



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**NORIKO LÚCIA SABANAI**

**A CRIANÇA SURDA ESCREVENDO NA LÍNGUA PORTUGUESA:  
QUESTÕES DE INTERLÍNGUA**

**BRASÍLIA  
2008**

**NORIKO LÚCIA SABANAI**

**A CRIANÇA SURDA ESCRREVENDO NA LÍNGUA PORTUGUESA:  
QUESTÕES DE INTERLÍNGUA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

**BRASÍLIA  
2008**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sabanai, Noriko Lúcia.

S113c      A criança surda escrevendo na língua portuguesa  
[manuscrito]: questões de interlíngua / por Noriko Lúcia  
Sabanai. – 2008.  
256 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília,  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2008.  
“Orientação: Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez”.

1. Aluno Surdo 2. Interlíngua 3. Português como segunda  
Língua 4. Libras 5. Escrita

CDU 81'33:612.858.7

**A CRIANÇA SURDA ESCRREVENDO NA LÍNGUA PORTUGUESA:  
QUESTÕES DE INTERLÍNGUA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez - UnB (Presidente)

---

Profª. Dra. Elizabeth Reis Teixeira - UFBA (Membro externo)

---

Prof. Dr. Gilberto Chauvet - UnB (Membro interno)

---

Profª. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - UnB (Suplente)

**BRASÍLIA  
2008**

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado primeiramente a Deus todo poderoso, que tornou possível este momento. Aos meus pais, Noriyuki Sabanai (*in memorian*) e Yaeno Sabanai (*in memorian*); pais corajosos e incansáveis que chegaram nesta cidade (Brasília) em 1960 e que sempre me incentivaram carinhosamente até a data de seus falecimentos. E que, por ironia do destino não terão a oportunidade de participar deste momento tão gratificante e único da minha vida acadêmica. Ao meu amado e companheiro de todas as horas, Milton Shintaku, e a minha querida Lumie que com muito amor, dedicação, esforço e carinho sempre me apoiaram e trabalharam incansavelmente para construir o meu futuro. Por terem propiciado a realização deste sonho, a todos eles a minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus por tantas oportunidades oferecidas.
- Aos meus pais já falecidos, que me deram vida, amor.
- À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, mulher corajosa que, com muita sabedoria, inteligência, conhecimento acadêmico e paciência sempre me orientou com carinho e competência.
- Ao meu dedicado e amado esposo, Milton, pelo amor, apoio e incentivo incansável em todos os momentos.
- À minha querida filha, que desde sempre me acompanha com sua paciência, amor e carinho.
- Aos Professores Doutores, Elizabeth Reis Teixeira, Gilberto Chauvet e Cynthia Ann Bell, meus sinceros agradecimentos por aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora.
- A todos os outros professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília pelos conhecimentos transmitidos.
- Ao Sr. Manuel (seu Manolo).
- Aos funcionários da Secretaria do Departamento de Línguas estrangeiras e Tradução, da UnB pela atenção.
- Às alunas surdas.
- Às mães dos alunos surdos que participaram desta pesquisa.
- Ao diretor da escola pesquisada.
- Ao vice-diretor da escola pesquisada.
- Aos meus amigos, pelo apoio.
- A todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram na realização desta pesquisa.

## RESUMO

Este estudo se propõe analisar as características da interlíngua (IL) de alunos surdos profundos bilaterais de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), que estão aprendendo a Língua Portuguesa (LP) na modalidade da escrita. A pesquisa é do tipo qualitativo-interpretativista e foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa para a coleta de dados: observação participante, nota de campo da pesquisadora, entrevistas individuais, história de vida dos participantes e gravação em vídeo das atividades realizadas em sala de aula. Os resultados demonstraram que os participantes surdos que apresentam melhor proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), obtiveram melhor desempenho na escrita. Verificou-se também que a abordagem utilizada pela professora regente, a contextualização dos conteúdos ministrados, a motivação dos alunos e as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas foram fatores positivos e determinantes para o desenvolvimento satisfatório do processo de aprendizagem da língua-alvo e também para a identificação das características da interlíngua dos participantes.

**Palavras – chave:** O aluno surdo. Interlíngua. Português L2. Libras. Escrita.

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the characteristics of the interlanguage (IL) of deep bilateral deaf students of a public school from the Offices of the Department of Education from the Federal District, Brazil. The students who took part in this study were going through the process of learning to write in Portuguese. The research herein presented results from a qualitative-interpretative direction and its data was collected by way of participatory observation, notes from research, individual interviews, life history, and videotaped activities developed in the classroom. The results demonstrate that the deaf participants who were more proficient in the Brazilian Sign Language (BSL) performed better in written tasks too. It was also verified that the approach used by the teacher, the contextualization of the contents taught, the students' motivation to learn and the strategies used were positive and decisive factors for the satisfactory development of the process of learning the target language and for the identification of the characteristics of the participants' interlanguage (IL).

**Key-words:** Deaf students. Interlanguage. Portuguese L2. Brazilian Sign Language. BSL. Writing



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Ilustração 1 Fotografia 1.....   | 72  |
| Ilustração 2 Fotografia 2.....   | 73  |
| Ilustração 3 Fotografia 3.....   | 73  |
| Ilustração 4 Fotografia 4.....   | 73  |
| Ilustração 5 Fotografia 1.....   | 74  |
| Ilustração 6 Fotografia 6.....   | 75  |
| Ilustração 7 Fotografia 7.....   | 75  |
| Ilustração 8 Fotografia 8.....   | 76  |
| Ilustração 9 Fotografia 9.....   | 76  |
| Ilustração 10 Fotografia 10..... | 78  |
| Ilustração 11 Fotografia 11..... | 78  |
| Ilustração 12 Fotografia 12..... | 78  |
| Ilustração 13 Fotografia 13..... | 79  |
| Ilustração 14 Fotografia 14..... | 79  |
| Ilustração 15 Fotografia 15..... | 80  |
| Ilustração 16 Fotografia 16..... | 80  |
| Ilustração 17 Fotografia 17..... | 81  |
| Ilustração 18 Fotografia 18..... | 82  |
| Ilustração 19 Fotografia 19..... | 86  |
| Ilustração 20 Fotografia 20..... | 87  |
| Ilustração 21 Fotografia 21..... | 87  |
| Ilustração 22 Fotografia 22..... | 87  |
| Ilustração 23 Fotografia 23..... | 89  |
| Ilustração 24 Fotografia 24..... | 89  |
| Ilustração 25 Fotografia 25..... | 90  |
| Ilustração 26 Fotografia 26..... | 91  |
| Ilustração 27 Fotografia 27..... | 92  |
| Ilustração 28 Fotografia 28..... | 96  |
| Ilustração 29 Fotografia 29..... | 97  |
| Ilustração 30 Fotografia 30..... | 97  |
| Ilustração 31 Fotografia 31..... | 100 |
| Ilustração 32 Fotografia 32..... | 102 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Primeira (1ª) FASE da metodologia utilizada na pesquisa: Interlíngua (IL) um (1)..  | 70  |
| .....  | 70  |
| Quadro 2 - 2ª FASE da metodologia:IL - 2, 3, 4 e 5. ....                                       | 71  |
| Quadro 3 – 3ª FASE da metodologia. ....  | 71  |
| Quadro 4 - IL 1 na 1ª FASE da metodologia adotada: ETAPA 1 e ETAPA 2.....                      | 85  |
| Quadro 5 – IL 2 na 2ª FASE.....  | 86  |
| Quadro 6 IL 3 na 2ª FASE.....  | 93  |
| Quadro 7 - IL 4: 2ª FASE.....  | 100 |
| Quadro 8 - IL 5 – 2ª FASE. ....  | 101 |
| Quadro 9 - IL 1 da aluna: “Ferro” na 1ªFASE (ETAPA 1 e ETAPA 2) da metodologia<br>adotada..... | 104 |
| Quadro 10 - IL 2, na 2ª FASE, da aluna “Ferro”.....  | 105 |
| Quadro 11- IL 3, na 2ª FASE, da aluna “Ferro”.....   | 106 |
| Quadro 12 - IL 4, 2ª FASE, da aluna “Ferro”.....   | 110 |
| Quadro 13 - IL 1 na 1ª FASE, ETAPA 1 e ETAPA 2, da aluna: “Cobre”.....                         | 115 |
| Quadro 14 – IL 2: 2ª FASE da aluna “Cobre”.....  | 116 |
| Quadro 15 - IL 3: 2ª FASE, da aluna: “Cobre”. ....   | 117 |
| Quadro 16 - IL 4: 2ª FASE, da aluna “Cobre”. ....  | 120 |
| Quadro 17- IL 1: 1ª FASE, ETAPA 1 e ETAPA 2, da aluna: “Ouro”. ....                            | 122 |
| Quadro 18 - IL 2: 2ª FASE da aluna “Ouro”. ....  | 123 |
| Quadro 19 - IL 3: 2ª FASE, da aluna “Ouro”. ....   | 123 |
| Quadro 20 - IL 4: 2ª FASE, da aluna “Ouro”. ....   | 126 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| AE      | Análise de Erros                                     |
| ASTP    | Army Specialized Training Program                    |
| APAE    | Associação de Pais e Amigos do Excepcional           |
| ASL     | American Sign Language (Língua de Sinais Americana)  |
| CEB     | Câmara de Educação Básica                            |
| CCCC    | College Compositions and Communication               |
| CM      | Configuração de Mão                                  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                        |
| DB (dB) | Decibel  |
| ELI     | English Language Institute                           |
| ESL     | Ensino de Segunda Língua                             |
| FENEIS  | Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo |
| IL      | Interlíngua  |
| INES    | Instituto Nacional de Educação de Surdos             |
| L1      | Primeira Língua                                      |
| L2      | Segunda Língua                                       |
| LE      | Língua Estrangeira                                   |
| LA      | Lingüística Aplicada                                 |
| Libras  | Língua Brasileira de Sinais                          |
| LM      | Língua Materna                                       |
| LP      | Língua Portuguesa                                    |
| LS      | Língua de Sinais                                     |
| MEC     | Ministério de Educação e Cultura                     |
| SEDF    | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais                    |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                           |
| ZPD     | Zona de Desenvolvimento Proximal                     |

|   |             |
|---|-------------|
| <b>A CRIANÇA SURDA ESCRREVENDO NA LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES DE INTERLÍNGUA.</b> ..... | <b>II</b>   |
| <b>BANCA EXAMINADORA</b> .....  | <b>IV</b>   |
| <b>DEDICATÓRIA</b> .....  | <b>V</b>    |
| <b>AGRADECIMENTOS</b> .....   | <b>VI</b>   |
| <b>RESUMO</b> .....   | <b>VII</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>VIII</b> |
| <b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....   | <b>IX</b>   |
| <b>LISTA DE QUADROS</b> .....   | <b>X</b>    |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....   | <b>XI</b>   |
| <b>CAPÍTULO I A PESQUISA</b> .....  | <b>1</b>    |
| 1.1 INTRODUÇÃO .....  | 1           |
| 1.2 JUSTIFICATIVA .....   | 3           |
| 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....   | 10          |
| 1.4 METODOLOGIA .....   | 11          |
| 1.4.1 Tipo de pesquisa .....  | 11          |
| 1.4.2 Contexto de pesquisa .....  | 15          |
| 1.4.3 Os participantes da pesquisa.....   | 17          |
| 1.4.4 Instrumentos da pesquisa.....   | 17          |
| 1.4.4.1 Questionário .....  | 18          |
| 1.4.4.2 Entrevista .....  | 19          |
| 1.4.4.3 Observações e gravações em vídeo .....  | 20          |
| 1.4.4.4 História de vida.....   | 21          |
| 1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....   | 23          |
| <b>CAPÍTULO II O SURDO NA ESCOLA</b> .....  | <b>25</b>   |
| 2.1 QUEM É O SURDO? .....   | 25          |
| 2.2 O LUGAR DO SURDO NA SOCIEDADE.....  | 28          |
| 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGÜÍSTICAS COM RELAÇÃO AO SURDO.....                         | 36          |
| 2.4 O SURDO E A LIBRAS.....   | 43          |
| 2.5 O SURDO E A LÍNGUA PORTUGUESA.....  | 49          |
| 2.6 A INTERLÍNGUA/FOSSILIZAÇÃO.....   | 53          |
| 2.7 A ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUAS .....  | 61          |
| <b>CAPÍTULO III A INTERLÍNGUA NA ESCRITA DO SURDO</b> .....                             | <b>65</b>   |
| 3.1 INTRODUÇÃO .....  | 65          |
| 3.2 METODOLOGIA UTILIZADA .....   | 69          |
| 3.3 ESTÁGIOS INTERLINGUAIS DAS ALUNAS SURDAS, NA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA .....     | 84          |
| 3.4 ESTÁGIOS INTERLINGUAIS DAS ALUNAS SURDAS INVESTIGADAS .....                         | 103         |
| 3.4.1 Estágios interlinguais da aluna “Ferro”.....                                      | 104         |
| 3.4.2 Estágios interlinguais da aluna “Cobre” .....                                     | 115         |
| 3.4.3 Estágios interlinguais da aluna “Ouro” .....                                      | 122         |
| 3.5 ANÁLISE DA HISTÓRIA DE VIDA DO SURDO.....   | 131         |

|   |            |
|---|------------|
| 3.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....   | 138        |
| 3.7 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....   | 139        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>147</b> |
| <b>RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....</b>   | <b>151</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>153</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>  | <b>170</b> |
| <b>SITES CONSULTADOS .....</b>  | <b>174</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>175</b> |
| APÊNDICE “A” .....  | 175        |
| APÊNDICE “B” .....  | 176        |
| APÊNDICE “C” .....  | 181        |
| APÊNDICE “D” .....  | 188        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>190</b> |
| DECRETOS .....  | 190        |
| Decreto nº. 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853/89 .....  | 190        |
| Decreto nº. 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS ..... | 191        |
| LEIS .....  | 195        |
| Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971 .....   | 195        |
| Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.....  | 197        |
| Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 .....   | 198        |
| Lei nº. 8069 de, 13 de julho de 1990. ....  | 198        |
| Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996.....                                  | 199        |
| Lei nº. 10.098, DE 19 de dezembro de 2000.....  | 200        |
| Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. ....   | 204        |
| Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.....   | 205        |
| Lei nº. 3.218, de 05 de Novembro de 2003. ....  | 205        |
| PORTARIA.....   | 206        |
| Portaria n.º1.793, de dezembro de 1994.....   | 207        |
| RESOLUÇÃO.....  | 207        |
| CNE/CEB Nº. 2, de 11 de Fevereiro de 2001. ....   | 207        |
| CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS.....  | 212        |
| PROJETO DE RESOLUÇÃO.....   | 213        |
| DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.....  | 217        |

## CAPÍTULO I A PESQUISA

“No silêncio dos surdos, batem fortes corações e vibram emoções.”  
(Vera Lúcia Fernandes Pinto)<sup>1</sup>

### 1.1 Introdução

Atuando durante vinte e um anos como professora regente nas séries iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), e nos últimos dez anos, ensinado alunos surdos profundos<sup>2</sup> bilaterais congênitos<sup>3</sup>, surgiram inquietações e preocupações com relação à melhoria da qualidade da educação bilíngüe. Pois, alguns surdos ficam retidos na mesma série durante anos seguidos sem conseguir avançar para as séries seguintes, por não conseguirem produzir na Língua Portuguesa (LP) escrita frases curtas e simples sem erros estruturais

A relevância de investigar-se sobre essa questão está na urgência do aprendizado da LP pelos surdos, pois, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), formas

---

<sup>1</sup> Vera Lúcia Fernandes Pinto é autora do livro: “A menina na janela” (Obra editada com o patrocínio do Fundo de Apoio a Arte da Secretaria de Cultura do Distrito Federal). FERNANDES PINTO, V. L. A menina na janela. Brasília: Máxima, 2005. 28 p.

