expressar que o aluno gosta do rato. A segunda frase expressa que a televisão é boa para se olhar. Enquanto a terceira frase menciona que o aluno quer água. Na quarta frase o aluno diz que a uva é boa e ele quer e gosta. Finalizando, com a quinta frase expressando que o avião vai, o que parece aludir ao fato do avião voar.

Ao analisar a atividade realizada pelo aluno numero 5, Figura 62, em relação à atividade realizada no dia 18 de novembro, Figura 44, foi perceptível que este aluno realmente está em um nível II interlingual mais avançado, quando comparado aos outros alunos surdos, pois há apropriação de elementos da modalidade escrita da Língua Portuguesa, justapostos com elementos da LIBRAS, levando a um maior entendimento semântico das frases elaboradas nas 02 atividades.

Figura 62 - Frases elaboradas pelo aluno número 5, a partir dos desenhos presentes no dominó.

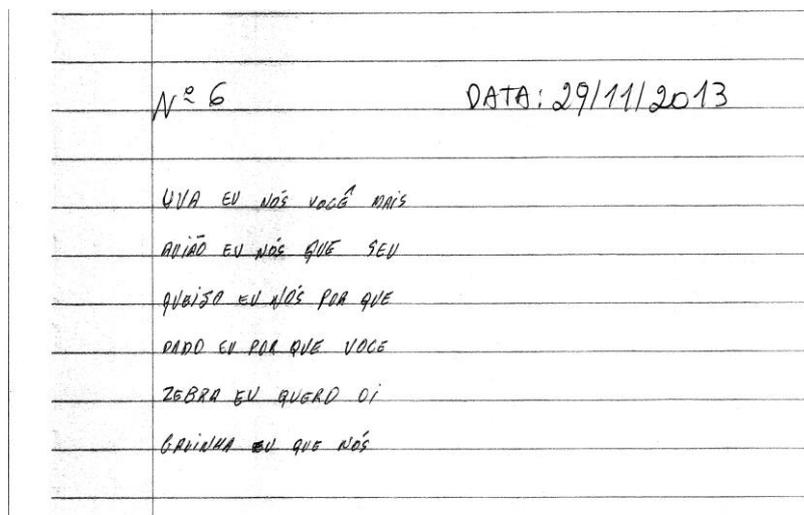


Houve o atendimento do aluno número 5 ao que foi solicitado na atividade, com todas as frases contendo pelo menos um dos nomes dos desenhos apresentados nas peças do dominó, embora o aluno tenha associado o desenho de uma xícara ao desenho de um copo, o que pode ser justificado pelo fato do desenho também lembrar um copo, semelhante ao que ocorreu com o aluno número 4, ao associar o desenho da jarra com o seu conteúdo. Das 03 frases elaboradas pelo aluno, todas apresentam explicação sobre os nomes escolhidos.

Na primeira frase, podemos entender que a uva é uma fruta que o aluno acha muito gostosa e boa. Na segunda frase, o sentido é também compreendido, sendo o dado considerado pelo aluno como uma brincadeira que dá paz, possivelmente por ser tranquila, portanto, bem legal. Na terceira frase, o desenho escolhido foi o do copo, que o aluno relata gostar por ser algo que ele usa todo dia para beber água.

A escrita das frases do aluno 6 continua tão confusa quanto as frases escritas por ele na atividade realizada no dia 18 de novembro, Figura 45. O aluno não economiza palavras, porém são dispostas de modo confuso, que não levam a um entendimento do que foi escrito, sem coerência. Das 06 frases elaboradas pelo aluno, Figura 63, apenas a quinta frase apresenta verbo, porém a presença verbal não contribuiu pra dar mais sentido a frase, que é tão sem sentido quanto as outras 05 frases. Parece que o aluno não compreende nem mesmo LIBRAS, pois sua escrita não apresenta características gramaticais da LIBRAS, tão pouco da Língua Portuguesa.

Figura 63 - Frases elaboradas pelo aluno número 6, a partir dos desenhos presentes no dominó.



Na terceira aula semanal, no dia 02 de dezembro, os alunos receberam folhas de papel pautado e foram orientados a registrar o que foi realizado durante as aulas ocorridas durante o mês, enfatizando a elaboração das atividades com os desenhos, as fotografias, as letras e o jogo de dominó.

