

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**MICHELLE MELINA GLEICA DEL PINO NICOLAU PEREIRA**

**LÍNGUA ESCRITA E SURDEZ**

**Uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de  
orientação bilingue**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO  
2011**

**MICHELLE MELINA GLEICA DEL PINO NICOLAU PEREIRA**

**LÍNGUA ESCRITA E SURDEZ**

**Uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de  
orientação bilingue**

MESTRADO EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**SÃO PAULO  
2011**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vivenciar esse momento único;

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, por propor novos olhares e me fazer refletir sobre a exclusão escolar e as desigualdades sociais, mas principalmente pelo carinho e pela paciência;

Às Professoras Dra. Maria Aparecida Leite Soares e Dra. Maria Celina Teixeira Vieira pelas contribuições dadas no exame de qualificação para aprimoramento desta dissertação;

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade;

Aos representantes discentes do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pelo aprendizado proposto, compromisso e dedicação;

Às queridas Carla Ferrari, Maria José, Priscilla, Luciane, Lucélia e Mirian, que dividiram comigo experiências, dúvidas e conhecimentos, enriquecendo minha pesquisa;

Aos colegas Ana Lúcia, Cláudia, Fabiane, Jefferson, Karina, Luiz Antonio, Maria Fernanda, Mariza e Tatiana, com os quais convivi durante todo o período do mestrado;

Aos profissionais e professoras da escola especial em que foi realizada esta pesquisa, pelo acolhimento;

À Betinha, pelo carinho, profissionalismo e auxílio sempre;

À CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro para realização deste sonho;

À minha família, pelo amor e incentivo ao meu crescimento pessoal e profissional;

Aos verdadeiros e grandes amigos que sempre acreditam, torcem e incentivam a realização dos meus sonhos.

*“Quem não vê bem uma palavra,  
não pode ver bem uma alma”  
(Fernando Pessoa)*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>SURDEZ E LINGUAGEM ESCRITA</b>	<b>15</b>
<b>1. O que é ser surdo?</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Processos de aprendizagem e linguagem escrita</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Aprendizado da escrita como processo construtivo</b>	<b>23</b>
<b>1.3 O lugar da escrita na educação de alunos surdos</b>	<b>28</b>
<b>1.4 O aprendizado da escrita por alunos surdos</b>	<b>36</b>
<b>1.5 As práticas escolares</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA EM CLASSE BILINGUE PARA SURDOS</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Procedimentos de Pesquisa</b>	<b>46</b>
2.1.1 Delimitação do campo empírico	46
2.1.2 Organização pedagógica da escola	48
2.1.3 Descrição da sala de aula	49
2.1.4 Sujeitos	50
2.1.5 Documentação pedagógica	51
2.1.5.1 Planejamento de aulas para o quinto ano	51
2.1.5.2 Planejamento da disciplina Língua Portuguesa	51
<b>2.2 Apresentação dos resultados</b>	<b>53</b>
2.2.1 Atividades que envolveram a ampliação de vocabulário	53
2.2.2 Atividades que envolveram a apropriação da estrutura do português escrito	69
2.2.3 Atividades que envolveram a compreensão de texto escrito	84
2.2.4 Atividades que envolveram a expressão de texto escrito	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO A – CORES PRIMÁRIAS</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO B – SISTEMA SOLAR</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO C – COLETIVOS</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO D – USO DO POR QUE</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO E – PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO F – PRODUÇÃO DE TEXTO:</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO G – AVALIAÇÃO</b>	<b>126</b>

## RESUMO

O presente estudo teve por finalidade investigar as práticas de ensino da língua escrita com alunos surdos realizadas em escolas especiais de orientação bilíngue. Com base nas contribuições de Vygotsky (1997 e 2000), Ferreiro (2001) e Soares (2009 e 2010), foram colhidos e analisados dados sobre os processos utilizados nessas escolas que têm como base para o ensino da escrita, o domínio, por parte desses alunos, da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Nesse sentido, a análise realizada pautou-se nas perspectivas que consideram a língua escrita como forma de representação distinta de qualquer outra língua e a relação entre a apropriação dos elementos essenciais da língua escrita (alfabetização) e o seu uso social (letramento). Para tanto, utilizamos como procedimentos de coleta de dados a observação em uma classe de escola especial para alunos surdos, realizada de 02 a 05/2011, tanto no que se refere ao horário formal da disciplina de língua portuguesa, quanto das demais disciplinas em que a língua escrita é utilizada. Os principais achados da investigação foram: as atividades didáticas desenvolvidas, que envolviam o uso da língua portuguesa escrita, não favoreceram a sua efetiva apropriação na medida em que a relação estabelecida entre a língua de sinais e portuguesa escrita empobreceu o conhecimento lingüístico e de mundo dos alunos e que o processo de ensino da linguagem escrita continua sendo concebido como codificação da língua de sinais.

Palavras chave: práticas pedagógicas - alfabetização - letramento - língua escrita - alunos surdos

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate the teaching practices of written language to deaf students in special schools bilingual guidance. Based on the contributions of Vygotsky (1997 and 2000), Ferreiro (2001) and Soares (2009 and 2010) were collected and analyzed data on the processes used in those schools that have as a basis for the teaching of writing, the acquisition by these students, the Brazilian Sign Language (LBS). In this sense, the analysis was based on the perspectives that consider the written language as a form of representation different from any other language and the relationship between the appropriation of the essential elements of the written language (literacy) and social use (literacy). To this end, we used data collection procedures to observe in a class of special school for deaf students, held from 02 to 05/2011, both with regard to the time of the formal discipline of portuguese language, and the other disciplines in which written language is used. The main findings of the investigation were: the teaching activities developed, involving the use of written portuguese language, did not favor its effective ownership to the extent that the relation between sign language and written Portuguese impoverished the linguistic knowledge and of world of the students and the teaching of written language is still being designed as coding of sign language.

Keywords: pedagogical practices - literacy - literacy - written language - deaf

## INTRODUÇÃO

Este projeto se insere na linha de pesquisa Escola e Cultura: *Perspectivas das Ciências Sociais* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, que tem o objetivo de investigar como a instituição escolar realiza os processos e práticas educacionais, visando a formação e a educação dos sujeitos envolvidos. A pesquisa está vinculada especificamente ao projeto *Organização escolar e práticas pedagógicas*, visto que tem como pretensão discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de surdos com orientação bilíngue.

A inquietação sobre o aprendizado da criança surda surgiu a partir da formação como pedagoga, pois, durante esse processo, ocorreram leituras e discussões a respeito da educação de crianças com deficiência, voltadas quase exclusivamente a questões acerca de deficiências mentais, com o aprofundamento de leis, resoluções e decretos sobre educação especial. A temática da surdez entraria em foco apenas com a regulamentação da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como língua oficial dos surdos, o que apontava no âmbito universitário para uma reformulação da grade curricular do curso, tendo em vista que o Decreto 5626/05 estipula a sua inserção como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, pois especificamente em seu artigo 5º estabelece que a formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada nos cursos de Pedagogia.

Deste contexto, surgiram questionamentos como: A proficiência em LIBRAS por parte dos professores garante o aprendizado dos alunos surdos? Este seria o único requisito para uma educação de qualidade? Quais as variáveis que levariam ao fracasso escolar dos surdos? Seria apenas a falta de acesso à língua de sinais, que surge com a denominada educação bilíngue como resposta às questões expostas, desconsiderando outros fatores que não a linguagem?

Nos últimos anos, no que se refere à produção acadêmica e a conseqüente influência nas políticas e práticas de educação de alunos surdos, destacaram-se duas vertentes teóricas que se contrapõem: a abordagem socioantropológica, que parte do conceito de que a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, sendo considerada uma experiência visual, que resulta na construção de identidade, cultura e comunidades surdas, embasando um discurso teórico multiculturalista (Skliar, 2005); em contraposição, encontramos a refutação desta teoria, com reflexões críticas sobre este discurso hegemônico, que atribui à surdez a única marca que diferencia uma comunidade, que busca analisar a interrelação entre as

marcas advindas da deficiência e a construção da identidade social, considerando as condições econômico-sociais, de gênero e raça (Bueno, 1998, 2001, 2007).

Para Skliar (2005), a educação dos surdos não fracassou; apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes das políticas ouvintistas<sup>1</sup>, sendo um resultado de subfracassos que, ao olhar dos surdos, de acordo com suas pesquisas, se referem sobretudo à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de construção de identidade:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (Skliar, 2005, p. 18).

Em contraposição, Bueno (2001) destaca que não podemos separar os baixos resultados alcançados pela população surda de outros grupos, tanto os que apresentam alguma deficiência, como física, mental, ou visual, quanto os não deficientes, representantes de grupos sociais pauperizados, como os meninos de rua, os negros, etc. O fracasso escolar dos surdos reflete, segundo o autor, não um processo de dominação dos ouvintes sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes, tanto do ponto de vista econômico, quanto do social e cultural, sobre as camadas desprivilegiadas da população.

A primeira crítica em que se baseia a vertente socioantropológica se refere ao conceito de surdez como patologia, que seria produto de uma ideologia clínica dominante, responsável por tentativas de correção e normalização, e que nega a existência da comunidade e identidade surdas, da língua de sinais como expressão da comunidade surda, das experiências visuais que determinariam as diferenças dos surdos em relação aos demais sujeitos (Skliar, 2005).

Perlin (2005) acrescenta que o surdo tem diferença e não deficiência, sendo que sua identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, por pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Estas identidades não são caracterizadas como fixas, pois as múltiplas identidades surdas identificadas pela autora pretendem mostrar a presença heterogênea nos grupos, em que a única marca que os configura como iguais seria a surdez.

Resumidamente, a categorização das identidades por ela classificadas são as seguintes:

---

<sup>1</sup> O conceito “ouvintista” está desenvolvido à p. 03, em seguida.

- Identidades surdas: formadas por surdos que fazem uso exclusivo da experiência visual.
- Identidades surdas híbridas: surdos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos.
- Identidades surdas de transição: surdos que teriam sido submetidos à hegemonia da experiência ouvinte e passam para a comunidade surda.
- Identidade surda incompleta: surdos que viveriam sob uma ideologia ouvintista, negando a representação e identidade surda.
- Identidade surda flutuante: formada pelos surdos que não conseguem se adequar à comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem à comunidade surda por desconhecer a língua de sinais (Perlin, 2005)

A representação multiculturalista sobre a surdez traz implicações e uma gama de significados para a educação dos surdos, na medida em que considera a surdez como diferença, contrariando as noções de patologia e deficiência, propondo tensão e ruptura com a educação especial, com a premissa da existência de um discurso hegemônico e um processo indiscriminado de patologização, que definiria a surdez como um desvio da normalidade.

Atribui, ainda, um conjunto de contrastes binários supostamente estabelecidos, implícita ou explicitamente, de oposições como normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, com a perspectiva de que estas oposições sugiram sempre o privilégio do primeiro termo sobre o termo secundário, numa relação de dependência em que o segundo não existiria fora do primeiro termo, mas dentro dele. (Skliar, 2005)

É dentro desta distinção, que configura oposição e sugere a supremacia de uma cultura ouvinte sobre a comunidade surda, que os mecanismos de poder são analisados, configurando e conceituando o termo ouvintismo como ideologia dominante. O termo é explicitado como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2005, p. 15):

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração de poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo

– designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização (Perlin, 2005, p 58-59).

Na visão de Skliar (2005), a questão do ouvintismo excede o espaço da instituição escolar e sua origem não decorre do Congresso de Milão, de 1880, que marcou historicamente a proibição do gestualismo com a imposição do método oral; este serviria apenas como objeto de legitimação oficial do ouvintismo que, como ideologia dominante, gerou os efeitos que desejava com a contribuição, o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, familiares e professores dos surdos, inclusive dos próprios surdos que representavam e representam, segundo o autor, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia: o surdo que fala e escuta.

Acerca disso, Bueno (2007) destaca que historicamente não há comprovação de que os surdos, embora discriminados e vítimas de preconceito, tenham sido oprimidos pelos ouvintes. Os processos de opressão estariam vinculados a outros fatores, especialmente em relação à origem social.

A argumentação dos autores, que apontam a surdez como diferença e não deficiência que, sob a abordagem da teoria multicultural, justificam a existência de uma comunidade e cultura surdas, pode ser refutada a partir das evidências científicas, como nos esclarece Bueno (1998): a surdez não é meramente uma invenção dos ouvintes, representa uma perda auditiva que, se possível, deve ser evitada, com formas de prevenção ou erradicação. Não se trata de uma doença que seria passível de reversão, mas se concretiza como uma condição intrinsecamente adversa.

No que se refere à identidade surda, o autor questiona se a marca da surdez é suficiente para identificar dois sujeitos como “uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo”. (Bueno, 1998, p. 43) A surdez seria apenas um traço de identificação entre ambos, mas que não faz com que se tornem pares, iguais ou pertencentes a uma mesma comunidade, pois atribuir à surdez o papel de único fator de existência de uma comunidade é negar outros determinantes como raça, classe e gênero, fatores utilizados para todo o restante da humanidade.

Contrariamente à ótica que define o surdo oralizado como possuidor de uma identidade inadequada, por ter uma trajetória pessoal singular que resultou na apropriação da língua oral como meio de comunicação, Bueno (2007) considera que a identidade social é construída nas relações sociais concretas; sendo assim, este sujeito tem uma identidade, que

não seria nem melhor nem pior daqueles que se julgam representantes de uma comunidade surda, mas simplesmente uma identidade distinta.

Apesar dessa polêmica teórica, a Lei 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando, no entanto, no parágrafo único de seu artigo 4º, que a língua de sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Do mesmo modo, o Decreto 5626/05, que regulamentou a referida lei, em seu capítulo VI, que regula a garantia do direito à educação das pessoas surdas, em escolas ou classes de educação bilíngue, isto é, aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução em todo processo educativo, delega, no § 3º do art. 22, aos pais ou aos próprios alunos a possibilidade de formalização da opção pela educação sem o uso da LIBRAS:

**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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues 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 linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

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

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (Brasil, 2005)

Considerando tanto a polêmica teórica quanto a legislação nacional, foi realizado levantamento bibliográfico inicial de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação, obtido no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de dois descritores (alfabetização surdos e letramento surdos).

Nesse levantamento, foram encontradas nove dissertações de mestrado, das quais foram selecionadas cinco que, de alguma forma, se referem a práticas de ensino da língua escrita com alunos surdos.

Loureiro (2004) analisa o processo de apropriação da escrita da língua de sinais e da língua portuguesa em atividades mediadas por ambientes digitais. O objetivo da pesquisa é investigar a transposição da língua de sinais para a construção de sua própria escrita, transformando os sinais manuais em símbolos gráficos, que teriam como intuito favorecer o crescimento da produção escrita e do acervo cultural dos surdos.

A autora enfatiza a comunicação através da LIBRAS e da escrita da língua de sinais como meios de alfabetização dos surdos. Com o aprendizado da língua de sinais, e conseqüentemente de sua forma escrita, ocorreria de modo concomitante a apropriação da língua portuguesa para integração com a comunidade ouvinte.

A pesquisa teve como proposição investigar se a apropriação da escrita de sinais, mediada por ambientes digitais, favorece a comunicação e expressão, tanto em LIBRAS quanto na escrita da língua portuguesa. Como instrumento de pesquisa, foi produzido um teclado especial para auxiliar na elaboração da construção dos sinais, acrescentando-se para cada tecla do teclado padrão três ou quatro configurações de mãos, cabeça, ombro, entre outros.

A partir da realização de três estudos de caso, em que os surdos construíram páginas pessoais com a utilização do teclado especial, para construção de sinais, frases e textos, Loureiro (2004) conclui que houve a apropriação da escrita dos sinais, envolvendo a capacidade de criação e reprodução na elaboração da comunicação, através da LIBRAS e de sua representação escrita. Segundo a autora, a concepção de escrita de sinais realizada pelas crianças observadas se refere ao distanciamento da escrita como representação da oralidade, sendo concretizada com base no conhecimento da LIBRAS.

Para Loureiro (2004), a escrita em sinais se estabeleceu como a representação gráfica dos sinais, ou seja, a mesma sequência visualizada nos sinais manuais foi transcrita uma a uma, até a união dos sinais. Em dois casos observados, os símbolos foram organizados na horizontal, um ao lado do outro, na mesma ordem utilizada para a escrita do português, o que a leva a justificar o desenvolvimento da habilidade de correlacionar a escrita em LIBRAS com o português; acrescenta a esta consideração o fato de as atividades de escrita em

português serem direcionadas pela utilização do alfabeto manual da LIBRAS, em que as palavras são construídas letra a letra até sua formação completa.

Em relação à expressão escrita da língua de sinais, constata a existência concreta entre sinais manuais e escritos e considera, ainda, que isto traria benefícios, como o aumento de vocabulário e conceitualização, favorecendo a construção textual coerente e estimulando a busca de novos conhecimentos, via ambientes digitais para leitura, em registros utilizando a escrita de sinais.

Sua análise sobre o processo de desenvolvimento linguístico é subdividida. No processo fonológico, o sinal manual era utilizado como recurso para transposição da escrita do sinal, com a escolha de símbolos pertinentes ao sinal, principalmente com sua organização estrutural obedecendo às configurações propostas pela escrita de sinais, retomando a observação de que, nos três casos, a escrita em português foi auxiliada pela dactilologia.

No aspecto morfológico, destaca o processo de formação de palavras correlacionado à formação de compostos, apresentado no primeiro caso, em que um novo sinal é criado para representar a palavra “fermento”, significando “farinha branca que cresce”. O processo está presente também na observação por parte da criança da identificação da igual representação dos sinais “doce” e “açúcar”, mas com significações diferenciadas. No terceiro caso, verifica-se a característica da flexão, que modifica as referências pessoais; neste caso, o sinal “eu”, como representação de si mesmo.

Em relação ao aspecto sintático, ressalta que nos três casos os textos foram construídos com estrutura característica da LIBRAS, acrescentando que a língua de sinais apresenta certa flexibilidade na ordem das palavras, mas tem como ordem básica SVO (sujeito, verbo, objeto). Quanto à semântica, analisa a estratégia da construção de um dicionário, que demonstrou, por parte das crianças, a capacidade de compreender, abstrair significados e alcançar o conhecimento por meio da escrita do português, em sintonia tanto com a escrita de sinais como com a LIBRAS.

Para a autora, tornou-se evidente o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento da escrita em LIBRAS correlacionada com o português, mesmo com o auxílio da dactilologia, da busca em dicionários, ou da internet. Nesse sentido, a autora constatou que houve um aumento significativo de vocabulário e maior aprofundamento da língua portuguesa pelo contato propiciado com os sistemas de busca, pelas leituras realizadas em português, pela troca de experiências com os colegas na construção de um dicionário virtual de transcrição da

língua de sinais para língua portuguesa, em que as crianças deveriam atribuir diversos significados para a mesma palavra.

Se, por um lado, Loureiro (2004) destaca o papel da escrita da língua de sinais como relevante no processo educacional dos surdos, Kober (2009), em contraposição, ao se referir à língua de sinais escrita, realiza, dentre outros, o seguinte questionamento: “quantos séculos seriam necessários à tradução de toda herança da cultura do livro para a língua de sinais escrita?” Para ela, o letramento em língua portuguesa permite o acesso ao legado de séculos de produção de saber e evidencia a necessidade de integração e participação ativa por parte dos surdos na produção de conhecimento e significação do mundo; sendo de outro modo, considera que o surdo estaria relegado ao papel de coadjuvante, sem constituir sua cidadania efetiva.

Kober (2009), discutindo o processo de letramento dos surdos mediado pelas linguagens tecnológicas, considera que a língua portuguesa escrita pode ser compreendida como imagem a ser lida e significada, pois, em sua perspectiva, cultura escrita e cultura da imagem são interligadas.

A comparação das produções escritas de duas crianças de educação infantil, sendo uma delas surda e outra ouvinte, evidencia que não foi possível encontrar distinções, pois ambas demonstraram o mesmo processo de produção. Para a autora, as crianças entram em contato com várias práticas letradas antes do ingresso escolar, como ao tomar o ônibus ou ir ao mercado, e estabelecem relações sociais de práticas de leitura e escrita; no universo escolar, ela deverá interagir com outros portadores de texto escrito, texto-imagem e imagens-texto.

Embora concorde com a perspectiva de autores que enfatizam a capacidade visual dos surdos, Kober (2009) considera que apenas sua possibilidade visual não seria suficiente para significar o mundo, pois somente pela experiência, que se dá na linguagem e pela língua, seria possível significar o que se vê; sendo assim, seria preciso inseri-lo na cultura e na linguagem imagética que muitas vezes se traduziria como sem sentido, pois, segundo a argumentação da autora, essa significação é produzida pelos ouvintes a partir de sua cultura e sua experiência na linguagem oral. Portanto, é necessário que a experiência linguística da criança surda seja bilíngue e simultânea, pois os ambientes sociais estão carregados da língua escrita.

Em consonância com a perspectiva de Kober (2009), que tem como premissa o processo de ensino condizente com as vivências do aluno, dentro de um contexto amplo de

sociedade, Fernandes (2007) investiga as práticas de numeramento-letramento de alunos surdos para compreender os conhecimentos matemáticos utilizados pelos surdos em suas práticas sociais.

Realiza sua pesquisa em uma instituição não escolar, mas que desenvolve atividades educativas, partindo da hipótese de que, por não ser instituição escolar, as práticas em seu interior seriam diferenciadas. O grupo participante da pesquisa foi formado por jovens e adultos surdos, entre 14 e 37 anos, que estavam em processo de alfabetização e aquisição de LIBRAS.

A partir de suas observações, a autora afirma que haveriam muitas diferenças quando comparadas as práticas realizadas na instituição em relação às escolas regulares, mas dá apenas a LIBRAS como exemplo de língua de comunicação e instrução durante as atividades. Mas quando se refere às dinâmicas de algumas atividades propostas pelo instrutor dos alunos, também surdo, verifica semelhanças entre as práticas realizadas e aquelas desenvolvidas em classes regulares, pois os conteúdos eram discutidos em sinais, seguindo a sequência do livro didático, a partir do qual os jovens e adultos simplesmente copiavam as informações.

A autora destaca a expectativa dos alunos de se inserir em modelos escolares tradicionais, para que sua educação fosse semelhante a dos ouvintes, redundando na compreensão, por parte dos alunos, de que o ato de aprender a escrever seria consequência direta do ato de copiar e que ler seria o mesmo que reconhecer as palavras de forma isolada.

Esta compreensão partiria da valorização, por parte do instrutor, das atividades de cópia, já que havia incentivo para quem terminasse a atividade mais rapidamente e com melhor desempenho e habilidade em relação à letra, enfatizando ainda a necessidade do treino para a aprendizagem.

Em sua pesquisa, a autora evidenciou a relevância do ensino de LIBRAS e do português, em detrimento do conhecimento matemático, que seria relegado a segundo plano, limitando-se a jogos, brincadeiras e às quatro operações matemáticas, como o padrão escolar de contas armadas. Para ela, essas atividades excluem as práticas de numeramento-letramento presentes nas práticas cotidianas, como informações sobre juros, créditos, preços, dentre outras. Aponta a necessidade de outras práticas distintas da prática escolar e considera a relevância da LIBRAS, mas reconhece que apenas um território linguístico comum não garante a aprendizagem; sendo assim, os ouvintes teriam apenas uma história de sucesso escolar ao compartilhar a mesma língua dos professores e colegas.

Concordando com Fernandes (2007) a respeito da necessidade de práticas de ensino que resultem num aprendizado significativo, Faria (2003), a partir de sua pesquisa, esclarece como a prática diferenciada pode apontar para resultados consideráveis de compreensão e interpretação de textos.

A autora buscou entender como os surdos constroem o sentido ao lerem e interpretarem textos escritos em língua portuguesa e, para tanto, investigou de que maneira o uso de metáforas em LIBRAS contribuiu na construção do sentido de textos em português e na consequente competência comunicativa dos surdos.

A primeira constatação apontou para a interpretação equivocada que se estabeleceu na prática de tradução, palavra por palavra, da língua portuguesa para língua de sinais. Em um segundo momento de proposição de relação e interação com o texto é que teria surgido a preocupação de construir sentidos possíveis, com base no conhecimento do mundo e na elaboração de novas hipóteses. Nos casos em que a metáfora pareceu irreal, houve a interpretação de que o texto se referia a um devaneio ou parte de um sonho.

Com base na perspectiva da necessidade da realização de atividades cujo objetivo era a compreensão da mudança do sentido original das palavras quando dispostas em diferentes contextos, a autora analisou sinais que permitem a presença de metáforas e considerou que os surdos, apesar de conhecerem algumas dessas metáforas em língua de sinais, não as conheciam em sua forma escrita da língua portuguesa.

Para ela, a diferença de sentido construída pelos surdos em relação aos ouvintes se deve ao fato de que o conhecimento do surdo advém de sua experiência visual, o que distinguiria suas experiências em relação à cultura da língua portuguesa.

Essa argumentação parece ser refutada por Kober (2009), na medida em que destaca a importância da intermediação da linguagem na construção dos sentidos e da significação das imagens, considerando que apenas a capacidade visual dos surdos não seria suficiente para significar o mundo, deixando claro que a dificuldade na apropriação do sentido das palavras é o número reduzido de experiências e atividades escolares às quais os surdos são submetidos.

Essa última posição parece coincidir com a de Faria (2003), quando considera que as dificuldades dos surdos são decorrentes de práticas obsoletas e retrógradas, apontando a necessidade de ampliar a leitura de mundo dos surdos, propiciando o desenvolvimento de suas competências linguística, comunicativa e discursiva, para que possam construir sentidos adequados para palavras envolvidas em diferentes contextos.

Como estratégia proposta, a autora reporta a identificação das palavras de forma não isolada, mecanismo utilizado corriqueiramente pelos surdos, com a leitura de palavra por palavra, mas com associações entre si em blocos de sentido, para que possam ser interpretadas em cada contexto distinto, podendo ressignificar seu sentido e possibilitar outras interpretações.

Apesar disto, esta autora destaca a importância de metodologias apropriadas de letramento, sendo estas mediadas pela LIBRAS e baseadas na cultura surda.

As questões investigadas por Fernandes (2007), Faria (2003) e Kober (2009) conduziram à mesma conclusão: embora a língua de sinais seja imprescindível, as práticas de ensino são fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

A pesquisa de Dantas (2006) avança nesse sentido, ao passo que a autora analisa especificamente as práticas pedagógicas no ensino da língua escrita, desenvolvendo sua pesquisa em uma sala de 1ª série, nível II, em classe especial de uma escola pública municipal.

Nesse sentido, destacou que havia na escola investigada um planejamento para a 1ª série que se referia a dois anos (nível I e II), sendo que no nível II, além de LIBRAS, era incorporado o ensino da língua portuguesa escrita, ressaltando-se que constavam na grade curricular cinco aulas de língua portuguesa e três aulas de língua de sinais.

A autora pôde verificar que, nas atividades observadas, a escrita se reduzia aos enunciados dos exercícios, traduzidos em LIBRAS, com a professora realizando sua interpretação sobre o que estava escrito, tornando desnecessária a leitura por parte dos alunos.

Todos os exercícios propostos foram apresentados em LIBRAS, mas os alunos encontraram dificuldades para a realização de alguns deles, demonstrando que os alunos não dominavam algumas expressões da LIBRAS; tampouco as da língua escrita que estava presente nas sentenças a serem respondidas.

Na maior parte das atividades, a professora se valeu do alfabeto digital, tanto como proposta para memorização do próprio alfabeto, quanto na atividade de ditado, por exemplo, em que ela digitava as letras que compunham as palavras, relacionando o alfabeto digital com a grafia. Outro recurso utilizado por ela quando os alunos informavam não saber escrever determinada palavra era digitar, letra por letra, a palavra em alfabeto digital para que eles a transcrevessem.

Segundo a análise, não houve preocupação por parte da professora para que o aluno compreendesse as frases como um todo, nem pela apreensão de elementos importantes na construção da escrita, como os conectivos ou a letra inicial maiúscula no início das frases, pois ela reconhecia como alfabetizado o aluno que conseguia transcrever para a escrita as palavras apresentadas pelo alfabeto digital.

Sendo assim, as atividades, muito mais do que favorecer o aprendizado da língua portuguesa - como seus elementos constitutivos, estruturação e uso social - tiveram como princípio a perspectiva de escrita como transcrição da língua de sinais. A prática de ensino realizada pela professora estabelecia uma relação biunívoca entre a forma de representação por sinais e a forma de representação por escrito.

Constatando que as propostas de atividades ficavam restritas à cópia, à nomeação de objetos e às produções escritas descaracterizadas, a autora verificou que os alunos não eram ensinados a escrever, mas que a escrita servia para que fixassem e incorporassem a língua de sinais. Nesse sentido, o desempenho dos alunos refletia um trabalho pedagógico que não estabelecia procedimentos que permitissem a apropriação das diferenças entre a LIBRAS e a língua escrita, servindo mais à fixação dos elementos da LIBRAS que ao desenvolvimento da escrita.

Embora este último trabalho tenha trazido elementos importantes sobre as dificuldades de alfabetização de alunos surdos, tendo como base a língua de sinais em sua aprendizagem, não analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas, no que se refere à distinção entre LIBRAS e escrita como formas distintas de representação, bem como a relação entre aquisição da língua escrita e letramento, o que se pretende realizar com a presente investigação.