<sup>2</sup> Surdo profundo – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. (RINALDI, 1997).

<sup>3</sup> Surdo congênito – indivíduo com surdez congênita. A surdez congênita pode ser causada por qualquer infecção de vírus grave na mãe gestante durante os primeiros meses de gravidez. O período de desenvolvimento embrionário dos olhos, dos ouvidos e do sistema nervoso central são os três primeiros meses de gestação, período mais crítico onde podem ocorrer lesões por vírus. Algumas viroses como a parotidite (papeira) e o vírus da gripe são os mais perigosos. A epidemia da rubéola (German measles) na Austrália em 1942 é um exemplo bem conhecido. Em 1946, 16 % dos casos listados como congênitos nas escolas para surdos na Austrália eram associados à rubéola em mães durante os três primeiros meses de sua gravidez. Acontecimentos similares ocorreram em outros países, conforme pág. 109. Anormalidades congênitas deste tipo não podem ser curadas, como todos os casos de perda neural da audição, são baseados na completa degeneração das células sensoriais essenciais e das fibras nervosas. Essas células, uma vez degeneradas, não podem ser restauradas. A rubéola, durante os primeiros três meses de gravidez, também pode causar afasia ou retardamento mental bem como anormalidade nos olhos e nos ouvidos. Mas, o conhecimento do perigo da rubéola, parotidite e da gripe durante a gravidez pode levar a medidas de prevenção que poderão reduzir os incidentes de surdez congênita nas futuras gerações. DAVIS, H. *Hearing and deafness*. 3ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1961. p. 569.

institucionais para o uso e a difusão da Libras e da LP na modalidade escrita foram definidas pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436/02. Essas línguas foram consideradas como línguas de instrução que devem ser utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, visando ao acesso das pessoas surdas à educação. Assim, ao fazer uma análise das características da evolução da interlíngua<sup>4</sup> de alunos de uma classe exclusiva de uma Escola Pública que pertence à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF (escola regular<sup>5</sup> que disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado<sup>6</sup>, situada em uma Região Administrativa<sup>7</sup> do Distrito Federal. (DF), esperamos contribuir para os estudos de interlíngua de surdos. Pois, conforme Selinker (1972), a interlíngua (IL) começa a se manifestar no início da aprendizagem, quando o indivíduo tenta exprimir significados na língua-alvo.

De acordo com Harlig (2006, p.69)<sup>8</sup>, o estudo do desenvolvimento da IL é uma área chave de investigação na pesquisa sobre aquisição de segunda língua (L2). Embora muitos fatores, tais como o insumo, o uso da língua, a realização de tarefas na língua-alvo, a instrução, a motivação e as diferenças individuais sejam atualmente reconhecidas como importantes influências na aquisição de L2, o entendimento da evolução da IL ainda é crucial. Conforme a autora, uma análise minuciosa da produção gramatical do aprendiz pode trazer informações sobre o processo de aquisição do sistema lingüístico da L2. Esta análise pode esclarecer detalhes desse processo e ajudar a determinar quais são os efeitos e limitações das influências exteriores anteriormente citadas.

As dificuldades do aluno portador de surdez profunda na aprendizagem da LP escrita é um fato conhecido na história da educação do indivíduo surdo no Brasil. Vários autores

---

<sup>4</sup> Interlíngua - Selinker (1972) - é a existência de um sistema lingüístico que resulta das tentativas do aprendiz de LE de produzir a língua-alvo.

<sup>5</sup> Regular - Termo encontrado no Parecer CNE/CEB nº. 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos). Conforme Favero; Pantoja; Mantoan (2007, p. 26), “[...] em termos jurídico-educacionais, regular tem como o oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira”.

<sup>6</sup> Atendimento Educacional especializado - “é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matéria do atendimento: Língua Brasileira de Sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código braille; orientação e mobilidade; [...]”. Segundo: Favero; Pantoja; Mantoan (2007, p. 29).

<sup>7</sup> Região Administrativa – “Criada pela Lei Federal nº. 4.545 de 1964 e ratificada pelo Art. 10 da Lei Orgânica do DF em 1993. As Regiões Administrativas são áreas territoriais do DF. Seus limites físicos, [...] definem a Jurisdição da ação governamental regionalizada, para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local.” Lassance (2002, p. 19).

<sup>8</sup> Harlig (2006, p. 69) - “The study of interlanguage development is a key area of investigation in second language acquisition research. Although many factors such as input, language use, task effect, instruction, motivation, and individual differences are currently recognized as important influences on second language acquisition, understanding the development of interlanguage remains crucial. [...] this sort of close analysis - by illuminating the details of acquisition - can also help determine what the effects and limitations of outside influences are.”

tratam desta questão, entre eles: Lacerda (1989), Ferreira Brito (1986, 1993, 1995), Rinaldi (1997, 1998), Cader (1997), Gotti (1998), Skliar (1998; 1999), Fernandes (1999), Freire (1999), Salles (2004), Quadros (1997, 2003, 2006), Dechandt (2006), Machado (2006), Guarinello (2007), entre outros.

Portanto, o presente estudo propõe-se a oferecer alternativas que possam ajudar, de alguma forma, a modificar a qualidade do ensino dos alunos surdos em geral e das participantes da pesquisa (alunas de uma Escola Pública caracterizada como Integradora<sup>9</sup>), já que os problemas aqui apresentados são vividos e sentidos pelas mesmas. A questão da educação do surdo no Brasil nos últimos anos tornou-se um assunto relevante, principalmente quando nós, professores, nos deparamos, ao final do ensino fundamental, com muitos alunos surdos que não são capazes de desenvolver satisfatoriamente a habilidade da leitura e da escrita em LP.

Passaremos, a seguir, a falar sobre a justificativa dessa pesquisa.

## 1.2 Justificativa

“A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.”

(A. R. Luria)

Devido ao meu interesse profissional e pessoal, como professora de alunos surdos profundos bilaterais, com relação à melhoria da qualidade da educação bilíngüe (Língua de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita), inquietações e preocupações surgiram. Durante os meus últimos dez anos de profissão, pude vivenciar e observar a frustração de aprendizes surdos e de vários professores regentes, colegas meus, que também como eu, têm aflições e frustrações com relação à aprendizagem dos surdos na LP escrita. Pois, muitos alunos apresentavam, em suas produções de textos escritos, erros básicos de estruturação na LP durante a sua vida escolar.

---

<sup>9</sup> Escola Integradora - unidade escolar do ensino fundamental da rede regular de ensino do Distrito Federal, selecionada e preparada para o atendimento do aluno portador de necessidades educativas especiais (Composta de turmas regulares e turmas exclusivas de alunos surdos). Conforme: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Tendências e desafios da educação especial*/organizado por Eunice M. L. Soriano de Alencar – Brasília: MEC/UNESCO, 1994. V. I. – (Série Atualidades Pedagógicas), 263 p.



De acordo com Lacerda (1989), diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, mostram uma série de limitações, geralmente ao final da escolarização básica, já que não são capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na LP e não apresentam domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Gotti (1998, p.18), por exemplo, considera que:

O surdo, de modo geral, rejeita a idéia de produzir textos como se sua deficiência o incapacitasse de escrever. O que torna incapaz disso é a inexistência do ensino de técnicas redacionais e conseqüentemente a ausência desse manejo. Não faz por não saber fazer.

Freire (1999, p. 25) aponta que:

Na prática, a escola se transformou para muitos em uma instituição onde sentimentos de esperança e frustração vivem lado a lado. [...] na questão da educação formal da criança ou do adulto surdo, a qual atravessa hoje um momento crítico já que, incontestavelmente, muitos destes aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de 1º e 2º graus.

A autora também argumenta que é inegável que o surdo é desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que na maioria dos casos não tem domínio e o resultado, conseqüentemente, tem sido o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono da escola.

Salles (2004, p.57), por sua vez, afirma:

Os profissionais e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares, que impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série, além de defasagens em outras áreas.

Dechandt (2006, p. 317) sugere a necessidade de pesquisas sobre o processo evolutivo da interlíngua<sup>10</sup> dos alunos surdos, usuários de Libras<sup>11</sup> como primeira língua(L1),

---

<sup>10</sup> A Teoria da Interlíngua influenciou o novo tratamento dos chamados erros. Considera o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas. A interlíngua consiste em gramáticas mentais provisórias que o aprendiz constrói no trajeto do seu desenvolvimento até atingir a competência na língua-alvo. (SELINKER, 1972).

<sup>11</sup> Nesta dissertação, o termo Libras será utilizado quando nos referimos à Língua Brasileira de Sinais conforme a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 (Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil) e Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

no seu processo de apropriação da escrita da LP como L2. Expõe também que pesquisadores e professores têm procurado entender as propriedades da produção lingüística dos aprendizes na tentativa de descobrir como a L2 é aprendida para que surjam modelos de ensino e aprendizagem mais eficientes.

Neste estudo, gostaríamos que o pesquisador fosse visto como um profissional que orienta, motiva e, principalmente, que considera as necessidades diárias, as opiniões dos surdos e trabalha conjuntamente com o grupo pesquisado.

Após realizar vários cursos de formação e capacitação profissional<sup>12</sup>, tomei a iniciativa de pesquisar sobre este assunto, levando em consideração que os surdos profundos da SEDF chegam ao final da 4ª série do ensino fundamental com alguma ou quase nenhuma produção de textos escritos na LP. E alguns deles ficam retidos na mesma série por três quatro ou até 10 anos<sup>13</sup> seguidos sem conseguir avançar para as séries seguintes, porque não conseguem produzir frases curtas e simples sem erros estruturais segundo as normas das gramáticas brasileiras que priorizam o ensino com foco na forma.

Assim, inicio contando a história de vida que motivou a realização da pesquisa. No primeiro dia letivo de aula do mês de fevereiro de 2006, foi matriculada na minha sala de aula uma menina surda<sup>14</sup> profunda bilateral pré-lingüística<sup>15</sup> que apresentava, no seu relatório do ano anterior (2005), um quadro nada animador sobre a aprendizagem da LP na sua modalidade escrita. Era uma aluna de 11 anos, tímida e retraída, que já teria sido retida na

---

<sup>12</sup> Cursos: “Português para professores de séries iniciais” Escola de aperfeiçoamento de pessoal – SEDF em 1993; “Escola candanga: aprender para ensinar” pela escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação (EAPE) em 1998; “Comunicando com os surdos I” – Associação de pais e amigos dos deficientes auditivos (APADA) em 2000; “Capacitação de deficiência auditiva - Educação infantil à 4ª série” - EAPE em 2000; “O lúdico na educação especial” - EAPE em 2002; “Curso: Libras em contexto” – EAPE em 2003; “Projeto de material didático: o português no ensino especial” - Universidade de Brasília - UnB em 2004; “Materiais didáticos: o português no ensino especial n.º. 2” - UnB em 2004; “ Libras I para professores” – EAPE em 2005; “Lexicografia e ensino: contrastes entre o pedagógico (o lexical) e o descritivo (o gramatical)” – UnB em 2005; “Estágios intermediários e reestruturação gramatical na aquisição do português L2” - UnB em 2006; “SIGNWRITING – registro gráfico de línguas de sinais” – UnB em 2006; “Prática de transcrição de Libras” – UnB em 2006; “Educação especial em todo o contexto: história, fundamentos e inclusão social” - Centro de educação a distância (CENED) em 2007; “Inclusão social” - CENED em 2007; “Prática de sala de aula em português-por-escrito para surdos” - UnB em 2007; “Capacitação de guias-intérpretes empíricos pela Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) e pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente sensorial em 2007.

<sup>13</sup> No ano de 2004, na minha turma, foi matriculada uma aluna (de 19 anos) oriunda de uma escola pública, que já tinha sido retida (na mesma instituição de ensino) por 10 anos consecutivos, na 1ª série do ensino fundamental.

<sup>14</sup> Menina surda – o seu pseudônimo nesta pesquisa é o nome de um metal muito precioso (Ferro).

<sup>15</sup> Pré-lingüística - Conforme Sacks (1998), “os surdos pré-lingüísticos não possuem imagens auditivas e experiências mentais a que possam recorrer. Nunca ouviram, não tem lembranças, imagens ou associações auditivas possíveis, “nunca terão a ilusão do som”. São incapazes de ouvir seus pais e, como consequência dessa impossibilidade, podem vir a ter graves atrasos lingüísticos”. Livro: SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo de surdos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

mesma série por dois anos consecutivos (3ª série do ensino fundamental), este seria o seu terceiro ano de retenção na mesma série.

Saliento que esta turma era composta de mais duas alunas surdas profundas bilaterais pré-lingüísticas com faixa etária de onze a dezesseis anos, que também estavam no mesmo processo: tinham chegado ao final do ano letivo sem nenhuma produção de textos escritos na LP. Senti que aquele ano seria um ano desafiador e ao mesmo tempo produtivo.

A aluna inicialmente citada não conseguia nos primeiros dias do ano letivo se integrar com as suas outras colegas de classe. Chegava todos os dias sem ânimo e sentava-se para assistir as aulas. De acordo com a sua mãe ouvinte, a filha tentava durante os últimos dois anos convencê-la de que ela não precisava ir para a escola estudar (a comunicação ocorria por intermédio da utilização de gestos, mímicas e língua de sinais), pois tudo era muito chato. Mas, como a mãe sempre foi otimista, nunca deixou a sua filha faltar às aulas. E no final do mês de fevereiro de 2006, a mãe da aluna procurou-me para conversarmos. Perguntou se eu poderia tentar ensinar a sua filha a ler as legendas em LP de um filme (DVD) da preferência da menina, no horário das minhas aulas. Pois, a menina tinha um desejo imenso de entender o que diziam essas legendas. E a mãe não sabia mais o que fazer. Praticamente todas as noites, a filha pedia-lhe para sinalizar (em língua de sinais) a legenda do filme selecionado. Ela explicou-me que era muito difícil, porque não tinha domínio suficiente da língua de sinais.

Considerando todos os argumentos da mãe, aceitei a proposta.

No dia seguinte, a criança trouxe o seu DVD e um artigo impresso retirado de um site da internet que falava sobre alguns artistas da sua preferência. Naquele momento, a aluna perguntou-me em língua de sinais: “- Você também vai me ensinar a ler estes papéis?”

Assim, iniciamos as aulas para o aprendizado da LP escrita utilizando aquele DVD. O filme foi assistido por várias vezes, em dias consecutivos. Voltávamos à mesma cena na tentativa de ensinar as alunas surdas a ler, entender e interpretar a legenda do DVD. Acrescento que o tema abordado no filme agradou outras duas alunas surdas que estudavam na mesma sala de aula, pois o filme escolhido foi um dos mais vistos pelos adolescentes naquele ano nos cinemas da cidade.

Conforme artigo publicado na Revista “Nova Escola”, Bencini (2007, p. 22) expõe a opinião de Marchesi<sup>16</sup>, que afirma que:

---

<sup>16</sup> Álvaro Marchesi (2007) - Psicólogo pela Universidade de Madri. Hoje, secretário-geral da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Cidadania só faz sentido quando os alunos são respeitados. [...] o educador deve oferecer oportunidades de aprendizagem a todos. [...] e a escola precisa oferecer alternativas motivadoras de aprendizagem, como o acesso à tecnologia e a possibilidade de participação, de verdade, na instituição.