Os alunos surdos mostraram-se surpresos, explicando que não estavam acostumados a escrever ou falar sobre as aulas, pois nenhum professor queria saber se eles gostavam ou não das aulas, apenas chegavam e davam as aulas, muitas vezes sem tentar estabelecer algum tipo de comunicação com eles. Para que a atividade fosse explicada pela professora pesquisadora e entendida pelos alunos surdos, foi necessária, mais uma vez, a presença da intérprete de LIBRAS.

O aluno número 1, Figura 64 escreveu que gosta da escola, que a professora pesquisadora era boa, que ela levou fotografias para colocar os nomes dos amigos, fazer frases, que achou bom e muito mais, o que o aluno representou com o sinal de reticências, também usado pelo aluno na atividade realizada no dia 29 de novembro, Figura 58, em alusão ao conhecimento do significado do sinal de pontuação usado na modalidade escrita da Língua Portuguesa, sendo que, tendo mais a escrever, apenas sinaliza com as reticências.

Figura 64 - Registro das aulas do aluno número 1.

Nº 1	DATA: 02/12/2013
Eu o que escreva i Bom eu gosto.	
Eu que eu Rita Bom volta fater de Normes amigos se	
prasey Bom...	

Ao realizar a atividade, Figura 65, o aluno número 2 escreveu pronome, verbos, advérbios, substantivos, artigo, porém de modo que semanticamente não foi possível dar sentido para o que foi escrito, com pouca coesão e coerência, semelhante à atividade realizada no dia 29 de novembro, Figura 59.

Figura 65 - Registro das aulas do aluno número 2.

Nº 2	DATA: 02/12/2013
eu foi gostá pra CAMISO É CONSIDO NÃO MUITO TEM AMIGOS	
PENNA UM LINDO ESTÁ ANDA PENNA CALMA	

No relato do aluno número 3, Figura 66, os destaques foram o jogo e as fotografias, os quais são considerados muito bons, tendo o aluno gostado muito dos dois. O emprego de

adjetivos, verbos sem flexões, pronomes, substantivos e advérbios, sem a presença de nenhum artigo, preposição ou conjunção, a exemplo do que foi elaborado pelo aluno na atividade do dia 29 de novembro, Figura 60, embora o aluno consiga estabelecer coesão entre as palavras e dar coerência ao seu texto.

Figura 66 - Registro das aulas do aluno número 3.

Nº 3	DATA: 02/12/2013
Bom gosta tudo jogo muito dentro Bom surdes gosta mais amigos foto muito Bom Surdes Este muito gosta.	

Semelhante ao que ocorreu quando elaborou a atividade do dia 29 de novembro, Figura 61, o aluno número 4 novamente troca as letras do verbo gosta/agsto, com esta forma escrita nas 02 atividades. Outra ocorrência repetida foi quanto ao emprego da forma verbal vai, que aparece 02 vezes na primeira atividade e 01 vez na segunda atividade.

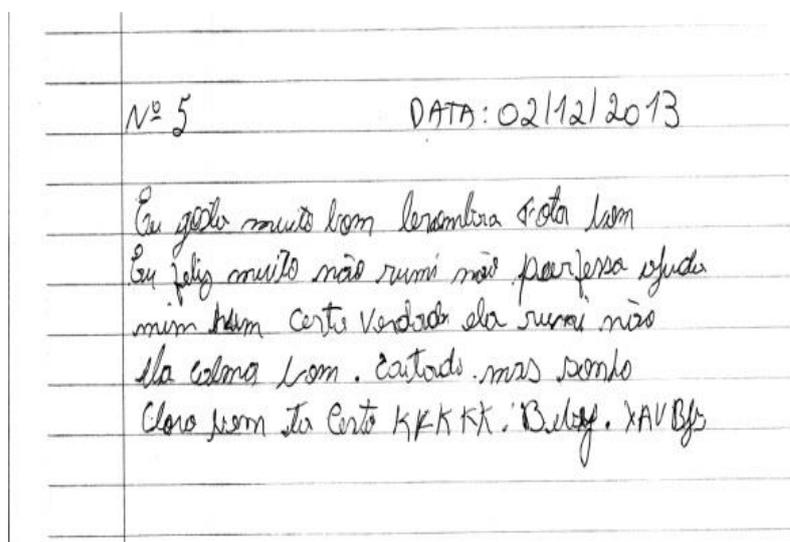
O aluno número 4 relata que gostou dos jogos com os amigos, das fotografias, que não ficou cansado e achou bom, pois foi tudo calmo, Figura 67. Embora sem emprego de elementos funcionais, como ocorreu na atividade realizada pelo aluno no dia 29 de novembro, Figura 61, o parágrafo possui sentido, tornando-o semanticamente aceitável, mostrando coerência.