## PROBLEMA

Partindo dos argumentos apresentados acima e entendendo a relevância e complexidade da educação dos surdos, o problema proposto para investigação tem a seguinte questão norteadora:

As práticas pedagógicas destinadas ao aprendizado da língua portuguesa escrita, realizadas em escola especial de alunos surdos que declaram ter como base a abordagem bilíngue, favorecem a sua apropriação?

## OBJETIVOS

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar e analisar as práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa escrita desenvolvidas em uma escola especial de orientação bilíngue, ou seja, na qual o professor utilizaria a língua de sinais como meio de comunicação com os alunos e a língua portuguesa escrita fosse contemplada como segunda língua.

Do objetivo geral decorrem, necessariamente, os objetivos específicos:

- ✓ investigar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua portuguesa escrita;
- ✓ investigar e analisar as práticas de escrita utilizadas em sala de aula, nas demais disciplinas;

## HIPÓTESES

O presente estudo teve como hipóteses:

- ✓ que a língua de sinais tende a oferecer subsídios para o ensino da língua portuguesa escrita, mas não se concretiza como elemento central indispensável.
- ✓ a ênfase dada ao ensino da língua de sinais, e por meio dela, tenderia a relegar a língua portuguesa escrita a um plano inferior na instrução de alunos surdos.

## PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

### Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- a) observação: das práticas de ensino da língua portuguesa escrita utilizadas em sala de aula, com registro corrido das ocorrências observadas; da utilização da língua escrita nas demais disciplinas escolares, também com registro corrido das ocorrências observadas.

Atualmente, há no município de São Paulo seis Escolas Municipais de Educação Especial destinadas a adolescentes, jovens e adultos surdos ou com limitações associadas à deficiência auditiva. Há também instituições e associações com trabalhos voltados a serviços de ensino especializado e educação especializada.

A opção por realizar a pesquisa em uma escola especial se baseia no princípio de que as escolas possuem características semelhantes, mas apresentam singularidades por serem ambientes de interação e cultura própria.

Para Waller (1961), qualquer mudança de métodos escolares não deve se basear apenas em reformas curriculares e melhoria das técnicas de ensino, mas também sobre a compreensão da interação social da sala de aula. Para o autor, a escola é uma unidade de interação, um organismo social com interdependência orgânica de suas partes, em que não é possível afetar uma parte sem afetar o todo; considerando as escolas como unidades sociais, destaca suas principais características: população e estrutura política definida, nexos de uma compacta rede de relações sociais, sentimento coletivo, cultura própria. As escolas diferem no grau em que mostram esses traços e na maneira pela qual eles se combinam.

Para nortear a organização e análise dos dados coletados, foram utilizadas como referenciais as contribuições teóricas de Vygotsky (1997, 2000, 2005), tanto no que se refere à aprendizagem da língua escrita, quanto na aprendizagem e escolarização de alunos surdos; de Ferreira (2001), em relação às concepções de escrita expressas pelas práticas escolares; e de Soares (2009, 2010), no que se refere à relação entre alfabetização e letramento.

Dessa maneira, a presente dissertação está organizada em dois capítulos:

No capítulo I, inicialmente apresentamos a definição de surdez e a marca social da deficiência. Destacamos as concepções de aprendizagem e aquisição da linguagem escrita, para estabelecer, com base na literatura disponível sobre a educação dos surdos, uma discussão teórica que servirá de ponto de partida para a análise pretendida.

No capítulo II, são apresentados os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, a caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa, bem como os critérios de seleção da escola especial; a segunda parte deste capítulo está reservada para apresentação e análise dos resultados colhidos por meio das observações realizadas em sala de aula.

Por fim, nas considerações finais, procurou-se retomar os principais resultados e análises sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngüe, com base nas contribuições de Vygotsky (1997, 2000, 2005), Ferreira (2001) e Soares (2009, 2010).

## CAPÍTULO I

### SURDEZ E LINGUAGEM ESCRITA

#### 1. O que é ser surdo?

Para elucidar as discussões que apresentaremos nesta pesquisa, entendemos ser necessário conceituar a definição e a classificação da surdez.

A surdez bilateral permanente é definida como uma perda auditiva bilateral superior a 40 decibéis (dB), podendo ser classificada quanto ao grau, data de aparecimento e nível de lesão auditiva. No que se refere ao grau, pode ser classificada em: deficiência auditiva ligeira: perda de 21 a 40 dB; deficiência auditiva moderada: 1º grau, com perda de 41 a 55 dB e 2º grau, com perda de 56 a 70 dB; deficiência auditiva severa: 1º grau, com perda de 71 a 80 dB e 2º grau, com perda de 81 a 90 dB; deficiência auditiva profunda: 1º grau, com perda de 91 a 100 dB, 2º grau, com perda de 101 a 110 dB e 3º grau com perda de 111 a 119 dB; e deficiência auditiva total: perda acima de 120 dB (Oliveira, Castro & Ribeiro, 2002).

Quando descrita em relação ao momento de aparecimento da surdez, segundo esses mesmos autores, é classificada tendo como base a aquisição da linguagem e da capacidade de leitura, sendo: pós-lingual, isto é, surge quando a criança já fala e lê; surdez perilingual, quando surge em crianças que falam, mas não aprenderam a ler; por fim, surdez pré-lingual, caracterizada pela total ausência de memória auditiva.

Por fim, é classificada quanto ao nível lesional: surdez de transmissão que constitui um problema de intensidade insuficiente e surdez de percepção ou neurosensorial, devida a lesão coclear ou retrococlear (Oliveira, Castro & Ribeiro, 2002).

Entretanto, alguns teóricos se contrapõem ao conceito de surdez enquanto deficiência, como Perlin (2005), Lulkin (2005) e Skliar (2005), para os quais o surdo tem diferença, e não deficiência, sendo pertencente a um mundo de experiência visual e não auditiva.

Segundo Lulkin (2005), o conceito de surdez, quando relacionado ao funcionamento do corpo humano, se refere diretamente ao defeito do aparato fisiológico, isto é, as pessoas ouvintes demonstram funcionamento normal de audição pela habilidade de ouvir e as pessoas surdas, por apresentarem problemas com a parte fisiológica, apresentam, conseqüentemente, dificuldade em ouvir, passando via de regra a ser distinguidos como alguém com uma perda, uma carência ou falta, com uma deficiência. Para o autor, “essa nomenclatura cria uma

circunscrição marcada pela inferioridade, pela deficiência, aprisionando aquele que diz e aquele do qual se diz” (p. 40).

As linhas divisórias, as fronteiras aparentemente simples, provocam afastamentos com repercussões sociais graves. A divisão bipolarizada, enrijecida, impede um movimento de aproximação, por fixar as posições, sem as quais a estrutura classificatória da ciência não se sustentaria. Criamos a categoria da normalidade para melhor controlarmos o que está fora dela. Dessa maneira, se funda uma identidade pela oposição surdo-mudo x ouvinte-falante, fruto de uma ciência interessada na correção do desvio, na humanização do selvagem, na reabilitação do deficiente (Lulkin, 2005, p. 41).

Skrtic (1996), ao analisar o conhecimento produzido acerca da educação especial, argumenta que, por sua natureza, as disciplinas da psicologia e do campo da medicina criaram bases teóricas importantes, visto que podem apontar a causa raiz do desvio dos indivíduos, mas estas são insuficientes por excluírem de suas considerações os fatores causais que se encontram nos mais amplos processos sociais e políticos, que são externos ao indivíduo. Sendo assim, a deficiência definida pela marca biológica ou psicológica do sujeito pode ser útil e objetiva, mas por si só não pode confirmar a deficiência sem relacioná-la ao meio social, isto é, a deficiência só atinge significado a partir do meio social.

A relação normalidade/excepcionalidade sofreu enorme influência do pensamento positivista, a partir do conhecimento alcançado pela medicina sobre a relação saúde/doença. Por outro lado, segundo Bueno (1999), as concepções correntes que utilizam o critério de desvio da normalidade da média e se reportam às condições gerais da vida coletiva, como a dificuldade de aprender e se ajustar aos padrões sociais estabelecidos, fixam a dicotomia entre excepcionalidade e escola e sociedade, sendo que a excepcionalidade é definida pelo desvio individual, enquanto as demais se referem às condições gerais da vida coletiva.

“Doença ou condição, a excepcionalidade continua sendo patologia, determinada pelo desvio da média e tendo como paradigma as condições de vida coletiva” (Bueno, 1999, p. 47). O núcleo do problema reside, segundo o autor, no fato de se considerar determinadas características como não universais considerando a espécie humana, sendo estas fundamentalmente de origem orgânica, sendo que tais distinções respondem a determinações historicamente construídas.

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência ahistórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais (Bueno, 1999, p. 49).

Por fim, o que caracteriza a excepcionalidade são as dificuldades decorrentes da anormalidade, efetivamente determinadas nas relações concretas entre o indivíduo e o meio.

Dentro desta perspectiva, em que a marca da deficiência se torna evidente na relação com o meio, buscamos a compreensão de como se concretiza o aprendizado da língua escrita por sujeitos surdos, cuja preocupação decorre do discurso de segregação em que se projetam alguns grupos de surdos que priorizam o aprendizado da língua de sinais.

### **1.1. Processos de aprendizagem e linguagem escrita**

Como primeiro e central enfoque de discussão está o uso da linguagem como lugar de construção dos recursos linguísticos, pois, segundo Geraldi (1997), este uso, entendido como processo interativo, implica sempre a presença de dois indivíduos socialmente organizados, locutor e interlocutor, em que os recursos linguísticos como produtos sociais atuam nesta interlocução.

Aprendemos no contexto das interações, incorporando um conjunto de signos socialmente construídos, resultado de uma produção cultural material e simbólica que nos precede. E os recursos linguísticos disponíveis, como resultado de um processo histórico de produção, constituem-se em recursos para produção de discursos contemporâneos, mas nos quais os signos linguísticos são investidos de novos significados, são criados novos signos, são rearticuladas as formas gramaticais de estruturação de enunciados e são produzidos novos gêneros de discurso correspondendo à complexidade das relações sociais nas quais se inserem (Geraldi, 1997).

Há três campos em que a mobilização de recursos linguísticos nos processos interativos produz novos recursos: a mudança de significado das expressões, a criação de novos signos linguísticos e a elaboração de novos gêneros.

Na mudança de significado das expressões, o significado da palavra se define no contexto da situação na qual aparece, não sendo determinado apenas pela forma linguística. O significado único e definido dos enunciados é situacional, mas os recursos linguísticos mobilizados trazem a carga histórica de seu uso anterior; por isso, ocorre uma significação estável, mas não fixa:

As línguas são quase-estruturas, e seus elementos não têm relações biunívocas, correspondendo a cada recurso um significado. E as expressões linguísticas (aqui incluídos seus significados) têm vocação para a mudança. É por isso

que a comunicação é possível: a língua fornece recursos maleáveis, cuja compreensão não se dá pelo reconhecimento, mas pela articulação de seus significados a cada diferente situação (Geraldí, 1997, p. 51).

Na criação de novos signos linguísticos são criadas novas palavras na língua portuguesa, como, por exemplo, as palavras cuja origem se dá pela reformulação e apropriação de palavras estrangeiras, ou termos específicos da área da informática, por terem seu uso cada vez mais popularizado.

Por último, na elaboração de novos gêneros, com o aparecimento de novas e diferentes atividades que reestruturam o gênero discursivo para atender suas necessidades.

Evidencia-se a partir do exposto que, no uso da linguagem, podemos reconstruir a língua, num movimento dialético de reiteração/mudança, estabilidade/instabilidade, como resultado de um produto histórico. E que a linguagem é a expressão enquanto internalização do externo, visto que o mesmo objeto pode receber diferentes nomeações de acordo com o local ou período de utilização, tornando-se recurso de comunicação apenas quando seus diferentes sentidos são compartilhados ou negociados.

Podemos compreender o conceito de internalização do externo à luz de Vygotsky (2000), que define internalização como a reconstrução interna de uma operação externa, processo este que consiste numa série de transformações. Para o autor, todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem, primeiro, no nível social entre pessoas, e depois no nível individual, no interior da criança.

Ele atribui como inquestionável o fato de o desenvolvimento ser determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vygotsky, 2005, p. 63).

Destaca-se, nesse sentido, a relação entre o pensamento e a palavra, considerado um processo vivo, no qual o pensamento nasce através das palavras, pois o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas por meio delas passa a existir; sendo assim, a palavra desempenha um papel central no desenvolvimento do pensamento. O significado de uma palavra representa a ligação estreita do pensamento e da linguagem, pois uma palavra sem significado é um som vazio. Ter um significado é critério indispensável da palavra, ou seja, o significado de cada palavra é uma generalização ou conceito.

Vygotsky (2005) descreve o processo de formação de conceitos em suas várias fases evolutivas, processo esse que teria início na fase mais precoce da infância, sendo o aprendizado uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e uma força poderosa que direciona seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental.

Em síntese, a trajetória para a formação de conceitos passa por três fases básicas, divididas em vários estágios.

Na primeira fase, a criança relaciona alguns objetos a partir de agrupamentos sincréticos, que serão mais desenvolvidos nas demais fases, consideradas pelo autor como as principais no processo de formação de conceitos.

A segunda fase abrange muitas variações de um tipo de pensamento que recebeu a denominação de pensamento por complexos: neste momento, a criança é capaz de agrupar os objetos não apenas por impressões subjetivas, mas também devido às relações existentes entre esses objetos. Esse estágio é formado por cinco tipos básicos de complexos: o tipo associativo, em que a criança pode estabelecer como critério para agrupamento dos objetos a mesma cor, forma ou tamanho; as coleções, com base em características distintas dos objetos que os tornariam complementares; o complexo em cadeia, em que ocorre uma junção dinâmica e consecutiva, na qual o atributo de agrupamento pode continuar variando ao longo do processo; o complexo difuso, formado por conexões indeterminadas; e o complexo de pseudoconceito, no qual a criança forma generalizações em que é possível atribuir semelhanças ao conceito dos adultos, mas que diferem do conceito propriamente dito, que corresponde a um elo entre o pensamento por complexos e a formação de conceitos:

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (Vygotsky, 2005, p. 84).

O pensamento por complexos é considerado o fundamento real do desenvolvimento linguístico, pois, segundo Vygotsky (2005), se verificarmos a história de uma palavra em qualquer idioma, veremos que os seus significados se transformam, exatamente como ocorre com o pensamento infantil. Para ele, a linguagem de sinais pode nos fornecer elementos sobre o pensamento por complexos, pois o ato de tocar um dente pode ter três significados

diferentes: branco, pedra e dente. Para elucidação e compreensão do significado, é necessário que haja um gesto adicional para indicar a que objeto se faz referência em cada caso.

Na terceira fase de formação de conceitos, a criança desenvolve no primeiro estágio a capacidade de abstrair elementos, agrupando objetos com um grau máximo de semelhança; no estágio seguinte, se baseia no isolamento de atributos, e o agrupamento, que antes era realizado tendo como critério a semelhança, agora tem como base um único atributo, por exemplo, quanto à forma. Assim, os denominados conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual, com base em impressões semelhantes, quanto no pensamento prático, em que se volta para ação, atribuindo significados funcionais semelhantes.

Esta breve descrição do processo de formação de conceitos fez-se necessária para permitir a compreensão da consideração do autor quando se refere ao conceito como um ato real e complexo de pensamento, que não pode ser ensinado por meio de treinamento, o que nos remete à linguagem.

Para ele, os significados das palavras evoluem, são formações dinâmicas e não estáticas, que se modificam à medida que a criança se desenvolve. Primeiramente, a palavra será apenas uma generalização que, com o desenvolvimento do intelecto da criança, formará um verdadeiro conceito: “O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (Vygotsky, 2005, p. 104).

Neste sentido, o domínio desses processos psicológicos complexos não é adquirido na aprendizagem inicial, tampouco o ensino direto de conceitos obtém algum resultado além do verbalismo vazio de palavras, que simulam o conhecimento do conceito correspondente, mas se concretizam como um vácuo.

Ao analisar a relação entre aprendizado e desenvolvimento e os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge idade escolar, Vygotsky (2000) destaca que o aprendizado da criança começa muito antes de elas frequentarem a escola, e que aprendizado e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

As dimensões do aprendizado escolar são tratadas a partir de um novo conceito, a zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial e define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação.

O nível de desenvolvimento real pode ser determinado pela solução independente de problemas, correspondendo ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimentos já completados, define funções que já amadureceram e são produtos finais do desenvolvimento. Já o nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da solução de problemas sob orientação e auxílio de um adulto ou companheiro mais capaz.

O aspecto essencial do aprendizado se caracteriza pela capacidade de criar a zona de desenvolvimento proximal, na qual o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com outras pessoas e, uma vez internalizados, se tornam parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 2000).

Nas palavras de Vygotsky (2000, p. 117), “a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”; depois, ao se converter em fala interior, ela organiza o pensamento da criança, ou seja, se torna uma função mental interna.

Especificamente no caso da linguagem escrita, o autor informa que se tem dado pouca importância a este, um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança. Para ele, a linguagem escrita ocupa um lugar muito estreito na prática escolar, em relação a este papel fundamental que deveria desempenhar.

O ensino da criança estaria limitado a desenhar as letras, construir palavras com elas, com ênfase na forma mecânica de ler o que está escrito, mas não se ensinaria a linguagem escrita. Seu desenvolvimento como uma habilidade técnica se explica, segundo o autor, pelo fato de a aprendizagem da escrita estar restrita a um treinamento artificial que, em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, é imposto de fora, pelos professores, relegando a escrita viva a segundo plano.

A linguagem escrita é considerada um sistema particular de símbolos e signos que designariam os sons e as palavras. Para ele, o processo de desenvolvimento percorrido pela criança até o ato de escrever tem início com o gesto, considerado signo visual, que representaria a escrita no ar. Está também relacionado ao simbolismo no brincar; a utilização do brincar simbólico possibilita a execução de gestos representativos.

Posteriormente ocorreria a representação pelo desenho e, como estágio final, a criança compreende os sinais escritos representativos da fala, no entanto, gradualmente a linguagem falada é reduzida, abreviada e desaparece como elo intermediário, e a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto (Vygotsky, 2000).

A passagem do estágio do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita não teria uma explicação em si mesma, tampouco seria um processo puramente mecânico. A passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias é considerada um momento crítico, em que as crianças descobrem que os traços feitos por ela podem significar algo.

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças ocorre pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho das palavras, em que traços e rabiscos são substituídos por figuras e desenhos, que por sua vez serão substituídos por signos. Esta descoberta básica resgata um marco histórico, no qual a humanidade descobre que pode desenhar, além de coisas, também a fala, criando assim o método da escrita por letras e frases (Vygotsky, 2000).

Três conclusões práticas relacionadas ao desenvolvimento da escrita são destacadas por Vygotsky (2000): que o ensino da escrita pode ser transferido para a pré-escola, visto que as crianças nesta fase são capazes de ler e escrever; que a escrita deve ter significado para as crianças, de modo que seu aprendizado se torne necessário; e que a escrita deve ser ensinada naturalmente, para que a criança passe a vê-la como um momento natural de seu desenvolvimento, não como um treinamento imposto de fora para dentro.

Para ele, a relevância do papel dos educadores está na organização de todas essas ações, de todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Enfatiza que se deve ensinar às crianças a linguagem escrita, não apenas a escrita das letras.

A escrita é uma função linguística distinta da fala oral, tanto na estrutura como no funcionamento, e pode ser considerada uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária. No início, esta nova situação vivenciada pela criança pode parecer estranha caso ela tenha uma ideia vaga sobre sua utilidade ou pouca motivação para este novo aprendizado.

O ato de escrever exige algumas atitudes por parte das crianças, como a obrigação de criar situações ou representá-las com distanciamento da situação real, o que exige uma escrita mais elaborada, detalhando a situação para que esta se torne inteligível; também é necessária a compreensão sobre a sequência das palavras para formar uma frase. Desta forma, a linguagem escrita pode ser considerada mais completa que a fala oral e como desenvolvida em toda sua

plenitude, pois requer planejamento, organização das ideias, seu produto final contém um número maior de palavras e se exprime com precisão.

Embasando-se na conclusão de Vygotsky (1997) de que, do ponto de vista psicológico e pedagógico, a conduta dos cegos e dos surdos pode ser equiparada à normal, pois cegueira e surdez não significam outra coisa que a ausência de uma das vias para formação de vínculos com o meio, consideramos que a educação dos cegos e surdos não se distingue essencialmente em nada da educação dos alunos sem algum tipo de deficiência.

Podemos considerar que aprender a escrever e desenvolver uma escrita coerente não é um processo distinto para os alunos surdos em comparação aos demais alunos, visto que ambos os grupos terão de compreender que a linguagem escrita é complexa, que os significados das palavras devem ser negociados com o contexto no qual estão inseridos, muitas vezes precisando ser exemplificados para se tornar compreensíveis.

## **1.2. Aprendizado da escrita como processo construtivo**

Complementando as contribuições de Vygotsky, trabalharemos com os conceitos de alfabetização e letramento (Cf. Ferreiro, 2001<sup>2</sup>; Soares, 2009 e 2010), considerados distintos e complementares, pois enquanto alfabetizar significa a aquisição do sistema convencional de escrita, letramento designa o desenvolvimento de comportamentos que envolvem práticas sociais de leitura e escrita.

Em primeiro lugar, é fundamental pontuar com Soares (2010), mesmo que de forma sucinta, o movimento de transição das concepções de ensino da língua portuguesa. Até meados dos anos 60, predominou a perspectiva gramatical de ensino da língua, procedimento que requeria, além da alfabetização, o conhecimento de normas e regras. A partir dos anos 60, com o direito à educação estendido a toda a população, o objetivo do ensino da língua portuguesa se tornou utilitário e instrumental, baseando-se no desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens e ao uso da língua. Nesta concepção associacionista, o método era fator essencial do processo de aprendizagem, com o exercício de habilidades ordenadas.

---

<sup>2</sup> Estou ciente das distinções entre a perspectiva piagetiana (na qual a autora se baseia) e vigotskiana. Entretanto, o que se vai utilizar de Ferreiro, como contribuição teórica, é a distinção que faz entre a escrita como transcrição e a escrita como representação, o que não me parece incompatível com as ideias de Vygotsky.

Nos anos finais da década de 80, novas concepções teóricas exercem influência sobre o ensino da língua escrita, como a Psicologia Genética e as ciências linguísticas, para as quais o aluno, antes considerado um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisição de habilidades, passa a ser sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da língua oral e escrita em interação com o outro e com a própria língua (Soares, 2010).

Essa nova concepção de ensino da língua modifica o paradigma metodológico na prática da alfabetização, por considerar que o processo de aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto, a língua escrita, com o aprendiz se tornando o centro do processo, como sujeito ativo que define problemas e constrói hipóteses e estratégias para sua resolução.

Estabelece-se, neste período, a linha divisória de análise do processo de alfabetização a partir de uma distinção essencial da escrita: de um lado, a escrita é concebida como um código de transcrição, no qual sua aprendizagem se concretizaria como a aquisição de uma técnica; e, de outro, a escrita encarada como um sistema de representação, cujo aprendizado implica a apropriação de um novo objeto de conhecimento, em uma aprendizagem conceitual (Ferreiro, 2001).

Na primeira concepção, o conceito de alfabetização é definido como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Porém, a língua escrita não é mera representação da língua oral, pois além de não apresentar correspondência total entre fonemas e grafemas, em poucos casos há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita, isto é, não se escreve como se fala, tampouco se fala como se escreve (Soares, 2010).

Essa visão tradicional, da escrita alfabética como código de transcrição dos sons da fala, sob o ponto de vista da aprendizagem corresponderia apenas à transposição das unidades do meio sonoro ao meio gráfico, como uma relação de codificação. Por outro lado, foi construída uma nova argumentação da escrita como mais que um código: esta é um sistema de representação da linguagem com uma longa história social e seu aprendizado consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. (Teberosky & Colomer, 2003).

Segundo Ferreiro (2001), a escrita concebida como um processo histórico de construção de um sistema de representação, e não como processo de codificação, marca a

ação alfabetizadora, pois este considera os aspectos gráficos das produções escritas das crianças, como a qualidade do traço ou a distribuição espacial das formas, ignorando os aspectos construtivos, enquanto aquele considera que seu aprendizado segue uma linha de evolução regular, em que são criados meios para diferenciar as formas de representação escrita.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua como transcrição do oral se reduz à aprendizagem de um código; no entanto, como forma de representação, sua aprendizagem consiste em assimilar novas formas, funções que afetarão as aprendizagens anteriores, tratando-se, portanto, de uma aprendizagem conceitual: “a construção do procedimento de separação de palavras gráficas no texto, juntamente com a construção do texto como unidade, são evidências de que o domínio da escrita e da linguagem escrita não termina com o conhecimento das correspondências fonográficas” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 59). Uma vez que a criança aprende a separar o texto em palavras gráficas, isoladas entre si por espaços, desenvolve o conhecimento de saber como se deve resolver um problema, isto é, adquire um conhecimento procedimental.

Para que a criança compreenda o sistema alfabético da escrita, percorre uma série de passos caracterizados por esquemas conceituais específicos, que podem ser distinguidos como três grandes períodos de evolução: distinção entre os modos de representação icônico e não icônico; controle de variações qualitativas e quantitativas na construção da escrita; fonetização da escrita (período silábico e alfabético), sendo que nenhum deles “pode ser caracterizado como simples reprodução na mente da criança de informações fornecidas pelo meio” (Ferreiro, 2001, p. 70).

O processo de construção de aprendizagem da leitura e escrita apresenta, segundo Teberosky & Colomer (2003), uma série de regularidades entre as crianças, constituídas em quatro elementos: as crianças constroem hipóteses, resolvem problemas e elaboram conceituações sobre o escrito; as hipóteses se desenvolvem por meio da interação da criança com o material escrito e com leitores/escritores que interpretam ou fornecem informação sobre o material; as hipóteses construídas pelas crianças são respostas a verdadeiros problemas conceituais; o desenvolvimento ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções.

Entretanto, para Ferreiro (2001), nas práticas correntes de alfabetização há uma imagem empobrecida da criança, reduzindo o aprendizado da leitura ao conhecimento das letras e de seu valor sonoro e da escrita como cópia e repetição de modelos, sem levar em

consideração que a criança constrói interpretações, age sobre seu processo de aprendizagem e se apropria do conhecimento.

Ainda segundo a autora, deve-se perguntar “através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar” (p. 30), pois considera que nenhuma prática pedagógica é neutra e que esta tem efeitos duráveis em longo prazo sobre o domínio da língua escrita. Ainda, há práticas que apresentam o objeto de conhecimento como algo imutável, em que o sujeito seria um espectador passivo ou receptor mecânico.

A escrita é um objeto cultural, cumpre diversas funções sociais e tem meio concreto de existência; seu aprendizado ocorre por um prolongado processo construtivo, que requer esforço por parte das crianças e superação de muitas dificuldades. O sistema da escrita tem um modo social de existência e os conhecimentos específicos da linguagem são socialmente transmitidos, como a distinção entre letras e números, a utilização de letras maiúsculas para nomes próprios, iniciação de parágrafos, etc. Além disso, a criança que cresce em um meio letrado está exposta a uma série de interações adulto-criança, adulto-adulto, crianças entre si, em que são oferecidas oportunidades de vivenciar práticas sociais ligadas à escrita (Ferreiro, 2001):

Não devemos esquecer que, em função da natureza da escrita como objeto cultural, o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas (Teberosky & Colomer, 2003, p. 67).

Na busca de um maior aprofundamento sobre a distinção alfabetização-uso social da escrita, reporto-me a Soares (2009), para quem o termo *letramento* tornou-se necessário por enfrentarmos, ao longo dos séculos, o problema de alfabetizar, ensinar a ler e escrever. E, à medida que este problema vem sendo superado e a sociedade se torna cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever, mas é preciso envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita.

O letramento é “o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (Soares, 2009, p. 44).

Conforme Soares (2009, p. 47), “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o

indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”, pois, embora muitos dos alunos se alfabetizem, boa parte deles não incorpora e nem se envolve com práticas sociais de leitura e escrita: não sabem preencher formulários, sentem dificuldade em escrever uma carta, não leem jornais, revistas, não encontram informações em uma conta de luz ou em uma bula de remédio, etc. Para ela, o ato de se alfabetizar e fazer uso da leitura/escrita transforma o indivíduo e o leva a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. Não se trata de mudar de nível ou classe social e cultural, mas mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua relação com os outros e o contexto.

A aquisição efetiva da língua escrita, portanto, segundo Soares (2009, 2010), implica tanto sua diferenciação como objeto de conhecimento de outras formas de representação (como a língua oral ou a língua de sinais) quanto seu uso social.

Ressalta que, nas sociedades modernas, fundamentalmente grafocêntricas, de oralidade secundária, a escrita está profundamente incorporada à vida social, cultural, política e econômica; desse modo, a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e é também um bem simbólico, cultural de valorização, prestígio e poder, pois não há possibilidade de participação econômica, política, social e cultural plena sem o domínio da língua escrita. Ou seja, não há possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e escrita, quer em seu papel funcional, como instrumento imprescindível, quer em seu uso cultural como forma de prazer e lazer (Soares, 2010).