Com o passar do tempo, mesclando práticas e abordagens de ensino de L2, procuramos compreender e analisar como se caracterizam os vários níveis de interlíngua(IL) que surgem(desde os primeiros momentos) e se apresentam estágios ao longo do processo de aprendizagem da LP escrita das surdas. Aspectos pragmáticos, sintáticos, morfológicos e semânticos da língua-alvo também foram trabalhados de forma comunicativa e interacional. A língua<sup>17</sup> foi trabalhada como um fenômeno social à disposição de todos os seres humanos, pois todos os alunos surdos ou não possuem capacidades reais de desenvolver seu conhecimento.

Rinaldi (1997) afirma que, cabe ao professor regente elaborar estratégias que viabilizem o desenvolvimento, aceitar e acreditar nas possibilidades individuais de cada um. E a aprendizagem deveria capacitar o aluno para o convívio, a participação e a auto-sustentação na sociedade.

Não abandonamos os objetivos curriculares relativos ao desenvolvimento intelectual do cidadão, ou seja, os de leitura, escrita e cálculo matemático. A sala de aula não ficou restrita a um ambiente estático. As aulas ministradas foram enriquecidas com diversas atividades individuais e coletivas. Pois sabemos que, a criança surda profunda chega à escola com um conhecimento limitado, ou nenhum, da LP escrita. Isto ocorre devido a vários fatores, como por exemplo, pouco contato com material de leitura e escrita no ambiente familiar. Para poder atender devidamente as alunas participantes, proporcionamos: textos escritos, atos de leitura e escrita da LP, alfabetos da LP (confeccionados de plástico, papelão, madeira de diversos tamanhos), revistas, jornais, embalagens, rótulos, livros de histórias, jogos com letras, livros didáticos, filmes etc. Assim, um conjunto de materiais ficou a disposição das surdas, com o objetivo de operacionalizar a interação entre as participantes e também proporcionar a interação das mesmas com o mundo das letras para que vivenciassem efetivamente o processo de construção do que é ler e escrever.

---

<sup>17</sup> Língua – “é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.” Cunha (1975, p. 15). Conforme Goldfeld (2002, p. 21), o termo língua, no livro de Bakhtin (1990) “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, foi utilizado como um sistema semiótico, criado e produzido no contexto social dialógico.

Segundo Berlo (1982, p.1), o indivíduo comum nos Estados Unidos gasta em média cerca de 70% do seu tempo ativo comunicando-se: ouvindo, falando, lendo e escrevendo, nessa ordem, e que a linguagem é apenas um dos códigos que usamos para exprimir as nossas idéias.

Sublinhamos uma importante argumentação de Kumaravadivelu (2006): “atualmente, as nossas vidas econômicas e culturais no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas”. O autor (2006, p. 131) comenta que, conforme o United Nations Report on Human Development (1999, p.29), a fase atual da globalização está mudando a paisagem do mundo de três maneiras distintas:

1- A distância espacial está diminuindo entre as pessoas. As vidas são afetadas por acontecimentos do outro lado do mundo, freqüentemente por acontecimentos que desconhecemos;

2- A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedentes, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe;

3- As fronteiras estão desaparecendo, deixando de existir.

Isto ocorre porque, atualmente, estamos vivendo a globalização, uma época onde a comunicação eletrônica, a internet, passou a ser uma ferramenta muito utilizada por algumas pessoas para se comunicarem e interagirem à distância, muitas vezes até em tempo real.

Nós deparamos com uma situação semelhante, na nossa sala de aula, colocada por Kumaravadivelu (2006). Pois, uma das participantes surdas (“Ferro”) estava muito interessada e motivada em conseguir aprender a ler e entender a LP na sua modalidade escrita, porque queria poder estar a par das notícias diariamente divulgadas em um site da internet. Saber sobre a vida pessoal dos atores (estrangeiros) que apareciam na televisão (novela mexicana) e no seu filme (DVD) escolhido.

O pesquisador Rajagopalan (2006, p. 162) esclarece que, nos últimos anos, tem havido uma percepção crescente no meio da comunidade de pesquisadores de que, com freqüência, as teorias concebidas em termos globais que não se preocupam com as especificidades locais, pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real. Portanto, a pesquisa é relevante por várias razões aqui expostas, dentre elas: desconstroem práticas discursivas<sup>18</sup> que tratam a surdez como deficiência incapacitante, trata

---

<sup>18</sup> Práticas discursivas - conforme Fabrício (2006, p. 48): “as nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social.”

os erros estruturais cometidos nas produções escritas ao longo do processo de aprendizagem da língua-alvo pelos surdos como desenvolvimento de uma interlíngua contínua.

O continuum da IL sendo analisado e observado pelo professor regente da turma sob uma nova perspectiva de avaliação positiva poderá futuramente desencadear na utilização de novas estratégias por parte do aluno surdo para aprendizagem de outras línguas, além da língua de sinais e da LP; poderá motivar a sua conexão com pessoas de outros países por intermédio do computador (internet); poderá ler materiais impressos (revistas e jornais); sites da internet e, provavelmente, proporcionará aos surdos possibilidades diversas de interação com o mundo que os cerca.

Também pode ser relevante porque trata das características da IL como um processo positivo contínuo de aprendizagem que pode ser utilizado para ajudar a encontrar novos caminhos para entendermos as produções escritas dos surdos. Assim, poderemos tentar descobrir como a língua-alvo é aprendida, para produzirmos materiais didáticos e também para que sejam elaborados modelos de ensino e aprendizagem que levem o aluno surdo a ter um melhor rendimento e desempenho na LP escrita.

Esperamos que o resultado possa contribuir de alguma maneira à comunidade surda e à formação dos profissionais que direta ou indiretamente estão comprometidos com o ensino e aprendizagem da LP como L2 na modalidade escrita a surdos.

Também consideramos as observações abaixo:

“Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa, às Universidades, o desenvolvimento de estudos na busca dos melhores recursos para auxiliar/ampliar à capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo, por exemplo, são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como atividades de extensão junto às comunidades escolares. (Direito à Educação, 2004, p.330)

Neste estudo, o conhecimento científico foi tratado como um processo de construção coletiva, portanto, os relatos de pesquisa e os problemas propostos no contexto em que foi focalizado o estudo foram apresentados em congressos<sup>19</sup> para uma exposição destas à crítica dos pares, pois como propõe Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 145):

---

<sup>19</sup> Congressos - os resultados parciais da pesquisa em andamento foram apresentados nos seguintes congressos: 1-) I Encontro de Linguística Aplicada da Região Norte (ELAN) (2006); 2-) III Encontro Nacional do GELCO – UnB (2006); 3-) Colóquio de Linguística Aplicada – UnB (2006); 4-) IV Encontro de Letras da Universidade

a crítica não é uma forma de destruir o conhecimento e sim uma forma de construí-lo. As áreas do saber que mais progridem são aquelas que mais se expõem e que mais naturalmente aceitam a crítica mútua como prática essencial ao processo de produção do conhecimento.

A seguir apresentaremos os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam o nosso trabalho.

### 1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

“Se existisse correspondência exata, ponto por ponto, entre símbolos físicos e conceitos mentais, não existiriam falhas na comunicação humana. Os homens poder-se-iam compreender uns aos outros como se lessem as respectivas mentes.”

(“Syntopicon” – Great Books)

Os objetivos desta pesquisa de cunho microetnográfico e de natureza qualitativa, e que segue o paradigma da pesquisa interpretativista são: 1-) Observar e analisar como se desenvolve a interlíngua de três alunas surdas profundas bilaterais, pré lingüísticas no processo de ensino e aprendizagem da LP na modalidade escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. 2-) contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem do aprendiz surdo, no contexto da educação bilíngüe (Libras e LP), onde a LP é a língua oficial do Brasil, considerada como segunda língua para pessoas surdas e que exige um processo formal para a sua aprendizagem (Quadros & Schmiedt, 2006). Pois, não existem motivos para duvidarmos que as crianças surdas possuam potencial para aprender qualquer língua, desde que a elas sejam dados insumos lingüísticos suficientes que desenvolvam a sua competência gramatical. Assim, para a consecução dos objetivos propostos a pergunta que norteia o nosso estudo é:

1- Quais as principais características da interlíngua (IL) na modalidade escrita da LP de alunos surdos de uma escola pública do DF?

A seguir explicitaremos a metodologia utilizada para realizar a nossa pesquisa.

---

Católica de Brasília (2006); 5-) X Congresso Internacional de Humanidades Palavra e Cultura na América Latina: Heranças e desafios – UnB (2007); 6-) I Encontro Nacional do Curso de Letras/Libras e III Simpósio de Língua de Sinais e Bilingüismo – UnB (2007); 7-) V Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília (2007); 8-) VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada – UnB (2007).

## 1.4 Metodologia

“A metodologia e o investigador não são duas coisas separadas [...]; a metodologia é inseparável dos grupos sociais com os quais o investigador trabalha. A metodologia não será a mesma conforme se trate de um grupo camponês ou operário urbano [...]; a metodologia varia, evolui e se transforma segundo as condições políticas locais ou a correlação das forças sociais [...]; a metodologia depende, em grande medida, da estratégia global de mudança social adotada e das táticas a curto e médio prazo.”

(Bonilla et al., 1987, p. 142)

A utilização por parte da professora regente de métodos que privilegiam o uso concreto da língua-alvo, e a devida consideração dos conhecimentos prévios dos aprendizes. Assim como a manipulação, por parte dos alunos surdos, de materiais instrucionais<sup>20</sup> e o convívio com os ouvintes em atividades curriculares gerais da escola, (festas, eventos culturais, horários de recreações e jogos) durante os quais foram estimulados a se integrarem com os demais colegas, foram fatores importantes. Pois, contribuíram muito durante todo o processo de aprendizagem da LP na sua modalidade escrita.

Acreditamos que a escola não deve ser vista apenas como um ambiente de socialização, mas como um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas e comunicativas que proporcionam acesso aos conteúdos básicos de aprendizagem, primordiais para a promoção do indivíduo como ser humano atuante dentro da sociedade em que vive.

Consideramos, também, que a pesquisa não pode limitar-se a um produto acadêmico, ela deve retornar como benefício direto e imediato com alguma utilidade prática social.

### 1.4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é de cunho microetnográfico, de natureza qualitativa e segue o paradigma da pesquisa interpretativista com observação participante. Conforme Almeida Filho & Cunha (2003), uma metodologia qualitativo-interpretativista leva em conta a visão do

---

<sup>20</sup> Material instrucional – Conceituado como o elemento de ligação entre o aluno e a meta, servindo ao processo de ensino-aprendizagem e à meta final de conscientização das complexidades da interação lingüística. Célia & Bejzman (1997).



pesquisador e as vozes dos participantes da pesquisa. Portanto, os dados foram coletados durante um período de aproximadamente 10 meses (2006) em uma turma de alunas surdas profundas bilaterais pré lingüísticas de uma escola pública do Distrito Federal (DF), onde a pesquisadora foi também professora regente.

A investigação é parte de um processo onde o intuito principal não é chegar-se simplesmente a determinadas conclusões e sim, promover um processo, acompanhá-lo, compreendê-lo, aprender com ele e, ao mesmo tempo, promover crescimento intelectual e aprendizagem.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa destaca a perspectiva dos participantes e se desenvolve no ambiente social particular em que acontecem os fatos investigados, trabalha com a natureza dos significados, crenças e atitudes dos participantes. Ela permite ao pesquisador utilizar vários procedimentos, metodológicos e constatar seu resultado nos processos de ensinar e aprender.

Erickson (1986, pp.119-120), por sua vez, acredita que “o que faz um trabalho ser interpretativista ou qualitativo é o foco e o interesse e não o procedimento de coleta de dados, isto é uma técnica de investigação e não constitui um método de pesquisa”. Assim, a definição de um estudo como interpretativista depende diretamente de seu conteúdo e não do procedimento.

André (2004) mostra as diferentes interpretações que o uso do termo “qualitativo” tem recebido. A autora defende que a coexistência de tantos termos poderia prejudicar o desenvolvimento da abordagem qualitativa que surgiu na educação por volta dos anos 60, quando os estudos começaram a reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais e humanos e a necessidade de uma abordagem que lhes propiciasse um melhor entendimento dessas questões.

A perspectiva interpretativista tem suas raízes teóricas na fenomenologia. Os preceitos fenomenológicos enfatizam “os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconizam que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como é o tipo de sentido que eles dão aos conhecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.” (ANDRÉ, 2004, p. 18).

Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p.131) destacam três características essenciais dentro dos estudos qualitativos:

a-) a visão holística dada à pesquisa que parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que surgem de um dado contexto;

b-) a abordagem indutiva que pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte das observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse surjam com o tempo durante os processos de coleta e análise de dados e;

c-) a investigação naturalística que é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzido, ao mínimo.

Para Moita Lopes (1994, pp. 331-332) na pesquisa interpretativista não podemos ignorar a visão dos participantes no contexto da pesquisa. O acesso ao fato pesquisado deve ser feito de forma indireta, por intermédio da interpretação dos vários significados que o constituem. Tais concepções determinam procedimentos metodológicos específicos que têm por objetivo captar aspectos diferentes do fato social, considerados como importantes em cada uma das tradições. É o fator qualitativo, o particular, que interessa. Na visão interpretativista, a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, construída pelos próprios procedimentos de investigação. O que nos possibilita chegar mais próximos da realidade é justamente formado pelos atores sociais ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social, focalizar os aspectos processuais do mundo social e não focalizar um produto padronizado.

O interesse em torno da Pesquisa Participante (doravante PP) no Brasil foi difundido na década de 70. Grupos americanos (principalmente latino-americanos), asiáticos e africanos se destacaram. Encontros internacionais foram realizados, com destaque o de Cartagena (Colômbia) em 1977 e o da Iugoslávia em 1980.

No Brasil a PP teve início no âmbito da educação fortemente reprodutivista, cujo protótipo era a “moral e cívica”<sup>21</sup>, comum às ciências sociais. Demo (2004, pp. 48-49) acrescenta que a PP nasceu e se sustentou pela decepção com respeito à pesquisa empírica e esta decepção se estendeu às ciências sociais no sentido de que, em grande parte, eram inúteis para resolver as grandes problemáticas da sociedade. A pesquisa empírica serviu muito, ainda, ao sistema e aos profissionais respectivos do que aos necessitados. Argumenta que esta crítica, que nas décadas de 60 a 70, ainda era incipiente e tímida, ganhou repercussão pelo mundo científico como um novo paradigma de investigação que exige renovação na sua forma de pensar e um ambiente de estudo aberto.

Esclarece ainda que, essa pesquisa busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto, eliminando a característica de objeto. Explica que a população pesquisada é motivada

---

<sup>21</sup> “No tempo da “ditadura militar”, após 1964, disseminou-se a matéria escolar e universitária sob o nome de ‘moral e cívica’, muito marcada pela doutrinação moralista conservadora, em particular pela preocupação em combater o comunismo e ideologias de esquerda em geral.” conforme: DEMO, Pedro. *Pesquisa participante saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livros Editora, 2004. (Série pesquisa em Educação, v.8).

a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na própria realidade.

Demo (op. cit.) afirma que a PP é gênero de pesquisa e como tal não substitui os outros, por mais que defeitos possam ser apontados. Que a PP acentua o lado da prática, mas que só teria a perder se não ostentasse base teórica, amadurecimento metodológico e o uso conveniente de testes experimentais. Ela tem seus defeitos, no sentido de recair facilmente no ativismo, dogmatismo e partidarismo. É forma válida de pesquisa da realidade e é possível preservar o lado da pesquisa, não só porque a prática é componente constituinte do processo de conhecimento, mas igualmente porque o processo participativo admite, sem dúvida, fundamentação teórica.