Figura 67 - Registro das aulas do aluno número 4.

Nº 4	DATA: 02/12/2013
EU AGSTO VAI jogos amigos FOTO NÃO QUERO Cansada ESTÁ bom Para Coisa Calma	

O aluno número 5 escreveu que gostou muito, que a atividade com as fotografias foi boa, que estava muito feliz, Figura 68. A exemplo da atividade realizada pelo aluno número 1, o aluno número 5 também refere-se à professora pesquisadora, mas menciona o nome de professora, além de explicar que ela não é ruim e que o ajuda, confirmando o que escreveu com as palavras certo e verdade. A atividade de registro confirma o que foi verificado na atividade do dia 29 de novembro, Figura 62, em relação à apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa pelo aluno número 5, que se apresenta em avançado nível II interlingual.

Figura 68 - Registro das aulas do aluno número 5.



Na atividade do aluno número 5 há a presença de palavras utilizadas pela variação linguística usada na internet, que emprega siglas, como as que o aluno colocou: KKKKK, xau e bjs, expressando, respectivamente, risada, até logo e beijos, como se estivesse ocorrendo uma conversa online. A palavra ‘Beby’ parece referir-se a bye bye, uma expressão em inglês com significado de até breve, ainda mais por estar entre palavras que também expressam despedida.

Para o aluno número 6, foi necessário escrever os nomes de alguns colegas, antes de falar sobre as aulas, pois queria dizer que o amigo que ele mais gosta é Izaias, Figura 69. Só após este registro, ele escreveu o que achou, porém o parágrafo ficou sem nexos, não tendo sentidos semântico e gramatical. O aluno, ao realizar a atividade, escreveu pronomes, verbos, advérbios, substantivos, artigos, conjunções, contudo não foi possível dar sentido para o que foi escrito, sendo apenas ortograficamente aceito, porém sem coerência, ratificando o que

ocorreu na atividade do dia 29 de novembro, Figura 63, pois sua escrita continua não apresentando características gramaticais da LIBRAS, tão pouco da Língua Portuguesa.

Figura 69: Registro das aulas do aluno número 6.

Nº 6	DATA: 02/12/2013
WESLEY	
ITAIAS	
MIXAEL	
YALDINEA	
• EU AMIGO QUE QUERO MAIS ITAIAS	
OU BUA NÓS MESA BOM POR QUE SOUAS QUE TEU TEM COOP BOM	
UMA BUA 90° OI OU NÓS PODES NÃO	

Deste modo, o aluno número 6 não relata de modo compreensivo o que achou das aulas, porém, na passagem “bom por que jogas”, parece que houve entendimento da atividade, faltando conhecimento na modalidade escrita da Língua Portuguesa para expressar o seu pensamento, caracterizando o nível I interlingual, de acordo com a classificação adotada por Brochado (2003).

Ao analisar a atividade do registro das aulas, foi possível perceber que com o apoio das representações gráficas, da mediação da professora pesquisadora e da presença da intérprete de LIBRAS, quando necessário, os alunos surdos demonstraram maior interesse em relatar o que se passou durante o mês em que as atividades foram realizadas.

Também foi possível evidenciar que os alunos surdos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que, ainda não sendo proeficientes em LIBRAS, a aquisição da modalidade escrita de uma segunda língua é ainda mais complexa. Os estudos de Silva (2003) referem-se à ausência de uma escrita dos surdos semelhante ao que é realizado na escrita dos ouvintes, que apresenta elementos para facilitar o entendimento do enunciado. Para a autora, os textos elaborados pelos surdos são menos compreensíveis, pois apresentam uma estrutura diferente da que é esperada na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Porém, foi perceptível que os alunos surdos se esforçaram muito para que suas construções frasais tivessem sentido e pudessem ser entendidas pelos ouvintes e falantes em Língua Portuguesa. Algumas vezes, estas tentativas não foram bem sucedidas, conforme pode ser verificado nas atividades realizadas pelos alunos surdos, direcionando para as dificuldades que estes alunos possuem em aprender a estrutura da modalidade escrita da Língua Portuguesa, possivelmente por não serem proeficientes na sua língua natural.