Das reflexões expostas, se constata que a construção da cidadania não é dependente da alfabetização; entretanto, a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista da cidadania, como também é fator imprescindível ao exercício da cidadania.

Aprender a ler e escrever envolto em práticas significativas, nas quais se desenvolve o interesse da criança em se apropriar de conhecimentos relacionados às diversas práticas sociais aos quais a escrita está vinculada, tem como princípio promover maior compreensão do universo da escrita, permitindo uma atuação plena como cidadão. Portanto, o professor, como mediador do processo de aprendizagem, seria responsável por apresentar a escrita como um objeto cultural complexo e seu caráter funcional e essencial para a vida em sociedade.

Com a compreensão de que o aprendizado da língua escrita se concretiza como forma de inserção social, esta pesquisa tem como preocupação investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem da escrita que reconhece a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio de comunicação dos surdos, com a aprovação da Lei nº

10.436 de 2002, e com a regulamentação do Decreto 5626/05, que define a língua portuguesa como sendo sua segunda língua.

A preocupação se fundamenta na interpretação equivocada que o Decreto pode proporcionar, atribuindo um caráter secundário à língua portuguesa, o que demonstraria um retrocesso na educação dos surdos, posto que há mais de cinco séculos foi constatada a possibilidade dos surdos aprenderem a ler e escrever.

### **1.3. O lugar da escrita na educação de alunos surdos**

Sem a pretensão de realizar uma trajetória histórica da educação dos surdos, tema incansavelmente abordado e que pode ser encontrado com maior clareza de detalhes em Soares (2005), temos o intuito apenas de pontuar o lugar da escrita em diversos momentos, para compreensão da realidade acerca da alfabetização dos surdos.

O ensino da leitura e escrita para os surdos seria proposto pela primeira vez no século XVI por Cardano<sup>3</sup>, apontado como um dos primeiros educadores de surdos, ao considerar que a mudez não constituía impedimento para a aquisição do conhecimento e que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento. Sendo assim, a educação dos surdos deveria ser realizada pelo ensino da leitura e escrita, propiciando aos surdos melhores condições de relacionamento e participação social (Soares, 2005).

A escrita foi considerada um recurso importante por utilizar o aproveitamento da visão, mas, segundo Soares (2005), pelas descrições das práticas nos diferentes métodos, constituiu-se como objeto de conhecimento intermediário, servindo como veículo para o surdo chegar à fala, ou como recurso de substituição da fala. Nos séculos XVI e XVII, haveria uma priorização da linguagem escrita, secundarizando a linguagem oral, não por ser reconhecida como um conhecimento necessário mas por se constituir como elemento facilitador para a participação social.

Segundo Lacerda (1998), a escrita desempenhava papel fundamental e, portanto, os alfabetos digitais eram amplamente utilizados e criados pelos próprios professores, tendo como base a argumentação de que, na impossibilidade de ouvir a língua falada, o surdo poderia lê-la; assim, muitos professores iniciavam o ensino através da leitura-escrita, para

---

<sup>3</sup> Gerolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo.

posteriormente promover o desenvolvimento de outras habilidades, como leitura labial e articulação das palavras.

No final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação dos surdos: as abordagens gestualista e oralista, sendo a segunda amplamente divulgada e difundida a partir do Congresso de Milão, realizado em 1880 (Lacerda, 1998). A ênfase dada ao método oral correspondia, conforme Rabelo (1982), ao principal defeito da linguagem mímica de expressar apenas o concreto, na ordem direta dos fatos, o que gerava incorreções gramaticais refletidas posteriormente na escrita, decorrendo disso que qualquer espécie de comunicação gestual interferiria negativamente, restringindo e impedindo o desenvolvimento da fala e da linguagem.

Os anos finais do século XIX marcam, no Brasil, o início do período oralista. Sua implantação no INES<sup>4</sup>, do Rio de Janeiro, teria como reforço o argumento de que a aprendizagem da língua escrita era desnecessária, visto que nas relações sociais o surdo não se utilizaria desse conhecimento, pela contradição de se adquirir a escrita em um contexto em que ninguém sabia ler; na realidade, o Brasil era um país de analfabetos. Portanto, aprender a falar era mais importante que aprender a ler e escrever (Soares, 2005). Verifica-se, portanto, que nesse período o ensino da escrita para surdos tinha como perspectiva a substituição da língua oral, enquanto para os ouvintes ela se constitui como um meio mais elaborado para apropriação do acervo cultural, especialmente por meio da leitura dos diferentes gêneros literários, incluída aqui a literatura científica.

Entre os anos 1940 e 1960, com o desenvolvimento das tecnologias de amplificação sonora, houve uma valorização do treino auditivo e do aproveitamento da audição residual. Primeiramente foi desenvolvido o método oral multisensorial, que enfatizaria o uso de várias vias sensoriais (visão, audição e o tato) para o desenvolvimento da comunicação. Nesta abordagem, tenta-se compensar a deficiência auditiva pela utilização dos demais sentidos, tendo como critério para alcançar bons resultados o desenvolvimento de vários aspectos, como o treinamento sensorial, a leitura orofacial, os treinamentos articulatório e auditivo e o discurso (normas morfosintáticas e relações semânticas). Posteriormente, se desenvolveu o método unissensorial a partir de 1961, em que se utilizaria somente a audição para o desenvolvimento da linguagem, sob a crença de que, com o uso de aparelhos de amplificação

---

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituição federal especializada, fundada no Império sob a denominação de Instituto Imperial dos Surdos-Mudos.

sonora, a criança aprenderia a ouvir e conseqüentemente não seria mais considerada surda (Rabelo, 1982).

Da mesma forma, para Lacerda (1998), “nada de realmente importante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos 50, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se protetizar crianças surdas muito pequenas”. Isto possibilitou o desenvolvimento de novas técnicas para a escola trabalhar com a percepção auditiva e com a leitura labial da linguagem falada.

O novo método, voltado para aquisição e compreensão da fala, despontou como solução para a educação dos surdos e, para o sucesso da escolarização, dependente apenas dos procedimentos pedagógicos e técnicos, por meio dos quais os surdos seriam normalizados, escolarizados e se tornariam cidadãos iguais aos demais. Este comportamento entusiástico pela educação seria, segundo Soares (2005), reflexo do movimento escolanovista, que retirava a escola de seu contexto político para explicar o fracasso pelo seu funcionamento interno.

No período de redemocratização do Brasil, após a ditadura getulista, foi dado início a campanhas nacionais de alfabetização, como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947), com intuito de erradicar o analfabetismo e promover o desenvolvimento do país.

Nesse período, foi criada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (1957) com perspectivas distintas, pois a primeira pretendia erradicar o analfabetismo e a segunda apenas ensinar os surdos a falar, visto que não fazia menção à sua escolarização (Soares, 2005). É importante frisar que, apesar das afirmações de autores como Lacerda (1998) e Rabelo (1982), de que o método oral se disseminou pelo País, a partir da influência do INES, a Campanha visava a valorização da aprendizagem da língua oral em contraposição ao uso de gestos, iniciativa esta tomada pela nova diretora do Instituto, Prof<sup>a</sup> Ana Rímoli de Faria Dória, que havia assumido a direção no início dos anos de 1950. Ora, se o uso do método oral havia se disseminado e se tornado hegemônico, qual a razão de uma Campanha para que ele fosse utilizado, dirigida inicialmente para os próprios educadores do Instituto, iniciada mais de 50 anos após Congresso de Milão e a sua pretensa utilização em geral pelos educadores especializados?<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Tanto é assim, que essa diretora traduziu livros sobre o método oral, que foram publicados pelo instituto, além de ela própria ter escrito e publicado duas obras sobre a educação dos surdos, com ênfase absoluta no método oral. (Soares, 2005) Nesse sentido, é sintomático o hino composto por ela e Astério de Campos, em 1961: (...) *Não mais o ensino antiquado; Nos simples dedos das mãos; (...) Os surdos podem falar; São decerto iguais a*

Como diz Soares (2005), a aprendizagem do conteúdo escolar permaneceu subordinada à capacidade do desenvolvimento da linguagem oral. No projeto educacional da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a ação pedagógica proposta no INES teria sido voltada para aquisição da fala, sendo criada no instituto a infraestrutura clínica adequada ao diagnóstico e tratamento dos problemas da linguagem.

Nesse sentido, é possível verificar que a instrução escolar não esteve presente nas proposições da chamada educação especial voltada aos surdos ou, quando muito, a língua escrita era encarada ou como representação substitutiva da linguagem oral, ou completamente dependente de uma proficiência adequada desta última para que se iniciasse o seu aprendizado. Ou seja, na medida em que um grande número de surdos não conseguiu se tornar proficiente na língua oral, o ensino da escrita, além de começar tardiamente, também apresentou resultados bastante insatisfatórios, pois era calcado em uma linguagem oral pouco desenvolvida.

Com base na perspectiva de que foi o oralismo, como proposta educacional hegemônica desenvolvida no último século, que redundou em baixos níveis de escolarização dos alunos surdos, Lacerda (2000) afirma que ainda há um grande número de surdos que, após anos de escolarização, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente, nem têm um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos, independente do modelo educacional escolhido (educação especial ou ensino regular).

A autora atribui estes resultados à prática oralista, que, em sua concepção, teria como preocupação relevante a perspectiva de ensinar o surdo a falar, não conseguindo alcançar resultados acadêmicos satisfatórios. Para justificar sua tese, a autora relata que, somando-se às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente inteligível e o desenvolvimento alcançado foi parcial e tardio em relação aos ouvintes, o que implicaria um atraso significativo de desenvolvimento global.

Rabelo (1982), por sua vez, apesar de constatar que o método oral alcançou relativo sucesso por estabelecer um bom nível de comunicação entre os deficientes, considera que muitos surdos não apresentaram bom desenvolvimento, com uma percepção auditiva limitada e apropriação de apenas 40% da mensagem por meio da leitura orofacial.

---

*nós; Compreendem pelo olhar/Aos surdos não falta a Voz; (...) Com os olhos a fala entendem; Na esperança do Porvir.* (Hino ao Surdo Brasileiro, apud Soares, 2005, pp. 95/96.)

Ainda segundo essa autora, a situação gerou a busca de novos métodos, surgindo os métodos mistos e os gestuais-orais (combinados e simultâneos), sendo que os primeiros utilizam os gestos e o alfabeto manual, mas sua preocupação central é com a fala, enquanto nos métodos simultâneos a fala é apenas um dos aspectos a ser obtido e não seu foco central.

Deste descontentamento com o método oral e a partir de novas pesquisas sobre a língua de sinais, surgiu nos anos 70 a chamada comunicação total, baseada na prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital. Nesta abordagem, a oralização não é um objetivo em si, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do sujeito surdo (Lacerda, 1998).

A metodologia da comunicação total se baseava nas técnicas do método oral multissensorial (amplificação sonora, treino auditivo, treino articulatorio, leitura orofacial), no alfabeto manual e na linguagem sinalizada, isto é, o português sinalizado. Para Rabelo (1992), o português sinalizado seria a ponte para que os surdos aprendessem a língua portuguesa, apesar de seu impedimento auditivo.

A estruturação do português sinalizado proposta por Rabelo (1992), entre outros pesquisadores, representava uma tentativa de aproximação das duas linguagens, sinalizada e português: a ideia inicial para elaboração do português sinalizado era a utilização do alfabeto dactilológico para estabelecer marcas aditivas à linguagem sinalizada, formando uma gramática o mais próxima possível à do português. Por exemplo, no português sinalizado a ordem das frases mantém a mesma estrutura do português, com artigos e preposições - inexistentes na língua de sinais - feitos em alfabeto dactilológico, o feminino dos pronomes e adjetivos marcados pelo acréscimo da letra A ao gesto inicial, o plural marcado pelo acréscimo da letra S ao gesto inicial, etc.

Paralelamente à utilização da proposta de comunicação total, foram realizados novos estudos sobre a língua de sinais, que orientariam novas propostas para educação bilíngue. Assim, a proposta educacional bilíngue postula, conforme Lacerda (2000), que “sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente<sup>6</sup>, a língua do grupo ouvinte majoritário”, em sua modalidade oral e/ou escrita, pois esta deveria ser ensinada “com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais”.

---

<sup>6</sup> Grifo meu

No Brasil, o reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução foi determinado pela Lei nº 10.436, de 24/04/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

O inciso II § 1º do art. 14 do Decreto 5626/05 determina que as instituições federais de ensino devem garantir, nas atividades e nos conteúdos curriculares, a oferta obrigatória “desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. Em seu § 3º, o mesmo artigo estende essa determinação às instituições privadas e públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, estabelecendo que estas devem buscar implementar as medidas do referido artigo como meio de assegurar o ensino especializado.

No artigo 15 e seus incisos, o Decreto define o ensino de Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como complementar ao currículo da base nacional:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Por outro lado, embora o Decreto considere a língua de sinais como primeira língua, resguarda, como não poderia deixar de resguardar, o direito de opção da família e do próprio aluno para escolha de abordagem bilíngue ou oral (Artigo 16).

Além disso, no § 1º do artigo 22, são consideradas “escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Fica claro, portanto, que embora o decreto considere a língua de sinais como primeira língua de alunos surdos, respeitado o direito de opção da família ou do próprio aluno, determina que a modalidade escrita da língua portuguesa seja também utilizada como língua de instrução, mesmo porque o parágrafo único do artigo 4º, da Lei n. 10436/2002 determina que a “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Nesse sentido, é possível afirmar que o decreto visa para famílias ou alunos que optarem pela educação bilíngue, além do domínio da língua de sinais, a apropriação integral e progressiva da modalidade escrita da língua portuguesa, na medida em que esse domínio é

fundamental não só para alunos surdos, mas para todos em relação à autonomia de acesso à cultura produzida historicamente: a progressão nos níveis e etapas de ensino visa exatamente formar um leitor autônomo e crítico, que gradativamente consiga se apropriar, sem ajuda, do acervo cultural registrado na modalidade escrita e se expressar de forma cada vez mais elaborada nessa mesma modalidade.

Entretanto, para Soares (2006, p. 94) “a mudança na orientação linguística e o reconhecimento oficial da LIBRAS também parece ter encoberto determinações sociais mais amplas que tem cerceado os alunos surdos de obterem melhores resultados satisfatórios em relação ao desempenho escolar”.

Vygotsky (1997) reconhece a relevância da língua de sinais por constituir uma linguagem em que a criança pode assimilar uma série de princípios, ideias e informações, mas destaca que sua priorização se concretizaria como forma de exclusão da coletividade, com sua reclusão em ambientes exclusivos de surdos e com a difícil comunicação e colaboração com os ouvintes. Para o autor, a possibilidade de colaboração com ouvintes, a utilização máxima de todas as formas de linguagem acessíveis à criança surda, é uma condição necessária para a melhora profunda de sua educação.

Em concordância, Bueno (2001, p. 08) considera que “devem ser oferecidas todas as oportunidades para a utilização de todas as formas de representação que possibilitem a consecução das finalidades de uma educação democrática como apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade”.

É preciso destacar o fato de “que, mesmo em situações de deficiências iguais ou semelhantes, as pessoas tenham limitações distintas e necessidades diferentes quanto ao acesso à informação e à comunicação” (Torres, Mazzoni & Mello, 2007, p. 371). Embora possuam deficiências corporais semelhantes, as pessoas podem se diferenciar quanto à forma como desempenham suas atividades e participam socialmente.

No Brasil, anteriormente à publicação do Decreto 5296 de dezembro de 2004, não havia um reconhecimento explícito à existência da diversidade entre pessoas com deficiências semelhantes, tanto no caso da surdez como no da cegueira. Esse decreto inovou ao assinalar o reconhecimento da existência de pessoas surdas que não se comunicam por meio da língua de sinais e ao determinar a necessidade do uso de ajudas técnicas não convencionais, prevendo incentivos ao desenvolvimento delas. (Torres, Mazzoni & Mello, 2007, p. 374).

Em relação às pessoas surdas, os autores ressaltam que, mesmo tendo como traço comum a surdez, esta pode ocorrer em distintos graus, devendo ser analisado o momento em

que ocorreu a perda auditiva, os recursos com os quais a pessoa conta, seja ajuda técnica ou pessoal de apoio, o ambiente em que a pessoa se desenvolve, sua capacidade de fala, leitura labial e sua preferência por determinado método de comunicação. Tais diferenças interferem e determinam as necessidades e possibilidades de comunicação dessas pessoas, tendo como desdobramento a escolha de algumas famílias pela educação de seu filho surdo: enquanto algumas preferem potencializar a comunicação oral, outras optam pela língua de sinais.

Indicam, ainda, a importância da observação individual não apenas das limitações associadas à deficiência, mas da capacidade das pessoas com deficiência no desempenho das atividades diárias. No caso dos surdos, destacam a necessidade de considerar as diferenças individuais constituídas pelas influências sociais, educacionais, culturais e históricas.

Segundo Torres, Mazzoni e Mello (2007), há uma diversidade de interesses dentro do grupo dos surdos: enquanto os usuários de língua de sinais vibraram de felicidade com a sanção da Lei nº 10.436/02, os surdos oralizados a consideraram sectária, manifestando seu protesto em uma carta aberta dirigida aos senadores. Enquanto os primeiros reivindicam a ação de intérpretes da língua de sinais, os demais querem a disponibilidade de recursos tecnológicos que realizem a transcrição eletrônica em tempo real.

Dentro desta perspectiva, Torres, Mazzoni e Mello (2007) concluem que há uma diversidade dentro da diversidade; que características individuais como deficiências específicas são inadequadas para caracterizar coletivos humanos.

Nesse sentido, concluem que são reducionistas as propostas que consideram

a língua de sinais, como sendo a solução ideal para a comunicação das pessoas surdas, devem ser evitadas tanto pelo que representam de desrespeito à diversidade de formas de ser dessas pessoas, bem como pelo impacto de sugestões que trazem para a sociedade, que tende a considerar essas propostas, quando provenientes de órgãos públicos, como diretrizes (Torres, Mazzoni e Mello, 2007, p. 384).

Esta explanação nos remete novamente ao artigo 16 do Decreto 5626/05, que reconhece o direito do aluno surdo de aprender a modalidade oral da língua portuguesa, mas que o intitula preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, quando o artigo 22, que garante o direito a educação das pessoas surdas, defende a formalização, pelos pais ou pelos próprios alunos, da opção pela educação em escolas ou classes de educação bilíngue sem o uso da LIBRAS.

Nesse sentido, incluímo-nos entre aqueles que advogam o direito de as pessoas com surdez ampliarem seu nível de conhecimento e comunicação, em contraposição à

predominância ou o caráter exclusivo muitas vezes dedicado à língua de sinais. Outro fato a ser destacado é a importância em distinguir as capacidades e limitações que apresentam pessoas com o mesmo tipo de deficiência, para que não ocorra uma generalização que dificulte seus avanços individuais.

#### **1.4. O aprendizado da escrita por alunos surdos**

Considerando que o processo de ensino da escrita por alunos surdos não é distinto dos ouvintes, apresentaremos as propostas de educação para este público específico para nos auxiliar nas análises posteriores do trabalho.

Para Silva (2001), os surdos são pertencentes a uma minoria linguística e cultural, que tem a LIBRAS como língua materna, e seus problemas para adquirir a escrita estariam relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua que lhes permitisse uma identidade sociocultural, pois somente estando inseridos no contexto social poderiam entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as demais; ou seja, eles apresentam dificuldade de aquisição da língua, antes de ter dificuldades na escola.

Tomando por base o conceito de linguagem como a forma de relação do homem com o meio social e argumentando que a linguagem é constituída pelo contexto social, entre indivíduos reais, em momentos históricos singulares, trazendo marcas e significações, a autora destaca outro fato referente aos problemas relacionados à educação dos surdos: para ela, as instituições escolares, e até mesmo os pais de alunos, atribuem caráter secundário à aprendizagem da escrita em relação à língua oral. Desse modo, o aluno deveria primeiro aprender a falar para depois escrever.

A autora salienta que a tarefa de escrever não se reduz apenas à tradução da fala em sinais gráficos: existem especificidades próprias de cada modalidade. Se na atividade discursiva, seja gestual ou oral, o interlocutor tende a dividir o mesmo contexto temporal e espacial, na utilização de recursos faciais ou gestos para auxiliar na compreensão, no caso da escrita, que não dispõe dos dados do contexto e da situação interativa, deve-se fazer uso de recursos linguísticos que permitam sua compreensão e possibilitem uma leitura coerente para garantir a inteligibilidade do texto.

Em relação ao processo de leitura, acrescenta que, muitas vezes, as crianças são consideradas como incapazes de compreender o código escrito pela própria família, que as

substituem na tarefa da leitura, impedindo-as de exercitar a função social da escrita, levantar hipóteses e perceber as diferenças entre os sinais ou fala e a escrita. Isso amplia a dificuldade de compreensão sobre a posição das palavras, estruturação das frases e toda a complexidade da articulação para produção de um texto coeso e compreensível.

Com o propósito de auxiliar os professores no processo de ensino da leitura e escrita para alunos surdos, a Secretaria de Educação Especial do MEC e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicaram materiais compostos de informações gerais sobre a surdez, de fundamentação teórica sobre a leitura e escrita na educação dos surdos e de sugestões de atividades a serem trabalhadas em sala de aula.

O material desenvolvido pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (Salles *et al.*, 2004a) é parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, concebido como material instrucional para a capacitação de professores de língua portuguesa da educação básica no atendimento às pessoas com surdez.

A primeira parte aborda a situação linguística e cultural dos surdos; a segunda parte apresenta oficinas temáticas de projetos educacionais, com propostas formuladas como temas para reflexão.

Dividido em dois volumes, o primeiro traz questões como a origem e história da língua portuguesa, discussões acerca do que consideram cultura surda, já discutida anteriormente neste trabalho, e aspectos históricos e institucionais da educação dos surdos. Relatam ainda a origem da linguagem humana, o processo de aquisição da linguagem e aquisição de segunda língua, a diversidade linguística, características das línguas de sinais e os métodos utilizados no ensino de segunda língua.

Nestas discussões, a educação bilíngue é definida, com a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa considerada como língua de instrução. O material define como desejável que o surdo adquira a língua oral da comunidade em que vive como segunda língua, mas reconhece o aprendizado da modalidade escrita da língua oral como tarefa menos árdua:

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e,

conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa (Salles *et al.*, 2004a, p. 47).

Dessa forma, em relação aos métodos utilizados para o ensino de segunda língua, destaca três abordagens: a estruturalista, em que “a língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para codificação e decodificação do significado” (Salles *et al.*, 2004a, p. 99); a abordagem funcionalista, concebida como um meio para expressão de significados funcionais, com ênfase nas dimensões semântica e comunicativa, com a organização do conteúdo a ser ensinado com base em categorias de significados e funções; e a abordagem interacionista, em que a língua é concebida como um meio para as relações interpessoais, a aprendizagem se dá no exercício comunicativo de interagir, na construção do discurso. Esta abordagem é fundamentada por duas linhas teóricas: a hipótese da interação e a teoria sociocultural.

Na hipótese da interação, o conceito principal é a negociação de significado e segundo teoria sociocultural, baseada em Vygotsky: “o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo” (Salles *et al.*, 2004a, p. 105), levando o aprendiz ao aprimoramento da aprendizagem.

No contexto da educação dos surdos, em que a língua de sinais é atribuída como primeira língua e o ensino/aprendizagem da língua portuguesa por escrito como segunda língua, Salles *et al.* (2004a, p. 115) destaca “que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais”, relacionando assim a abordagem interacionista como a mais adequada nesta situação.

Nessa perspectiva, defende a necessidade de mudança de postura no que diz respeito ao ensino de segunda língua, reivindica o abandono do aspecto formal presente em sala de aula, com a utilização de materiais didáticos que apresentam a língua como uma entidade estática, para uma abordagem que apresente a língua inserida em diferentes situações comunicativas.

Esta discussão é detalhada no volume II do material produzido pelo MEC, que aborda questões específicas sobre o ensino de português para surdos, tendo como base que a aquisição/aprendizagem da escrita pressupõe, como tarefa imprescindível, o ato de ler, e a relevância da LIBRAS como língua de instrução, que mediará o ensino do português. Salles *et*

*al.* (2004b) recomendam o uso da língua de sinais para relacionar o conhecimento de mundo dos alunos com o texto escrito, dando uma visão apriorística do assunto.

A leitura cumpre várias funções que vão desde a de divertir, em que o procedimento é mais espontâneo, até aquelas que exigem do leitor processos mentais mais elaborados e nas quais o conhecimento prévio sobre o assunto se faz necessário. Estão envolvidos, nesse conhecimento, a língua, os gêneros e os tipos textuais e o assunto, que apresentam certas condições importantes para uma leitura eficaz (Salles *et al.*, 2004b, p. 20).

O material traz ainda os conceitos de leitura, texto, estratégias de leitura e processamento textual, coesão, coerência, para subsidiar a análise das produções textuais dos alunos surdos:

Sabemos que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa (Salles *et al.*, 2004b, p. 34).

As produções textuais de alunos surdos, ao serem analisadas, demonstraram dificuldades na articulação de ideias, na organização sequencial do pensamento e na construção das frases e parágrafos, que permitiriam a produção do texto de forma compreensiva. Segundo os autores, esta questão seria minimizada nas produções de alunos fluentes em LIBRAS, pois a escrita de alunos com domínio da LIBRAS seria dotada de coerência, mesmo nos casos em que não se fizessem presentes certas características formais de coesão textual e de morfemas gramaticais.

Este argumento não justifica, segundo os autores, uma postura de exigências mínimas de aprendizado, pois atribui ao professor a responsabilidade de propiciar condições para que o aluno desenvolva todo seu potencial, isto é, ainda que o texto se apresente de forma inteligível, não significa que sua estrutura não deva ser organizada de acordo com as regras da língua em que está escrito. “É responsabilidade do professor desenvolver maneiras de garantir a aprendizagem de algumas das infinitas possibilidades de (re)estruturação do texto, garantindo um direito inalienável do surdo: o acesso a elas” (Salles *et al.*, 2004b, p. 36).

O ato de ler seria, assim, imprescindível no processo de aprendizagem/aquisição da escrita, pois possibilitaria a internalização das regras próprias da língua portuguesa, além de ampliar o conhecimento dos sujeitos, por disponibilizar uma enormidade de informações, e enriquecer o vocabulário, com a leitura de obras diversificadas: “Quem escreve tem de demonstrar conteúdo naquilo que produz e o faz valendo-se do sistema linguístico na forma

adequada para os padrões da escrita. Isso faz com que o princípio de interpretabilidade, que garante a coerência, seja respeitado” (Salles *et al.*, 2004b, p. 45).

O material desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos* (São Paulo, SME, 2007), é uma adaptação decorrente do *Programa Ler e Escrever, Projeto Toda força ao 1º ano*, elaborado em 2006, tendo como objetivo auxiliar o professor a elaborar um planejamento que envolva as práticas sociais de leitura e escrita e, no caso dos surdos, visa atender sua especificidade linguística, definida pelo fato de a maioria desses alunos, ao entrarem na escola, terem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Embora reconheça que a maioria dos alunos ao entrar na escola não ter conhecimento da língua portuguesa, nem tampouco da língua de sinais, considera possível a aquisição da leitura e escrita, em processo mais lento do que se espera com alunos ouvintes e nem sempre atingindo os mesmos resultados (São Paulo, SME, 2007).

O material é composto primeiramente por informações gerais sobre a surdez e suas implicações na educação. Em seguida, são discutidos aspectos a ser considerados no ensino da leitura e escrita, apresentando ainda sugestões e orientações de atividades de leitura e escrita.

Reconhece que por muitos anos a preocupação em ensinar a língua portuguesa para os alunos surdos teve como foco o ensino intensivo de palavras, seguido da utilização de palavras em estruturas frasais, das simplificadas para as mais complexas, por meio de exercícios de repetição e treino para que os alunos memorizassem as frases trabalhadas, método conhecido como analítico ou gramatical, com destaque para o significado das palavras desconhecidas; um aprendizado voltado para palavras individuais, sem a preocupação de se estabelecer relação entre as demais palavras e o contexto.

Esta concepção de língua, que visa o aprendizado de palavras e prossegue com sua utilização em estruturas frasais simples e depois complexas, resultou em um número significativo de alunos que não conseguiam ler, compreender e produzir textos e, no caso dos surdos, esta dificuldade acentuada teria sido atribuída à surdez, criando a marca de incapacidade dos surdos no aprendizado da leitura e escrita (São Paulo, SME, 2007).

O material proposto pela prefeitura paulista, ressalta a importância da aprovação do Decreto n. 5626/2005, por este destacar a aquisição da língua portuguesa preferencialmente na modalidade escrita e por indicar a modalidade oral como possibilidade, mas que deve ser trabalhada fora do espaço escolar. A língua portuguesa escrita passou assim a ser considerada

a segunda língua ao pressupor a aquisição da língua de sinais, com a advertência de que, sendo segunda língua, não se poderia esperar do aluno surdo o mesmo grau de complexidade exigido do aluno ouvinte.

A LIBRAS é apresentada como relevante no processo de aprendizagem dos alunos surdos, tendo como justificativa a possibilidade de ser adquirida sem dificuldades na interação com usuários fluentes, o que possibilitaria a ampliação de conhecimento de mundo e de língua, recursos que embasariam o aprendizado eficiente da língua portuguesa.