Sublinha também que, não é qualquer processo participativo que merece o nome de PP, pois, mesmo que pudéssemos mostrar que todo processo participativo traz alguma descoberta da realidade, pesquisa é muito mais do que isso. Nem toda pesquisa precisa acarretar participação, no sentido ideológico-político, assim como momentos em que o distanciamento ideológico (não sua eliminação), até por razões políticas, é desejável, com vistas à intervenção mais fundamentada na realidade. Conclui o autor que “o mérito da PP não está só em recolocar o âmbito da prática, mas também de trazer os ventos da alternativa na esfera das ciências sociais.”.

Para Demo (2004, p.8):

A pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado, não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas.

Para o desenvolvimento deste estudo foram adotados alguns traços da abordagem interacionista de Vigotsky (1991), Zona de Desenvolvimento Proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de uma pessoa adulta), que postula que a interação social do aluno por intermédio de um instrumento lingüístico é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, resultando em um processo de aquisição de conhecimentos pela interação da pessoa com o seu meio.

A abordagem comunicativa centrada no aprendiz, para alcançar uma competência lingüístico-comunicativa<sup>22</sup> também foi levada em consideração. A nossa preocupação foi desenvolver ao máximo possível a habilidade das surdas em se comunicar (levando em consideração a idade avançada das nossas alunas) e também a proposta Total Physical Response (TPR)<sup>23</sup> foi utilizada.

A pesquisa realizada não tem por objetivo revolucionar a educação dos alunos surdos no Brasil, mas pretende ser mais um degrau na evolução da educação especial brasileira.

A seguir, trataremos do contexto onde foi realizada a pesquisa.

### 1.4.2 Contexto de pesquisa

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do contexto onde foram coletados os dados, assim como os participantes foi proposital na PP. O pesquisador escolheu os participantes da pesquisa em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos participantes.

Mazzotti (1999, p. 162).

Para Demo (2004):

Não seria ‘realista’ prender a realidade a um único parâmetro de pesquisa. Se soubéssemos com evidência o que é realidade, não seria necessária a ciência. Nesse sentido, a ciência vive do desafio imorredouro de descobrir a realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde. Possivelmente esta marca é comum também à realidade natural, mas, é sobretudo característica da realidade social. ‘O que se vê’, de modo geral, não é, nem de longe, a parte principal.

O estudo foi realizado em uma Escola Pública de Ensino que pertence à Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF). Escola regular que disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino escolar (básico), situada em uma Região Administrativa do DF.

---

<sup>22</sup> Competência comunicativa - “Competência comunicativa é um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.” Almeida Filho & Lombello (1997, p. 56).

<sup>23</sup> Total Physical Response – metodologia de ensino de língua construído em torno da coordenação da fala com a ação, é uma tentativa de “ensino de línguas por intermédio de atividades motoras desenvolvida por James Asher, professor de psicologia da San Jose State University, Califórnia. Este método se baseia em várias tradições propostas na década de 20.” Richards (1986, p. 8, tradução nossa).

O estabelecimento de ensino possui instalações para a administração da escola, 25 salas de aula amplas, campo de futebol, uma sala para os alunos assistirem televisão com um aparelho de DVD, uma sala de reuniões, banheiros infantis separados por sexo, cantina para o preparo do lanche gratuito (matutino e vespertino) oferecido diariamente para os alunos da SEDF. A unidade possui um grupo de docentes especializados em ensino regular, inclusive há uma professora surda (apoio) com contrato temporário. São profissionais capacitados pelo Programa Interiorizando Libras<sup>24</sup>, que teve início no ano de 2003. A escola também conta com outros profissionais, dentre eles: psicólogos, orientadores educacionais e coordenadores (docentes) por área (ouvintes e deficientes auditivos).

No ano letivo de 2006, estavam matriculados 731 alunos, dos quais 20 eram surdos que foram distribuídos em quatro turmas exclusivas. Já no ano de 2007 estavam matriculados 737 alunos, 21 destes eram surdos e foram distribuídos em cinco turmas exclusivas. A escola regular em questão possui salas com turmas exclusivas de aprendizes surdos nas quais os professores trabalham com um currículo adaptado. As salas de aula não possuem equipamento eletrônico de amplificação sonora de uso individual, que em alguns casos poderia ser utilizado para o aproveitamento dos fragmentos de audição dos surdos pela amplificação do som ambiental.

Os alunos são encaminhados para esta escola após passarem por uma triagem feita por uma equipe de acompanhamento, controle e avaliação da SEDF, em Brasília<sup>25</sup>. Equipe composta por um supervisor escolar, um orientador educacional ou psicólogo escolar e um especialista em problemas de audição e linguagem. Assim, o responsável pelo aluno, com o documento de encaminhamento em mãos, realiza a matrícula do(a) seu filho surdo na unidade de ensino indicada pela equipe acima citada.

A seguir trataremos dos participantes desta pesquisa.

---

<sup>24</sup> Programa Interiorizando Libras - projeto realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), SEESP e as Secretarias de Educação dos estados, que tem como objetivo garantir aos sistemas de ensino profissionais habilitados para atuar com alunos surdos, com a utilização de recursos educativos e equipamentos tecnológicos para o acesso a conteúdos curriculares. O órgão responsável pela promoção e formação continuada dos professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, instrutores surdos e demais profissionais que atuam na área de surdez é o Centro de Formação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Este é composto pelos seguintes núcleos de formação de profissionais da educação, núcleo de apoio didático pedagógico, núcleos de tecnologias e de adaptação de material didático e núcleo de convivência. Conforme: Ações, Programas e Projetos/Apoio à Educação de Alunos com Surdez e com Deficiência Auditiva, SEESP 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=317-34k>> Acesso em: 22 - mai - 2008.

<sup>25</sup> Brasília – “Capital do Brasil, sede do Governo da União, sede do Governo do Distrito Federal, Patrimônio Cultural da Humanidade, referência nacional e internacional.” Lassance (2002, p.75).

### 1.4.3 Os participantes da pesquisa

“Como quase todas as pessoas sabem, encontramos os metais em todos os reinos da natureza. Eles podem mudar suas formas através dos tempos, mas mantêm suas radiações de energia. São considerados dádivas de Deus, que nos foram enviados pelo Sol, planetas e até mesmo pelas estrelas.”

Mônica Buonfiglio

Neste estudo, o critério utilizado para a seleção das participantes levou em consideração as seguintes características: surdos portadores de surdez profunda bilateral congênita, pré-lingüísticos que não utilizam prótese auditiva e filhos de pais ouvintes que não são usuários fluentes de língua de sinais.

No livro de Buonfiglio (1996)<sup>26</sup>, durante a coleta de dados, tivemos a oportunidade de ler sobre os metais, descobrimos que eles podem conservar as suas radiações de energia positiva e mudar suas formas com o passar dos tempos.

Assim, por acreditar que as alunas participantes serem pessoas especiais, utilizei o nome dos seguintes metais como pseudônimos para cada uma delas (ferro, cobre e ouro).

As alunas com faixa etária de onze a dezesseis anos possuem diagnóstico audiométrico que comprovam a surdez profunda.

As alunas “Ferro” e “Cobre” cursavam a 3ª série e a “Ouro” cursava a 4ª série. É preciso esclarecer que, esta sala era composta por duas séries (3ª/4ª), que estavam inclusas em uma única sala de aula com a mesma professora regente/pesquisadora. Todas portadoras de surdez profunda bilateral congênita, pré-lingüísticas que não utilizam prótese auditiva e filhas de pais ouvintes que não são usuários fluentes da Libras.

Comentaremos, a seguir, sobre os instrumentos de pesquisa utilizados.

### 1.4.4 Instrumentos da pesquisa

Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 163) sublinham que “as pesquisas qualitativas usam uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados. A observação (participante

---

<sup>26</sup> BUONFIGLIO, M. *Histórias, dicas e magias*. São Paulo: Oficina Cultural Mônica Buonfiglio Ltda, 1996.

ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são as mais utilizadas, embora, possam ser complementadas por outras técnicas.”.

#### **1.4.4.1 Questionário**

Para Cervo (1983) o questionário é o instrumento mais utilizado para a coleta de dados. Contêm um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. Bastos (1999) esclarece que, poderá ser enviado pelo correio, do pesquisador ao informante. A correspondência precisa contar com uma apresentação excelente, com instruções objetivas e contar com uma carta de apresentação que solicite a participação do informante, com a observação de que, após ser devidamente respondido, deve ser enviado ao pesquisador. Apresenta vantagem porque, ao se enviar o questionário pelo correio, economizam-se tempo e obtém-se maior probabilidade de atingir um grande número de pessoas, por outro lado, conta com uma desvantagem, o baixo índice de retorno dos questionários ao pesquisador.

Poder ser também entregue ao respondente ou aplicado por elementos preparados e selecionados; neste caso, pode ser aplicado simultaneamente a maior número de indivíduos. Possui também a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais, que geralmente não ocorre com a entrevista.

Esse recurso deve ser limitado em sua extensão e finalidade. Critérios devem ser estabelecidos, questões importantes devem ser propostas e ser conhecidas. Conforme os objetivos e as perguntas devem conduzir facilmente às respostas de maneira a não insinuarem outras colocações. Caso o questionário seja respondido na ausência do pesquisador, deve ser acompanhado de instruções minuciosas e específicas.

O questionário é um instrumento basicamente destinado à pesquisa quantitativa, mas pode ser usado também em determinadas situações para coleta de dados na pesquisa qualitativa. Deverá ser elaborado de forma que facilite o trabalho do entrevistado. Falaremos a seguir sobre a entrevista.

#### 1.4.4.2 Entrevista

Pela sua natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser estudados adequadamente por intermédio de questionários. Pode ser um dos principais instrumentos de coleta de dados, ou pode ser uma parte que integre a observação-participante. Nesse último caso, conforme Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 168) costuma ser, pelo menos, de início, inteiramente informal. O pesquisador tenta uma conversa informal amigável de aproximação junto ao participante da pesquisa. De modo geral, as entrevistas qualitativas costumam ser muito pouco estruturadas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente o estudioso está interessado em compreender o significado atribuído pelos participantes a situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida diária.

Por outro lado, Cervo (1978, p.105) acrescenta que, a entrevista não é uma simples conversa. Ela é orientada para um objetivo definido: recolher, por intermédio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa.

Nos últimos anos tornou-se um instrumento muito utilizado pelos pesquisadores em ciências sociais e psicológicas. Os estudiosos recorrem a ela quando existe a necessidade de colher dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentárias e que podem ser fornecidos por certas pessoas. Os dados serão utilizados tanto para o estudo de “fatos”, como de casos ou de opiniões. O entrevistador deve evitar ser inoportuno, obter e manter a confiança da pessoa entrevistada.

Para Fetterman (1998, p.37) a entrevista é o dado mais importante para o pesquisador. Necessita de interação verbal, onde palavras e expressões têm diferentes valores e diversas culturas.

Também apresenta desvantagens, pois dada à presença do entrevistador, o entrevistado poderá ter menos liberdade de responder, riscos de distorções podem ocorrer, sobretudo pela influência do pesquisador.

Para Ruiz (2002, p.51), a entrevista consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados importantes para a pesquisa que está em andamento.

Para o nosso estudo, os dados coletados contribuíram para esclarecer várias dúvidas, para conhecer mais sobre a história de vida das participantes e para a triangulação dos dados. A seguir passaremos a falar sobre as observações e gravações em vídeo.



#### 1.4.4.3 Observações e gravações em vídeo

A observação lança mão dos sentidos humanos para registrar certos parâmetros da realidade, que são utilizados não apenas como um mero ouvir e ver, ela é um instrumento que realiza um exame crítico de certos fatos da investigação. É uma ferramenta bastante utilizada nas pesquisas da área de Antropologia (BASTOS 1999, p. 85).

Cervo (1978, 1983) considera que a observação consiste em aplicar atentamente os sentidos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro. Sem a mesma o estudo da realidade e de suas leis seriam reduzidas sempre a simples suposições e adivinhações.

Algumas condições são exigidas para um êxito da observação: condições físicas (como órgãos sãos, que possam ter sensações normais e corretas; bons instrumentos como o microscópio e o telescópio, que lhes aumentem a precisão e que supram, até certo ponto, os próprios sentidos; para apontamentos e registros de fenômenos, os aparelhos registradores, máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores etc.); condições intelectuais (curiosidade e sagacidade); condições morais (paciência, coragem e imparcialidade) e regras de observação (atenta, precisa, sucessiva e metódica).

Na pesquisa também fizemos uso da gravação em vídeo para a observação das atividades realizadas dentro e fora da escola. Registramos e capturamos momentos que podem apresentar detalhes no caso do pesquisador não lembrar de algum fato importante.

Fetterman (1998) considera que, capturando cenários e episódios do início do estudo, o pesquisador tem como compreender a situação. Filmagens permitem ao etnógrafo interpretar eventos retroativamente, oferecendo uma rara segunda chance, detalhes que o olho humano perdeu. São extremamente úteis, pois uma fração de segundo pode ser usada para reflexão de gestos, posturas ou andar de uma pessoa. Assim, vídeos munem o observador com a habilidade de parar o tempo. Etnógrafos podem filmar uma sala de aula e assistir várias vezes a mesma cena filmada e encontrar novas camadas de significados em uma única filmagem realizada. Também poderão ser identificados comportamentos específicos de cada participante no contexto da pesquisa. Considerando a filmadora como uma extensão de um olho subjetivo, isto pode ser mais um observador objetivo e cada vez menos depender da influência e expectativa do pesquisador. Ela registra e mune informações que nós, muitas vezes, podemos não ter notado.

O uso da filmadora requer autorização daqueles que irão ser filmados, pois devemos entender que a vida das pessoas não deve ser invadida. Permissões escritas são necessárias para publicações ou apresentações em fórum público.

Acrescenta o mesmo autor que, a observação participante caracteriza a maioria das pesquisas etnográficas e são cruciais para um efetivo trabalho, reúnem participações na vida das pessoas conforme o que será estudado com a manutenção de uma distância profissional que possibilita uma observação adequada e também a coleta de dados. Idealmente, os pesquisadores vivem ou trabalham na comunidade de seis meses a um ano ou mais para aprender a língua e observar padrões de comportamento. Uma longa convivência com os participantes da pesquisa ajuda os pesquisadores a internalizar as crenças, os medos, as esperanças e as expectativas de uma determinada comunidade. Os dados são reorganizados o tempo todo, e a observação dos detalhes são possíveis somente quando vivemos ou trabalhamos na comunidade onde a pesquisa é realizada.

Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 164) atribuíram algumas vantagens à observação: independe do nível de conhecimento ou capacidade verbal dos participantes; permite a checagem, na prática da sinceridade de certas respostas que, muitas vezes, são dadas só para causar boa impressão; permite identificar comportamentos não-intencionais ou conscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

As autoras (2004, p. 167) acrescentam que, algumas habilidades devem ser exigidas de um observador participante, dentre eles: ser capaz de manter uma relação de confiança com os participantes; ter sensibilidade com as pessoas; ser um bom ouvinte; formular boas perguntas; ter familiaridade com as questões investigadas; ter flexibilidade para se adaptar às situações que não são esperadas; não ter pressa em identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados. Assim, a observação é utilizada para descrição e compreensão do que está ocorrendo numa dada situação.

A próxima questão a ser tratada será a história de vida.

#### **1.4.4.4 História de vida**

Histórias de vida possibilitaram uma interpretação mais adequada da situação presente, também serviram como fonte de dados importantes para obtermos um material

valioso em termos de experiências pessoais vividas em um tempo passado, um passado significativo de nossos participantes.