Como acontece com os alunos ouvintes, os alunos surdos também apresentam ritmos e níveis diferentes na aprendizagem da Língua Portuguesa. Os alunos surdos demonstram ter um domínio maior da linguagem visual, com uma interpretação das representações gráficas mais facilitada do que os alunos ouvintes, pois a leitura visual dos surdos é muito mais apurada do que a dos ouvintes, que falam e portanto não se concentram tanto na imagem, ao contrário dos surdos que pouco ou nada utilizam a fala para se comunicar, pois muitos não a desenvolveram o suficiente para utilizá-la como meio de comunicação e de aprendizagem, como sugere os estudos de Reily (2003, p.164), ao referir-se que “cabe aos educadores envolvidos com a escolarização do surdo refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento” pelos alunos surdos, lembrando que temos “a habilidade para ler imagens do entorno cotidiano”, sendo que precisamos aprender a ter “outras habilidades (ler imagens para compreender textos, por exemplo)”.

5.6 A análise dos bilhetes da Avaliação Posterior

No dia 05 de dezembro, após 03 dias de concluída a aplicação de todas as Sequências Didáticas, foi realizada a Avaliação Posterior, em versão equivalente à Avaliação Prévia, com a presença da intérprete de LIBRAS, para que não houvesse dúvida quanto à atividade.

Foi solicitado que cada aluno escrevesse um bilhete, agradecendo ao colega por ter participado do seu aniversário, com o objetivo de inferir se houve desenvolvimento na habilidade da modalidade escrita da Língua Portuguesa, dos alunos surdos, depois da intervenção didática. Cada aluno recebeu uma folha de papel pautado, datada e com sua identificação numérica.

O aluno número número 1 apresentou um registro mais semanticamente aceitável no bilhete de agradecimento que fez ao colega por ter comparecido ao seu aniversário, conforme Figura 70, do que o bilhete elaborado pelo aluno para convidar o colega, Figura 06, pois disse o que pretendia, com adequação das palavras empregadas, inclusive com o uso da abreviatura

pontuada, obg! - termo empregado na linguagem da internet, em alusão ao fato de que estava entusiasmado com o comparecimento do colega e demonstrou saber que, para expressar tal sentimento, o ponto de exclamação era o ideal para indicar isto na modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que em LIBRAS não encontramos tal recurso.

Figura 70 - Bilhete de agradecimento do aluno número 1.

Nº 1 DATA: 05/12/2013

AGRADECIMENTO

muito Obrigado (Vc um dia vem com Bom Obg!

Embora o aluno número 1 não apresente ter evoluído do nível I interlingual, foi perceptível que houve avanços na sua escrita, pois além da pontuação, ocorreu o emprego de artigo e a mensagem é muito mais facilmente entendida que a mensagem realizada durante a Avaliação Prévia, conforme Figura 06.

O bilhete elaborado pelo aluno número 2 demonstrou a evolução em relação a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Enquanto no bilhete elaborado pelo aluno na Avaliação Prévia, Figura 07, a semântica foi totalmente comprometida pelo emprego inadequado de substantivos, verbos, artigo, advérbios e adjetivos, o bilhete que o aluno elaborou na Avaliação Posterior, Figura 71, evidencia a evolução da escrita do mesmo, tanto semântica quanto estruturalmente, uma vez que a mensagem é transmitida de modo claro, o agradecimento ao colega por ter ido a festa dele, que também expressa sua felicidade, convidando o colega novamente, desta vez para um novo dia: Natal.

Figura 71 - Bilhete de agradecimento do aluno número 2.

Nº 2	DATA: 05/12/2013
AGRADECIMENTO	
ELE OBRIGADO UM FATA MEU É FELIZ CONVIDO VCSERU NOVA DIA	
VIDO VAMOS AMIGOS BOM NATA	

Com a colocação de elementos tanto da LIBRAS, quanto da Língua Portuguesa, inclusive da linguagem da internet, vc, segundo a classificação de nível interlingual de Brochado (2003), o aluno número 2 passaria do nível I para o nível II, porém é precipitado tal mudança com tão pouco tempo de intervenção didática, preferindo classificá-lo com um aluno em progresso quanto à aquisição de uma segunda língua, revelando um acentuado domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa, mas ainda apresentando algumas dificuldades, como o uso de elementos de ligação.

Acompanhando o que realizou na Avaliação Prévia, Figura 04, o aluno número 3 elaborou um bilhete em que a mensagem foi transmitida de modo satisfatório, Figura 72. Nesta atividade, o ponto de exclamação foi empregado 04 vezes, talvez para expressar o contentamento do aluno pela ida do colega a sua festa de aniversário.