Nesse sentido, considera que atualmente “a leitura não é vista como extração da informação da escrita por meio da decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas consiste em uma atividade que implica necessariamente compreensão” (São Paulo, SME, 2007, p. 25).

Nesse sentido, o documento afirma que formar alunos leitores e escritores tornou-se um dos principais objetivos da escola; para tanto, deve-se possibilitar a vivência em diversas situações de leitura e escrita e promover o acesso dos alunos a materiais escritos de diferentes gêneros e tipos textuais, para ampliar seu conhecimento linguístico, textual e sua habilidade na compreensão e produção de textos.

O enfoque em atividades descontextualizadas, com textos simplificados, tanto em relação ao vocabulário quanto às estruturas sintáticas, ou mesmo o ato de evitar fornecer textos para os alunos lerem provocava desinteresse dos alunos, segundo o documento, afastando-os de atividades de leitura e contribuindo para a representação da leitura como muito difícil e dos alunos como incapazes de ler:

A adoção, pela escola, de uma concepção discursiva da língua trouxe mudanças no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Ele deixou de obedecer a padrões preestabelecidos pelo professor e passou-se a expor os alunos surdos a textos em vez de palavras (São Paulo, SME, 2007, p. 30).

Para tanto, o documento se apoia em Geraldi (1996, *apud* São Paulo, SME, 2007), para quem o texto é ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade enquanto conjunto de formas ou discurso que remete a uma relação intersubjetiva; centrar o ensino no texto, dessa forma, é se preocupar com o uso da língua.

No caso dos alunos surdos, o objetivo do ensino da língua portuguesa não difere dos demais alunos ouvintes, esperando-se que, até o final do Ciclo I, os alunos:

Sejam integrantes de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita.

Saibam adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação, considerando o contexto e os interlocutores.

Leiam diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos.

Escrevam diferentes textos, selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores (São Paulo, SME, 2007, p. 32).

De acordo com esta visão, destaca-se o papel do professor como mediador, responsável por viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, situando o aluno sobre o texto, lendo todo o texto, ou trechos dele, interpretando-o em língua de sinais. Inclusive, se for o caso, no ato de ensinar a produzi-los fazendo o papel de escriba, registrando em língua portuguesa o que é relatado em língua de sinais, contribuindo para a elaboração do texto (São Paulo, SME, 2007).

Para compreensão das sugestões e orientações de atividades de leitura e escrita propostas no material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, traremos algumas considerações a respeito.

As atividades de leitura do professor e/ou monitor para o aluno com interpretação na língua brasileira de sinais descrevem, entre outros, os seguintes objetivos: vivência da leitura em língua portuguesa e tradução para a língua de sinais. O encaminhamento das atividades ocorre, em geral, primeiramente com o professor apresentando o texto/livro, realizando um levantamento prévio dos alunos sobre o tema, para depois o professor ler a história ou trechos dela e a interpretar em língua de sinais. A preocupação em incentivar a leitura individual dos alunos é destacada em uma de cinco atividades.

Nas atividades de leitura pelo aluno, destacamos os objetivos de ampliar o conhecimento sobre a língua portuguesa na modalidade escrita, utilizar estratégias de leitura como seleção, antecipação e verificação, estabelecer relação entre os desenhos, Libras e o texto em português escrito e conhecer diferentes gêneros textuais. Como encaminhamento, o professor deve ler o texto completo, depois partes dele, interagindo com os alunos, para finalmente solicitar a leitura individual dos alunos; também é proposto que o aluno leia o texto e o traduza para a língua de sinais e, ainda, que a cantiga interpretada em língua de sinais tenha o texto escrito relacionado a desenhos.

Com relação às atividades escritas do aluno, há uma variação maior de propostas, mas o desfecho na maioria dos encaminhamentos se repete, traduzindo-se na produção de um texto coletivo, em que o professor exerce o papel de escriba, como por exemplo na leitura de textos

e nova narração em língua de sinais pelos alunos, com registro realizado pelo professor, ou na construção de um livro de brincadeiras composto de desenhos criados pelos alunos, mas com as regras descritas por eles e registradas pelo professor. Sugere também a produção de textos individuais, como a produção de bilhetes, textos elaborados com referência a temas conhecidos, construção de história em quadrinhos com base nas figuras e reescrita de contos.

Observamos nisto uma priorização das atividades de interpretação dos textos em língua de sinais e a transposição da língua de sinais em português, não havendo referência a correções ou à reescrita das produções individuais dos alunos para análise das incorreções, como concordância, ausência de artigos ou flexão de verbos. E, mesmo propondo a observação das diferenças entre a língua portuguesa e de sinais na realização de algumas atividades, não há uma preocupação em evidenciar esse processo.

Considerando que não é possível confirmar que as atividades elaboradas atenderiam aos objetivos almejados com o ensino da língua portuguesa, descritos no material da secretaria e relatados anteriormente. Tendo em vista a inegável relevância que o ato de ler e escrever tem em nossa sociedade, pois, além de ser recurso de comunicação possibilita o acesso à informação e amplia a capacidade de compreensão para atuação de forma plena na sociedade, questionamos se a vivência de situações de leitura e escrita propostas em sala de aula atende a esses propósitos.

Nesse sentido, tendo em vista essas orientações, justifica-se a investigação das estratégias de ensino, desenvolvidas por professora que atua em escola dessa rede de ensino, para verificar, por um lado, se elas efetivamente se centram no aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa e, por outro, se esse trabalho realmente redonda em sua apropriação pelos alunos surdos.

### **1.5. As práticas escolares**

Configurar a pesquisa, delineando como nosso objeto de estudo as práticas do professor, implica entender a escola como meio de interação social e práticas culturais que a constroem.

Com efeito, como aponta Hutmacher (1995 p.50):

Os professores não estão sozinhos, quaisquer que sejam os seus esforços ou desejos. Encontram-se inevitavelmente implicados nos jogos entre os alunos, mas têm igualmente presente, de forma mais ou menos consciente, a hierarquia da escola e os

seus colegas (dos conselhos pedagógicos, da sua área disciplinar, etc.). Uma boa parte do que é pensável/impensável, possível/impossível, numa escola negocia-se através de inúmeros diálogos interiores, de cada um consigo próprio e com os outros (interiorizados).

Tomando por pressuposto que o papel da escola como transmissora de conhecimento é insuficiente, devendo também estimular o desenvolvimento de disposições e atitudes, que não são novas mas eram atingidas apenas pelos melhores, o autor considera indispensável o domínio operacional de várias línguas e linguagens para todos, bem como o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, como saber aprender, pesquisar, encontrar informações, analisar, sintetizar e concluir, compreender a relatividade dos saberes e crenças, saber argumentar, negociar, cooperar, inventar, entre outros.

Entretanto, destaca a dificuldade em obter as mudanças qualitativas exigidas da escola, por suas questões relacionadas ao modo de vida escolar fortemente enraizadas, sua espécie de inconsciente coletivo. Embora em algumas escolas haja pessoas que reflitam e inovem, estão isoladas, produzindo suas reflexões e ensaios em uma certa clandestinidade, para evitar desgostos e afrontamentos.

Ao analisar a organização do trabalho dos professores, Hutmacher (1995) observa que estes dispõem de pouco tempo e recursos para (auto)organizar a troca e o debate coletivo em torno das práticas de ensino, mas reconhece o pouco interesse e investimento por parte dos professores nessas ações, devido a esta ausência de cultura de cooperação (auto)organizada, não ocorrendo difusão e debate de ideias pedagógicas para além dos grupos formados por afinidade. Os professores desenvolvem uma conduta de espera de iniciativa por parte da direção, que poderia exercer este papel criando iniciativas e instituindo lugares para intercâmbios e debates, sem uma proximidade exagerada de intimidação ou burocratização.

Gimeno Sacristán (1999), por sua vez, denomina *prática de educação* a cultura compartilhada sobre tipos de ações que têm relação com o cuidado, ensino e a direção de outros, constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes (saber objetivado), motivações e desejos compartilhados. Para o autor, cada ação deixa sinais, marcas naqueles que a realizam no contexto em que ocorre, gerando efeitos, reações, experiências e história. Embora as ações humanas incorporem certa criatividade, singularidade ou originalidade, produzem esquemas ou rotinas para ações posteriores, pois cada ação incorpora a experiência passada e gera a base para as ações seguintes. Então, não há experiência sem consequências para o agente que a realiza e para quem a recebe e, com o acúmulo de experiências, criam-se caminhos e bases para a estabilização de um tipo de prática

educativa, que deixa para trás padrões sociais, regras e formas de saber fazer, a partir dos quais agiremos no futuro.

As novas experiências não partem do zero; são apoiadas “no saber fazer acumulado (conhecimento do como), com uma bagagem cognitiva acerca do fazer (conhecimento sobre) e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc)” (Gimeno Sacristán 1999, p. 71).

Nessa perspectiva, as ações prolongam-se em outras ações e configuram estilos de agir, com a tendência em gerar padrões individuais de atuação de cada professor que, possuindo recursos de ação, evidencia experiências variadas, vivências ricas e esquemas diversos. Mas estas experiências não são restritas à biografia pessoal de cada professor; podem se tornar cultura compartilhada com ações imitáveis, esquemas propagados ou transmitidos a agentes diferentes daqueles que o geraram, multiplicando-se socialmente no tempo e espaço.

É dentro desta ótica que este trabalho parte do conceito médico da surdez e da marca social que esta deficiência representa em decorrência do tempo e espaço, que tem o uso da linguagem como lugar de construção de recursos linguísticos, meio de interação social e acesso à cultura; com base nessas premissas, compreendemos a relevância do aprendizado da escrita; sendo assim, conhecer e aprofundar o conceito de alfabetização e letramento, bem como o processo de aprendizado da escrita, foi imprescindível para avançarmos na discussão específica da educação dos surdos, na qual verificamos a elaboração de técnicas de ensino construídas de acordo com as exigências sociais de cada momento histórico, que se situaram ora no indivíduo ora nas práticas de ensino. Entender essas ações dentro da escola, organismo social de construção de saberes e meio de interação, nos permitiu ir a campo e realizar as observações em sala de aula pautados com saberes iniciais, que, longe de serem conclusivos, promoveram o anseio por novos saberes.

## CAPÍTULO II

### AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA EM CLASSE BILÍNGUE PARA SURDOS

Este capítulo, dedicado à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue, subdivide-se em duas partes:

Inicialmente, apresentam-se os procedimentos utilizados na coleta de dados, para a realização da pesquisa, a caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa; a segunda parte deste capítulo é dedicada à apresentação e análise dos resultados colhidos por meio das observações realizadas em sala de aula.

#### 2.1. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

##### 2.1.1. Delimitação do campo empírico

A cidade de São Paulo dispõe de 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial destinadas a adolescentes, jovens e adultos surdos ou com limitações associadas à deficiência auditiva; dessas escolas, duas estão localizadas na Zona Sul; nas demais regiões, Zona Norte, Leste, Oeste e Centro, há uma escola cada.

Além dessas escolas públicas, o Banco de Dados organizado pela Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida da Prefeitura de São Paulo (SEPED) conta com o cadastro de Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações Sociais Civis de Interesse Público (Oscips), instituições e associações com trabalhos voltados às pessoas com deficiência ([http://www9.prefeitura.sp.gov.br/seped/ong\\_seped/ongs/consultar/todos\\_regiao](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/seped/ong_seped/ongs/consultar/todos_regiao)), que indica a existência, na área da surdez, de 18 (dezoito) instituições que oferecem serviços de ensino especializado/educação especializada.

Dentre todas essas instituições, foi possível identificar apenas 3 (três) que ofertam o ensino fundamental, sendo uma delas selecionada como campo empírico desta investigação.

O critério de seleção da escola restringiu-se à permissão e disposição à pesquisa, com a preocupação de que esta atenderia os requisitos necessários para a sua realização. Em primeiro lugar, ser escola especial destinada a educação de surdos e, em segundo lugar, caracterizar-se como escola bilíngue, isto é, construir sua perspectiva de ensino tendo como base a língua de sinais. Além disso, a pesquisadora entrou em contato com outras escolas, nas

quais não teve acesso para divulgação da pesquisa ou não foi recebida, com a justificativa de que já haveria um grande número de estagiários, inclusive com lista de espera.

A Escola de Educação Especial selecionada foi fundada em 1981, por um instituto de caráter religioso, localizando-se na Zona Leste de São Paulo; possui convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo e a Secretaria de Estado de Educação, oferecendo educação infantil e ensino fundamental I estritamente a alunos surdos. Segundo a coordenação, a escola, nos últimos cinco anos, atendendo ao Decreto 5626/05, adequou sua metodologia de ensino que era oralista, desde a fundação, para o ensino bilíngue.

A escola se situa em um bairro residencial, ocupando um terço da quadra de uma rua, cuja redondeza é ocupada por residências de classe popular, distintas das demais casas do bairro por terem concluído, ao menos pela aparência, sua construção, pois o bairro, no acesso pela avenida principal, é marcado pela visão de sobrados em blocos vermelhos. A distância entre a escola e a avenida principal é de aproximadamente 700 metros, percurso formado por 4 quadras de tamanhos irregulares, cortadas por vielas. No trajeto de acesso escolhido pela pesquisadora, foram observados, como estabelecimentos das redondezas para atendimento das necessidades dos moradores do local, uma *lan house*, um bazar, um cabelereiro, um armarinho, um pequeno mercado e uma oficina mecânica.

Na avenida principal, encontra-se o comércio local, com supermercado, farmácia, loja de material de construção, estabelecimento para conserto de celulares, bomboniere, perfumaria, restaurante (casa de comida típica nordestina), escola, oficina mecânica, padaria; não há bancos no bairro, apenas terminais 24 horas, sendo que dois deles dentro do supermercado.

O acesso dos alunos à escola é realizado, em sua maioria, por meio de transporte cedido pelas prefeituras e, no período observado, apenas quatro responsáveis levavam seus filhos com transporte público.

A entrada na escola é realizada por um estreito portão de ferro, que dá acesso ao pátio descoberto, centro da construção e com acesso ao andar principal. Nele há um belo jardim, com uma imagem do patrono da instituição; ao seu redor ficam as salas da diretoria, secretaria, dois banheiros e sala da coordenação; do lado esquerdo, as salas de informática, dos professores, a entrada da cozinha e um corredor largo que dá acesso a algumas dependências da escola e, do lado direito, o pátio coberto com algumas salas de aula ao redor e banheiros.

O corredor é decorado por quadros com fotos de antigos alunos. O primeiro local acessível é o refeitório; do lado direito, fica o portão que divisa as dependências externas e dá acesso ao andar inferior, seguido dos banheiros dispostos por gênero, um de cada lado do corredor; à frente, no final, existe a sala de vídeo, e no extremo do corredor do lado esquerdo há três salas, sendo uma delas a sala observada e, no lado direito, a sala de psicomotricidade.

Duas escadas permitem chegar ao andar inferior, onde ficam 5 salas de aula e a sala de leitura, sendo que a última não foi acessível no período de permanência da pesquisa, por encontrar-se em organização.

No andar superior, fica o local destinado ao lazer, formado por uma salinha onde estão armazenados brinquedos e bolas, dois banheiros, casa de brinquedos e um espaço gramado em que estão os brinquedos de estrutura de ferro, voltados ao público infantil. Neste andar, fica uma escada de acesso ao segundo andar, que abriga a quadra de esportes coberta, com uma pequena arquibancada e banheiros, em bom estado de conservação, exceto pelo muro atrás do gol, em que muitos de seus tijolos estão danificados, devido às chuvas do ano anterior .

Algumas dessas dependências não foram acessíveis à pesquisadora, razão pela qual a caracterização total do espaço físico foi feita com base nas informações fornecidas pela coordenadora: diretoria, secretaria, sala da coordenação, sala para armazenagem da merenda, almoxarifado, sala para exame audiométrico, fraldário, sala dos professores, duas salas de informática, sala de vídeo, casa de brinquedos, sala de leitura, sala de psicomotricidade, quadra coberta, parque, dois pátios (sendo um coberto), área lúdica, cozinha, refeitório, dez banheiros, treze salas de aula e estacionamento para funcionários.

O quadro de funcionários é formado por diretora, secretária, coordenadora, 2 cozinheiras, 3 faxineiras, ajudante geral, motorista, psicóloga, fonoaudióloga, professor de educação física, professora de ensino religioso, 17 professoras. A escola recebe o serviço voluntário de outro professor de educação física.

### **2.1.2. Organização pedagógica da escola**

A escola possui aproximadamente 166 alunos matriculados, não sendo fornecido o número exato pois, segundo a coordenação, há um número razoável de matrículas e transferências durante o ano. Como exigência para a matrícula, a família deve apresentar o laudo do otorrinolaringologista para comprovação da surdez.

A organização das turmas é realizada em dois períodos:

- no período da manhã (de 7h15 às 11h15) funcionam 4 salas do 3º ano, 3 salas do 4º ano e 5 salas do 5º ano;

- no período da tarde (de 13h15 às 17h15) há 8 turmas: 2 de jardim, 2 de pré-escola, 1 de 1º ano, 2 de 2º ano e 1 de 3º ano. Segundo informação da coordenação, as turmas são organizadas com no máximo 10 alunos.

Para autorização da pesquisa, foi solicitado pela direção e coordenação da escola o projeto inicial que especificava seus objetivos e, após o fornecimento das primeiras informações sobre a estrutura pedagógica da escola, a coordenadora indicou a sala de aula possível para realização da pesquisa. Como justificativa pela indicação do 5º ano, a pesquisadora foi informada de que o processo de aprendizado da língua portuguesa escrita para crianças surdas seria mais lento, sendo melhor observado neste estágio.

Ficou acordado que a pesquisadora permaneceria na escola 30 dias no período da manhã. Esses dias decorreram entre os meses de fevereiro e maio, na sala indicada, durante as quatro horas de aula para observação de todas as disciplinas, não sendo observadas as aulas de ensino religioso, informática, LIBRAS e educação física, por serem ministradas por outros professores.

### 2.1.3. Descrição da Sala de Aula

A sala em que foi realizada a observação funciona no período da manhã e possui 10 alunos matriculados (3 meninas e 7 meninos), sendo que oito deles usam aparelhos auditivos; por se tratar de escola de educação especial para surdos, não trataremos aqui do grau de surdez, visto que para ingresso na instituição é exigido laudo de médico otorrinolaringologista confirmando a deficiência.

A grade horária desta sala é a seguinte:

<b>Dia</b> <b>Hora</b>	<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
7h15/8h00	Português	Português	Ens.Religioso	Matemática	Artes
8h00/8h45	Libras	Ed. Física	Matemática	Informática	Artes
8h45/9h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9h00/11h15	Português	Geografia	Matem/Parque	História	Ciências

A grade horária foi elaborada pela própria professora, tendo por base os horários fixos das aulas de Libras, Educação Física, Ensino Religioso, informática e o intervalo, estes organizados pela coordenadora pedagógica. Durante o período de permanência em sala de aula, observou-se que a professora não atribui um caráter rígido de direcionamento dos horários e disciplinas, principalmente às sextas-feiras (em alguns dias, a disciplina de Ciências não foi contemplada), ou devido à necessidade (informada pela professora) de realizar as aulas de artes durante três dias seguidos, sendo estes de terça-feira a quinta-feira para produção do presente de Dia das Mães, por exemplo. Mesmo assim, evidenciou-se uma priorização de algumas disciplinas como Português e Matemática, com maior carga horária (225 e 205 minutos de aula, respectivamente), enquanto as demais tinham previsão de 45 minutos e a de artes, 90 minutos.

#### 2.1.4. Sujeitos<sup>7</sup>:

Professora Gisele, 29 anos, casada, tem um filho, formada em pedagogia e com pós-graduação em *Educação especial: Deficiência Auditiva*, atua nesta instituição desde 2006, isto é, há mais de 4 anos, permanecendo nela apenas no período da manhã, pois à tarde atua como professora no Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Alunos:

NOMES	IDADE	SEXO	APARELHO AUDITIVO	OBSERVAÇÃO
Aline	11 anos	Feminino	Sim	Ouve e fala bem, mas utiliza a fala apenas em comunicação com a professora; entre os colegas utiliza a língua de sinais, na qual também se expressa muito bem.
Beatriz	12 anos	Feminino	Sim	Comunica-se apenas na língua de sinais, não interage muito com a professora.
Bruno	12 anos	Masculino	Não	Comunica-se apenas pela língua de sinais, na qual se expressa muito bem; se destaca no desenvolvimento das atividades por ser o primeiro a completar as atividades.
Caio	12 anos	Masculino	Sim	Comunica-se pela língua de sinais, oraliza as palavras no momento da leitura.
Carla	11 anos	Feminino	Sim	Comunica-se com a língua de sinais, raramente balbucia o nome dos colegas.
Douglas	11 anos	Masculino	Sim	Ouve e fala bem, se expressa pela fala durante toda a aula, como na leitura ou no diálogo com a

<sup>7</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa (professora e alunos) são fictícios no intuito de garantir a não identificação.

				professora. Utiliza a língua de sinais para se comunicar com os colegas e digitar as palavras nos momentos de escrita.
Gustavo	11 anos	Masculino	Sim	Não interage muito em sala de aula, comunica-se na língua de sinais, geralmente suas dúvidas são direcionadas aos colegas.
Murilo	11 anos	Masculino	Sim	Expressa-se muito bem pela fala e ouve bem. Está aprendendo a língua de sinais, o que dificulta sua interação com os colegas.
Pedro	12 anos	Masculino	Não	Comunica-se apenas pela língua de sinais, tenta oralizar as palavras no momento da leitura.
Tiago	12 anos	Masculino	Sim	Comunica-se apenas com a língua de sinais.

### **2.1.5. Documentação pedagógica**

#### **2.1.5.1. Planejamento de aulas para o 5º ano**

O planejamento descrito a seguir foi fornecido pela coordenadora a todas as turmas do 5º ano.

Objetivos gerais:

Inspirado no documento nacional “Parâmetros Curriculares Nacionais – volume 1”, fica estabelecido que o educando seja capaz de: utilizar as diferentes linguagens: verbal, LIBRAS, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Avaliação geral:

- Por meio da observação diária, registrar o comportamento, a participação e o desenvolvimento cognitivo da criança diante das atividades propostas, ressaltando os pontos positivos e negativos observados no processo para uma melhor intervenção.

- Será realizada no início do ano letivo uma avaliação diagnóstica, com a finalidade de verificar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, objetivando uma melhor intervenção pedagógica do professor.

- Avaliação somativa.

#### **2.1.5.2. Planejamento da disciplina Língua Portuguesa**

Objetivos:

- que o aluno estabeleça função à escrita e leitura como meio de comunicação;

- utilize a função social da escrita no dia a dia;
- consiga ler, compreender, interpretar e produzir diferentes gêneros de textos;
- amplie seu vocabulário.

Conteúdos:

1) Valores, normas e atitudes: interesse pela leitura; leitura autônoma; interação com os acontecimentos; expansão do conhecimento através da leitura.

2) Gêneros discursivos: contos, notícias de jornal e revistas, bilhetes e cartas, história em quadrinhos, receitas, músicas, listas e regras de jogo.

3) Práticas de produção: concordância verbal e nominal, pontuação, estruturação de frases, gênero, número e grau de substantivos, adjetivos, pronomes (Vocabulário e gramática contextualizada).

Obs.: A professora acrescentou as práticas de produção: coletivos e uso dos porquês.

Estratégias (Procedimentos e recursos):

Situações-problema ligadas às atividades propostas, aulas ilustrativas, dialogadas e exemplificadas, cartazes, vídeos, livros didáticos e paradidáticos, revistas e jornais, jogos e brincadeiras, internet, visitas ao Museu da Língua Portuguesa e exposições, integração das turmas, produções escritas e reescritas coletivas e individuais.

## 2.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 2.2.1. Atividades que envolveram a ampliação de vocabulário

#### Atividade: Vocabulário

**Dia: 15/02/2011**

O início das aulas é marcado pela realização de uma oração, um breve agradecimento seguido do Pai Nosso (em língua de sinais). Depois da oração, Gisele sinalizou “agora português”, escreveu a data, seu nome, a disciplina e iniciou a atividade descrita abaixo.

A professora pegou na mesa as folhas da atividade com o quadro reproduzido abaixo e entregou aos alunos:

COMIDAS	FRUTAS
AMIGOS	BRINCADEIRAS
VESTUÁRIO	CORES
DE ASSISTIR NA TELEVISÃO	
PROFESSORES	FILMES

O exercício se baseava em recortar cada palavra, colar no caderno e escrever abaixo palavras relacionadas ao tema.

Explicação da professora, por meio da fala:

- Vocês vão recortar cada palavra, colar no caderno e escrever palavras que conhecem, por exemplo, comidas cujas palavras vocês conhecem, escreve; amigos, nomes de amigos.

Ao mesmo tempo em que a professora falava, ela traduzia em língua de sinais, conforme o que segue:

- “vocês recortar palavra (aponta a palavra) colar escrever palavras conhecer exemplo comer palavra conhecer escrever amigo nome amigo escreve”<sup>8</sup>.

A professora falou cada palavra fazendo seu respectivo sinal. Os alunos não conheciam a palavra vestuário, ela digitou cada letra e fez os sinais “igual roupa”.

Ela fez em sinais:

- “exemplo televisão palavra conhecer”.

Bianca digitou:

- “ti-ti-ti” e fez o sinal “novela”.

Aline sinalizou:

<sup>8</sup> Esta forma de apresentação é praticamente utilizada em todas as atividades. Assim sendo, quando da descrição das demais atividades, colocarei entre parênteses o que ela fala e o que traduz para língua de sinais.

- “xuxa”.

Com estas respostas a professora expressa que os alunos assimilaram a atividade, dizendo:

- Isso, agora pode fazer.

Em sinais:

- “agora pode fazer”.

Enquanto faziam a atividade, Aline digitou batata frita para Carla.

Bruno ergueu o braço no ar para chamar a professora e fez os sinais:

- “leão filme nome filme”.

A professora digitou:

- “crônicas de nárnia”.

Correção: Cada aluno se dirigiu à professora com o caderno, ela parabenizou Bruno por escrever yakissoba, camarão e lula, informando à pesquisadora que ele escreveu “Shrek” em filme e fez a soletração.

Análise:

- a atividade envolveu basicamente nomeação, a partir de categorias apresentadas por escrito e sinalizadas pela professora.

- ao traduzir em sinais a frase falada, a professora entendeu que isto bastava para a compreensão da ordem da atividade.

- a mera tradução da palavra escrita “vestuário” pelos sinais de “igual roupa” reduz o seu sentido, pois não inclui objetos como calçados e acessórios.

- as respostas propiciaram a elaboração de palavras de distintas naturezas: nome de novela, nome de tipo de programa, nome de artista, sem que houvesse qualquer trabalho mais detalhado sobre isto.

- ao digitar o título do filme, a professora não explorou o significado das palavras que o compõem (“crônicas” e “Nárnia”) – transcreveu para a escrita as letras do alfabeto digital.

- a produção escrita de nomeação de Bruno pareceu se destacar da dos demais alunos.

- enfim, ao relacionar palavras com a categoria, a professora entendeu que os conceitos dessas últimas haviam sido incorporados, sem que trabalhasse efetivamente com diferentes

contextos de significação, fazendo com que a atividade de escrever se reduzisse a mero formalismo.

### **Atividade: Cores primárias (disciplina Artes)**

**Dia 17/02/2011**

Ao retornar da sala de informática, a professora recordou que havia pedido a certidão de nascimento dos alunos para realização de uma atividade da disciplina de história; ela informou que resolveu trocar os dias das disciplinas, antecipando a aula de artes para quinta-feira, porque teria escrito um aviso para as mães enviarem cópia dos documentos; como alguns alunos não trouxeram, resolveu mudar de atividade.

Ela entregou uma folha em branco aos alunos para que copiassem o texto da lousa e sinalizou:

- “copiar lousa”.

Reescrita na íntegra:

#### **CORES**

A cor é um elemento de grande importância em nossas vidas. Nós podemos ter sensações diferentes quando observamos as cores dos seres e objetos que estão à nossa volta.

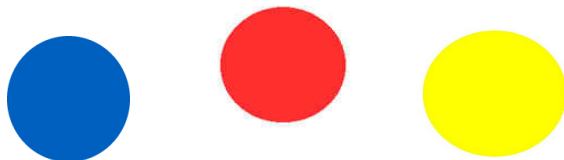
Para você ter um exemplo, observe as duas figuras de pães. Quais deles você comeria?

**(Entregou aos alunos: figura 1 - pão embolorado; figura 2 - pão caseiro)**

Você percebeu como a cor preta/verde-escuro no pão da figura 1 nos permite uma sensação de repulsa? Esta é apenas uma das sensações que as cores nos transmitem.

Dentre as cores que estão à nossa volta, existem três que são muito importantes: o AZUL, o VERMELHO e o AMARELO. Essas cores são chamadas cores primárias.

Observe-as



Agora que você já sabe quais são as cores primárias, pense em algo que tenha a cor amarela; pode ser um objeto, uma fruta, uma flor ou qualquer outra coisa que você se lembrar. Desenhe e depois pinte.

Os alunos copiaram o texto da lousa, a professora passou em todas as mesas colocando um pouco das tintas azul, vermelho e amarelo, para que eles pintassem os círculos como demonstrado acima.