Considerar a história de vida dos participantes nos leva a fazer uma retrospectiva e a refletir o seu impacto e influência no momento atual. Permitindo localizar possíveis respostas a ações e atitudes dessas pessoas durante o processo de aprendizagem.

Camargo (1994, p. 82) apud Brabo Cruz (2001, p. 11) comenta que:

Assim, criamos a possibilidade de fortalecer o método de História Oral, pela potencialidade que ele tem de fazer um controle objetivo dos fatos e das interpretações destes, através da coerência longitudinal, temporal e não da coerência horizontal, transversal. Em outras palavras, o que dá ao pesquisador a certeza de que o que ele está produzindo é verdadeiro ou falso é a possibilidade da coerência interna do discurso enunciado segundo a lógica da trajetória do entrevistado. Ou seja, quanto mais investimos nessa longitudinalidade (...) mais confiável será o produto que estaremos colhendo.

Assim, nas famílias (definiremos aqui como pessoas aparentadas que vivem em geral, na mesma casa particularmente a mãe, o pai e os filhos.) das participantes, segundo depoimento oral de todas as mães, o diagnóstico inicial dado por um otologista<sup>27</sup> causaram impactos, desespero e muitas vezes a desestruturação de uma dinâmica familiar. Os familiares de início não sabiam quais eram os recursos com os que podiam contar e a quem poderiam recorrer. Desconheciam toda uma variedade de condições e fatores que poderiam levá-los a encarar a surdez dos familiares, neste caso as filhas. Com mais tranquilidade, após terem procurado e recebido o devido atendimento do serviço de apoio pedagógico<sup>28</sup> da SEDF e com o passar do tempo, começaram a compreender um pouco as necessidades das crianças.

De acordo com Vasconcelos (1978, p. 41), os familiares precisam compreender a sua responsabilidade no processo educativo do filho surdo, uma vez que o processo tem início no lar, continuando na escola, sem dispensar a colaboração e participação da família. A atitude dos pais é fundamental para que os demais membros da família compreendam a responsabilidade de cada um em relação ao futuro da criança.

De acordo com os relatos orais dos pais, períodos de muito estresse foram identificados, principalmente nas etapas de desenvolvimento das filhas surdas (na descoberta da surdez, no início da escolarização e no início da adolescência.), e assim por diante.

---

<sup>27</sup> Otologista – Cirurgião especializado em problemas do ouvido. Rinaldi (1997, p.41).

<sup>28</sup> Serviço de apoio pedagógico – tem por finalidade auxiliar os familiares do aluno surdo, professores e o aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades, e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses educandos. (MEC, 2004)

Portanto, evidenciamos que, os pais das alunas surdas ao longo da pesquisa foram orientados com explicações das causas determinantes da deficiência auditiva, do grau de perda auditiva e dos processos educacionais individuais as quais as aprendizes seriam expostas.

As três famílias envolvidas no estudo declararam que, tiveram muitas expectativas antes de terem suas filhas, esperavam crianças sem deficiência. A surdez, portanto, foi um susto. Todas tiveram filhos ouvintes antes de suas filhas surdas. Mas, com coragem, ânimo e expectativas de aprendizagem, procuraram escolas para as filhas surdas, e para que assim elas pudessem interagir com outras pessoas. Afirmaram que procuraram obter informações com parentes, amigos, em hospitais, igrejas e escolas regulares da rede pública.

Para a comunicação diária com as filhas, os pais utilizavam mímicas, gestos e alguns sinais (Libras) que foram assimilados ao longo da vida. Algumas vezes até gritavam para fazerem-se entender. As famílias relataram que, em algumas ocasiões ignoravam suas filhas surdas quando estavam envolvidas em conversas informais entre amigos (pessoas ouvintes). Assim percebemos que seus pais distanciavam-se de seus filhos como consequência inevitável da falta de comunicação e interação com seus familiares.

## **1.5 Organização do trabalho**

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, apresentamos a justificativa, os objetivos e pergunta de pesquisa, a metodologia adotada que inclui o tipo de pesquisa, a descrição do contexto e participantes do estudo, assim como os instrumentos de coleta de registros.

O segundo capítulo traz o arcabouço teórico que fundamenta o trabalho. Recorremos a teorias existentes sobre interlíngua e escrita e descrevemos alguns aspectos relacionados com a inclusão, o lugar do surdo dentro da nossa sociedade, assim como as políticas públicas e lingüísticas em relação à inclusão. Também apresentamos tópicos sobre o surdo e a Libras e o surdo e a Língua Portuguesa para que o leitor possa entender o processo de aprendizagem dessas duas línguas por parte do aluno surdo.

O capítulo três foi reservado à análise dos dados coletados por intermédio de questionários, entrevistas, observação e gravação de aulas em áudio e vídeo, assim como a

história de vida das alunas participantes. Os dados foram cruzados por meio de triangulação dos instrumentos para com o resultado obtido, desse cruzamento, poder responder à pergunta de pesquisa.

Finalmente apresentamos as considerações finais que incluem nossas reflexões sobre a pesquisa como um todo, as contribuições do trabalho para a área, as limitações e sugestões para futuras investigações.

## CAPÍTULO II O SURDO NA ESCOLA

### 2.1 Quem é o surdo?

A deficiência auditiva constitui na diminuição da capacidade de percepção dos sons. Rinaldi (1997, p31) considera surdo, o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Sublinha que pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda e que muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida, em razão de acidentes ou doenças.

A surdez é uma dificuldade em ouvir, que pode variar de leve a profunda e causar sérios problemas no desenvolvimento do indivíduo em função da dificuldade comunicativa. A criança que nasce surda ou se torna surda no período de até 2/3 anos tem problemas em relação à aquisição da linguagem. (GOLDFELD, 1998).

O Art. 4º do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que define a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência considera pessoa portadora de deficiência auditiva a que se enquadra na perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis<sup>29</sup> (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 (db) - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 (db) - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 (db) - surdez severa;
- e) acima de 91 (db) - surdez profunda.

Rinaldi (1997) descreve a existência de vários tipos de portadores de deficiência auditiva, conforme diferentes graus de perda da audição (1997, p. 53).

1- Parcialmente surdo:

a) Portador de surdez leve - indivíduo que apresenta perda auditiva de quarenta decibéis. Essa perda impede que a pessoa perceba igualmente todos os fonemas da palavra. A voz fraca ou distante não é ouvida. Essa perda da audição não impede a aquisição normal da

---

<sup>29</sup> Decibéis – “A intensidade ou volume dos sons é medida em unidades chamadas decibéis, abreviadas para dB. Sessenta dB é a intensidade do som de uma conversa, e 120 dB a de um avião a jato. Se uma pessoa “perder” 25 dB de volume, poderá ter problemas de audição.” Rinaldi (1997, p. 46)

linguagem, porém poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

b) Portador de surdez moderada - apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, necessitando de uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. O atraso de linguagem e as alterações articulatórias são freqüentes, existindo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Na maioria das vezes o indivíduo identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. A sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

## 2- Surdo:

a) Portador de surdez severa - indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Esta perda permite que identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, a criança poderá chegar a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) Portador de surdez profunda - que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. Priva o indivíduo das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator importante para a aquisição da linguagem oral. Não adquire a fala como instrumento de comunicação, pois não percebendo, não se interessa por ela, e não tendo “feedback” auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões.

Sabemos que as crianças que ouvem, ao entrarem na escola, utilizam todo um complexo lingüístico como conseqüência natural de suas capacidades físicas. A fala adquirida pelo ouvinte antes do seu ingresso na vida escolar facilita o pensamento e a solução de alguns problemas. A mesma situação não acontece com a surda, pois sua aprendizagem de linguagem passa por todos os estágios de uma criança que ouve, mas, em períodos mais longos, necessitando também de processos especiais e etapas mais longas de aprendizagem e ensino na escola.

Para Rinaldi (1997, p. 55), “quanto maior for à perda auditiva, maiores serão os problemas lingüísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado.”.

O indivíduo surdo sem qualquer linguagem<sup>30</sup> poderá apresentar alguns problemas de ordem cognitiva, social e emocional. Entretanto, segundo Ferreira Brito (1993, p. 53), o cerne desses problemas são os bloqueios no seu desenvolvimento lingüístico causados pela falta de insumo necessário. A sua causa seria a falta de audição que pode variar quanto ao grau e tipo de perda auditiva. Alguns indivíduos surdos poderão chegar a um bom domínio da língua oral da sua comunidade ouvinte que os cerca, outros não. Um domínio pleno da língua oral é praticamente impossível para o surdo.

Para Ferreira Brito (1993), o bilingüismo seria o mais adequado às necessidades do indivíduo surdo, cuja potencialidade habilita-se a um desenvolvimento pleno da linguagem, contanto que para isso haja insumo suficiente. Os dados lingüísticos que servirão de insumo serão transmitidos por intermédio de um canal-visual, a língua de sinais, pois a sua audição está prejudicada ou danificada. E a fala poderá ser perfeitamente substituída por uma língua de sinais que irá desempenhar, no indivíduo surdo, todas as funções cognitivas necessárias para a alfabetização, isto é, para o aprendizado da leitura e da escrita da LP na escola.

Nesta pesquisa, consideramos a proposta bilíngüe, o domínio de uma língua-visual (língua de sinais) pelo surdo como forma imprescindível para atingir o objetivo de aprendizagem da LP na sua modalidade escrita e para o desenvolvimento e integração social.

No Brasil, os atendimentos educacionais aos portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) se seguem desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração em classes comuns de ensino regular.

Conforme a Secretaria de Educação Especial (1995, p. 13):

O processo de integração escolar, ressalvada a disponibilidade de recursos de cada região, deve contar com o apoio de equipe interdisciplinar composta de psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e professores especialistas da área de excepcionalidade. Na impossibilidade de reunir todos esses profissionais, a composição básica dessa equipe deve ser de um psicólogo, um pedagogo e um assistente social. Essa equipe deve realizar as seguintes tarefas: avaliação diagnóstica; apoio aos professores; trabalho com os pais de alunos, e atendimentos pedagógico e complementar ao PNEE.

---

<sup>30</sup> Linguagem – é “um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer. Usa-se também o termo para designar todo sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem.” Conforme Cunha (1975, p. 15). Por outro lado para Goldfeld (2002, p. 19) “a linguagem tem um sentido bastante amplo, é tudo que envolve significação, [...] esta sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não se está comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.”



A equipe de avaliação da Educação Especial estabelece, por meio [...] de triagem, um primeiro contato com o educando com suspeita de superdotação ou de alguma disfuncionalidade: lingüística, sensorial, mental, física, neurológica ou psicológica. Em seguida, quando necessário, a equipe faz o encaminhamento do aluno ao profissional competente na área de sua dotação ou disfuncionalidade. Confirmado o diagnóstico, ela escolhe os serviços educacionais que melhor atendam às necessidades do aluno, orientando-o e encaminhando-o ao Ensino Regular ou à Educação Especial.

Desde a direção da escola até os funcionários envolvem-se com as atividades do dia a dia para atender, da melhor forma possível, os alunos surdos e ouvintes que estão matriculados na escola pesquisa. Os profissionais dedicam-se a fazer cursos de capacitação profissional para fortalecer o seu trabalho, e, desta forma, buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Trataremos a seguir a questão do lugar do surdo na sociedade.

## **2.2 O lugar do surdo na sociedade**

Anteriormente, os surdos foram considerados, geralmente, ineducáveis, como consequência da importância dada à palavra e à audição. Neste capítulo, faremos um breve relato histórico, de toda uma trajetória repleta de dificuldades que, com o passar dos anos, está sendo vencida com muito esforço, luta e força de vontade por parte dos indivíduos surdos.

Aristóteles (384-322 a.C) conforme Guarinello (2007, p. 19), difundia que as pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e que para atingir a consciência humana a audição era o canal mais importante para o aprendizado. Seu veredicto era de que os surdos não eram treináveis. E esse conceito permaneceu por séculos sem questionamentos.

A crença do povo romano era de que, os surdos, por não falarem, não podiam fazer testamentos e necessitavam de um curador para tratar de todos os seus negócios. Assim, no passado, os surdos eram considerados incapazes pelas sociedades.

De acordo com Rinaldi (1998), no final do século XV, não existiam escolas especializadas para surdos, as pessoas ouvintes tentavam ensinar os surdos a falar e a escrever.

No século XVI, o médico italiano Girolano Cardabo por ter um filho surdo afirmou que os surdos poderiam ser ensinados e elaborou um método de ensino, mas nunca colocou as idéias em prática. Na Espanha, o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de Leon, no mesmo

século, também educou filhas de nobres por meio de treinamento de voz, leitura dos lábios e sinais para as surdas poderem orar e confessar. E também para poderem ser reconhecidas como pessoas pela lei e herdar os títulos e as heranças da família, pois os surdos e os mudos não tinham esse direito. Não existem registros a respeito do método educacional utilizado por Ponce de Leon, somente que ele utilizava uma forma de alfabeto manual ou datilológico que representa as letras do alfabeto das línguas orais (cada letra correspondia a uma configuração de mão).

Foi por intermédio dos esforços do Abade L' Epée<sup>31</sup>(seu verdadeiro nome era Charles Michel L'Espeé) que nasceu em 1712 e foi ordenado sacerdote em 1738, que os surdos tiveram acesso à escola, independentemente de suas condições econômicas, à escolas públicas. Reuniu surdos dos arredores de Paris, criou a primeira escola pública e foi o precursor no uso da língua de sinais. No século XVIII, obteve a atenção da sociedade francesa, fundando escolas para a aplicação de seu método de educação. A metodologia utilizada por ele fez sucesso, mas, infelizmente, teve curta duração pelo fato de ter sido desacreditada pela medicina e pela filosofia.