Figura 72 - Bilhete de agradecimento do aluno número 3.

Nº 3	DATA: 05/12/2013
AGRADECIMENTO	
Dia Festa Vai Feliz Amigos sua muito Bem!!!	
Vim! Obrigada	

Não houve mudanças significativas entre os 02 bilhetes realizados pelo aluno número 3, demonstrando que o aluno está estabilizado no nível I interlingual, com o predomínio de transferência da LIBRAS para a escrita em Língua Portuguesa (BROCHADO, 2003).

A atividade elaborada pelo aluno número 4, Figura 73, evidenciou um progresso semântico grande, pois na atividade realizada por ele na Avaliação Prévia, Figura 08, o sentido que o bilhete deveria ter, o de convidar um colega para a festa de aniversário dele, não foi estabelecido.

Figura 73 - Bilhete de agradecimento do aluno número 4.

Nº 4	DATA: 05/12/2013
AGRADECIMENTO	
FESTA VIM VOCE obrigado FAZ VEM comiga	
Amigos Vamos dia FESTA Vida É NATAL	

O aluno número 4 demonstra sua satisfação com a participação do colega na sua festa, que, a exemplo do aluno número 2, também convida o colega para a festa da vida: Natal.

O predomínio da transferência da LIBRAS para a modalidade escrita da Língua Portuguesa é evidenciado, pois não há a presença de elementos de ligação, mas o aluno número 4 mostrou um desenvolvimento dentro do nível I interlingual, com o emprego de palavras de forma adequada, permitindo o entendimento do que queria transmitir, apresentado coerência no que foi escrito.

O bilhete de agradecimento do aluno número 5 é um pouco extenso, Figura 74, pois o aluno aproveita para, além de agradecer, dizer que foi legal e bom o colega ter ido, além de dizer ao colega que sua filha é o seu amor: ‘sabe minha filha é meu amor’, porém apresenta clareza ao que quer transmitir.

Figura 74 - Bilhete de agradecimento do aluno número 5.

Nº 5	DATA: 05/12/2013
AGRADECIMENTO	
<p>Obrigado por ser um legal bom pessoa muito. Bem gostar coisa, por favor certo claro e unir. voce quero de mer pedi mãe ou sim de sobre minha filha é meu amor</p>	
Beije	
Obrigado	
	

O aluno número 5 apresenta, na sua escrita, como também ficou evidenciado na atividade realizada na Avaliação Prévia, Figura 05, as características textuais mais evidentes da sua transição do nível I interlingual para o nível II interlingual, com coesão e coerência, pois emprega substantivos, pronomes, adjetivos, verbos, advérbios e até conjunção coordenativa alternativa - ou - de modo adequado, apresentando uma mistura muito grande das estruturas das 02 línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, com coerência textual, demonstrando que está se apropriando desta modalidade escrita, de acordo com os estudos de Brochado (2003).

Embora o aluno número 6 tenha mantido o padrão de construção textual da atividade realizada por ele na Avaliação Prévia, Figura 09, nesta atividade, Figura 75, foi mais fácil a compreensão da mensagem, porque para o agradecimento era necessário menos elementos básicos para que o entendimento ocorresse, pois não era preciso especificar local e data, sendo que ao escrever que o amigo veio e empregar o termo obrigado, o agradecimento estaria feito, o que não foi possível no convite para a festa, pois elementos como horário e tipo de festa deveriam constar na elaboração do bilhete, dificultando a escrita, pois a coerência textual era necessária para que fosse possível o entendimento do texto.

Figura 75

- Bilhete de agradecimento do aluno número 6.

Nº 6	DATA: 05/12/2013
AGRADECIMENTO	
EU AMIGO NADA CASA FESTA VOCÊ VIM QUE NÓS	
EM TEM COMO OBRIGADO FELIZ CANHIGO MEU UM	
NASSA POR QUE OI DU MUITO MAIS SOU COMO	
BOM UMA COMO TEM QUEM DA PAPA	

Nos 02 bilhetes elaborados, o aluno número 6 aproveita para escrever várias palavras que não fazem sentido, sendo empregadas de modo inadequado e até dificultando o entendimento do que está escrito.

Todos os 06 alunos surdos elaboraram um bilhete, sendo que os 06 bilhetes foram realizados de modo satisfatório, proporção muito maior que a alcançada na Avaliação Prévia, quando apenas 02 bilhetes atenderam ao que foi solicitado.