Como resposta ao enunciado da atividade, “desenhe e pinte algo amarelo”, a maioria dos alunos desenhou e pintou o sol, um deles desenhou uma banana.

Por fim, foi entregue o desenho de um parque de diversões (anexo A) para coloração, com o comando: Pinte a figura abaixo usando as três cores primárias.

Desenvolvimento da atividade:

A professora fez a leitura fiel do texto por meio da fala, com os alunos acompanhando por meio de sinais ou oralizando.

Caio sinalizou:

- “a cor coisa muito importante”.

Observamos a partir da frase escrita que o aluno estabelece relação entre algumas palavras e sinais, ou seja, o aluno sinalizou:

“coisa” relacionando a palavra “elemento”, o sinal “muito” foi relacionado à palavra “grande” e o sinal de “importante” definiu a palavra “importância”.

Bruno apontou na lousa a frase “nossas vidas” e sinalizou “não entender”.

A professora parou e explicou, procurando distinguir a interjeição “nossa” do pronome possessivo “nossa”:

Fala:

- Por exemplo, se eu vejo um livro, eu pego:

- “Nossa”, que legal!

- Diferente este “nossa vida”.

Em sinais:

- “exemplo”

Pegou o livro, e sinalizou:

- “espanto legal diferente nós vida”.

Na palavra observamos, a professora parou novamente e apontando a palavra na lousa perguntou:

- O que é “observamos”?

Em sinais:

- “o que”

Aline sinalizou:

- “ir” e digitou a palavra “vamos”.

A professora corrigiu pela fala:

- É “observamos”, ao mesmo tempo em que sinalizou “ver, olhar”.

Na expressão “sensações diferentes”, a professora apontou a palavra “sensações” e sinalizou:

- “sentimentos diferentes”.

Falou:

- Por exemplo, eu vejo o estojo da Aline, bonito, roxo, diferente de quando vejo o lixo, sujo, preto, feio, são sentimentos diferentes.

Em sinais:

- “ver” gesto “pega o estojo” sinais “bonito roxo diferente (aponta o lixo) sujo feio sentimento diferente”.

A palavra “dentre” é sinalizada como “ter”.

Na palavra “chamadas”, Bruno fez o sinal de “chamar, tocar”, a professora corrigiu dizendo:

- Este “chamada” é o nome das cores.

Em sinais:

- “nome cores”.

E escreveu na lousa: azul, vermelho, amarelo = nome: cores primárias.

Pedro se dirigiu à lousa, apontou a palavra amarela e fez sinal de “O”, fazendo referência a amarelo, isto é ao gênero da palavra.

A professora corrigiu em sinais:

- “certo”.

Ele voltou a sua carteira e informou o colega ao lado em sinais:

- “pode a pode o”.

Para explicar como deveriam pintar o desenho, a professora falou:

- Agora vocês vão pintar o desenho bem bonito, só vão usar três cores, quais?

E, em seguida, em sinais:

- “agora pintar desenho bonito três cores”, obtendo a seguinte resposta dos alunos em sinais:

- “azul, vermelho, amarelo”.

A professora, querendo confirmar a compreensão dos alunos, questionou em sinais:

- “pode preto pode verde”.

Os alunos balançaram a cabeça negativamente.

Observação: Devido à divisão da lousa em colunas para dar sequência ao texto, a frase inicial foi escrita como segue, sendo que abaixo da palavra “grande” havia resíduos de um traço produzido com giz:

A cor é um elemento de grande  
importância em nossas vidas

Quando realizava a cópia deste trecho do texto a aluna Carla se dirigiu à lousa e apontou as palavras “grande importância” e sinalizou “junto” para a colega Aline, indicando assim a possibilidade de junção das duas palavras formando a palavra escrita “grandeimportância”.

Aline e Gustavo sinalizaram:

- “junto”.

Confirmando assim como forma correta a junção das palavras. Neste momento a professora havia saído da sala, a pesquisadora então decidiu interferir sinalizando:

- “separado”.

Análise:

- a atividade tinha como objetivo a aquisição do conceito cores primárias, mas o texto por ela utilizado não define o que são cores primárias, nem tampouco ela trabalhou com o conceito (de que delas são derivadas todas as demais).

- ao exemplificar a diferença entre a utilização da palavra “nossa” como interjeição e como pronome possessivo, a professora se deu por satisfeita, sem aprofundar a explicação sobre a utilização dos pronomes possessivos, ou mesmo a distinção da relação de posse atribuída às três pessoas do discurso, por exemplo, meu/minha, seu/sua, nosso/nossa.

- mesmo estabelecendo uma relação errada entre as palavras “observamos” e “ir”, ao digitar a palavra “vamos”, seguida do sinal “ir”, a aluna demonstrou que conhecia regras de flexão verbal.

- além disso, a explicação da professora reduz o significado da palavra a sinônimos como “ver” e “olhar”, quando esta última expressa “olhar com atenção”.

- o entendimento que o aluno atribuiu à palavra “chamada”, se referindo ao verbo “chamar”, no sentido de evocar, foi corrigido com a simples tradução da palavra “chamada” para o sinal “nome”, sem a explicação da utilização da palavra em seus vários contextos.

- a simples confirmação de que a palavra “amarelo” estava correta desconsiderou a dúvida demonstrada pelo aluno em relação à flexão do substantivo quanto ao gênero e não promoveu exemplos ou situações de diferenciação de flexão dos substantivos.

- ao se deparar com a situação-problema de separar ou unir as palavras “grande importância”, os alunos demonstraram que conheciam a regra de divisão silábica na escrita que atribui o uso do hífen para marcar a separação das sílabas, mas que foi pouco explorada pela professora.

### **Atividade: Sistema solar (disciplina Geografia)**

**Dia 22/02/2011**

Com o término da oração, Gisele escreveu a data, seu nome e a disciplina: Geografia, iniciando o texto a seguir, que foi finalizado e explicado após o retorno da aula de educação física e do intervalo.

#### Nosso planeta no sistema solar

Antigamente, pensava-se que a Terra estava no centro do Universo e os demais astros giravam ao redor dela.

Hoje, sabemos que a Terra e os demais planetas é que giram ao redor do Sol.

O sistema solar é formado pelo Sol, nove planetas (Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão), dezenas de satélites, além de milhares de asteroides, cometas e meteoros.

O Sol

O Sol é uma das muitas estrelas que existem no Universo, ao redor do Sol giram todos os planetas do Sistema Solar.

Para ter uma ideia do tamanho do Sol comparado à Terra, imagine que, se a Terra tivesse o tamanho de um grão de areia, o Sol teria o tamanho de uma bola de futebol.

Quando os alunos terminaram de copiar o texto acima, a professora iniciou a explicação dizendo:

- Vou explicar!
- Pode explicar? Quero ouvir vocês!

No início do texto, a professora questionou o significado de “antigamente”, apontando a palavra e falando:

- O que é isso?

Como os alunos não se manifestaram, demonstrando assim que não conheciam a palavra, ela sinalizou:

- “passado”.

No trecho “Hoje, sabemos que a Terra e os demais planetas é que giram ao redor do Sol”, ela chamou a aluna Aline para exemplificar e sinalizou:

- “você planeta eu sol” e fez com que a aluna girasse ao seu redor direcionando ela.

A professora realizou a leitura oral de todo o texto, Bruno e Pedro acompanharam sinalizando e digitando as palavras. Douglas, Tiago, Aline e Murilo oralizaram todas as palavras; apenas Carla não acompanhou a leitura.

Para explicar o significado das palavras demais e formado, ela escreveu acima de cada uma “outros” e “que tem”, respectivamente.

As palavras asteroides e meteoros, ela exemplificou por meio da fala:

- Igual pedra, tem um monte no espaço.

Em sinais:

- “igual pedra muitos céu”.

Considerando finalizada a explicação, a professora entregou a atividade de identificação dos planetas (anexo B).

Os alunos finalizaram rapidamente a tarefa, pois se valeram do texto ainda exposto na lousa, visivelmente copiaram o nome dos planetas atribuindo a sequência dos planetas à ordem descrita na lousa.

Tendo verificado que toda a tarefa estava concluída, a professora apagou a lousa e deu sequência ao tema, escrevendo o texto a seguir:

**Os planetas**

Os planetas não têm luz própria, mas como são iluminados pelo Sol, podemos observar alguns deles a olho nu.

Os planetas que compõem o Sistema Solar, ordenados do mais próximo ao mais distante do Sol, são: 1º Mercúrio, 2º Vênus, 3º Terra, 4º Marte, 5º Júpiter, 6º Saturno, 7º Urano, 8º Netuno e 9º Plutão. Todos eles giram ao redor do Sol no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio (sentido anti-horário)

**Os satélites naturais**

Os satélites naturais são corpos celestes que giram ao redor dos planetas e não têm luz própria. A Lua é o único satélite natural da Terra. É possível enxergar a Lua porque ela é iluminada pelo Sol.

**Os asteróides**

São pequenos corpos celestes (menores do que a Lua). No sistema solar, grande parte dos asteróides está localizada entre Marte e Júpiter.

**Os cometas**

São corpos celestes formados por uma parte sólida composta de gelo e poeira. Quando o cometa se aproxima do Sol, derrete parcialmente, formando uma cauda.

Os alunos iniciaram a cópia do texto junto com a professora, mas, por dispersão, seu encerramento foi concluído alguns minutos depois.

A professora fez a leitura oral dos dois primeiros tópicos, os planetas e os satélites naturais, explicando apenas o primeiro, os demais não foram lidos ou explicados.

Enquanto realizava a leitura oral, a professora usou a língua de sinais apenas para definir algumas palavras, como: “observar” = sinal “ver”; “compõem” = sinal “ter”, “distante” = sinal “longe”.

Finalizada a leitura, ela apontou o nome dos planetas e falou:

- Aqui nome dos planetas.

Em sinais:

- “nome planeta” e digitou o nome de cada um dos planetas.

A professora desenhou na lousa o Sol, a Terra e a Lua e disse:

- Os planetas giram ao redor do Sol.

Em sinais:

- “exemplo relógio”.

Ela fez a simulação do ponteiro do relógio com o dedo seguindo para frente, depois sinalizou:

- “planetas”.

E simulou o ponteiro do relógio com o dedo indo para trás.

Análise:

- a fala da professora, “quero ouvir vocês”, no início da leitura demonstrou o desejo de que os alunos realizassem a leitura oral do texto, mas a professora não se preocupou com aspectos relacionados à pronúncia.

- a professora não explorou o vocabulário do texto, tampouco demonstrou preocupação com sua compreensão, ao considerar que apenas a cópia garantiria o entendimento de conceitos como satélite natural, ou a definição de cometa, que nem ao menos foi lida.

- a tradução das palavras “meteoro” e “asteroides” como “pedra” foi equivocada, pois desconsiderou totalmente seu significado e representação no universo. A professora nem ao menos recorreu a um possível conhecimento prévio dos alunos, exemplificando o meteoro como estrela cadente, como é mais popularmente conhecido.

- ao apresentar, na sequência do texto, a definição de asteroide, a professora não considerou a análise e questionamento dos alunos sobre sua explicação como sendo pedra, mas como este trecho não foi lido ou explicado se restringiu apenas a um exercício de cópia.

- ao exemplificar o movimento dos planetas estabelecendo a inversão do curso do ponteiro do relógio, a professora conseguiu demonstrar de forma objetiva este movimento, mas não foi possível confirmar se os alunos compreenderam que este trajeto é realizado ao redor do sol.

### **Atividade: Coletivos**

**Dia: 14/03/2011**

Neste dia, antes de iniciar a aula, a professora me informou que trabalharia coletivos para introduzir a próxima atividade que seria de produção de texto.

Para os alunos, ela sinalizou “hoje português” e se dirigiu à lousa onde escreveu o texto a seguir:

Nome coletivo

Nesta rua, nesta rua tem um bosque que se chama, que se chama solidão.  
Dentro dele, dentro dele mora um anjo que roubou meu coração.

A palavra bosque indica uma grande quantidade de árvores. É um nome coletivo.

Vamos conhecer alguns coletivos

Grande quantidade de:	Coletivo:
Pássaros	bando
Soldados	batalhão
Livros	biblioteca
Estrelas	constelação
Peixes	cardume
Alunos	classe
Discos	discoteca
Abelhas	enxame
Navios	esquadra
Bananas	penca
Flores	ramalhete
Ovelhas	rebanho
Índios	tribo
Letras	alfabeto
Laranjas	laranjal
Café	cafezal
Cana	canavial
Milho	milharal

Os alunos ainda estavam copiando o texto quando a professora disse:

- Atenção.

Com uma régua ela apontou o título do texto e falou:

- Nome coletivo. Nesta rua, nesta rua tem um bosque que se chama, que se chama solidão.

Seguiu lendo o texto na íntegra. E em sinais:

- “nome rua ter nome só roubar coração”.

Quando terminou a leitura, a professora apontou a palavra “bosque” e perguntou por meio da fala:

- O que está escrito aqui? O que é a palavra bosque?

Aline respondeu, também por meio da fala:

- Nuvem, céu.

A professora desconsiderou a resposta e sinalizou:

- “muitas árvores junto nome” e apontou a palavra bosque.

Então ela deu sequência a explicação sinalizando:

- “conhecer grupo coisas grupo pássaro nome”

E falou:

- Bando.

Na sequência de palavras da lista, algumas foram faladas e sinalizadas, sendo elas pássaros, soldado, abelhas, barco, bananas, flores, laranjas. E as palavras livros, estrelas, peixes, alunos, discos, ovelhas, índios, letras, café e cana, como todos os nomes coletivos, foram apenas faladas.

Dando por encerrada a explicação, ela apagou a primeira parte da lousa para escrever os exercícios descritos abaixo e os alunos voltaram a copiar a tarefa.

Vamos ver quem advinha?

Uma grande quantidade de flores forma um \_\_\_\_\_.

Uma grande quantidade de peixes forma um \_\_\_\_\_.

Uma grande quantidade de estrelas forma uma \_\_\_\_\_.

Complete as frases com um nome coletivo

a) Nosso \_\_\_\_\_ possui vinte e três letras.

b) Você encontrou o livro na \_\_\_\_\_ da escola.

c) Numa \_\_\_\_\_ de índios quem manda é o cacique

Faça de acordo com o exemplo: Uma plantação de laranjas é um laranjal

Uma plantação de café é um \_\_\_\_\_.

Uma plantação de cana é um \_\_\_\_\_.

Uma plantação de milho é um \_\_\_\_\_.

Desta vez a professora esperou que os alunos terminassem de copiar as atividades para iniciar a explicação. Ela apontou o enunciado e seguiu a atividade com a fala.

Em sinais:

- “muitas flores o que”.

Caio digitou:

- Ramalhete.

A professora confirmou dizendo:

- Isso!

Em seguida ela leu as demais frases e, apontando a atividade seguinte, falou:

- E aqui, o que possui 23 letras?

Em sinais:

- “tem 23 letras”.

Aline respondeu dizendo:

- Alfabeto.

A professora seguiu falando:

- Vocês vão olhar na lista.

E leu todas as outras frases, seguindo para a terceira atividade que foi lida sem interferências ou explicação.

Enquanto os alunos respondiam a tarefa à professora transcreveu a atividade a seguir:

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira

1- conjunto de letras	( ) cardume
2- plantação de café	( ) bando
3- conjunto de peixes	( ) laranjal
4- muitas estrelas	( ) alfabeto
5- conjunto de livros	( ) classe
6- muitos soldados	( ) batalhão
7- plantação de laranjas	( ) constelação
8- muitos discos	( ) cafezal
9- conjunto de alunos	( ) discoteca
10- grupo de pássaros	( ) biblioteca

A professora não explicou esta atividade, os alunos copiaram e ao tentar resolver dois deles apresentaram dúvida; todo o diálogo foi realizado pela fala, como segue:

Murilo questionou por meio da fala:

- Professora, você vai explicar?

Ela respondeu:

- Essa é fácil, é só você olhar na tabela conjunto de letras o que é e numerar.

O aluno Douglas também não compreendeu a tarefa e informou a professora:

- Gisele, não entendi.

A professora disse:

- Por exemplo, conjunto de letras o que é?

Douglas respondeu:

- Vinte e três letras.

Ela corrigiu:

- Qual nome? Olha lá na lista, nome de letras.

O aluno então respondeu:

- Alfabeto.

Gisele questionou novamente:

- E onde está o alfabeto?

Douglas apontou na lousa e a professora disse:

- Isso, agora você coloca o número 1.

Ao terminarem a tarefa os alunos se dirigiam à mesa da professora para que ela corrigisse.

Análise:

- ao desconsiderar as hipóteses da aluna Aline sobre o significado da palavra “bosque”, a professora não explorou a interpretação desenvolvida, que poderia ser apenas uma resposta baseada na tentativa erro acerto, ou se referia a um conhecimento adquirido pela aluna.

- a atividade que teria como objetivo a aprendizagem do conceito de coletivo se apresentou basicamente como processo de relação entre duas palavras. A professora reforçou esta ideia quando, ao explicar o exercício, disse: vocês vão olhar na lista.

- todos os exercícios propostos se basearam simplesmente na relação entre duas palavras, a partir da lista apresentada.

- o aluno Douglas evidenciou que não entendeu o conceito de coletivo quando, ao ser questionado sobre o que seria o conjunto de letras, respondeu vinte e três letras. E a argumentação da professora apenas reforçou a relação entre palavras quando pediu que o aluno olhasse o nome na lista.

- a assimilação por parte dos alunos de como responder as tarefas foi considerada pela professora como apropriação do conceito coletivo.

- não houve aprofundamento na avaliação da compreensão dos alunos, nem questionamentos quanto à possível dificuldade na aprendizagem do conteúdo trabalhado.

### **Atividade: Continuação dos coletivos**

**Dia: 15/03/2011**

Com o término da oração, a professora se dirigiu ao quadro de horários para confirmar as disciplinas do dia e comentou:

- Como em Geografia estamos adiantados, hoje será só português.

A referência ao atraso se deu em relação ao planejamento semanal que ela realiza em conjunto com outra professora, que estaria adiantada em relação às atividades de português. Tendo feito esta observação, ela se dirigiu à lousa escrevendo a data, nome da disciplina, e a atividade a seguir que se realizou no primeiro período da aula, isto é, até às 8 horas.

Sublinhe os nomes coletivos

a) Na fazenda de Paulo existe um canavial.

b) Aquela constelação se chama Cruzeiro do Sul.

c) Você já foi à biblioteca?

d) Marina sabe todo o alfabeto.

e) Um cardume de tubarões atacou aquele barco.

Depois que os alunos copiaram a lição, apontando a primeira frase escrita na lousa, a professora explicou:

- Aqui vocês vão procurar na frase o nome coletivo, vou ajudar vocês na primeira.

Qual é coletivo?

Em sinais:

- “procurar frase nome, (a palavra coletivo foi digitada), exemplo fazenda, sinal do professor de informática (Paulo) ter”.

A aluna Aline respondeu em sinais:

- “cana” e depois digitou a palavra.

A professora confirmou que estava correto dizendo:

- É muitas canas, canavial. Por exemplo, enxame é um coletivo de abelhas, cardume coletivo de muitos peixes. Esta frase eu já fiz, vocês vão fazer a outra frase agora.

Desenvolvimento da atividade:

Douglas falou para a professora:

- Gisele, a “b” é Sul?

Ela corrigiu, perguntando:

- Sul é coletivo, Douglas?

Ele respondeu:

- Constelação chama Cruzeiro do Sul. E digitou a palavra Constelação enquanto falava.

A professora explicou:

- Não! Você vai procurar qual é o nome coletivo.

Douglas se virou para Caio e sinalizou:

- “não entender”.

Caio se levantou, caminhou até a lousa e grifou com o dedo a palavra constelação.

Douglas confirmou com a professora:

- Gisele, é constelação?

Murilo se dirigiu à mesa da professora e perguntou:

- O que é para fazer?

A professora pediu que ele lesse a frase Um cardume de tubarões atacou aquele barco.

E perguntou:

- Qual é o coletivo?

Murilo apontou as palavras barco, aquele, tubarões.

Ela argumentou com o aluno:

- Você está apontando todas as palavras para eu te dar a resposta, senta lá e responde.

Quando os alunos terminaram, a professora se levantou e entregou uma relação de coletivos (Anexo C) dizendo:

- Aqui tem vários coletivos que vocês vão estudar em casa.

Os alunos colaram as folhas no caderno, depois saíram para a aula de educação física e intervalo; no retorno à sala de aula, eles levaram os cadernos à professora para correção, depois a professora entregou uma atividade de produção de texto, que será descrita no item de atividades que envolveram a expressão de texto escrito.

Análise:

- ao questionar a tarefa, os alunos Douglas e Murilo demonstraram que não compreenderam realmente o conceito de coletivo, sendo que já haviam apresentado dúvidas do mesmo conteúdo na atividade anterior. Mas a professora não estabeleceu ligação entre as dúvidas dos alunos.

- ao interpretar o enunciado da atividade, com a explicação de que a tarefa se baseava em procurar nomes coletivos, a professora fortaleceu a hipótese desenvolvida por Douglas de que a tarefa era de nomeação. Isto se torna claro quando questionado se a palavra Sul seria coletivo: o aluno respondeu “constelação chama Cruzeiro do Sul”.

- a atividade envolveu basicamente a procura de substantivos coletivos, que pode ter sido facilitada com a procura na lista apresentada na atividade anterior, com a mera identificação na lista da palavra presente na frase.

- ao desconsiderar a estratégia do aluno Murilo de responder a atividade por tentativa de erro-acerto, a professora não explorou as dúvidas do aluno, também não realizou novas explicações que pudessem elucidar a apreensão do conteúdo.

- ao entregar uma nova relação de coletivos, solicitando que os alunos lessem em casa, a professora evidenciou acreditar na aprendizagem do conteúdo baseada unicamente na leitura, ou ainda no ato de decorar a relação entre as palavras.

### **2.2.2. Atividades que envolveram a apropriação da estrutura do português escrito**

**Atividade: Oração**

**Dia: 15/02/2011**

Todos os dias ao entrar na sala de aula, os alunos colocam as mochilas na cadeira e permanecem ao lado da mesa. A professora se dirige para a frente da turma no centro da lousa e faz o sinal de oração, seguido de “obrigado Jesus” e um breve agradecimento, depois realizam o pai-nosso, sendo o último sempre em língua de sinais.

Neste dia específico, o aluno Bruno foi escolhido para escrever a oração na lousa. Reescrita na íntegra:

Obrigado Jesus pela a vida, animais, família, comer, água, professores, alunos, escola e saúde.

Bruno foi até a lousa, escreveu “Obrigado Jesus pela” e olhou para os colegas para dar continuidade ao texto.

No momento da escrita de Bruno, a aluna Aline digitou a palavra “pela”, demonstrando que conhecia a sequência da frase, foi a única palavra digitada.

Os alunos sinalizaram uma variação de coisas, como:

- “vida saúde família alunos professora”.

Ao olhar para os colegas, Bruno escolhia algo para escrever, colocando espontaneamente a vírgula depois de cada palavra.

Depois de escrever a palavra saúde, Bruno fez o sinal:

- “terminar”. E colocou uma vírgula.

O aluno olhou para professora, apontou na lousa onde estava a vírgula e fez o sinal:

- “ponto”.

Compreendendo a dúvida do aluno em relação a qual pontuação utilizar, a professora falou:

- Você acabou?

Em sinais:

- “terminar”.

Com a confirmação do aluno pelo gesto afirmativo com a cabeça, a professora sinalizou:

- “terminar ponto”.

Ela apagou a vírgula e colocou o ponto.

Com o término, a professora se dirigiu a classe e sinalizou:

- “tem errado”.

Os alunos responderam em sinais:

- “tem”.

Aline falou:

- Obrigado.

E Caio digitou a palavra obrigado.

A professora falou a Aline:

- Aline, pode vir arrumar.

A aluna se dirigiu à lousa e alterou a palavra.

A professora mostrou aos alunos que a palavra “comer” era verbo. Apontando a palavra, ela sinalizou:

- “comer verbo”.

E escreveu as palavras comida e alimentos acima do verbo comer.

Depois ela fez a oração do pai nosso em língua de sinais com o acompanhamento dos alunos, ao término ela sinalizou:

- “sentar agora português”. E se dirigiu à lousa para escrever nova atividade.

Análise:

- a atividade se baseou na transcrição da língua de sinais para a língua portuguesa escrita, em que um dos alunos fez o papel de escriba; neste caso, a produção da oração estava inserida no contexto social dos alunos, visto que eles a realizam diariamente.

- a colocação das vírgulas entre a sequência das palavras evidenciou que o aluno conhecia uma das regras da língua portuguesa, mas sua dúvida quanto ao ponto de encerramento demonstrou que este conhecimento ainda não está consolidado.

- ao recorrer aos alunos para correção do texto, a professora propiciou a análise do texto e a identificação da grafia equivocada da palavra “obrigado”.

- por não levantarem observações quanto à escrita do verbo “comer” designando comida ou alimento, os alunos demonstraram entendimento de que este tipo de escrita é aceita mesmo não se relacionando ao contexto.

- a substituição do verbo “comer” por “alimento”, junto à explicação fornecida pela professora, permitiu que os alunos observassem a diferença entre a língua de sinais e a língua portuguesa na construção de um texto.

- a professora não explorou a colocação da preposição “pela” (per + a), nem mesmo sua flexão quanto ao gênero se referindo aos animais, professores e alunos.

### **Atividade: Por que**

**Dia: 28/02/2011**

Neste dia, a professora começou a organizar seus livros didáticos após a oração, pois eles haviam sido retirados do lugar pela professora da tarde na sexta feira anterior; sendo assim, ela deixou os alunos conversando até às 8 horas. Depois os levou para a aula de Libras, iniciando a atividade apenas após o intervalo, ou seja, 9 horas. Entramos na sala de aula e ela

desenrolou o texto “Maria de Lourdes?” e pendurou na parede, do lado esquerdo da sala em relação aos alunos.

Maria de Lourdes?

- Mãe, por que meu nome é Maria de Lourdes?
- Porque mamãe acha esse nome lindo. O nome mais lindo do mundo.
- Mas por que de Lourdes? Você Ângela! Se sou sua filha, devia me chamar Maria de Ângela.
- Ah, que gracinha... Mas não é assim que funciona, querida. O nome é Maria de Lourdes.
- Por quê?
- Porque sim! O nome é assim, Maria de Lourdes e ponto final.
- Quem disse?
- Um monte de gente disse.
- A amiga da pracinha se chama Maria Luisa, a do colégio Maria Eduarda e o meu irmão se chama Mário Márcio. Porque eles não se chamam Maria de Luisa, Maria de Eduarda e Mário de Márcio?
- Ai, Maria de Lourdes, porque o nome deles é assim.
- E por que o meu nome é Maria de Lourdes?
- Porque existe uma santa, chamada Maria, que apareceu em Lourdes, uma cidade lá longe na França. Por isso várias meninas tem esse nome.
- Eu sou da França?
- Claro que não, que bobagem! Você é do Rio de Janeiro.
- Então posso trocar meu nome para Maria do Rio? Ou quem sabe, Maria da Praia? Adoro praia.
- Maria da praia? Que nome medonho. Maria de Lourdes é tão lindo.
- Você se chama Ângela de Lourdes?
- Não, Maria de Lourdes. Que papo mais chato!
- Então por que eu sou obrigada a me chamar Maria de Lourdes? Eu nem sou santa!
- Ah, isso você não é mesmo!
- Posso trocar de nome.
- Então eu vou pedir pra todo mundo me chamar de Malu. Gosto mais.
- Ai, Maria de Lourdes, que ideia boba, seu nome é tão forte, tão bonito.
- Maria de Lourdes, não, mamãe. Malu.

Na lousa, a professora escreveu a atividade a seguir:

No texto aparecem as palavras por que e porque, indicando perguntas e respostas.

Por que – perguntas

Porque – resposta

Releia o texto, sublinhe essas palavras e responda:

a) Quando por que foi usado?

b) Quando porque foi usado?

Agora, complete as frases com por que ou porque. Depois, volte ao texto para ver se você acertou.

- Mãe, \_\_\_\_\_ meu nome é Maria de Lourdes?

- \_\_\_\_\_ mamãe acha lindo.

- Mas \_\_\_\_\_ de Lourdes?

- \_\_\_\_\_ sim!

Escreva as frases abaixo, substituindo (trocando) as palavras em destaque por outra de significado semelhante (quase igual).

O nome é assim, Maria de Lourdes, e ponto final

Que papo mais chato!

Os alunos copiaram a atividade. Quando demonstraram com a dispersão terem terminado, a professora se levantou para explicar e informou:

- Hoje nós vamos aprender o uso do porque.

Em sinais:

- “hoje aprender uso porque texto palavra porque separado porque junto mostrar avisar pergunta resposta”.

Ela se dirigiu para próximo do texto, apontando duas frases e falou:

- Tá vendo, tem dois porquês no texto de Maria de Lourdes.

Em sinais:

- “2 porque”.

Ela retornou à lousa para explicar a primeira tarefa e sinalizou:

- “ler de novo texto”

Ao apontar a palavra sublinhe, ela questionou em sinais:

- “conhecer”.

Novamente ela apontou a palavra sublinhe e passou um traço embaixo da palavra. Então se dirigiu até o texto, subiu em uma cadeira e sublinhou todos os porque/por que, utilizando cores distintas para cada caso. Ao terminar ela sinalizou:

- “porque separado pergunta porque junto resposta”.