A pesquisadora Guarinello (2007) também apresenta alguns dados importantes no seu livro: “O papel do outro na escrita de sujeitos surdos”, como por exemplo:

- John Bulwer, em 1644, publicou o primeiro livro inglês sobre língua de sinais intitulado “Chirologia” e, posteriormente, em 1648, publicou outro, o “Philocopus”, onde afirmou que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua processada pelo canal oral – auditivo;

- Os reverendos Willian Holder, e John Wallis, por volta de 1650, também na Inglaterra, interessaram-se pelos surdos. Este último, utilizando a palavra escrita como meio de alfabetização, ensinou dois alunos a escrever. Foi considerado o pai do método escrito de educação de surdos;

- No século XVII, George Dalgarno (1626-1687), afirmou que os surdos tinham o mesmo potencial de aprendizagem que os ouvintes, devendo ser expostos à datilologia desde

---

<sup>31</sup> Abade L' Épée –” Na Espanha, desde o século XVI é conhecida a tradicional preocupação pela educação dos surdos. Um referencial obrigatório é a obra do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (Skliar, 1997). Seus seguidores, lograram avanços relevantes neste ensino. Podemos mencionar Juan Pablo Bonet com a obra “*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*” ( Bonet, 1620) e Manuel Ramirez Carrión. Neste período a datilologia e os signos eram considerados básicos para a instrução dos alunos surdos e os resultados obtidos foram difundidos por toda a Europa. A obra de Bonet teve um impacto no Abade L'Epée. A tradição conta que o mesmo aprendeu espanhol para poder ler Bonet, e isso levou à repercussão da obra de Bonet na educação dos surdos na Europa. Na época o Instituto de Paris era mundialmente conhecida e a maioria das famílias importantes da Europa enviavam os seus filhos surdos para estudar em Paris.” (FERNÁNDEZ VIADER, M.D.P. “Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos en España.” In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 189-212 (tradução nossa).

cedo, na esperança do desenvolvimento da linguagem de maneira semelhante a das crianças ouvintes. Atualmente, o alfabeto manual utilizado na Grã-Bretanha não é o mesmo que foi desenvolvido por Dalgano;

- O alemão Wilhelm Keger, em 1704, sustentou que a educação deveria ser obrigatória para os surdos. Utilizava a escrita, a fala e os gestos para que seus alunos pudessem aprender. Em contrapartida, Jacob Rodrigues Pereire, na mesma época, priorizava a fala e não aceitava o uso de gestos;

Segundo Sacks (1998, p. 35), o americano Thomas Hopkins Gallaudet foi contratado por Mason Cogswell, cirurgião de Hartford, e pai de Alice Cogswell<sup>32</sup>, criança surda. Thomas partiu para a França. Lá conheceu o método desenvolvido por L'Épée por intermédio de Laurent Clerc, surdo educado no Instituto de Surdos de Paris. Este último, na época, afirmava que os surdos eram uma comunidade lingüística minoritária e que o bilingüismo deveria ser um objetivo a ser alcançado por esta comunidade;

- Em 1817, o professor Laurent Clerc juntamente com Thomas Gallaudet e Mason Cogswell fundaram a primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos da América, o “American Asylum for the Deaf”, em Hartford. O êxito do estabelecimento de ensino motivou a abertura de novas escolas nos locais onde existisse um número suficiente de alunos surdos;

- Em 1822, Auguste Bebian escreveu o livro “Mimographie”, que tratava da tentativa de transcrição da língua de sinais. O autor francês acreditava que a língua de sinais deveria ser utilizada na sala de aula e que os professores das escolas de surdos deveriam ser pessoas surdas;

- Em 1864, o Congresso americano de Washington, aprovou uma lei autorizando transformar a “Columbia Institution for the Deaf and the Blind” em uma faculdade nacional para surdos, constituindo-se, assim, a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos<sup>33</sup>. O primeiro reitor foi Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. O Gallaudet College, posteriormente rebatizado em 1894 (atualmente Gallaudet University). Foi à única faculdade na área de ciências humanas do mundo para alunos surdos, embora existissem outros programas e institutos associados a áreas técnicas. (SACKS, 1998, p. 37). A mais famosa delas estava situada no “Rochester Institute of technology”, onde, em 1933, havia mais de 1.500 estudantes surdos que compunham o “National Technical Institute for the

---

<sup>32</sup> No seu livro: “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos”, publicado em 1933, o autor comenta que uma estátua de Thomas Gallaudet, dando aula para Alice Cogswell, é encontrada no gramado da Gallaudet University. Sacks (1998, p. 35).

<sup>33</sup> De acordo com Goldfeld (2002, p.30), atualmente, além desta universidade existe apenas a “Tsukuba College of Technology”, no Japão.

Deaf”. O professor surdo Laurent Clerc foi um dos entusiastas mais ativos até o seu falecimento em 1869. Infelizmente, com a sua morte, alguns profissionais passaram a afirmar que a aprendizagem da linguagem oral era imprescindível para o surdo e que a língua de sinais era prejudicial. Assim, o trabalho de um século foi praticamente desfeito.

- Willian Stokoe em 1960 publicou o artigo “Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf.” (A estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos), em que consta que a Língua de Sinais Americana era uma língua com todas as características das línguas orais. Esta publicação fez surgir vários estudos e pesquisas nessa língua e a sua aplicação na educação de crianças surdas.

Acrescenta Rinaldi (1998, p. 283) que:

Alguns professores nos séculos seguintes dedicaram-se à educação dos surdos. Entre eles destacaram-se: Ivan Pablo Bonet (Espanha); Abbé Charles Michel de L’Épée (França); Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha); Alexandre Graham Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica). Esses professores divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (método oral puro) e outros utilizavam a língua de sinais – já conhecida pelos alunos – e o ensino da fala (método combinado).

No Brasil, a educação de surdos teve início no governo Imperial de D. Pedro II, quando o professor francês Hernest Huet, a convite de D. Pedro II, veio para o Brasil para fundar a primeira escola para meninos surdos. Seguidor da idéia do abade L’Épée, Hernest Huet nasceu na França em 1822 e ficou surdo aos 12 anos de idade.

A respeito dessa questão Rinaldi (1998, p.283) aponta que, a carta de intenções do professor surdo francês Hernest Huet sobre a fundação do Instituto, dirigida ao Imperador D. Pedro II, encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis – Estado do Rio de Janeiro, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inaugurado no dia 26 de setembro de 1857, o prédio foi projetado pelo arquiteto francês Gustav Lully, construído em estilo neoclássico e funciona desde 1915. O Instituto recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, foi criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Somente pessoas surdas do sexo masculino eram acolhidas. Foi dirigida por Ernest Huet, no período de 1857 a 1861. Conforme Vasconcelos (1978, p.20), com o advento da República, recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, posteriormente, com os progressos alcançados na recuperação de surdos, transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que é atualmente um Centro Nacional de Referência.

Por muitos anos, foi à única instituição oficial que recebeu alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina. Em 1951, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a instalação de cursos especializados para formação de professores. Rinaldi (1998, p.284):

Desde então os surdos no Brasil passaram a poder contar com o apoio de uma escola especializada para a sua educação, obtendo a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras. Atualmente o Instituto é um Centro Nacional de Referência na área da surdez. Com todas as instruções passadas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), o Instituto ainda ministra o português como segunda língua.

Retornando à época de 1880, segundo Nogueira (1997), no II Congresso Internacional sobre Educação de Surdos em Milão (Itália), foi endossado o método oral puro. Nesse congresso concluiu-se que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral, o oralismo. De acordo com Vasconcelos (1978, p.20), um defensor importante desse método oral foi Alexander Graham Bell, inventor do telefone.

Nessa ocasião, a Língua de Sinais foi oficialmente abolida, proibida de ser utilizada, por mais de cem anos, na educação de surdos. Na Biblioteca Central do INES, no Rio de Janeiro, podemos encontrar raridades como os Anais do Congresso de Milão, de 1880, em que consta a defesa que Gallaudet fez da língua de sinais, até ser por fim derrotado. Em 1881, essa proibição se estendeu ao Brasil. Mas, apesar da proibição do uso da língua de sinais, os surdos continuaram a usá-la escondidos. Atualmente, os surdos educados por esse método contam dos horrores e das perseguições que sofreram ao usarem a língua de sinais.

Posteriormente, em 1896, o professor A.J. de Moura e Silva do INES, a pedido do Governo Brasileiro, viajou para o Instituto Francês de Surdos, para avaliar a decisão do Congresso de Milão (1880) e concluiu que o método oral puro, oralismo, não era adequado para todos os surdos. (RINALDI, 1998). No Congresso Internacional da Alemanha, 100 anos depois, houve uma atitude positiva em relação à Língua de Sinais que, mesmo durante a opressão oralista, conseguiu manter-se viva.

Em 1919, foi realizada a primeira tentativa de investigar a deficiência auditiva pela escala tonal, utilizando um equipamento eletrônico. As pesquisas foram iniciadas por Seashore, e seguidas por Dean e Bunch. Porém, os estudos mais objetivos para determinar as características de audição normal foram realizados por físicos, sob a orientação de Harvey

Fletcher, entre os anos de 1922 e 1928<sup>34</sup>. Os estudiosos concluíram que, a problemática da deficiência auditiva tinha a sua compreensão voltada para os conceitos de invalidez e incapacidade do indivíduo surdo.

No Brasil, em 1951, foi criado o primeiro curso normal para professores (área de surdez) e no ano seguinte, a fundação do Jardim de Infância para crianças surdas no INES.

Em 1972, a educação especial passou a ser uma área prioritária para o governo brasileiro, objetivos e estratégias de atuação nesse campo foram estabelecidos. Já em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para coordenar, a nível federal, as iniciativas no campo da educação especial. O centro pesquisou dados para elaborar as suas estratégias de ação para a identificação, diagnóstico, tipos de atendimento, currículos, equipamentos e aperfeiçoamento de pessoal técnico especializado. Assim, a educação especial foi caracterizada como educação diferenciada com novos objetivos e perspectivas. O internato deixou de ser considerado como ideal para o indivíduo surdo, pois não oferecia oportunidades de convivência com seus familiares e amigos para constituir a base de todo o desenvolvimento de integração com a sociedade.

Em 1980, a Universidade Federal de Pernambuco iniciou os Estudos Lingüísticos sobre a Língua de Sinais, sendo elaborado o primeiro boletim, intitulado: Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES). Em 1986, a Língua de Sinais passou também a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University, que utiliza a ASL (Língua Americana de Sinais). É a única Universidade no mundo com direção assumida por surdos, que divulga a filosofia da comunicação total. Com os avanços nas pesquisas sobre as línguas de sinais, a Gallaudet University acompanha a escolarização de surdos desde a educação fundamental até a universidade.

Nessa mesma época, a língua de sinais utilizada pelos surdos das capitais do Brasil foi denominada com a sigla LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Também foi descoberta por um lingüista americano do Summer Institute e posteriormente pesquisada pela Doutora Lucinda Ferreira Brito, a existência de outra língua de sinais no Brasil, a Língua de Sinais dos índios Urubus-Kaapor no Estado do Maranhão (LSUK).

No dia 16 de maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Entidade que trabalha em prol da Sociedade Surda

---

<sup>34</sup> Os resultados das pesquisas levaram à obtenção de uma curva audiométrica representativa da média de variação de pressão sonora, necessária para estimular a acuidade auditiva de pessoas com audição normal, concluíram que: 1- a audição varia de um indivíduo para outro; 2 – no mesmo indivíduo, a audição não é igual nos dois ouvidos. (VASCONCELOS, 1978, p.10).

garantindo a defesa dos direitos lingüísticos e culturais dessa população. A FENEIS propaga a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio natural de comunicação das pessoas surdas. Possui, também, outros objetivos, como, por exemplo: a inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho e realiza pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes. Essas pesquisas resultaram na publicação dos livros: “LIBRAS em Contexto – Livro/fita do estudante” e “Libras em Contexto – Livro/fita do Instrutor/Professor”. Esses materiais produzidos são publicados para a capacitação de Instrutores Surdos.

Em 2001, em Brasília, foi oferecido um treinamento para 76 professores surdos, para atuarem na rede oficial de ensino do DF (experiência inédita do Ministério da Educação - MEC).

Assim, no século XX, houve um aumento significativo de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, mudanças significativas ocorreram a partir da aprovação da Lei Nº 10.436<sup>35</sup>, de 24 de abril de 2002 e posteriormente com a assinatura do Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação, Fernando Haddad do Decreto de Lei de Libras nº. 5.626/2005<sup>36</sup>, no dia 22 de dezembro de 2005.

Todas as vitórias levaram à realização de um primeiro Seminário, nas Faculdades Integradas do Rio Branco, em São Paulo, no dia 23 de março de 2006, onde ocorreram discussões importantes sobre o decreto 5.626/2005. O evento contou com a participação do Sr. Neivaldo Augusto Zovico – Diretor Regional da Federação Nacional e Integração dos Surdos/São Paulo e Conselheiro do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência, que proferiu uma palestra. O objetivo do Seminário, de acordo com a Comissão Organizadora, foi oferecer subsídios aos profissionais para se adequarem à lei que torna obrigatória a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de Instituições de ensino, públicas e privadas. Além do direito à educação, o decreto garante o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, assim como define o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

---

<sup>35</sup> Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 -Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

<sup>36</sup> Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A revista da FENEIS (nº. 27/2006) publicou outro evento relevante: trata-se do 5º Simpósio de Surdos, onde o tema abordado foi “Entendendo melhor a comunicação com surdos, teoria e prática”. Tema amplamente discutido por palestrantes, como: Rodrigo Rocha Malta, da FENEIS/BH; Luciano de Souza Gomes, Diretor Regional da FENEIS (TOT), Marianne Stumpf, Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS; e Shirley Vilhalva, do Conselho de Administração da FENEIS (surdos), além da lingüista Tanya Amara Felipe e da intérprete Maria de Fátima Santos Funiel (ouvintes). Outros temas também entraram na pauta de discussão como: “A importância da Associação na vida dos surdos”; “Português como L2 para os surdos no ensino especial e regular”; “Libras em Contexto”; “Formação do Intérprete e Código de Ética”; “O papel das Associações na formação do Surdo”; entre outros. No encontro, conforme cita a revista, a aprovação do Decreto nº 5.626 foi bem recebida pela comunidade surda (2006, p.6):

Vitória!!!! A Comunidade Brasileira dos Surdos está muito alegre! Isso porque foi publicado no Diário Oficial da União, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras. Eu e a diretoria da Feneis queremos dar os parabéns e agradecer especialmente a professora Marlene Gotti pela luta na defesa da Língua Brasileira de Sinais. Queremos também agradecer a professora Claudia Dutra, Secretária de Educação Especial. Grato pela atenção, Antônio Campos de Abreu - Conselheiro do Conade e representante da Feneis (Belo Horizonte).

No dia 27 de agosto de 2006, foi realizado o do 1º Processo Seletivo para ingresso no programa especial de Licenciatura em Letras – Libras, coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), modalidade de ensino à distância. Foram oferecidas 500 vagas, distribuídas entre os pólos de ensino de: Brasília - Universidade de Brasília (UnB), Goiânia - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET - GO), Fortaleza - Universidade Federal do Ceará (UFC), Manaus – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Rio de Janeiro - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Salvador - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Santa Maria (UFSM) e São Paulo - Universidade de São Paulo (USP) com 55 vagas cada uma e Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 60 vagas.

E no ano de 2008, a UFSC realizou o 2º Processo Seletivo para ingresso nos cursos de: Licenciatura em Letras – LIBRAS e Bacharelado em Letras – LIBRAS. Foram oferecidas 900 vagas. O aumento de vagas oferecidas, no 2º processo de seleção, foi devido à criação do curso de Bacharelado em Letras – LIBRAS e a expansão dos pólos de ensino. Conforme o Edital número 01/COPERVE/2008, os pólos de ensino estão localizados em: Belém -



Universidade Estadual do Pará (UEPA), Manaus – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Belo Horizonte - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Brasília - Universidade de Brasília (UnB), Campinas/SP - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Curitiba - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Dourados/MS - Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fortaleza - Universidade Federal do Ceará (UFC), Goiânia - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET - GO), Natal - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET - RN), Porto Alegre - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Recife - Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Rio de Janeiro - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Salvador - Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Vitória - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com 30 vagas para cada curso oferecido (Licenciatura e Bacharelado).

Acreditamos que, todas as pessoas surdas devem ser respeitadas, ter garantias de um tratamento digno como cidadãos.

Passaremos, a seguir, para a questão das políticas públicas e lingüísticas com relação ao surdo.

### **2.3 Políticas públicas e lingüísticas com relação ao surdo**

A política lingüística é um fato praticado há muitos séculos na história da humanidade. No Ocidente, como prática social, ocorreu desde a antiguidade clássica, com a imposição do idioma ao povo dominado. Conforme Menezes (1993, p. 02), quatro marcos históricos marcaram a evolução da política lingüística. O primeiro surgiu com a expansão do Império Romano nos últimos séculos antes do nascimento de Cristo. A imposição se constituía como um dos principais instrumentos de dominação e subordinação dos vencidos, contribuindo para o projeto de expansão deste Império e a evolução das línguas românicas na época. O segundo marco foi a expansão Européia, sob a perspectiva colonialista nos quatro continentes impondo o idioma português como língua oficial em suas colônias das Américas, da África e possessões da Ásia. E assim a LP foi firmada como “language of wider communication” nas transações comerciais que ocorriam com a Índia, a China e o Japão no século XVI. Essa política de radicalização não obteve sucesso na Ásia e na África, onde ocorreram as caracterizações de nações bilíngües, trilingües e até multilingües. Dessa forma,

toda e qualquer política, como forma de práxis ou de ação, implica necessariamente uma relação com o poder e de poder. O terceiro marco histórico do idioma foi no século XX, quando houve a unificação lingüística com o objetivo de asfixiar as nacionalidades minoritárias que tinham seus territórios recentemente incorporados à União Soviética. Foi a unificação lingüística da União Soviética. O quarto marco ocorreu com o imperialismo de dominação econômica dos Estados Unidos, após a segunda Guerra Mundial. Pelo fato de a língua ser neutra e veículo de cultura. O imperialismo de dominação econômica articulou internacionalmente um novo quadro lingüístico.