A partir das análises dos bilhetes realizadas nas Avaliações Prévia, Tabela 06, e Posterior, Tabela 27, notou-se que houve um progresso quanto à apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa, o que possibilitou afirmar que a estratégia de ensino empregada durante 01 mês contribuiu com o progresso observado, corroborando os estudos empreendidos por Quadros e Schmiedt (2006), que defendem o princípio de que os alunos surdos podem ter seu aprendizado facilitado com a aplicação de estratégias de ensino que empreguem desenhos, ilustrações, sinais e ludicidade.

TABELA 27 - Categorias de análise dos bilhetes, quanto à estrutura.

Critérios de análise	Sujeitos						Total
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	
Ortografia	X	X	X	X	X	X	06
Gramática			X		X		02
Coesão	X	X	X	X	X	X	06
Gênero textual	X	X	X	X	X	X	06

Fonte: Própria.

Dos 06 alunos, todos apresentaram ortografia e coesão, o mesmo resultado encontrado na análise da Avaliação Prévia. Quanto à gramática, apenas os alunos 3 e 5 atenderam a este critério, mantendo-se o que foi encontrado na Avaliação Prévia. No critério coesão, na Avaliação Prévia, apenas 02 alunos apresentaram, mas na Avaliação Posterior, todos os 06 alunos conseguiram atender a este critério. Em relação ao gênero textual, todos apresentaram elementos mínimos que pudessem classificar a produção textual como gênero textual bilhete, sendo que na Avaliação Prévia apenas 02 alunos conseguiram apresentar uma produção que fosse classificado como bilhete.

Os alunos surdos demonstraram mais confiança para elaborar o bilhete de agradecimento, sem apresentar as resistências que se fizeram presentes durante as orientações para realização da Avaliação Prévia, mesmo os alunos que não apresentaram um significativo desenvolvimento nas suas atividades.

Embora não tenha sido observada a mudança de nível interlingual dos alunos, neste pequeno período de intervenção didática, houve mudanças qualitativas no desempenho da modalidade escrita da Língua Portuguesa, em termos de um maior uso de pontuação e de elementos de ligação, além do texto garantir um melhor entendimento por parte do leitor.

6 COMPOSIÇÃO DO DESENHO FINAL

Muitas vezes, o questionamento desta professora foi sobre o porquê de cada série/ano ter apenas uma turma inclusiva, onde todos os problemas de cada série/ano estão presentes, uma vez que apenas a última turma de cada série/ano é a que recebe os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, por isso, a designação de turma inclusiva, como se a inclusão fosse apenas a presença de alunos com deficiência e sem deficiência na sala de aula, reduzindo o processo inclusivo a mero espaço de convivência destes alunos, sem condições mínimas materiais, pedagógicas e didáticas, sendo esta a realidade da turma escolhida para realização desta pesquisa, bem diferente do ideal para que possa ocorrer a inclusão dos alunos surdos.

Os alunos surdos enfrentam muitas dificuldades no ambiente educacional, pois suas especificidades, suas necessidades e a falta de metodologias adotadas com ênfase no aprendizado destes alunos, buscando atender às demandas que a escola recebe atualmente, não respeitam o direito que estes alunos possuem de ter acesso à escola, além de não propiciar condições mínimas que efetivem sua permanência no ambiente escolar, embora muito avanços possam ser percebidos na educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, como as leis e decretos que foram criados para dar amparo legal à educação destas pessoas.

Outro ponto relevante que foi constatado durante a pesquisa, foi o fato de que os alunos surdos precisam ter o reconhecimento das suas especificidades, pois todos apresentam diferenças, sejam de comportamento, de aprendizado, de socialização, embora a escola padronize um tipo de aluno para ser considerado normal, impulsionando os que diferem deste padrão a serem considerados com Necessidades Educacionais Especiais, não atendendo de forma adequada aos seus alunos.

O ensino tem se organizado cobrando que alunos devem corresponder a padrões pré-estabelecidos e, ao não cumprimento destes requisitos, eles são considerados inaptos para progredirem no sistema educacional, aumentando a evasão, a repetência e o fracasso escolar, problemas ainda mais acentuados nos alunos surdos. Para que esta situação possa ser revertida, é preciso a adoção de metodologias adequadas ao processo de ensino dos alunos, levando em consideração as deficiências e especificidades que apresentarem.