As questões e os dois outros exercícios não foram explicados.

Os alunos copiaram os grifos realizados pela professora no texto escrito em seus cadernos.

Na segunda atividade, os alunos Caio, Douglas e Murilo escreveram as palavras “pergunta” e “resposta” nas lacunas em que deveriam escrever “por que/porque”. Os demais alunos preencheram as lacunas copiando do texto exposto na parede.

Carla não conseguiu fazer o terceiro exercício, então copiou a resposta de Gustavo e a repassou para Tiago.

Não foi realizada correção da atividade neste dia.

Análise:

- o conteúdo da atividade previa a aprendizagem da regra gramatical de uso e grafia correta das palavras “por que/porque”, mas, ao relatar a existência de dois tipos de escrita relacionados ao propósito da frase (pergunta/resposta), a professora não garantiu a compreensão dos alunos.

- ao não explicar as tarefas, a professora entendeu que os alunos a compreenderiam simplesmente com a realização da leitura mas, pelo resultado apresentado pelos alunos, ficou evidenciado que não foi o ocorrido.

- a atividade se reduziu a mera cópia de grifos e de palavras para o preenchimento de lacunas.

- a resposta de três dos dez alunos estabeleceu relação apenas com o sinal de interrogação da frase, criando a hipótese de preenchimento das lacunas com as palavras pergunta/resposta, sem perceber a incoerência que tal ato traria para o contexto da frase.

- ao solicitar a troca de palavras por sinônimos no terceiro exercício, a professora explorou somente a memória dos alunos, visto que as palavras grifadas foram explicadas na leitura do texto (descrição realizada no item atividades que envolvem compreensão do texto).

**Atividade: Continuação do uso do por que**

**Dia: 01/03/2011**

Com o término da oração, a professora saiu para buscar a atividade deixada na coordenação para tirar xerox; ao retornar, ela entregou a folha (Anexo D) para os alunos e escreveu na lousa:

Por que - pergunta
Porque – resposta
Por quê – fim da frase
Porquê – motivo

A professora chamou atenção da turma batendo palma. E, apontando cada tipo de porque, sinalizou:

- “porque separado pergunta porque junto resposta porque separado acento fim frase”.

Ao apontar o porquê ela sinalizou:

- “porque junto acento”. E digitou a palavra motivo.

Seguiu em sinais:

- “exemplo eu não trabalhar porque doente” E digitou a palavra motivo novamente.

A professora não realizou questionamentos quanto a possíveis dúvidas, tampouco aprofundou a explicação, apenas informou aos alunos em sinais:

- “agora responder”.

Os alunos fizeram a atividade na tentativa de erro/acerto. Primeiro eles responderam a tarefa e se dirigiram à professora. As frases cujas lacunas tinham preenchimento incorreto não receberam o sinal de acerto; sendo assim, os alunos voltaram a seus lugares, trocaram a resposta e retornaram à mesa da professora para correção. Esta dinâmica se repetiu algumas vezes, até que obtendo a confirmação de acerto de algumas frases eles começaram a informar os colegas, diminuindo assim o processo de correção.

**Análise:**

- a explicação do conteúdo se reduziu à tradução das palavras escritas para a língua de sinais, como requisito único de entendimento dos alunos.

- o conteúdo foi apresentado de forma simplista, não fornecia recursos aos quais os alunos pudessem recorrer em caso de dúvidas.

- a professora não forneceu exemplos que pudessem diferenciar o uso e grafia dos “porques”.

- o desenvolvimento da tarefa com base na tentativa erro/acerto demonstrou que os alunos se preocuparam somente em apresentar a resposta esperada, sem a criação de hipóteses para a resolução, nem a recuperação na memória da atividade anterior com o mesmo conteúdo.

- a dinâmica estabelecida de receber a tarefa para correção e retorno dos alunos nos minutos seguintes não despertou a preocupação da professora em explicar novamente a atividade, demonstrando assim que a professora também desejava somente receber a resposta esperada, sem uma avaliação real da aquisição do conteúdo.

**Atividade: Substantivo****Dia: 04/04/2011**

Ao entrar na sala, a professora se posicionou em pé para oração. Depois sinalizou português e escreveu: Português, São Paulo, 04 de abril de 2011, professora Gisele, e a atividade descrita a seguir:

Substantivo

1- Leia:

Vera / Felipe - As palavras Vera e Felipe são substantivos próprios

Nós escrevemos com letra Maiúscula

foca / vaso - As palavras foca e vaso são substantivos comuns.

Nós escrevemos com letra minúscula.

2- Copie as palavras separando os substantivos próprios dos substantivos comuns:

Vilma – vidro – Brasil – frigideira – Deus – garfo – flor – Fernando – Fabiana –  
família – Tiradentes – violeta

Substantivos próprios:

Substantivos comuns:

3- Escolha um substantivo PRÓPRIO e escreva uma frase com ele.

4- Escolha um substantivo COMUM e escreva uma frase com ele.

5 - Escreva nomes de:

(Próprio)	(Próprio)	(Comum)	(Comum)
Pessoas	Cidades	frutas	brinquedos

Depois de passar a atividade na lousa, a professora se sentou e aguardou que os alunos copiassem. Quando eles terminaram, ela se levantou e deu início à explicação dizendo:

- O que tá escrito aqui? (Apontando para a palavra substantivo.)

Aline respondeu verbalmente:

- Substantivo.

E Bruno sinalizou:

- “substantivo”.

A professora questionou em língua de sinais:

- “tem sinal desculpa não sei”.

Bruno confirmou com a cabeça.

Ela então saiu da sala e se dirigiu à sala ao lado, para confirmar com outra professora.

Quando retornou, demonstrou o sinal:

- “sinal substantivo”. E prosseguiu a leitura.

Murilo, Aline e Caio oralizaram todo texto.

A professora apontou na lousa Vera/Felipe e falou:

- É o que?

Caio respondeu em sinais:

- “nome”.

Gisele prosseguiu em sinais:

“nome substantivo próprio (a palavra próprio foi digitada) escrever letra grande palavra foca substantivo qualquer letra pequena”.

Depois apontando o exercício número dois, ela sinalizou:

- “agora copiar palavra exemplo deus próprio”. E falou:

- Vidro é próprio ou comum?

Os alunos Tiago, Murilo e Aline responderam dizendo:

- Comum.

A professora apenas traduziu o exercício de número três para a língua de sinais:

- “escolher substantivo fazer frase exemplo não pode fazer igual”. Então a professora digitou Fabiana e sinalizou:

- “comprar maçã mercado”.

A professora encerrou a explicação dizendo:

- Pode continuar.

Em sinais:

- “pode fazer”.

Caio chamou a atenção da professora, digitou a palavra frigideira e sinalizou:

- “fogete”.

Gisele explicou em sinais:

- “panela fazer ovo carne nome” em seguida digitou a palavra frigideira e desenhou na lousa.

Douglas perguntou à pesquisadora:

- Na quatro pode vidro quebrou janela?

Ela argumentou:

- Como quebrou o vidro? Por que ele quebrou?

O aluno respondeu:

- Porque menino jogou bola.

Com a concordância da pesquisadora, ele disse à professora:

- Vidro quebrou janela porque menino jogou bola.

A professora não corrigiu os exercícios nesta data, porque os alunos demoraram a responder o último exercício; como não conheciam nomes de cidades, segundo a professora eles escreveram nomes de Estados e bairros.

Análise:

- a explicação da professora reduziu a distinção entre os substantivos próprios e comuns quanto ao tamanho da letra inicial (maiúscula/minúscula).

- ao solicitar a separação das palavras em categorias a professora reforçou a distinção quanto a grafia das palavras, visto que ela escreveu as palavras do exercício usando letras maiúscula para diferenciar os substantivos próprios, o que não avaliou a compreensão do conteúdo, pois se todas tivessem a mesma grafia os alunos provavelmente recorreriam a outras hipóteses para resolução da tarefa.

- a frase de Douglas “vidro quebrou janela” reproduziu o modelo fornecido pela professora “Fabiana comprar maçã mercado”, de construção de frases empobrecida, sem objetivo de ampliar a produção dos alunos, como foi observado após a intervenção da pesquisadora.

### **Atividade: Sujeito**

**Dia: 09/05/2011**

Entre os dias 3 e 5 os alunos fizeram a lembrancinha do Dia das Mães; no dia 6 foi realizado um café da manhã e atividades com as mães, sendo assim, não houve aula. No dia 9 de maio, ao entrar na sala a professora perguntou aos alunos em sinais:

- “mãe gostar presente”, depois chamou Bruno para fazer a oração.

A professora escreveu a data, seu nome e a disciplina Português; neste dia, ela deu continuidade ao exercício do texto “Os Três Porquinhos”, descrito no item atividades que envolveram a compreensão de texto escrito. Quando finalizaram a atividade, os alunos saíram

para a aula de Libras e intervalo. Quando retornaram, ela corrigiu o caderno dos alunos, apagou a lousa e iniciou a seguinte atividade:

### Sujeito

1- Leia e observe:

A menina pula corda

Quem pula a corda? A menina pula a corda

\*Sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa.

2- Ache o sujeito das frases?

O gato bebe leite. Quem bebe leite? O gato

a) O bode come capim. Quem come capim?

b) O pintor pinta a parede da casa. Quem pinta a parede da casa?

c) O leão come carne dentro da jaula. Quem come carne dentro da jaula?

d) O tatu entra correndo na toca. Quem entra correndo na toca?

e) A pulga pica o pé de Pedro. Quem pica o pé de Pedro?

3- Faça os exercícios seguindo o exemplo:

O pintor	<u>O pintor</u> pinta a casa
O homem	<u>O homem</u> pinta a casa
Ele	<u>Ele</u> pinta a casa

Fernanda	aponta o lápis
A menina	aponta o lápis
Ela	aponta o lápis

A cachorra	bebe o leite
A gata	bebe o leite
Ela	bebe o leite

O pipoqueiro	vende pipocas
O menino	vende pipocas
Ele	vende pipocas

Os alunos ainda copiavam a lição quando a professora resolveu explicar. Chamou a atenção apagando e acendendo a luz e disse:

- Larguem a caneta, depois vocês copiam.

A professora Gisele apontou a palavra Sujeito e perguntou:

- O que está escrito aqui?

Aline respondeu dizendo:

- Sujeito.

A professora seguiu falando:

- Sujeito é quem? Pessoa. Por exemplo, a menina pula corda, quem pula corda? A menina, então a menina é o sujeito.

Douglas confirmou dizendo:

- A menina pessoa.

A professora Gisele apontou a palavra “ser” e sinalizou:

- “pessoa”.

Continuou em sinais:

- “encontrar pessoa frase gato beber leite”.

Na sequência ela falou:

- Quem bebe leite?

Murilo e Aline responderam:

- Gato.

Bruno achou o exercício fácil, ele olhou para o colega Gustavo e sinalizou:

- “fácil”.

O exercício número três não foi explicado. A professora deixou os alunos respondendo enquanto preenchia seu diário e organizava seu caderno.

Análise:

- a explicação se baseou na tradução das sentenças para a língua de sinais; a professora não explorou o conceito de sujeito como responsável por realizar ou sofrer a ação.

- o conteúdo apresentou o conceito de maneira simplificada, não o referiu como o termo que estabelece concordância com o verbo, devendo ser um substantivo ou pronome substantivo, por exemplo.

- a tradução da palavra escrita “ser” para “pessoa” na língua de sinais reduziu o significado da palavra, pois não engloba o conjunto de criaturas; restringiu-se ao grupo de seres humanos (homem/mulher).

- os alunos não apresentaram dificuldade ou dúvidas na realização do exercício, mesmo recebendo como explicação que o sujeito designaria pessoa e nas quatro de cinco

orações do exercício número dois se referia a animais, o que leva a crer na assimilação do exercício por reprodução do modelo.

- quando deixou de explicar o exercício número três, a professora abriu mão de trabalhar a possibilidade de substituição do substantivo próprio pelo comum, no caso das sentenças “Fernanda aponta o lápis” “a menina aponta o lápis”, bem como pelo pronome pessoal.

- o exercício número três se limitou à cópia de palavras para construção de frases, o que não possibilitou a elaboração de hipóteses. Sendo assim, sua resolução não confirma se o conceito foi incorporado.

### **Atividade: Predicado**

**Dia: 10/05/2011**

Ao entrar na sala de aula, os alunos organizaram seu material nas carteiras. A professora se dirigiu à frente da turma e sinalizou:

- “em pé”. E iniciou a oração.

Com o término, ela se dirigiu ao quadro de horários e disse:

- Hoje é continuação de português.

Na lousa ela escreveu a data, seu nome, a disciplina Português e a seguinte atividade:

Predicado

1 - Leia e observe:

O porquinho pegou o violão. O porquinho fez o quê?

O porquinho                      pegou o violão.

Sujeito (Quem?)      Predicado (Fez o quê?)

Tirando o sujeito todas as palavras formam o predicado.

2- Sublinhe o sujeito e circule o predicado.

Ex. O porquinho pegou o violão

- a) O pintor pintou a parede.
- b) O periquito voou da jaqueira.
- c) O porquinho correu depressa.
- d) A formiguinha foi para o formigueiro.
- e) A menina subiu na mangueira.
- f) O homem pegou a enxada.

Quando terminou de escrever, a professora se sentou enquanto os alunos copiavam, aguardando o horário para encaminhá-los para a aula de educação física.

Como a professora não iniciou a explicação da atividade, Douglas perguntou:

- Gisele, não tem resposta?

Ela se levantou, apontou o exemplo e respondeu dizendo:

- Aqui! Você vai fazer a resposta!

Ele questionou:

- Fazer igual?

- É! - respondeu Gisele.

A aluna Aline se levantou, foi até a lousa, apontou a palavra voou e disse:

- Por que dois os?

A professora respondeu falando:

- Porque é voou.

Às 8 horas, os alunos saíram para a aula de educação física e intervalo. Ao retornarem, assim que todos entraram, a professora informou que solicitou à coordenadora autorização para passar um filme. Ela explicou aos alunos em sinais:

- “falar Marta assistir filme hoje vocês quer mas amanhã não ter parque ou filme ou parque amanhã”.

Eles concordaram em assistir o filme e se dirigiram para a sala de vídeo, onde assistiram ao filme com mais duas turmas, um desenho que não tinha a configuração de legenda disponível.

O aluno Bruno já havia assistido o filme. Sua dispersão chamou a atenção da professora, que sinalizou:

- “querer texto história filme”.

A exibição do filme terminou às 10h45, quando os alunos e a professora retornaram à sala de aula; a professora apagou a atividade da lousa, escreveu Matemática e algumas operações de adição.

Os alunos copiaram o exercício e ficaram respondendo até o encerramento da aula. A professora não solicitou o caderno de Português para corrigir o exercício proposto.

Observação: No dia 13/05 o aluno Bruno apresentou a redação exigida por mau comportamento. A professora Gisele entrou, se dirigiu à sua mesa, se sentou para fazer anotações no livro diário, quando Bruno levou o caderno para correção de sua redação, a professora não leu e fez gesto para que o aluno retornasse a sua carteira.

Análise:

- a professora não explicou o conteúdo, propondo a cópia e leitura como suficientes para o entendimento da atividade.

- ao aplicar somente um único exercício de assimilação do exemplo, a professora considerou que o conteúdo não apresentava elevado nível de dificuldade para apropriação dos conceitos (sujeito/predicado).

- o questionamento quanto à escrita da palavra “voou” realizado pela aluna Aline foi respondido apenas com a fala da palavra, sem que houvesse qualquer informação quanto ao verbo voar e sua conjugação. A professora entendeu que propor a correspondência som/letra bastaria para solucionar a dúvida da aluna.

- quando solicitou a redação ao aluno Bruno, a professora utilizou a produção escrita como recurso obrigatório e punitivo, o que desvincula a elaboração de textos como atividade prazerosa e significativa.

- a exibição do filme não teve nenhum propósito pedagógico, visto que a redação somente foi exigida ao aluno disperso.

- a ausência de legenda na exibição do filme causou o não contato dos alunos com a escrita; a professora não considerou a legenda como recurso auxiliar no aprendizado da língua portuguesa.

### **2.2.3. Atividades que envolveram a compreensão de texto escrito**

**Atividade: Texto Maria de Lourdes**

**Dia: 21/02/2011**

Após a oração, a professora se dirigiu à lousa, onde escreveu a data, virou-se para a turma e sinalizou:

- “português”.

Ela desenrolou um texto escrito em algumas cartolinhas unidas, chamou o aluno Caio para pendurá-lo na lousa, sinalizando:

- “ajudar”. E fez o gesto de pendurar a cartolina.

O aluno subiu em uma cadeira, colocou a cartolina em uma altura acima da lousa e, com a fita adesiva fornecida pela professora, prendeu o cartaz na parede.

Maria de Lourdes?

- Mãe, por que meu nome é Maria de Lourdes?
- Porque mamãe acha esse nome lindo. O nome mais lindo do mundo.
- Mas por que de Lourdes? Você Ângela! Se sou sua filha, devia me chamar Maria de Ângela.
- Ah, que gracinha... Mas não é assim que funciona, querida. O nome é Maria de Lourdes.
- Por quê?
- Porque sim! O nome é assim, Maria de Lourdes e ponto final.
- Quem disse?
- Um monte de gente disse.
- A amiga da pracinha se chama Maria Luisa, a do colégio Maria Eduarda e o meu irmão se chama Mário Márcio. Porque eles não se chamam Maria de Luisa, Maria de Eduarda e Mário de Márcio?
- Ai, Maria de Lourdes, porque o nome deles é assim.
- E por que o meu nome é Maria de Lourdes?
- Porque existe uma santa, chamada Maria, que apareceu em Lourdes, uma cidade lá longe na França. Por isso várias meninas tem esse nome.
- Eu sou da França?
- Claro que não, que bobagem! Você é do Rio de Janeiro.
- Então posso trocar meu nome para Maria do Rio? Ou quem sabe, Maria da praia? Adoro praia.
- Maria da praia? Que nome medonho. Maria de Lourdes é tão lindo.
- Você se chama Ângela de Lourdes?
- Não, Maria de Lourdes. Que papo mais chato!
- Então por que eu sou obrigada a me chamar Maria de Lourdes? Eu nem sou santa!
- Ah, isso você não é mesmo!
- Posso trocar de nome.
- Então eu vou pedir pra todo mundo me chamar de Malu. Gosto mais.
- Ai, Maria de Lourdes, que ideia boba, seu nome é tão forte, tão bonito.
- Maria de Lourdes, não, mamãe. Malu.

Quando o aluno retornou ao seu lugar, a professora falou:

- Este texto é um diálogo, quem quer vir ler? Eu serei a mamãe, vocês a filha.

Em sinais:

- “diálogo quer ler eu mãe vocês filho mulher”.

Como não houve a manifestação de voluntários, a professora chamou a aluna Aline:

- Vem, Aline!

A professora leu todo o texto somente utilizando a fala, isto é, sem o uso da língua de sinais, esta serviu de recurso apenas nas palavras que a professora considerou que os alunos não conhecessem.

Logo no início da leitura, a professora questionou:

- Quem é Maria de Lourdes?

Alguns dos alunos responderam falando:

- Filha.

Os demais sinalizaram:

- “filho mulher”.

Dando sequência à leitura, a professora parou na palavra “acha” e sinalizou:

- “conhecer igual pensar”.

A professora fez nova intervenção, perguntando:

- Conhecem gracinha? Que linda!

Em sinais:

- “conhecer” e escreveu na lousa a palavra linda.

Na expressão “e ponto final” a professora sinalizou:

- “igual acabou”.

Para explicar o parágrafo: A amiga da pracinha se chama Maria Luisa, a do colégio Maria Eduarda e o meu irmão se chama Mário Márcio. Porque eles não se chamam Maria de Luisa, Maria de Eduarda e Mário de Márcio?

Primeiro a professora sinalizou:

- “praça lugar”.

E apontando a palavra colégio, sinalizou:

- “igual escola”.

Depois a professora circulou a palavra “de” para destacar o “de Luisa”, “de Eduarda” e sinalizou:

- “não ter”.

Seguindo a leitura, a professora apontou as palavras “existe” e “chamada” respectivamente, sinalizando:

- “igual ter igual nome”.

Questionou:

- O que é Lourdes?

E explicou, pela fala:

- Tem um lugar com nome Lourdes na França.

Em sinais:

- “ter lugar França nome” e digitou Lourdes.

Na frase: Que nome medonho, alguns alunos sinalizaram:

- “medo”.

A professora corrigiu dizendo:

- Medonho.

E sinalizou:

- “igual feio”.

Na frase Que papo mais chato, a professora sinalizou:

- “igual conversar”.

Seguindo a leitura, fazendo referência à palavra “obrigada” na frase: por que eu sou obrigada. Ela explicou:

- Obrigada, que precisa sempre.

Em sinais:

- “precisar sempre”.

A professora explicou a expressão “todo mundo” perguntando:

- É todo mundo?

Em sinais:

- “mundo não pessoa”.

No encerramento do texto, ela disse:

- Malu é apelido, conhecem?

Os alunos confirmaram com a cabeça.

A aluna Aline leu todas as palavras corretamente, com uma boa dicção e pronúncia, enquanto falava ela fez os sinais das palavras que conhecia, as desconhecidas ela digitou.

Posteriormente a professora pediu que Murilo e Douglas lessem juntos, representando os papéis de mãe e filha, respectivamente. Douglas iniciou a leitura com a fala e língua de sinais concomitante; algumas palavras, como devia, para, adoro, foram digitadas. Murilo fez somente a leitura oral e, ao apresentar dificuldades na leitura, a professora trocou de lugar com ele, terminando a leitura.

Após a leitura, a professora sinalizou:

- “copiar”.

Os alunos iam iniciar a cópia, mas tiveram de sair para a aula de LIBRAS e intervalo. No retorno, a professora aproveitou o espaço da lousa para escrever o vocabulário do texto. Quando os alunos terminaram a cópia do texto, ela retirou a cartolina para escrever os exercícios, como segue:

Vocabulário do texto:

Acha – pensa

Gracinha – linda

Ponto final – acabou

Pracinha – lugar

Colégio – escola

Existe – tem

Medonho – feio, horrível

Papo – conversa

Malu – apelido

Responda:

1- Quem são as personagens do texto?

2- Quem a mãe da menina quis homenagear ao escolher o nome da filha?

3- O que a menina achou dessa homenagem? Por quê?

4- Do que a menina não gostou do seu próprio nome?

5- Releia esta parte do dialogo entre mãe e filha:

Então por que eu sou obrigada a me chamar Maria de Lourdes? Eu nem sou santa.

Ah, isso você não é mesmo.

Responda:

O que a mãe quis dizer com isso?

Com qual significado a palavra em destaque foi usada: obrigada

No momento em que percebeu os alunos dispersos, a professora se levantou para explicar os exercícios: no primeiro, ela apontou a palavra personagem e sinalizou:

- “igual pessoa quantos”.

Douglas, Caio e Aline responderam dizendo:

- Dois, mamãe e menina.

A professora sinalizou:

- “nome mamãe?”

Aline e Bruno digitaram Angela.

Na explicação da questão número dois, a professora falou:

- Eu gosto muito do Douglas que é Santo, quando tenho um filho eu quero colocar o nome de Douglas, lembra França, lá tinha uma santa que chamava santa Maria de Lourdes.

Em sinais:

- “gostar muito Douglas (sinal do aluno) santo nascer filho meu nome Douglas lembrar França santa nome cidade”

E fez o desenho do país, em que escreveu França e o nome da cidade, Lourdes.

A professora leu a questão número três sem o recurso dos sinais e Beatriz sinalizou:

- “não gostou”.

Passando para a questão quatro, a professora sinalizou:

- “nome gostar”.

- Os alunos responderam sim, confirmando com a cabeça.

Então a professora digitou de Lourdes e questionou novamente:

- Ela gostou?

No quinto exercício a professora procurou os significados no dicionário e escreveu na lousa, as palavras: Forçado, imposto, necessário, agradecido, para que os alunos escolhessem.

E retomou a explicação da palavra obrigada em sinais:

- “não agradecer igual precisar ter sempre fazer sempre”.

Análise:

- o recurso de escrever o texto na cartolina facilitou a visualização geral da história, o que nem sempre é possível na lousa, permitindo realizar a leitura mais de uma vez.

- a professora, ao chamar a aluna para interlucção, evidenciou a situação de diálogo, proposta do texto.
- foi promovida a leitura individual dos alunos, ao menos daqueles escolhidos; a atividade não se restringiu ao acompanhamento da leitura realizada pela professora.
- houve o contato com expressões na língua portuguesa como “todo mundo”, “ponto final” “bate papo”, utilizadas dentro do contexto social ao que os alunos estão inserido.
- a professora não realizou antecipações em relação ao conteúdo do texto, tampouco fez questionamentos relacionados à história ou à compreensão dos alunos.
- quando percebeu a dificuldade do aluno Murilo, a professora não incentivou a leitura ou mudou a estratégia, propondo aos alunos que recontassem a história.
- a estratégia de digitar as palavras em que os alunos desconhecem os sinais conferiu o caráter restritivo da língua de sinais e a relevância do contato com a escrita para interação dos alunos com a cultura ao seu redor.
- o exercício se ateve somente na identificação de questões pontuais da história e não avaliou efetivamente a compreensão do texto.

**Atividade: Texto****Dia: 21/03/2011**

Nesta segunda-feira, Gisele realizou a oração e escreveu na lousa o texto abaixo. Enquanto os alunos copiavam, ela recebeu a visita de outra professora do 5º ano, que informou não estar se sentindo bem. Gisele sugeriu à professora que trouxesse seus alunos para sua sala para trabalharem juntas a atividade de Português.

Às 8h os alunos de Gisele saíram para a aula de Libras. Neste momento os alunos da professora Karina chegaram.

Os alunos da professora Karina trouxeram cadeiras e se posicionaram ao lado das carteiras dos colegas que haviam saído e copiaram a lição.

Às nove horas, a turma de Gisele, que estava na aula Libras e posteriormente no intervalo, retornou terminando de copiar o texto, disposto a seguir:

Texto: Era uma vez duas avós...

Vovó Sônia sempre adorou dar beijos e logo se tornava amiga de todos.

Vovó Ester não dava muitos beijos e era amiga de todos.

Vovó Sônia não dava conselhos: que cada um levasse sua vida.

Vovó Ester dava conselhos: não queria que ninguém sofresse.

Com vovó Sônia aprendi que a vida, apesar de tudo, pode ser vivida com alegria, risos e bondade, que se pode viver sem luxos nem riquezas.

Com ela, enfim, aprendi a gostar da vida pois a vida é boa.

Com vovó Ester aprendi que a vida, apesar de tudo, é coisa séria, que a vida é luta, que a vida é dura, que se pode viver sem luxos nem riquezas. Com ela, enfim, aprendi a gostar da vida, pois a vida é boa.

Era uma vez duas avós  
Maumin Aizen  
Edit. Brasil – América  
Rio de Janeiro – 1983

Quando todos os alunos haviam terminado de copiar, Gisele chamou a atenção batendo uma régua de 60 cm na lousa. Ela utilizou a régua para apontar as palavras, indicando a leitura.

Douglas e Murilo acompanharam oralizando as palavras, os demais, como Caio e Bruno, acompanharam sinalizando algumas palavras como avó, sempre, beijo, amigo, etc.

A professora se deteve apenas para explicar a palavra luxo sinalizando:

- “ter muitas coisas exemplo precisar 2 carros precisar 2 bolsas não”.

E na expressão “a vida é luta”, ela sinalizou:

- “trabalhar todo dia acordar cedo”.

No término da leitura, ela apontou a referência do texto e sinalizou:

- “nome texto nome pessoa escrever história lugar ano”.

Em seguida, Gisele apagou a primeira parte da lousa e finalizou a atividade:

Vocabulário

1- Leia:

Bondade: amor no coração, qualidade de quem é bom.

Dava conselhos: orientava

Ter luxo: ter coisas além do necessário

2- Agora, você reescreve as frases substituindo a expressão destacada por seu sinônimo.

a) Vovó gostava muito de ter luxo. Vovó gostava muito de \_\_\_\_.

b) Papai sempre dava conselhos para seus filhos. Papai sempre \_\_\_\_\_ para seus filhos.

Compreensão do texto

1- Escreva o nome das duas avós da história:

2- Responda as perguntas:

O que vovó Sonia gostava de fazer?

O que vovó Ester gostava de fazer?

Terminando de passar a atividade na lousa, Gisele iniciou a explicação pelo vocabulário, sinalizando:

- “palavra significado bom coração pessoa ter conhecer pessoa bom ruim”

Apontou as palavras “orientava” e “necessário” e fez os sinais:

- “conversar, precisar”.

O segundo exercício foi traduzido para a língua de sinais:

- “agora escrever de novo frases trocar palavra”.

Alguns alunos responderam a atividade prontamente, que foi corrigida pela professora Karina, mas a maioria permaneceu conversando, realizando-a apenas quando Gisele chamou a atenção batendo na mesa.

Os alunos apresentaram seus cadernos à professora Karina diversas vezes, retornando para suas carteiras, segundo ela para refazer a resposta referente às questões sobre o que as avós do texto gostavam de fazer. Ela sinalizou aos alunos:

- “vovó gostar o que? ler texto de novo”.

Análise:

- o exercício de compreensão do texto se reduziu à identificação de trechos específicos para resolução das questões.