Para Menezes (1993, pp. 20-24), “a rigidez do sistema de classe e a trágica desigualdade social no Brasil conspiram contra a universalização da língua escrita, excluindo milhões de brasileiros do acesso aos bens culturais.”.

No Brasil, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (1995, p.7), a introdução da individualização do ensino, na década de setenta, oportunizou uma nova tendência no campo da educação, ações não discriminatórias foram introduzidas e até hoje mantidas. Onde a individualização, a normalização e a integração são os princípios que fundamentam essa modalidade de ensino. E coube à Educação Especial<sup>37</sup> oferecer oportunidades que garantam o acesso e a permanência do aluno portador de necessidades educativas especiais (PNEE) na escola.

Tais princípios encontram respaldo filosófico, político-educacional e legal nos documentos abaixo:

- Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988): art. 28, § 1º, que garante a gratuidade do ensino fundamental, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Fase básica na formação do cidadão, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 32, “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constitui meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político”. Portanto, é priorizada a sua oferta a toda a população brasileira;
- A Constituição da República Federativa do Brasil (1988): art. 208, inciso III, trata sobre os portadores de deficiência e encontramos uma importante referência: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e no

---

<sup>37</sup> Educação especial – “*Educação especial*, modalidade da educação escolar, processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” Conforme: resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Art. 3º, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

IV – § 1º - “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”, e por último no inciso V o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

- A Lei nº. 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Outras leis que se referem aos direitos dos surdos são:

- Lei nº. 8.069/90 dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto estabelece no artigo 11 do § 1º: “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.”;

- Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

. Art. 4º, III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

. Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;

. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais;

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

- Lei nº. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências;

- Lei nº. 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;

- Decreto nº. 3.298/99. Regulamenta a Lei nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências;

- Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001- (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Portaria MEC nº. 1.679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
- Portaria nº. 1.793, de dezembro de 1994 – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências;
- Resolução nº. 21 de 11 de setembro de 2001 – CEB/CNE – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo IV do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.  
§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

- No mesmo Decreto acima citado, consta no capítulo VI da Garantia do Direito à Educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

- Declaração de Salamanca (1994, p.30), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha em junho de 1994, onde encontramos que:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

- Portaria Ministerial Nº. 555/2007 que trata da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino.

Na sua dissertação de mestrado, Silva (2005, p.22) coloca que, o panorama educacional nacional com relação à deficiência mostra que a legislação, tentando garantir direitos iguais a todas as pessoas, acabou por estabelecer uma nova sala de aula: a sala de aula inclusiva.

No Brasil, atualmente, uma das questões mais discutidas em seminários e fóruns<sup>38</sup> é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino. A Portaria Ministerial Nº. 555/2007 do MEC, conforme SEESP/2008 (Secretaria de Educação Especial) é um documento que foi elaborado e intitulado: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esse documento configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Elaborado por um grupo de trabalho coordenado pela SEESP/MEC e criado pela Portaria anteriormente citada, foi entregue ao ministro da Educação, Fernando Haddad, no dia 07 de janeiro de 2008.

---

<sup>38</sup> Os debates contaram com representantes da Federação Nacional das APAEs -FENAPAE, da Federação Nacional das Pestalozzi - FENASP, da Federação Nacional de Síndrome de Down, da Federação Nacional de Educação de Surdos - FENEIS, da União Brasileira de Cegos - UBC, do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, dos dirigentes do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, do Instituto Benjamin Constant - IBC, da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência - CONADE, dos Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação - CNTE, do Conselho Nacional de Educação dos Estados - CONSED, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e o fórum da educação superior com a participação de 27 instituições.

Para Machado (2006, p. 40), mesmo diante das obrigatoriedades geradas pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns incluídos em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema educacional.

Segundo o autor op. cit. (2006, p. 44)<sup>39</sup>:

A importância de se investigar a integração/inclusão do aluno surdo na escola regular está na urgência de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, as peculiaridades de aprendizagem de seus alunos, criando-se caminhos mais ajustados às necessidades escolares dos estudantes surdos.

As mais recentes discussões ocorreram em Brasília (DF) no dia 05/12/2007, no MEC<sup>40</sup>, para a discussão do referido documento<sup>41</sup>. E em São Paulo (SP), no dia 13 de fevereiro de 2008, também ocorreram debates com a Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB - SP, e foi proferida uma palestra intitulada “Educação Inclusiva – Debate sobre a portaria 555/2007 do MEC”<sup>42</sup>. Esse último encontro culminou com a resistência dos surdos à educação inclusiva e a defesa da escola especial, contrapondo-se ao exposto na Portaria do MEC nº. 555/2007.

Silva (2005, pp.185-186) considera que “incluir o aluno surdo não é só garantir ao mesmo o direito de ocupar o mesmo espaço físico que o aluno ouvinte e ser respeitado por

<sup>39</sup> MACHADO, P. C. A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular. Florianópolis, SC, 2002, Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia.

<sup>40</sup> Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – Esplanada dos Ministérios – Bloco “L” – 6º. Andar – Sala 600 / Brasília - DF

<sup>41</sup> Representantes da comunidade surda que estavam presentes nesta discussão: pais de alunos surdos das Escolas de Educação Especial de São Paulo, Conceição Aparecida Alves da Silva, presidente do Conselho de Escola da EMEE “Helen Keller”, FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, Neivaldo Augusto Zovico, Diretor Regional de São Paulo, Associação dos Surdos de São Paulo, Paulo Roberto Amaral Vieira, presidente da Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo, Elisabeth Ap. Andrade Silva Figueira, presidente, DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da PUC-SP, Maria Inês da Silva Vieira, Coordenadora do Programa de Acessibilidade em Libras. Representante do MEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial: Diretora do Departamento de Políticas da Educação Especial – Cláudia Maffini Griboski, Assessora técnica da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – Prof<sup>a</sup> Marlene de Oliveira Gotti.

<sup>42</sup> O debate teve a participação dos representantes da Federação Nacional das APAEs -FENAPAE, da Federação Nacional das Pestalozzi - FENASP, da Federação Nacional de Síndrome de Down, da Federação Nacional de Educação de Surdos - FENEIS, da União Brasileira de Cegos - UBC, do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, dos dirigentes do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, do Instituto Benjamin Constant - IBC, da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência - CONADE, dos Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação - CNTE, do Conselho Nacional de Educação dos Estados - CONSED, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e o fórum da educação superior com a participação de 27 instituições.

ele. É preciso garantir ao surdo o direito de aprender.”. Também argumenta que, a inclusão do aluno surdo na escola regular requer uma profunda alteração na forma como ela está estabelecida hoje. Diversas ações precisam ser realizadas. Não é possível falar em igualdade de acesso à escola sem que, antes, ela passe por algumas mudanças, como a qualificação dos professores, reformas curriculares, estudo e introdução de elementos da cultura surda no ambiente da escola, estudo da Libras como disciplina obrigatória, contratação de funcionários surdos, comprometimento dos alunos ouvintes e de todos os professores e funcionários da escola, principalmente do corpo administrativo, em aprender a língua de sinais, não deixando a comunicação somente a cargo dos intérpretes e também a produção de materiais pedagógicos adequados, entre outros.

Oliveira (2007) na sua dissertação de mestrado expõe que:

Na atual proposta de educação inclusiva, que tem como objetivo principal oferecer educação de qualidade a todos, independentemente das diferenças, implica em promover, em classes de ensino regular comuns, a escolarização conjunta de alunos ditos “normais” e aqueles que apresentam os mais variados tipos de necessidades educacionais especiais. A realidade, no entanto, nos mostra que grande parte dos professores não se encontra preparada para ajustar sua prática pedagógica quanto à adequação do conteúdo, metodologia, procedimentos, atividades de interação, avaliação etc; levando ao conseqüente comprometimento da aprendizagem significativa do aluno. Faz-se então necessário levar a todos aqueles que se encontram envolvidos com a questão da educação do surdo o conhecimento necessário para lidar com esta delicada questão.

Portanto, se faz necessário pesquisarmos ainda mais sobre o tema da inclusão nas universidades e discutirmos sobre qual a melhor forma de atendimento ao aluno surdo. Destacamos que o simples fato de se incluir o surdo junto à população geral não significa estar integrando-o socialmente.

Sabemos que, um grande número de portadores dos mais diversos tipos de necessidades especiais pode e deve participar de atividades do meio social. Muitos surdos, mesmo que, possuam traços característicos distantes da média da população ouvinte e que receberam atendimento adequado e especializado com um potencial desenvolvido, participarão do usufruto real das oportunidades escolares junto a crianças ouvintes. Esses poderão ser encaminhados a classes regulares de ensino e serem incluídos com os demais alunos ouvintes, porque as suas características de desvio não são tão marcantes, não necessitando de escolaridade especial.

Para Fávero; Pantoja; Montoan (2007, p.17), o atendimento educacional especializado, destinados aos alunos com deficiência, também chamado de Educação Especial, é uma maneira válida de tratamento diferenciado, desde que:

-Seja instituído quando existir uma real necessidade educacional (algo do qual os alunos sem deficiência não precisam);

- Seja ofertado preferencialmente no mesmo ambiente (escola comum) freqüentado pelos demais alunos. [...];

- Não seja instituído de forma obrigatória, ou como condição para o acesso do aluno com deficiência ao ensino comum;

- Caso sejam observados esses requisitos, podemos dizer que a Educação Especial é uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos.

Destacamos que a diretriz básica não pode ser a de simplesmente incluir todos os surdos em classes regulares das escolas, nem de isolar em classes ou instituições especializadas. Observamos que, conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, é importante definir quais deles devem ser enviados à classe regular e quais devem receber uma educação especial.

Somente assim seguiremos o pressuposto básico de uma educação democrática que ofereça melhores oportunidades educacionais para o desenvolvimento do potencial do indivíduo surdo no Brasil.

Na seqüência, trataremos sobre o surdo e a Libras.

## **2.4 O surdo e a Libras**

Por meio da linguagem, as pessoas se comunicam umas com as outras. O pesquisador soviético Vigotsky, em 1934, foi um dos primeiros a considerar que a linguagem tem um papel decisivo na formação dos processos mentais. O autor realizou uma série de experiências que visaram testar a formação da atenção ativa, os processos de desenvolvimento da memória (por meio da aquisição de linguagem, a memorização passa a ser ativa e voluntária). As experiências feitas levaram efetivamente a linguagem a um papel de destaque na formação dos processos mentais, como se previra. (FERREIRA BRITO, 1993, p.39).

O linguísta americano Noam Chomsky, no final da década de 1950, com relação aos processos e mecanismos de aquisição da linguagem, postulou que, nascemos dotados de uma



faculdade de linguagem, sendo esta uma estrutura cognitiva inata, humana e universal, que faz parte da herança genética de cada membro da espécie humana, do mesmo modo que a visão é parte dessa herança. Essa estrutura, no que se refere à linguagem, é o estado mental inicial. Ela passaria por estágios sucessivos, se desenvolvendo, seguindo um processo de maturação que sofre a influência do meio e das experiências pessoais, da mesma forma que a visão, até atingir um estágio estável. As modificações que venham a ocorrer são qualitativamente diferentes das que se processam entre o estágio inicial e o estável. (LOBATO,1986, p.38).

Conforme Fiorin (2004, pp.96-97), essa faculdade da linguagem, logo que a criança nasce, é considerada uniforme em relação a toda a espécie humana. Todas as crianças são dotadas da mesma faculdade da linguagem e partem do mesmo estado inicial nomeado de Gramática Universal (GU) que é entendida como um conjunto de princípios lingüísticos determinados geneticamente. Esse será modificado à medida que for sendo exposto a um determinado ambiente lingüístico. Por exemplo, uma criança que cresce em um ambiente lingüístico em que a interação entre os indivíduos é feita na língua japonesa, desenvolverá o conhecimento dessa língua, a partir da interação da informação genética que ela traz no estado inicial de sua faculdade da linguagem com os dados lingüísticos a que é exposta (insumos).

Esse conhecimento permite às crianças construírem todas as sentenças, possíveis na sua língua, informação lingüística adquirida devido às participações da criança nas interações verbais entre as pessoas pertencentes a sua comunidade lingüística, sem que exista qualquer estimulação específica ou qualquer correção feita pelas pessoas com as quais interagem.

A língua de sinais “se refere a estruturas lingüísticas utilizadas por surdos na expressão e elaboração do pensamento na comunicação. As línguas de sinais são línguas naturais e apresentam especificidades próprias devido a restrição de ordem estrutural”. (BRITO, 1986, p. 13). Cada comunidade surda tem sua língua de sinais constituída de uma gramática própria, com estruturas sintáticas, semânticas e fonológicas, que se diferenciam da língua oral com a qual está em contato.

Segundo Bernardino (2000, p. 82):

A Libras é a língua utilizada pela comunidade surda adulta, sendo adquirida naturalmente pelo surdo através do contato deste com a comunidade. Pode ser naturalmente adquirida como língua materna pelas crianças surdas, pela simples exposição à comunidade lingüística, ao contrário do que é feito no ensino sistemático das línguas orais.

Na pesquisa, consideramos o postulado de Chomsky com relação aos processos e mecanismos de aquisição da linguagem das crianças surdas. Também observamos as

colocações feitas pelo pesquisador Strong (1996, p. 116), que, no final da década de oitenta, expôs que mais de noventa por cento das crianças surdas possuem pais ouvintes. E pelo fato da maioria destes pais não serem suficientemente fluentes em língua de sinais para prover insumo<sup>43</sup>, os surdos tem chegado à escola, na melhor das hipóteses com habilidades mínimas de comunicação, por serem diferentes das pessoas ouvintes de outras línguas, que chegam às escolas fluentes na sua primeira língua. O autor também observou que, os lingüistas da época reconheceram a Língua de Sinais Americana, doravante ASL como uma língua, e que pesquisadores estavam começando a considerar a educação dos indivíduos surdos como uma questão centrada no bilingüismo. E que esse tipo de mudança trouxe as pesquisas com relação à aquisição de língua pelos surdos para dentro do domínio legítimo do respeito da comunidade científica.

Na década de 90, Ferreira Brito (1993, p. 77) enfatizou que o aprendizado da língua de sinais pela criança surda é imprescindível desde a infância. Observou que, a língua possibilita o preenchimento das demais funções lingüísticas e que é importante para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas do conhecimento. E são “potencialmente, a única possibilidade de realização dos surdos, principalmente, dos surdos profundos.” Com esta língua, existe a possibilidade de comunicação entre surdo-ouvinte, surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. Deve ser considerado como o meio facilitador do aprendizado em geral.

A autora afirma que (1993, p.28):

As Línguas de Sinais, línguas de modalidade gestual-visual, constituem o símbolo por excelência da surdez. O impedimento da percepção e distinção fonêmicas da fala, devido à surdez, problema de ordem sensorial, criou para o surdo a necessidade de recorrer a um outro “meio”, que não o oral-auditivo, para a realização de suas potencialidades lingüísticas. Surgiram então as línguas de sinais, estruturalmente diversas das línguas orais, faladas pelas comunidades ouvintes que circundam os surdos. Essas são línguas com estrutura própria e, portanto, codificadoras de uma “visão de mundo” específica, constituídas de uma gramática apresentando especificidades em todos os níveis: fonético fonológico, sintático, semântico e pragmático, apesar de que, em suas estruturas subjacentes, parecem utilizar-se de princípios gerais similares aos das línguas orais. [...].