A análise dos dados permitiu discutir e refletir como as representações gráficas podem contribuir de modo significativo na comunicação e no processo de ensino e

aprendizagem de alunos surdos em uma sala inclusiva, que não conta com recursos adequados para que se estabeleça a construção do conhecimento destes alunos, entretanto, necessita da atuação docente focada no ator principal da inclusão escolar: o aluno com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao compartilhar as descobertas advindas da investigação realizada com os autores que serviram de base teórica para a elaboração desta pesquisa, através do diálogo e entrelaçamento de suas ideias com as constatações estabelecidas durante a pesquisa, seja concordando ou não, foi evidenciado como a prática docente na inclusão suscita debates de renomados teóricos, compondo uma equipe interdisciplinar, com professores, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, todos profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo, que comungam da opinião de que o professor desempenha papel preponderante no processo educacional dos alunos surdos.

Contudo, percebemos que apenas o professor empreendendo esforços no sentido de se adaptar aos alunos surdos, sem o apoio de todos os setores da sociedade, principalmente na aceitação das especificidades de cada cidadão, com a manutenção da padronização na escola, onde todos são aceitos, mas não são incorporados, o processo de ensino aprendizagem continuará inviável tanto para os considerados eficientes, quanto para os considerados deficientes.

Muitos alunos ouvintes da turma apresentam comportamentos que vão desde a rebeldia, falta de interesse, até mesmo dificuldade de aprendizado, acomodando-se com o fato de estarem em uma sala inclusiva, perdendo o interesse em participar das aulas, caracterizando a “mudez” escolar, pois não interagem, ficam apáticos, prejudicando o seu desempenho, ficando, muitas vezes, aquém dos alunos surdos, evidenciando uma realidade que se propaga no cotidiano escolar inclusivo: salas inclusivas compostas apenas por alunos que apresentam especificidades declaradas, como os surdos, bem como especificidades encobertas pela escola, como alunos que não sabem ler e escrever direito, não conseguem se concentrar, são extremamente tímidos, não acompanham série/ano escolar em que estão.

Observou-se que, ao final do processo, os alunos surdos estavam mais socializados e motivados para o trabalho em sala de aula, depois de concluída a aplicação de estratégias de ensino, com ênfase nas representações gráficas. Sendo assim, houve um melhor aproveitamento tanto em termos de aprendizagem como de comunicação dos alunos surdos entre si, com os colegas e com a professora pesquisadora. Pode-se verificar que o trabalho docente com alunos surdos só é possível a partir do compromisso dos envolvidos no processo

educacional. É *mister* que estratégias de ensino específicas sejam apropriadas pelos professores para atender de modo adequado aos alunos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patricia Moreira. **Atividades ilustradas em sinais da LIBRAS**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O ensino de português como língua não-materna: Concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 30 jul. 2014.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva – Problematização Conceituais. In: **Brasil Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. 2 ed. Coordenação Geral SEESP/MEC- Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 23-28.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n. 3, set./dez. 2008.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 9. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos**. 4 ed. São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Ana Mae Barbosa. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: Obstáculos e desafios para uma ação transformadora**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?...1>>. Acesso em 03 jul. 2014.

BARROS JÚNIOR, Cilair de Barboza; SILVA, Fernanda Grillo; SILVA, Verônica Pereira da; CARELLI, Flávio Campos; OSÓRIO, Tito Livio Gomes; GENESTRA, Marcelo; NASCIMENTO, Flávia de Carvalho. Tecnologia da Informação voltada para Portadores de Necessidades Especiais: Relato de Caso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 170-191, dez. 2006.

BATISTA, Cecília Guarnieri; NERY, Clarisse Alabarce. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: Um estudo de caso. **Paidéia**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas vol. 14, n. 29, p. 287-299, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/05.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2014.

BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti; VALENTINI, Carla Beatris. Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, vol.14, n. 2, p. 5-13 jul./dez. 2010.

BOMFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 417-437, jun. 2010.

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

BRASIL. Constituição (1967). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de setembro de 1969, que trata da educação de pessoas excepcionais, em seus artigos 175 e 177. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 23 mar. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 3, Inciso IV, trata do bem estar dos cidadãos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22 mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 206, Inciso I, trata da permanência de todos na escola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22 mai. 2013.

BRASIL. Lei nº n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, Artigo 2. Assegura às pessoas portadoras de deficiência os seus direitos básicos, à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010).

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece LIBRAS como língua oficial dos surdos.

BRASIL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 94 p, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 10 jun. 2013.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos - Secretaria de Educação Especial. Série: Saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/ SEESP, 2006. p. 21-27.

BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) / PL nº 8.035/ 2010 / Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Inclusiva, o atendimento especializado e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 10 jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias de língua de sinais brasileira**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Melo, São Paulo. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Sonia%20Maria%20Dechandt%20Brochado.pdf>. Acesso em 06 mar. 2014.

BRUMER, Anita; PAVEI, Katiuci; MOCELIN, Daniel Gustavo. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 11, p. 300-327, jan./jun. 2004,

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p.127-156, 2002.

CARVALHO, Lílian Lacerda de. Arte e Linguagem Visual: Bases Para um Design Educacional Eficiente. In: XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA UDESC, Florianópolis, 2006.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da Educação. In: DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

D'ENFERT, Renaud. **Uma nova forma de ensino de desenho na França no início do século XIX: o desenho linear**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 22, p. 31-60, mai./ago. 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORZIAT, Ana. **Concepções de surdez e de escola: pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública para surdos**. 1999. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, São Paulo.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: o ensaio acerca das ciências e da filosofia da magem. Tradução: Renée Eve Levié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

DUTRA, Martinha Clarete. Inclusão social da pessoa com deficiência: Uma questão de políticas públicas. In: Brasil Saberes e Práticas da Inclusão: **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. 2.ed. Coordenação Geral SEESP/MEC - Brasília: MEC;Secretaria de Educação especial, 2006. p.117-120.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Ricardo Silveira. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. 216f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação,1999. p. 59-81.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do Português como segunda língua: Uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **A educação como processo de libertação**. Pelotas: Educar, 1996.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC, 2002, Fortaleza, Anais... Fortaleza: MEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA , CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Florianópolis.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez, educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GUARINELLO, Ana Cristina; GREGOLIN, Reny Maria. As produções escritas de sujeitos surdos. **Revista Letras**, Curitiba, n. 65, p. 135-151, 2005.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n. 3, p.317-330, dez. 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle. Surdez e Linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000200014&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2013.

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 5. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.205-229, mai./ago. 2006.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.15, n. 2, p.289-306, ago. 2009.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Etelvina do Rosário Silva; CRUZ-SANTOS, Anabela. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem técnica. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 495-501, dez. 2012.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Elias: Individualização e Mimesis no Esporte. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. (Orgs.). **Esporte: história e Sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 113-136.

MARIN, Carla Regina; GÓES Maria Cecília Rafael de. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v.. 26, n. 69, p. 231-249, mai./ago. 2006.

MIDENA, Maria Christina de Mello. **Memórias da educação e do trabalho de surdos**. 1989. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo** - Caminhos para uma nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa de Direitos das Pessoas Deficientes. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. 1982. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222004000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca. Salamanca, 1994.

PACHECO, José. Berço das desigualdades. In: **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, BRASÍLIA – DF, 2007, 194 p, p. 37 – 38. Disponível em <<http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1232542845Ensaioxp pedagogicosxBrasiliaxMinisterioxdaxEducacaoxSEESP1.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2014.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os desafios da implementação do ensino de LIBRAS no ensino superior**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). CUML/EDUCAÇÃO.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.51-73.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Psicologia da Criança**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo socio conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317757&fd=y>>. Acesso em 05 jul. 2014.

PORTUGAL, Amélia; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Triagem audiológica na primeira série. Efeitos de perda auditiva sobre vocabulário, consciência fonológica, articulação da fala e nota escolar. In: CAPOVILLA, Fernando Cesar. (Org.) **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Memnon, Capes e Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2004. p. 84-107.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REILY, Lucia Helena. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues Silva; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. 1 v. p. 161-192.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de Surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, dez. 2007. 1 v.

SALLES, Heloisa Maria Moreira; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlem Lúcia;

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Ambientes de Aprendizagem Computacionais com Prótese para o Desenvolvimento de Pessoas com Paralisia Cerebral**. Porto Alegre: CIES-EDUCOM - FAGED/UFRGS, 1992.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n. 2, mai./ago. 2009.

SEVERINO, Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. 5 reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Londrina, 2009. Disponível em: <www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf>. Acesso em 08 set 2013.

SILVA, Graça Maria Dias da. **Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos: arte e histórias de cumplicidades**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy, Rio de Janeiro.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em 04 fev. 2014.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-32.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 1-4. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em 29 abr. 2014.

SOARES, Maria Aparecida. **A educação do surdo no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 625-640, set./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2014.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 369-386, ago. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de Defectologia.** La Habana: Pueblo y Educación, 1989. 5 v.

VYGOTSKY, Lev Semenovich . **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.