- o texto trabalhado não tinha um conteúdo muito elaborado (as frases eram simples), mas tinha como característica a linguagem no passado; no entanto, a professora não explorou as diferenças da língua portuguesa e de sinais na conjugação dos verbos no passado.

- ao avaliar o resultado dos alunos, a professora informou a dificuldade destes em encontrar a resposta para as questões e identificou o desinteresse dos alunos em ler o texto.

- ao realizar a leitura coletiva, houve o acompanhamento junto à professora, mas ela não promoveu interações ou questionamentos quanto a possíveis dúvidas de entendimento.

- a elaboração do vocabulário foi produzida pela professora e não partiu de dúvidas dos alunos; ela não os questionou quanto ao significado de alguma palavra. Tal postura denota que a professora atribuiu aos alunos conhecimento da maioria das palavras.

- a professora não promoveu o entendimento do significado das palavras em relação ao contexto da história.

### **Atividade: Compreensão do texto**

**Dia: 02/05/2011**

Este dia marcou o retorno da professora, após uma semana afastada por motivos de saúde; em sua ausência os alunos foram divididos entre as outras turmas. Ao entrar na sala, a professora explicou porque faltou na semana anterior e chamou os alunos para abraçá-los; quando estes retornaram aos seus lugares, ela proferiu a oração e, ao seu término, se dirigiu à sua mesa para escolher entre os livros didáticos o texto que trabalharia.

Na lousa ela escreveu a data, seu nome e a disciplina, virou-se para a turma e sinalizou:

- “português”.

Enquanto escrevia o texto, foi interrompida pela professora Karina, que levou seu livro para tirar cópia do texto, com o objetivo de trabalhá-lo com seus alunos; aproveitaram o encontro para discutir a possibilidade de passar o filme dos Três Porquinhos para que os alunos percebessem a diferença entre as histórias.

Segue abaixo o texto, o vocabulário e atividade escrita na lousa:

Texto:

Os três porquinhos

Os três porquinhos pobres começaram a procurar no lixo as roupas e instrumentos para ficarem parecidos com os três porquinhos aventureiros do cinema.

Sabugo botou na cabeça um saco de papel e levou ao ombro uma enxada velha. Salsicha agarrou uma caçarola furada e fez com ela um boné, pegou um violão quebrado e um pedaço de pau e disse:

- Aqui está meu violino.

Linguicinha enfiou na cabeça um funil feito chapéu. Agarrou um pedaço de taquara e gritou.

- Aqui está minha flauta.

Muito contentes da vida, os três irmãos começaram a pular e a dançar. Depois pararam. Pensaram. Olharam-se.

- Falta alguma coisa... – disse Salsicha.

- Falta mesmo... – concordou Sabugo.

- Que será? – perguntou Linguicinha.

O Sol soltou um berro:

- Burros! Falta a canção! Falta a música!

Os três porquinhos olharam para o Sol, tiraram os chapéus (o saco de papel, a caçarola e o funil) e disseram ao mesmo tempo:

- Muito obrigado, Dr. Sol!

Sabugo descansou a enxada no chão e disse:

- Eu sou o poeta. Vocês são os músicos. Inventem uma música que eu faço os versos.

Os três porquinhos pobres

Érico Veríssimo

Editora Globo

Porto Alegre – 1982

Atividade:

Vocabulário

Nome dos porquinhos: Sabugo, Salsicha e Linguicinha

Botou – colocou

Enxada – (a professora fez o desenho)

Agarrou – pegou

Caçarola – panela (a professora fez o desenho)

Violino - (a professora fez o desenho)

Funil - (a professora fez o desenho)

Taquara - (a professora fez o desenho)

Aventureiros – pessoas que amam aventura

Flauta - (a professora fez o desenho)

Compreensão do texto

1. Como começa a história?

2. Combine as palavras e descubra frases dizendo o que cada porquinho fez:

Quem?

a) Sabugo b) Salsicha c) Linguicinha

Fez o quê?

agarrou uma caçarola furada

enfiou na cabeça um funil

botou na cabeça um saco de papel

agarrou um pedaço de taquara

pegou um violão furado

levou ao ombro uma enxada

Os alunos saíram para a aula de Libras e intervalo, sem terminar a cópia do texto; quando retornaram, a professora esperou que a maioria terminasse de copiar. Apesar de Murilo e Pedro não terem concluído a cópia, ela deu início a leitura.

Primeiro ela sinalizou:

- “três porco”.

E perguntou por meio da fala:

- História igual dos três porquinhos? Não diferente.

Em sinais:

- “história igual três porco não diferente”.

Ao apontar a palavra porquinhos, Gisele perguntou a Gustavo:

- O que é isso?

Ele não respondeu, então ela sinalizou:

- “porco”.

Na leitura do primeiro parágrafo, a professora sinalizou as palavras:

- “procurar ficar”.

E para a palavra “parecidos”, ela fez o sinal:

- “igual”.

E apontando a palavra “instrumentos”, fez gestos de violão e bateria. No término do parágrafo, a professora interagiu com os alunos perguntando por meio da fala:

- Eles estavam procurando coisas onde?

Murilo respondeu dizendo:

- “no lixo”.

No segundo parágrafo, ela apontou algumas palavras na realização da leitura e informou o significado, na sequência da leitura oral.

- Sabugo - disse Gisele.

Em sinais:

- “nome porco”.

- Botou - falou a professora.

Sinal:

- “igual colocar”.

- Salsicha – seguiu falando Gisele.

Sinal:

- “nome”.

Por fim, ela falou:

- Agarrou.

Sinal:

- “igual pegar”.

Quando apontou a palavra caçarola, digitando a palavra, a professora questionou:

- O que é?

O aluno Murilo respondeu:

- Fruta.

Então a professora sinalizou:

- “panela nome”.

Dando sequência à leitura, a professora realizou o mesmo procedimento de parar em algumas palavras perguntando seu significado, como segue:

Apontando Linguicinha, questionou:

- O que é? Nome do terceiro porquinho.

Em sinais:

- “nome três porco”.

Na palavra funil, ela perguntou o que era e fez o desenho de um funil na lousa. Também desenhou um bambu e, ao apontar a palavra taquara, disse:

- Sabe bambu, é isso.

Quando indicou a palavra contentes, a aluna Aline falou:

- Contar.

A professora corrigiu pela fala:

- Não, felizes.

Em sinais:

- “sorrir”.

- E berro, o que é? Questionou a professora.

Aline disse:

- Gritar.

Para explicar a sequência de parágrafos: Falta alguma coisa... O Sol soltou um berro:

A professora seguiu falando:

- Falta a música, letra e canção, eles cantavam alguma coisa? Não.

No parágrafo final: Eu sou o poeta. Vocês são os músicos. A professora explicou:

- O que ele falou, ele falou que vai escrever a música. - E apontando a palavra poeta, ela disse:

- Pessoa que escreve música.

Em sinais:

- “pessoa fazer música”.

Seguiu falando:

- O Sabugo é o poeta, os músicos quem é?

Ela mesma respondeu:

- Salsicha e Linguíça.

Neste dia, a professora deixou apenas a questão um para os alunos responderem; eles copiaram, mas não tiveram a oportunidade de responder, pois a turma foi levada à sala de vídeo para assistir ao filme “Os três porquinhos”; além deste, os alunos assistiram “A Bela Adormecida”: os filmes eram representações teatrais na língua de Sinais, e cada filme foi visto duas vezes.

O exercício de compreensão de texto foi retomado no dia nove de maio, pois entre os dias três e cinco de maio os alunos ficaram fazendo as lembrancinhas de Dia das Mães e no dia seis ocorreu o café da manhã com as mães, no qual puderam participar apenas os alunos cujas mães pudessem comparecer.

Professora e alunos copiaram o exercício número dois e ela explicou em seguida:

- Combine palavras e descubra frases. O porquinho fez o quê?

Em sinais:

- “palavra descobrir frase porco fazer”.

Depois ela apontou a palavra “quem” e sinalizou:

- “nome nome porco 1 nome porco 2”.

As alunas Aline e Beatriz foram as primeiras a terminar. Quando levaram o caderno, a professora cobrou a resposta da questão número um.

Chamando a atenção dos alunos com uma batida na mesa, a professora disse:

- É pra responder a número um, como começa a história.

Em sinais:

- “responder número 1 como começar história”.

Murilo questionou por meio da fala:

- É pra escrever a história de novo?

Gisele respondeu:

- Só o começo da história.

O aluno confirmou seu entendimento perguntando:

- Então escreve o começo e quando acaba o começo pronto.

A professora afirmou dizendo:

- Isso!

A atividade foi corrigida no dia nove de maio, na segunda parte da aula, isto é, retorno da aula de Libras e intervalo. Nesta data foi iniciado o conteúdo sobre sujeito descrito no item “atividades que envolveram a apropriação da estrutura do português”.

Análise:

- não foi realizada a leitura fluente do texto; a professora seguiu fazendo interações com os alunos, sem a preocupação de promover sentido à leitura.

- a professora não verificou o conhecimento prévio dos alunos, nem mesmo diferenciou as histórias a partir da exibição do filme, como informou ter o propósito. Seu entendimento era de que os próprios alunos perceberiam a distinção.

- a questão identificada como sendo de compreensão do texto requeria somente a sua reprodução, o que nos leva a questionar as possíveis hipóteses construídas pelos alunos, em análise ao diálogo estabelecido entre o aluno Murilo e a professora, já que não houve uma explicação prévia sobre estruturação do texto.

- o significado da palavra “caçarola”, expresso por Murilo, não foi questionado; a professora não promoveu a análise do aluno para reconstrução desta hipótese.

- os alunos não foram questionados quanto a dúvidas de significados de outras palavras. O vocabulário se limitou à decisão da professora sobre a dificuldade de compreensão das palavras.

#### **2.2.4. Atividades que envolveram a expressão de texto escrito**

**Atividade: Produção de texto**

**Dia: 01/03/2011**

Quando todos terminaram o exercício sobre o uso dos porquês, descrito no item “atividades que envolveram a apropriação da estrutura do português”, a professora se levantou, entregou uma folha (Anexo E) para produção de texto, que apresentava o diálogo entre duas formigas.

A professora retornou para a frente da sala e falou:

- Aqui vocês vão escrever uma história, lembra diálogo? Então vocês vão escrever um diálogo.

Em sinais:

- “agora escrever história lembrar diálogo conversa escrever”.

Ao terminar, os alunos entregaram a atividade para correção; esta foi guardada pela professora.

Análise:

- a professora não explorou a atividade conversando sobre as figuras, exemplificando situações de diálogo.

- não foi atribuída a exigência de correspondência do texto com as imagens, tampouco a ideia de sequência da história com a sequência das tiras.

- não houve intervenções da professora quanto ao entendimento das cenas por parte dos alunos.

- a professora não explorou as regras de pontuação na produção dos diálogos.

### **Atividade: Produção de texto: Enxame**

**Dia: 15/03/2011**

Este dia é intercalado com a aula de educação física, seguida de intervalo, sendo assim a atividade descrita foi realizada na segunda parte do horário, ou seja, no retorno do intervalo.

Na primeira parte da aula, foi trabalhado o tema coletivo, que serviu de introdução para a próxima atividade. A professora entregou aos alunos a atividade de produção de texto (Anexo F) e depois retornou para a frente da sala.

A professora mostrou a atividade para a turma, apontou seu título e questionou:

- O que é?

Caio fez o sinal:

- “texto”.

Ela argumentou:

- O que é produção? Aqui está falando que vocês vão fazer um texto.

Em sinais:

- “fazer texto”.

E seguiu falando:

- Já tem nome o texto, o que é enxame?

Em sinais:

- “nome texto” a palavra enxame foi digitada.
- Na lista de coletivos tem enxame, o que é? - perguntou a professora.

A aluna Aline respondeu dizendo:

- Abelhas.

E a professora continuou falando:

- Poucas abelhas ou muitas?

Douglas, Caio, Aline e Bruno sinalizam:

- “muitas”.

O enunciado da primeira tira foi explicado da seguinte forma:

- Aqui está falando que vocês vão escrever a história.

Em sinais:

- “começar história”.

Gisele informou:

- A gente vai falar das abelhas, o que tem aqui?

Sinais produzidos pelos alunos:

Caio:

- “árvore”.

Bianca:

- “menino, menina”.

Pedro:

- “maçã”.

A professora confirmou:

- Isso! Tem que pensar nome pra eles.

Em sinais:

- “pensar nome menino menina”.

Os alunos Bruno, Gustavo, Douglas e Pedro começaram a conversar. A professora parou a explicação e sinalizou:

- “explicar só uma vez vocês fazer só atenção”.

Eles atenderam a sua interferência parando de conversar, mas começaram a rir um do outro; incomodada, a professora finalizou a explicação .

- Depois aqui! - Apontou a segunda tira e seguiu falando:

- O que eles fizeram? Jogaram?

E apontando a tira final, disse:

- Aqui, fim da história.

Caio sinalizou:

- “pintar”.

A professora respondeu em sinais:

- “depois pintar agora escrever história”.

Douglas questionou por meio da fala:

- Gisele, o que é para fazer?

Ela respondeu:

- Já expliquei, você vai escrever a história.

Os alunos permaneceram quietos fazendo a história, apenas Bruno e Carla se dirigiram à professora para saber como escrevia a palavra colmeia, eles sinalizaram:

- “nome casa abelha”.

Gisele escreveu na lousa: colmeia.

O texto foi entregue à professora no final da aula para correção.

Análise:

- a professora não diferenciou o tipo de produção exigida, como texto narrativo ou descrito, explorando os tipos de função social da escrita.

- o modo como as tiras foram explicadas sugeriu a produção de frases simples, com o intuito de descrever a cena sem a necessidade de coesão.

- mesmo informando aos alunos que o texto se referia às abelhas, quando questionados sobre a imagem da primeira tira, os alunos não mencionaram as abelhas. O apontamento de outros elementos demonstrou o que deveria ser o tema da história como secundário.

- a professora não promoveu análise ou solicitou a reescrita dos textos.

**Atividade: Produção de texto****Dia: 05/04/2011**

Com o término da oração, a professora se dirigiu à mesa, pegou um dicionário de LIBRAS e o entregou ao aluno Bruno, para que ele visse e passasse aos colegas. Enquanto eles olhavam o dicionário, a professora escreveu na lousa a data, disciplina e iniciou a atividade a seguir:

Produção de texto

Copie e leia:

Como eu não tenho avó viva, eu adotei uma avó para mim.

Você quer conhecer a história da minha avó?

Vovó Chiquinha

Você quer conhecer minha vovó Chiquinha?

Ela é doce e miudinha, gordinha e baixinha.

Vovó é alegre, canta, conta histórias, faz docinhos e gosta muito de papear.

Se estou triste, ela alisa meu cabelinho, conversa e me faz carinho.

Ela não tem filhos, mas é por adoção a vovó querida de toda a criançada do meu quarteirão.

Agora, escreva em seu caderno uma história de sua vovó de verdade ou não:

“Minha vovó”

Enquanto esperava os alunos copiarem o texto, a professora saiu da sala e retornou informando que iria passar o vídeo “A Bela Adormecida”, pois ela teria de preparar as provas bimestrais e não teria tempo.

Os alunos saíram às 8h para a aula de educação física e retornaram às 9h após o intervalo, quando foram para a sala de vídeo, se reunindo com a outra turma, pois a professora Karina também aplicaria prova; assim, elas planejavam juntas.

A professora Karina questionou o fato de o filme não ter legenda para que os alunos lessem e Gisele informou que não havia problema, pois eles conheciam a história, ela teria sido trabalhada na aula de Libras da segunda feira.

O filme foi encerrado antes do fim, no horário de término da aula, não sendo retomado nos dias que se seguiram.

O texto Vovó Chiquinha não foi lido pela professora, nem os alunos fizeram a redação, que também não foi cobrada nas aulas seguintes.

Análise:

- o texto foi apresentado basicamente como recurso de cópia, não foi lido, ou trabalhado como atividade.

- a formação do texto é constituída por uma lista de orações com sentenças independentes. A professora não viu nisso um agravante como modelo de reprodução para as produções futuras dos alunos.

- a professora não explorou a possibilidade de escrita no diminutivo destacada no texto.

- os alunos não produziram a redação de forma espontânea atendendo o enunciado final da atividade. A professora teria atribuído essa postura dos alunos ao resultado da leitura do texto, evidenciando que houve apenas a cópia sem a leitura posterior.

- ao exibir o filme sem legendas a professora atribuiu seu entendimento ao conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo da história, mas não verificou a real compreensão de todos os alunos, ao mesmo tempo em que demonstrou a pouca importância da exposição dos alunos a textos escritos.

- o término do filme antes do final demonstra como a contextualização integral de uma narrativa (o filme) é pouco valorizada, não propiciando aos alunos a oportunidade de exploração de uma narrativa completa.

### **Atividade: Avaliação**

**Dia: 06/04/2011**

No retorno da aula de religião, a professora entregou aos alunos a folha de avaliação previamente elaborada, explicando na língua de sinais:

- “hoje começar fazer prova não precisar nervoso tudo ensinar fácil não difícil guardar caderno primeiro nome completo nome professora”.

Produção de texto – Cebolinha (Anexo G)

Gisele falou:

- Vocês vão olhar o que está acontecendo?

Em sinais:

- “olhar”.

Apontou o desenho do Cebolinha e informou:

- Ele está assobiando. - E fez o gesto assobiar.

Douglas falou:

- Brincando com o cão, ele correndo cachorro feliz.

Gisele prosseguiu explicando em sinais:

- “você pensar tema diferente escrever história”.

Douglas perguntou se referindo ao personagem da história:

- Qual o nome dele?

Gisele respondeu:

- Cebolinha. - E digitou Cebolinha, escrevendo depois na lousa: Cebolinha e Bidu.

Gustavo, Bruno e Tiago apontaram o galho que Cebolinha segurava e em sinais perguntaram:

- “o que?”

A professora digitou a palavra “pau”.

Aline e Douglas realizaram a mesma pergunta:

- Como escreve a palavra cantando?

Ela digitou a palavra, depois respondeu a dúvida de Murilo que, em sequência, havia perguntado sobre a palavra cachorro, que também foi digitada pela professora.

Neste dia, a atividade de avaliação se reduziu a este exercício, pois não houve outras questões.

Ao final da aula, a professora pediu para os alunos estudarem em casa, para terminar os próximos exercícios.

Análise:

- a professora utilizou, para avaliar os alunos, o mesmo modelo de atividades desenvolvidas durante as aulas do período; ou seja, o exercício proposto mostra que não houve preocupação em avaliar os conteúdos trabalhados no período.

- a proposta de produção de texto utilizada não verificou as dificuldades e progressos dos alunos.

**Atividade: Produção de texto****Dia: 16/05/2011**

A professora realizou a oração e iniciou a aula de português escrevendo na lousa, como sempre, a data e seu nome, seguida da atividade:

Leia, copie e complete a história: O periquito Quiri

O periquito Quiri vivia preso numa gaiola dourada. A gaiola era linda, mas Quiri se sentia muito sozinho. Não tinha ninguém para brincar com ele.

O porquinho Quico era livre. Passava o dia inteiro correndo de um lado para o outro, remexendo a terra com seu focinho.

À noite ele estava sujinho, sujinho. O periquito ficava ali olhando morrendo de inveja.

Ele teve uma ideia, chamou Quico e falou:

- Será que você pode me tirar daqui? Eu queria brincar no quintal com você!

Quico pensou, pensou, pensou... e teve uma ideia brilhante.

Ele

Os alunos copiaram o texto, depois seguiram para a aula de Libras e intervalo. Ao retornarem, a professora realizou a leitura oral. Na língua de sinais expressou somente algumas palavras, conforme a sequência de leitura, ela sinalizou:

- “pássaro viver preso dourado bonito só não ter brincar porco livre dia sujo inveja ideia pensar pensar pensar ideia especial”.

Ela fez interferências na leitura, perguntando o que eram algumas palavras:

- O que é Quiri e Quico?

E fez o sinal:

- “nome”.

Depois questionou:

- O que é focinho?

Sinalizou:

- “igual nariz porco”.

Quando realizou a leitura da frase À noite ele estava sujinho, sujinho Gisele perguntou em língua de sinais:

- “por que sujo”.

A aluna Aline respondeu, dizendo:

- Lama.

Para explicar a frase Ele teve uma ideia, chamou Quico e falou.

Gisele perguntou:

- Ele quem?

Douglas e Murilo responderam por meio da fala:

- Quiri.

Aline disse:

- O porco.

A professora relevou a resposta errada da aluna, seguindo a explicação da frase: Será que você pode me tirar daqui?

Em língua de sinais:

- “pode ajudar preso querer livre”.

No desfecho, para que os alunos concluíssem a história, Gisele disse:

- Ele quem? O porco! Ele pensou o que? Você pode ficar aí, ele vai deixar o periquito preso? Vocês vão continuar a história.

Os alunos não continuaram a história e ficaram conversando. Meia hora depois Gisele chamou a atenção batendo na mesa. Nervosa, ela questionou:

- Vocês já terminaram? Vocês têm que terminar a história, falta o final.

Caio respondeu em sinais:

- “copiar já”.

Gisele argumentou em sinais:

- “agora você terminar história”.

Ela se questionou em voz alta:

- Será que eles não entenderam?

Depois de alguns minutos, Gustavo levou o caderno para correção e a professora reclamou:

- Você copiou de novo a história. Não é pra copiar, você vai terminar.

Aline perguntou a professora por meio da fala:

- Porquinho homem? Os dois homem?

Gisele respondeu em sinais:

- “pássaro homem porco homem”.

Gisele corrigiu os cadernos de Caio, Carla e Douglas e disse:

- A produção de texto de vocês é muito pobre.

De repente a professora falou:

- Vocês têm dez minutos para terminar.

Murilo disse:

- Calma, professora!

Gisele respondeu:

- Vocês estão há uma hora pra escrever uma linha e eu tenho que ter calma.

Às 10 horas ela chamou os alunos para seguirem até o local de ensaio da dança para a festa junina.

Análise:

- somente a professora realizou a leitura, com os alunos acompanhando; quando verificava que os alunos não compreendiam algum vocábulo ela simplesmente traduzia em sinais, como se isto bastasse para a aquisição do conceito.

- da mesma forma, quando a aluna Aline fez referência equivocada a um dos personagens, a professora não retomou a explicação, comparando as duas respostas fornecidas pelos alunos.

- os alunos demonstraram não ter o hábito de ler os textos após o término da cópia, o que levaria ao entendimento de que faltava o encerramento do texto.

- a professora reclamou da produção empobrecida dos alunos, mas não desenvolveu qualquer atividade visando a ampliação da escrita.

- o desfecho da atividade produzido pelo aluno Gustavo evidenciou o caráter reprodutor que as atividades de escrita representam para os alunos.

- ao responder a dúvida de Aline quanto ao sexo dos animais, a professora não desenvolveu hipóteses de obtenção da resposta junto à aluna, como a referência aos artigos e a flexão de gênero dos substantivos comuns que antecederiam o nome dos animais, por exemplo.

Estes foram os dados e atividades que puderam ser colhidos em relação ao ensino da língua portuguesa escrita. E tal como apontado no início deste trabalho permitiram ampliar a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi inspirado em discussões e inquietações surgidas durante a graduação sobre a regulamentação do Decreto 5626/05, que estipula parâmetros para formação de professores para atuar na educação de alunos surdos e orienta o ensino com abordagem bilíngue, isto é, a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa sendo a segunda.

Esse decreto foi fruto de um grande movimento social que reuniu acadêmicos, professores de surdos e os próprios surdos no Brasil, seguindo uma tendência disseminada mundialmente, passando a considerar que a abordagem bilíngue seria a resposta para a superação das dificuldades no aprendizado destes sujeitos, dificuldades estas resultantes das interações professor-aluno, que não se baseavam na comunicação por meio da língua de sinais.

Nesse sentido, a atuação de um professor em escola especial para alunos surdos declarada com abordagem bilíngue tornou-se nosso objeto de estudo. Outro aspecto que consideramos relevante foi a relação estabelecida entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, com a preocupação de que a segunda poderia ser relegada a um plano inferior na instrução destes alunos.

Adversidades e imprevistos limitaram o acesso ao campo empírico pois, em contato com escolas especiais de educação para surdos, não obtive sucesso prontamente e, na escola em que foi permitida a realização da pesquisa, o acesso foi direcionado a uma classe de quinto ano.

Contemplamos, com este imprevisto, o ano de encerramento do ciclo I do Ensino Fundamental I, momento em que os alunos supostamente já teriam desenvolvido uma relação com a escrita, o que nos permitiria observar a prática pedagógica do professor no ensino da língua portuguesa.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar e analisar as práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa escrita desenvolvidas em uma escola especial com abordagem bilíngue, ou seja, na qual o professor utilizasse a língua de sinais como meio de comunicação com os alunos e a língua portuguesa escrita fosse contemplada como segunda língua.

Constatamos, nesta escola, e especificamente nesta turma, evidenciando com a descrição dos sujeitos, que não se tratava de uma sala homogênea, ou seja, a professora lidava

com um universo variado, composto por alunos que demonstravam ouvir; alguns se comunicavam pela língua de sinais e outros por fala e língua de sinais, o que parecia não corresponder à corrente teórica denominada socioantropológica, para a qual a Libras é a primeira língua dos surdos, sendo esta expressão de uma cultura, comunidade e identidade surdas.

Tal constatação nos faz refletir se a língua de sinais não seria somente o meio de comunicação desenvolvido por surdos que, por algum impedimento ou dificuldade, não foram oralizados, ou seja, de que a comunicação por meio da Libras seria decorrente da impossibilidade de aquisição de uma língua oral.

Esta distinção entre a perspectiva teórica e a prática social concreta se evidenciou desde os contatos iniciais com os educadores da escola: o posicionamento da coordenadora na afirmação de que a escola seguia a corrente do bilinguismo divergia do planejamento de aulas da professora, em que era enfatizada a utilização das diferentes linguagens: verbal, Libras, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio de produção, expressão e comunicação de ideias, atendendo às diferentes intenções e situações.

Observamos que, durante as aulas, a fala era prática recorrente e que, muitas vezes, os sinais eram utilizados como recurso, o que contraria a concepção de escola bilíngue defendida pela corrente socioantropológica, bem como a afirmação da coordenadora.

Com base nessas observações iniciais, resolvemos ampliar as observações da disciplina de língua portuguesa para as demais disciplinas, para melhor compreensão do contexto educacional de nosso objeto de estudo.

Tendo em vista as especificidades do campo empírico e por considerar que nenhuma ação é neutra ou isolada, antes de tecer os apontamentos acerca das análises das práticas de ensino da língua portuguesa escrita nos reportaremos ao contexto em que as ações se inseriram, como o planejamento das atividades e as interações professor-aluno e aluno-aluno.

### **Planejamento**

Reportando-nos inicialmente ao planejamento das aulas, este estudo constatou que a escola em questão não ofertava aos professores a possibilidade de se reunir para discutir ou construir o plano de aulas. Apesar de não ter espaço e tempo previsto para este propósito, a professora Gisele por iniciativa própria organizava seu planejamento semanal, em princípio às

terças-feiras, em conjunto com outra professora do quinto ano, enquanto os alunos participavam da aula de educação física.

Devido à reestruturação da grade das aulas de Educação Física para algumas turmas, no decorrer da pesquisa as professoras modificaram o dia do encontro para quarta-feira no primeiro horário, momento em que os alunos de ambas as salas estavam na aula de ensino religioso.

As professoras não estabeleciam uma ordem cronológica de desenvolvimento dos conteúdos; seguiam a orientação do projeto fornecido pela coordenação por livre escolha. Em alguns dos momentos presenciados, o conteúdo foi eleito a partir de escolhas das atividades nos livros didáticos. A professora possuía um número considerável destes livros, aos quais recorria para encontrar a atividade que lhe agradasse; cabe ressaltar que estas muitas vezes eram extraídas de livros de segunda e terceira série.

### **A interação na sala de aula**

#### Sobre a professora

A professora se comunicava com os alunos por meio da fala e língua de sinais concomitantemente. Quanto aos aspectos linguísticos da oralidade, podemos observar que, em alguns momentos de interação e/ou explicação, a linguagem era truncada e não eram utilizados todos os recursos da língua.

A língua de sinais foi utilizada para referir-se a elementos isolados, tornando-se recurso para explicar dúvidas quanto ao significado das palavras; foi possível observar também que a explicação em língua de sinais substituía as sentenças em que a professora desconhecia os sinais referentes às palavras escritas, ou não desejava ler o texto na íntegra.

Mesmo considerando a dificuldade de domínio efetivo e completo de qualquer língua, a declaração de dúvidas quanto à existência de sinais relacionados a algumas palavras repercute a falta de preparação prévia das aulas.

#### Sobre os alunos

A interação entre os alunos acontecia em língua de sinais. A fala era utilizada para chamar a professora e os colegas, mesmo que isto significasse somente um balbúcio. A fala era utilizada especificamente pelos alunos Aline, Douglas e Murilo para responder às questões propostas pela professora.

Murilo não dominava a língua de sinais; por isso, demonstrou maior dificuldade para se relacionar. Foram observados momentos extra-aula em que as alunas Carla e Aline pediram que o colega parasse de falar, reclamando que ele falava muito e que deveria usar a língua de sinais.

#### Interação professora–alunos

O período observado constatou uma relação pouco baseada na comunicação: os alunos apresentaram uma postura passiva, com poucas interferências por dúvidas, sendo Murilo e Douglas os que mais questionavam, dirigindo-se à professora sempre por meio da fala.

A maioria dos alunos acompanhava as leituras e respondia à professora, com exceção de Tiago, Gustavo e Carla, que raríssimas vezes se manifestaram.

A dinâmica das aulas se baseou em copiar as atividades, respondê-las e levá-las imediatamente para serem corrigidas, o que demonstrou que os alunos atribuíam o objetivo dos exercícios era alcançar a resposta aceita, mesmo que isto significasse copiá-la dos colegas. Ressaltamos que todos os exercícios foram corrigidos individualmente, o que não permitiu a comparação de ideias ou a construção de novas hipóteses.

Os momentos de conversas paralelas e desordem, em sua maioria, não foram repreendidos. A professora desenvolveu uma estratégia para manter a ocupação dos alunos: todas as atividades xerocadas em que havia figuras ou desenhos deveriam ser pintadas antes de coladas no caderno.

#### **As relações estabelecidas com a escrita**

As evidências empíricas nos mostraram um cotidiano escolar com atividades empobrecidas, em que os textos trabalhados nas atividades de compreensão eram utilizados para uma leitura mecânica sem reflexão, o que é demonstrativo da não incorporação da perspectiva de que compreender e interpretar não é um processo mecânico. Ao contrário, deve-se levar os alunos a se apropriar de seu significado dentro de um determinado contexto linguístico, em um processo de recriação contínua da linguagem em uso.

A grande marca do trabalho com a língua escrita foi a ausência de seu uso a partir do contexto em que determinada construção da língua escrita estava inserida, sem o objetivo de ressignificar o sentido das palavras, provocar o interesse ou curiosidade dos alunos; em vez disso, um significado pronto e acabado era ofertado, sem a possibilidade de promover outras

interpretações ou despertar conhecimentos prévios. Além disso, a professora reduzia os significados das palavras, interferindo até mesmo na construção dos sentidos, como no caso das palavras “meteoro” e “asteroides”, definidas como “pedras”.

Tal como indica Vygotsky (2005), o aprendizado do significado das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, tais como memória, abstração, capacidade de diferenciação. Sendo assim, entendemos que o aluno recorrerá ao conhecimento que lhe foi apresentado quando se deparar com a mesma palavra em variadas situações; assim, o aprendizado incorreto se estenderá para as hipóteses que o aluno criará no futuro.

Com os processos de leitura realizados, pode-se afirmar que a professora realizava a tradução em sinais das palavras escritas, sem o propósito de apresentar as diferenças entre as duas línguas, como, por exemplo, questões relacionadas ao gênero das palavras, flexão dos verbos. E, nos momentos de produção escrita, os alunos se reportavam à professora para esclarecer dúvidas quanto à escrita correta das palavras, o que indica que a preocupação dos alunos se restringia à demonstração de suas habilidades em grafar as palavras, sem a necessidade de desenvolver a criatividade ou expressar ideias e emoções.

Desta forma, verificou-se que a professora desenvolveu atividades em que a escrita era concebida como código e em que os alunos estabeleceram unicamente uma relação de codificação da língua de sinais. Entretanto, como nos indica Ferreiro (2001), o aprendizado da escrita ocorre em um longo processo construtivo, no qual a criança constrói interpretações, age sobre seu processo de aprendizagem e se apropria do conhecimento.

Quanto aos textos trabalhados em sala de aula, não houve preocupação em diferenciar os diversos tipos de portadores de texto e de gêneros narrativos; tampouco foram trabalhados textos relacionados ao cotidiano dos alunos. Observamos que o modelo de texto a que os alunos eram expostos, como “Era uma vez duas avós”, se resumia à construção de frases para aprender a ler e escrever, com o agravante de se tornar modelo de reprodução dos alunos, por não terem contato com livros e histórias melhor elaboradas, tendo em vista que é normal, ao escrever, os alunos reproduzirem o modelo a que são expostos. Como indica Soares (2010), as fragilidades discursivas dos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização decorrem, em grande parte, segundo sua hipótese, dos modelos de texto com que convivem nos anos iniciais de escolarização.

Em relação às atividades de produção escrita dos alunos, constatamos a prática cotidiana de cópia, resolução de exercícios restritos ao preenchimento de lacunas ou questões pontuais de compreensão que não tinham o intuito de promover a argumentação, mas somente apontar uma resposta ou reproduzir trechos da história. Evidenciamos ainda a produção escrita como recurso obrigatório e punitivo, o que desvincula a elaboração do texto de uma atividade prazerosa e significativa.

Desconsiderando assim uma das premissas do letramento, que, como nos esclarece Soares (2010), tem por objetivo que o aprendiz, além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, construa o conhecimento da escrita como discurso, isto é, atividade real de enunciação, necessária e adequada a situações de interação e concretizada como uma unidade estruturada que obedece a regras discursivas próprias.

Tendo por base a consideração de que o domínio da língua portuguesa escrita amplia a possibilidade de participação social dos sujeitos, pois por meio dela temos acesso a uma gama de informações, compartilhamos ideias e nos comunicamos de forma independente e plena de significados, constatou-se que, nesta escola, a aprendizagem da escrita não evidencia sua função de interação autor/leitor e as atividades respondem somente ao desejo de reprodução de um modelo; aspectos como o planejamento e organização das ideias, bem como o aprimoramento contínuo da precisão do texto escrito, dentro de contextos discursivos definidos, não foram destacados na prática da professora.

Por fim, podemos considerar que uma das hipóteses deste estudo se confirmou, na medida que constatamos que a língua de sinais é utilizada como recurso no desenvolvimento das práticas do professor e que sua relação com a escrita tendeu a empobrecer ou reduzir a dimensão dos textos. Portanto, esta língua não se concretizou como elemento fundamental do ensino.

A atuação da professora não destacou grande ênfase ao ensino por meio da língua de sinais, pois ela utilizava também o recurso da fala, dado o público com que atuava; desta maneira, tanto na disciplina de língua portuguesa quanto nas demais disciplinas, evidenciamos que, embora estivesse presente no cotidiano escolar, a língua escrita foi relegada a um plano inferior na instrução dos alunos, pelas fragilidades constatadas nas atividades pedagógicas em que se fez uso dela.

Nesse sentido, apesar de a intenção deste trabalho não ser a de oferecer resultados conclusivos sobre o ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos, por termos

consciência de nossas limitações e do papel de uma dissertação, podemos afirmar que a análise aqui realizada mostra que, mais do que uma pretensa dificuldade intrínseca dos surdos no acesso à língua majoritária, as dificuldades para sua apropriação devem-se muito mais aos processos pedagógicos utilizados em sala de aula.

Nossa pretensão e expectativa, portanto, são de que estes resultados e análises possam agregar e contribuir para pesquisas futuras que redundem em efetiva melhora dos processos de escolarização de alunos surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

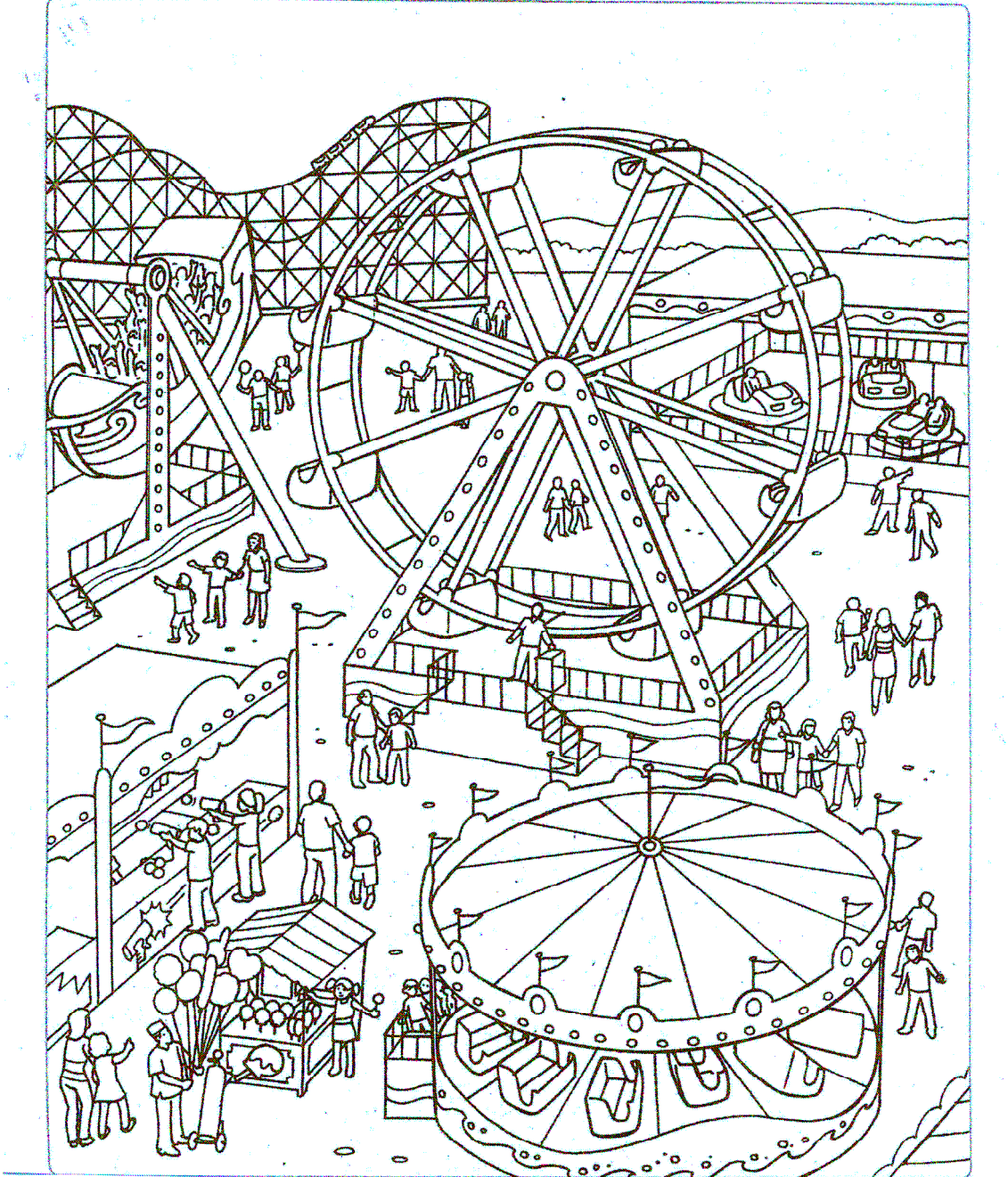
- BUENO, José G. S. (1998). Surdez, Linguagem e Cultura. *Caderno CEDES*. A nova LDB e as necessidades educativas especiais, pp. 41-55. Unicamp, Campinas.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2 ed. São Paulo: EDUC.
- \_\_\_\_\_. (2001). Educação inclusiva e educação dos surdos. *Integração*, vol. 13 n. 25, Brasília, MEC/SEESP.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Educação especial, inclusão escolar e desigualdades sociais*. Conferência apresentada no VI Congresso Internacional do INES e XII Seminário Nacional, INES: 150 anos. Rio de Janeiro, INES, 2007.
- BRASIL. *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2009.
- DANTAS, Mauriza M. (2006). *Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- FARIA, Sandra P. (2003). *A metáfora LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.
- FERNANDES, Elaine B. C. (2007). *Eu copio, escrevo e aprendo: um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba.
- FERREIRO, Emília. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez. Tradução Horácio Gonzáles
- GERALDI, João W. (1997). O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos. *Espaço* nº 8. Rio de Janeiro: INES, pp. 49 a 54.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- HUTMACHER, Walo (1995). Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, pp. 47-76.

- KOBER, Débora C. (2009). *O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos, numa perspectiva educacional bilíngüe*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- LACERDA, Cristina B.F. de. (1998) Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, vol. 19, n.46, pp. 68-80.
- \_\_\_\_\_. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES*, vol. 20, n.50, pp. 70-83.
- LOUREIRO, Cristiane B. C. (2004). *Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e apropriação da escrita da língua portuguesa: informática na educação de surdos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- LULKIN, Sérgio A. (2005). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKILIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, pp. 33-50.
- OLIVEIRA, Pedro, CASTRO, Fernanda, RIBEIRO, Almeida (2002). Surdez Infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, vol. 68, n. 3, pp 417-423.
- PERLIN, Gládis T. T. (2005). Identidades surdas. In: SKILIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, pp. 51-74.
- RABELO, Annete S. (1982). *Aplicação da abordagem oralista e de comunicação total em deficientes auditivos: estudo comparativo de duas crianças*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Português sinalizado: Comunicação total*. Volume 1. Série Educação Especial. Goiânia: Ed. UCG.
- SALLES, Heloisa M.M.L; et. al (2004a). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 1. Brasília: MEC/SEESP.
- \_\_\_\_\_. (2004b). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 2. Brasília: MEC/SEESP.
- SÃO PAULO. (2007). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT.
- SILVA, Marília da P. M. (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora.

- SKLIAR, Carlos (2005). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKILIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, pp. 7-32.
- SKRTIC, Thomas M. (1996) La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 35-72.
- SOARES, Magda. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto.
- SOARES, Maria A.L. (2005). *A educação do surdo no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2006). Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos com estratégia de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos C. (Org). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e juventude*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 87-109.
- TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Atmed.
- TORRES, Elisabeth F.; MAZZONI, Alberto A. and MELLO, Anahi G. de. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*. vol.33, n.2, pp. 369-386.
- VYGOTSKY, Lev S. (2005). *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes
- \_\_\_\_\_. (2000). *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.
- WALLER, Willard (1961). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell. Tradução: Alda Junqueira Marin.

## ANEXO A – CORES PRIMÁRIAS

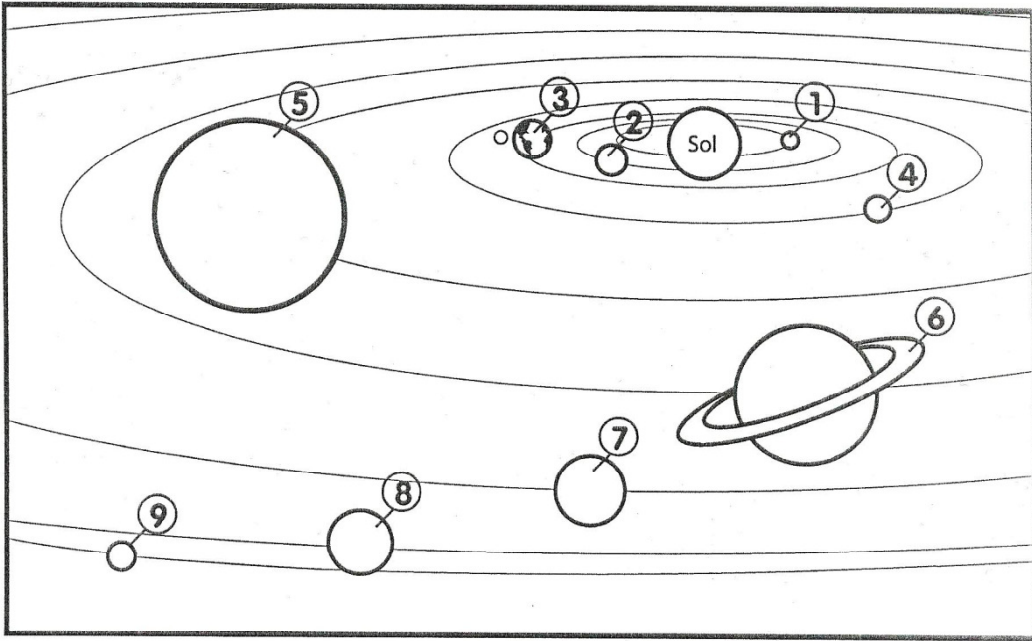
4. Pinte a figura abaixo usando as três cores primárias. Professor, é importante que os alunos pintem o desenho utilizando apenas as cores primárias, para que possam fixá-las melhor.



ANEXO B – SISTEMA SOLAR

# DESCUBRA PLANETAS!

Observe o nosso Sistema Solar e identifique os planetas que fazem parte dele.



1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5			



Você sabia que Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão são geladíssimos e que Vênus é muito quente? Que Mercúrio é o menor dos planetas e o mais próximo do Sol? E que só a temperatura de Marte permite a existência de vida?

## ANEXO C – COLETIVOS

## Coletivos

Substantivos que expressam coleções e agrupamentos

Da Página 3 Pedagogia & Comunicação

Os substantivos coletivos são palavras que representam conjuntos de animais, pessoas, seres, etc. Abaixo você tem uma lista com os principais coletivos.

O dicionário também é uma boa fonte para você conhecer outros. Você procura o elemento (elefante, por exemplo), e encontra, além de sua definição, seu coletivo.

Substantivos coletivos	
Coletivo é o nome que expressa um grupo de seres da mesma espécie. Exemplos:	
acervo	obras de arte
álbum	retratos, autógrafos, selos
alcatéia	lobos
antologia	textos
armada	navios de guerra
arquipélago	ilhas
arsenal	armas
assembléia	de parlamentares, de membros de qualquer associação
atlas	mapas
baixela	objetos de servir à mesa
banca	examinadores
banda	músicos
bando	pessoas, aves, malfeitores

bateria	de canhões, de instrumentos de percussão, de perguntas
biblioteca	livros
bosque	árvores
buquê	flores
cacho	bananas, uvas
cáfila	camelos
cambada	desordeiros, malfeitores
cancioneiro	canções, poemas
caravana	viajantes, peregrinos
cardume	peixes
caterva	desordeiros, malfeitores
cavalgada	cavaleiros
choldra	bandidos, malfeitores
cinemateca	filmes
clero	sacerdotes
colégio	eleitores, cardeais
coletânea	textos, canções
colméia	abelhas
colônia	imigrantes, bactérias, insetos
comitiva	acompanhantes
comunidade	cidadãos, pessoas

congresso	parlamentares, doutores
constelação	estrelas
cordilheira	montanhas
corja	ladrões, desordeiros
coro	anjos, cantores
discoteca	discos
elenco	atores
enxame	abelhas, marimbondos, vespas
enxoval	roupas
esquadra	navios
esquadrilha	aviões
exército	soldados
fardo	tecidos, papéis, palha, feno
fato	cabras
fauna	animais
feixe	lenha
flora	plantas ou vegetais
floresta	árvores
fornada	pães
frota	navios
galeria	objetos de arte
grupo	pessoas ou coisas

hemeroteca	jornais e revistas
horda	bárbaros, selvagens
junta	médicos, examinadores
júri	jurados, pessoas que julgam
legião	anjos, soldados, demônios
manada	elefantes, bois, búfalos
matilha	cães
miríade	insetos, estrelas
molho	chaves
multidão	pessoas
ninhada	pintos, filhotes
nuvem	gafanhotos
orquestra	músicos
pilhas	coisas colocadas umas sobre as outras
pinacoteca	quadros
plantel	animais de raça, bovinos ou eqüinos
platéia	espectadores
praga	insetos nocivos
prole	filhos
quadrilha	ladrões, bandidos
ramalhete	flores
rebanho	bois, carneiros, cabras

réstia	cebolias, alhos
revoada	aves
saravada	tiros, perguntas, vaías
seleta	textos escolhidos
tripulação	marinheiros ou aviadores
tropa	soldados, animais de carga
trouxa	roupas
turma	estudantes, trabalhadores, amigos
universidade	faculdades
vaia	porcos

## ANEXO D – USO DO POR QUE

**FIQUE LIGADO!**

**por que** → No início e no meio das frases interrogativas diretas ou indiretas.

**porque** → Para responder a uma pergunta.

**por quê** → No final de uma frase interrogativa.

**porquê** → Quando significa razão, motivo.

☞ Complete as frases com **por que**, **porque**, **por quê** ou **porquê**.

- 1- Marina está chorando. Posso saber \_\_\_\_\_ ?
- 2- \_\_\_\_\_ você chegou atrasado hoje?
- 3- Estou alegre \_\_\_\_\_ hoje vou ao circo.
- 4- Qual será o \_\_\_\_\_ daquela confusão?
- 5- Sua mãe não deixou você ir ao cinema \_\_\_\_\_ ?
- 6- \_\_\_\_\_ Júlia está tão contente?
- 7- Bruna não foi a escola \_\_\_\_\_ está doente.
- 8- \_\_\_\_\_ as folhas das árvores estão caindo?

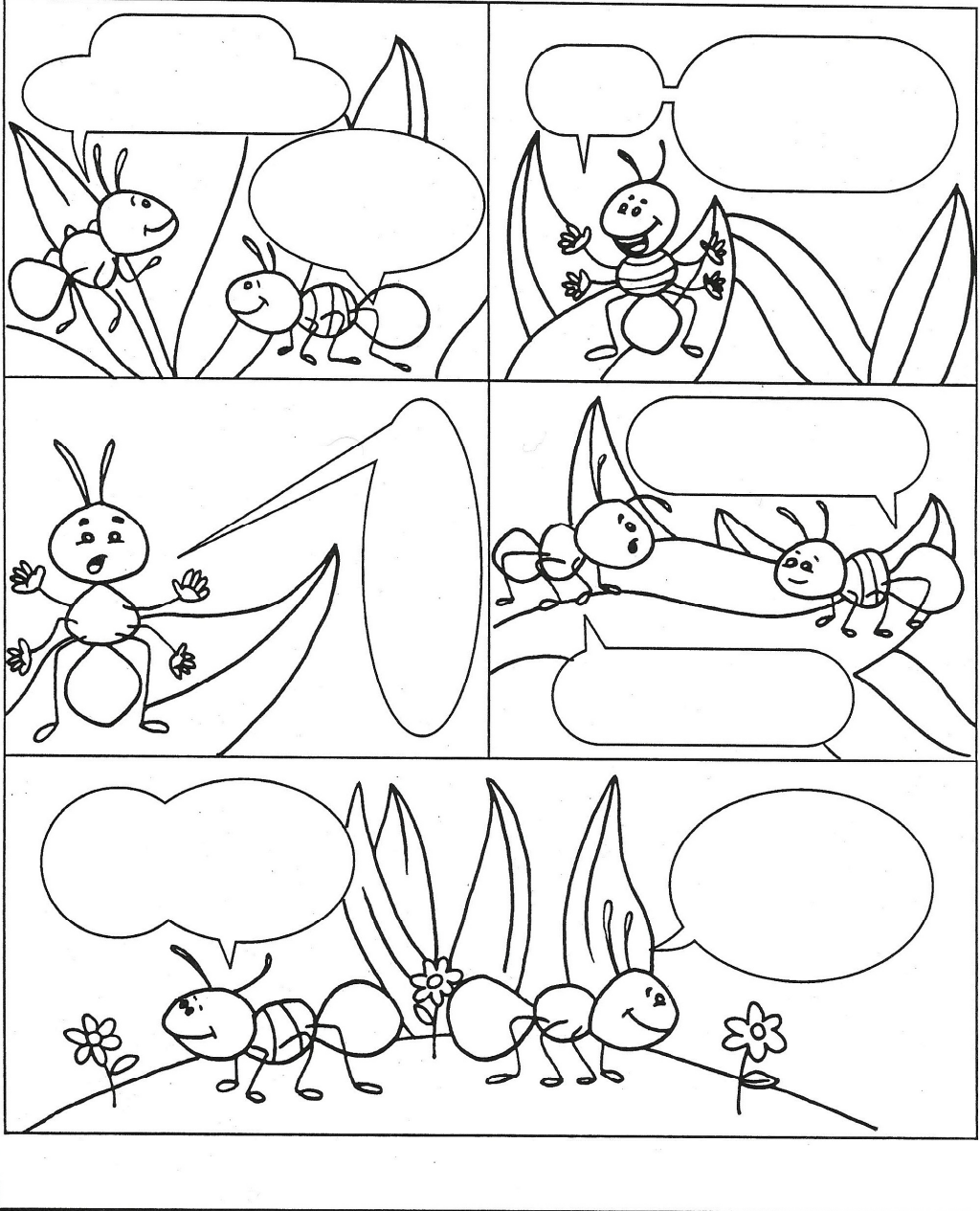


Respostas: 1- por quê; 2- por que; 3- porque; 4- porquê; 5- por quê; 6- por que; 7- porque; 8- por que.

ANEXO E - PRODUÇÃO DE TEXTO

# PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe os quadros e crie um diálogo entre as formigas.



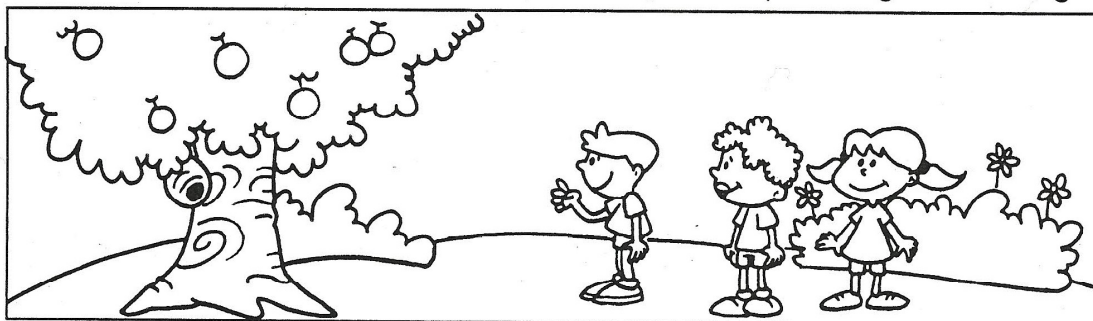
## ANEXO F – PRODUÇÃO DE TEXTO: ENXAME

# PRODUÇÃO DE TEXTO

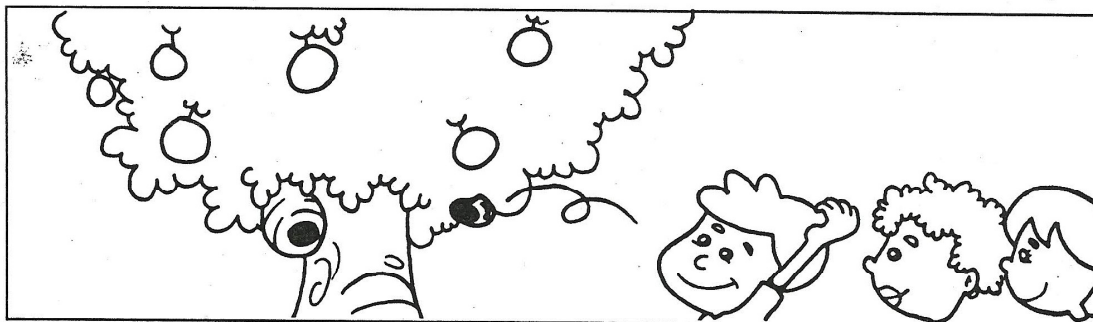
## O enxame

Observe as ilustrações abaixo, siga o roteiro e escreva uma história.

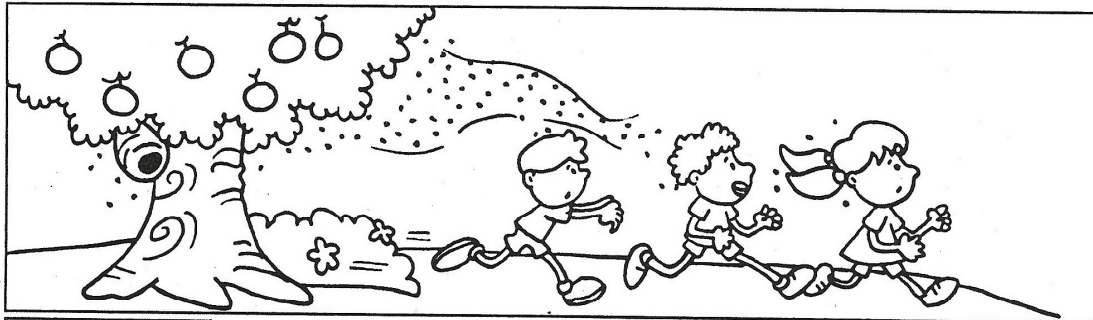
a) Introdução (começo da história): apresentação dos personagens e do lugar.



b) Desenvolvimento (meio da história): o que, como, por que e quando aconteceu o fato que você inventou.



c) Desfecho (final e conclusão): como se resolveu e como acabou a história.



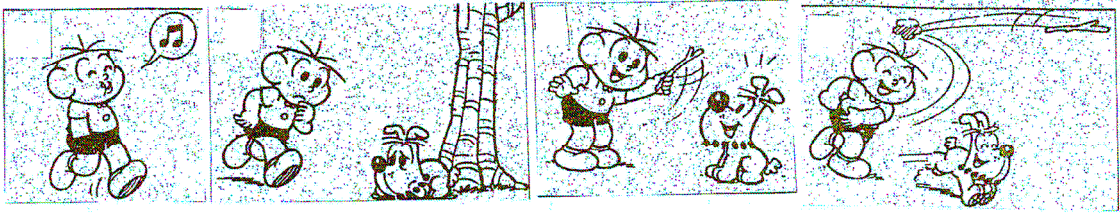
Educador(a)

Peça aos alunos que escrevam o texto no caderno.

ANEXO G – AVALIAÇÃO

Quinta Portuguesa

Produção de Texto



Escreva a história:

tema :

Handwriting practice lines for the story.