Para muitas pessoas, a Libras é somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais, porém a primeira língua pode ser comparada em complexidade e expressividade

---

<sup>43</sup> Insumo/input – Para Brown (2000, p. 41), o papel do input na aquisição da língua pela criança é inegavelmente crucial.

com qualquer língua oral. Com ela, temos a possibilidade de conversar sobre vários assuntos, fazer poesias, contar piadas, criar peças de teatro. Portanto, a cada necessidade surge um novo sinal e, este sendo aceito, será utilizado pela comunidade surda. Existem muitas línguas de sinais pelo mundo, como por exemplo: língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Japonesa, Chinesa, Urubus-Kaapor e muitas outras. São diferentes umas das outras e não dependem das línguas orais-auditivas locais. Com sua própria estrutura gramatical, os surdos de países com línguas diversas se comunicam com mais facilidade uns com os outros, fato que não ocorre entre falantes de línguas orais. (FELIPE, 2001, pp. 19-21).

Segundo essa autora, isto se deve à capacidade que as pessoas surdas têm de desenvolver e aproveitar os gestos e pantomimas para a sua comunicação, estarem atentos às expressões faciais e corporais dos indivíduos e essas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas. Coloca também que, o que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas, é denominado sinais nas línguas de sinais. São formados da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, que podem ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. As articulações das mãos que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. Nas línguas de sinais podemos encontrar os seguintes parâmetros:

1 - Configuração das mãos: são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. Os sinais APRENDER, LARANJA [...] têm a mesma configuração de mão e são realizados na testa, na boca [...], respectivamente;

2 - Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais TRABALHAR, BRINCAR, [...] são feitos no espaço neutro e os sinais ESQUECER, APRENDER [...] são realizados na testa.

3 - Movimento: os sinais podem ter um movimento ou não.

4 – Orientação/direcionalidade: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Assim os verbos IR e VIR se opõem em relação a direcionalidade, como os verbos: SUBIR, DESCER [...].

5 – Expressão facial e/ou corporal: muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais ALEGRE e TRISTE. Há sinais feitos somente com a bochecha como LADRÃO, sinais feitos com a mão e expressão facial, como o sinal BALA, e há ainda sinais, em que sons e expressões faciais completam os traços manuais, como os sinais HELICÓPTERO e MOTO.

Na combinação destes, quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos e, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras em frases e estas formarem as frases em um contexto.

Rinaldi (1997, pp. 243-246) aponta que a “Língua Brasileira de Sinais é um sistema convencional de sinais estruturados da mesma forma que as palavras das diferentes línguas naturais<sup>44</sup>”. Esta não é universal e apresenta uma estrutura própria nos quatro níveis lingüísticos:

1- Nível fonético fonológico - formado por unidades distintivas sem significado nos seguintes parâmetros principais:

- 1.1 a configuração de mão(s);
- 1.2 a localização do sinal ou ponto de articulação;
- 1.3 o movimento das mãos, braços ou pulso;
- 1.4 a orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s).

2- Nível morfológico - no nível morfológico poderá ser descrito da seguinte forma:

- as classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbos e advérbios) nem sempre se distinguem quanto à forma. São determinadas no contexto lingüístico;

- alguns verbos são flexionados, marcando o sujeito e o objeto, pela direção, ponto inicial e final do movimento do sinal. Poderá ocorrer inversão neste processo de marcação;

- os graus aumentativo e diminutivo podem ser obtidos por diferentes expressões faciais que acompanham a articulação manual dos sinais;

- o número de preposições e conjunções isoladas é restrito, porém a Libras usa a direcionalidade para estabelecer as relações características das preposições e conjunções em português.

- não havendo um sinal para determinado conceito, o alfabeto manual, é utilizado para soletrar palavras da língua oral. Nesse caso, diz-se que estas soletrações são empréstimos da LP.

- há um alto índice de incorporação nos itens lexicais ou sinais.

- os nomes não apresentam flexão de gênero.

- a formação das palavras compostas segue o mesmo processo da LP, mas nem sempre um termo composto da primeira corresponde ao da segunda;

---

<sup>44</sup> Línguas naturais – conforme Lobato (1986, p.43) as línguas naturais não possuem unicamente uma função comunicativa, exercem também múltiplas funções sociais, além de terem uma função cognitiva (a de expressar o pensamento). São veículos de comunicação e meios de expressão do pensamento. As línguas são usadas para transmitir emoções – função emotiva; influenciar o comportamento do destinatário – função conativa; criar efeito artístico – função poética; para manter o bom relacionamento social, sem intuito primordial de transmitir informação – função fática; para falar da própria língua – função metalingüística; para brincar – função lúdica etc.

- a “derivação” é observada, na expressão dos diferentes aspectos verbais: pontual, continuativo, interativo e durativo; mas, a derivação nos termos tradicionais, só é observada através de alterações de um dos parâmetros em alguns casos como em SENTAR (movimento simples) e CADEIRA (movimento repetido).

3- O nível da estrutura sintática, basicamente, se caracteriza conforme o autor por:

- topicalização, os constituintes que viriam no final da sentença, são deslocados para o início da sentença;

- colocação de funções periféricas (em geral adjuntos adnominais) pospostos as funções nucleares (sujeito). Ex: Duas amigas vieram [Amigo dois vir].

- a ordem sintática da frase em geral é SVO ou SOB (João ir casa/João casa ir)

- ordem fixa, no caso dos verbos flexionados, onde o objeto direto é o único constituinte mais livre, podendo vir no início ou no final da sentença;

- ordem aparentemente livre, nos demais casos, porém, em geral distinta daquela das sentenças da Língua Portuguesa;

- os verbos de ligação, em geral não existem;

- existência de cinco tipos de negação do sintagma verbal, nominal e outros.

4- Nível semântico-pragmático:

- como ocorre com línguas distintas, o significado de um sinal pode não corresponder exatamente ao de uma palavra equivalente em português.

- palavras polissêmicas (com vários significados), em Libras, podem não ter equivalentes polissêmicos na LP e vice-versa;

- a direcionalidade semântica é transparente na direcionalidade do movimento da forma verbal: exemplo:FALAR: eu Você

- as expressões de polidez são, muitas vezes, obtidas pelo uso de expressões faciais e de movimentos curtos e suaves dos sinais;

- os atos da fala podem ser diferenciados pelas expressões faciais e pelo ritmo que são equivalentes às entoações em Português;

- a negação pode ser realizada por um sinal negativo (não), pelo movimento da cabeça para os lados, simultaneamente, à expressão negada, por um movimento para fora do corpo (negação incorporada), por um movimento inverso daquele do sinal com valor positivo.

Essa língua pode ser associada à forma dos objetos a que se refere. Segundo Rinaldi (1997, p. 246), isto se denomina como iconicidade, que pode variar conforme a língua de

sinais de cada comunidade surda. Por exemplo, no Brasil: o sinal equivalente a “casa” parece com um telhado.

Devemos considerar segundo Fiorin (2004, p.20) que:

Não há língua “mais lógica”, melhor ou pior, rica ou pobre. Todas as línguas naturais possuem os recursos necessários para a comunicação entre seus falantes. Se uma língua não possui um vocabulário extenso num determinado domínio significa que os seus falantes não necessitam dessas palavras; caso contrário, ao tomar contato com as novas realidades, novas tecnologias, os falantes dessa língua serão fatalmente levados a criar novos termos ou tomá-los emprestados. [...]. Ao comparar as línguas em qualquer que seja o aspecto observado, fonologia, sintaxe ou léxico, o lingüista constata que elas não são melhores nem piores, são, simplesmente, diferentes.

Para Kyle (1999, p.23 apud SKLIAR 1999), o aluno surdo não possui audição suficiente que lhe permita que a resposta motora esteja ligada à resposta auditiva. O desenvolvimento da fala será lento e frustrante e, nos programas bilíngües propostos para os alunos surdos, o acesso deveria ser na língua de sinais, e esta deveria, certamente, ser experimentada e adquirida bem antes de entrar na escola. Mas, como na maioria das vezes isto não é possível, nos programas bilíngües onde ela é introduzida pela primeira vez, a intervenção é, por demais, tardia. Nesse estudo consideramos que, mesmo com uma intervenção tardia, a língua de sinais pode atuar de uma maneira decisiva no processo de emancipação e compartilhamento do aprendiz surdo para o seu crescimento em um ambiente lingüístico bilíngüe.

Assim, a utilização pedagógica da língua, além de afirmar os surdos como indivíduos e como participantes da comunidade humana, permite partilhar e ampliar o conhecimento socialmente construído e exercer a sua cidadania e assim poder colaborar para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se abram para o surdo. (FELIPE, 2001, p.7).

A seguir trataremos sobre o surdo e a língua portuguesa.

## **2.5 O surdo e a Língua Portuguesa**

O ensino e a aprendizagem da LP na escola dependem de algumas variáveis: do aprendiz, sujeito da ação de aprender; da língua que é o objeto de conhecimento (LP); do

professor regente, que planeja, implementa e dirige as atividades didáticas com o intuito de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno e do ensino, entendido como a prática educacional que organiza a mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento.

O ensino e a aprendizagem da LP escrita nas séries iniciais não é uma tarefa fácil. É um processo em que o aluno deve só perceber, visualizar e memorizar, ler e escrever. O aprendiz necessita construir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não somente o que a escrita representa, mas também de que maneira ela representa graficamente a linguagem. Para que essa mediação ocorra, o trabalho planejado do professor regente é importante. Nos PCNs (2001, p. 29), encontramos uma importante afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz que vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se estes aprendessem os conteúdos escolares somente por serem expostos a eles, o que, com certeza, é impossível.

Portanto, cabe “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar.” PCN (op. cit, p. 30). A instituição de ensino deve proporcionar ao surdo os instrumentos lingüísticos que o tornem capaz de comunicar-se: essa é uma função importante que a escola deve desempenhar. O documento que trata sobre o Direito à educação (2004, p. 337) regulamenta:

Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua de sinais e em língua portuguesa e, [...], bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e as suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p.24), a alfabetização na LP só será possível, se este processo for de L2, e a língua de sinais como L1. E esta última manifesta uma importância fundamental no processo de aprendizagem da LP. “A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da L1 para a L2, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.”

Na década de 60, Chauchard (1967, pp.09-11) já argumentava que:

O homem se caracteriza na série animal pelo pensamento, pela reflexão, pelo poder de ideação e abstração [...]. No homem a linguagem funciona ao mesmo tempo como linguagem exterior, permitindo-nos comunicar-nos e como linguagem interior, capaz de assegurar o nosso pensamento, nossa consciência humana refletida. [...] O homem desprovido de linguagem, ou cuja linguagem é rudimentar, não é apenas constringido em suas relações com outrem, mas é limitado no próprio plano subjetivo de seu pensamento, quer se trate do primitivo, da criança, do surdo-mudo não reeducado pela palavra [...]. Na origem da humanidade, como na do indivíduo, o humano é pura virtualidade e reside sobretudo na possibilidade de adquirir a linguagem, lenta invenção coletiva no decurso dos séculos [...], aprendizagem da linguagem do grupo, vector das influências culturais, no outro. Entretanto, não é a linguagem que preside à origem do homem, mas esta novidade biológica que consiste no seu “cérebro maior”, cujas possibilidades funcionais permitem a linguagem, irrealizável pelos cérebros animais demasiadamente pobres em neurônios.

O autor considerou também, na mesma época, que (1967, pp.94-95):

Com os surdos e os surdos-cegos, ainda mais desprevenidos, estamos igualmente diante de isolados, mas de isolados que em geral vivem em sociedade, quer seja a sociedade normal, quer seja uma sociedade de surdos. Se a sua enfermidade lhes suprime a motivação verbal, conservam, no entanto, o desejo de comunicar-se e vivem num ambiente social cultural, num banho humano de que tentam apreender alguma coisa. Sendo pois menos desprevenidos do que os isolados. É difícil possuir uma opinião exata da inteligência dos surdos-mudos, porque há inúmeros intermediários entre o surdo-mudo não reeducado, hoje raridade, cujo nível mental dependeria das condições de vida, sozinho, em meio de circunstantes ouvintes ou em meio de surdos, o surdo-mudo educado numa linguagem de gestos que procura transpor com dificuldade a linguagem verbal, enfim, o surdo-mudo ao qual se ensinou a falar normalmente, quer de pronto, quer tardiamente, depois da linguagem gesticulada. [...] Uma coisa é certa: à parte determinados casos raros de lesões cerebrais, os surdos-mudos só são mudos porque são surdos<sup>45</sup>, e sua inteligência só é deficiente na medida em que seu pensamento não dispõe de um instrumento verbal, veículo da linguagem interior. Uma reeducação adequada permitiu aos surdos-mudos e aos surdos-mudos cegos atingir a mais alta cultura. Nada é mais notável do que ver a um tempo esta dependência da inteligência humana dos dados sensíveis, fontes de acervo cultural, e estas extraordinárias possibilidades de substituição do cérebro humano que, privado de uma fonte aparentemente indispensável, chega a construir uma inteligência normal sem audição e mesmo sem vista.

---

<sup>45</sup> Quer de nascença, quer antes dos sete anos, porque a linguagem se esquece sem a audição, se não for suficientemente fixada pelo uso. (CHAUCHARD, 1967).



Chauchard (1967, pp.94-95) esclareceu que a tendência natural do surdo que quer comunicar-se é exprimida por gestos, como faz o ouvinte em um país estrangeiro <sup>46</sup>. Processo inventivo que supri a linguagem, o gesto transmite de forma apenas incompleta a mensagem. O despertar do pensamento termina criando no cérebro uma linguagem interior mais ou menos semelhante à do indivíduo ouvinte.

Vasconcelos (1978, p.26) expôs que, pesquisas realizadas teriam demonstrado que as crianças surdas, que não conseguem comunicação oral, podem resolver problemas cognitivos tão bem quanto às ouvintes. Todas possuem condições inatas para adquirir a linguagem, desde que, lhe sejam oferecidas oportunidades para aproveitar essas condições, e que a aquisição da linguagem possa ser processada mesmo nos casos de perdas auditivas severas.

Para Rinaldi (1997, p. 211) a linguagem é o material lingüístico ou o meio que o indivíduo utiliza para comunicar-se. É um conjunto ordenado de palavras ou sinais que transmitem um significado. A maneira como a palavra ou sinal é colocada em ordem é o resultado de um sistema convencionado por uma determinada língua. A criança surda pode desenvolver uma língua oral e/ou de sinais dependendo da estimulação que receber.

Conforme Ferreira Brito (1993, pp. 88-89), “além da função comunicativa, a língua de sinais pode ter outra importante função que é a de suporte lingüístico para a estruturação do pensamento”. Para essa autora, o domínio das convenções lingüísticas através das Libras, mesmo que sejam diferentes da língua oral, favorece a aquisição da LP. Porque servem de exercício ou de experiência lingüística obtida anteriormente, e assim servem de padrão de comparação ou de meio de explicação do funcionamento das regras da língua oral.

A sugestão de Ferreira Brito (1993, p.29) foi:

[...] Nesse caso, para que o surdo se integre socialmente, seria importante que ele participasse das atividades que são exercidas através da escrita, como, por exemplo, a informação jornalística, a literatura, os avisos e comunicados, as leis, dentre outras.

Para a Secretaria de Educação Especial (2002, p. 132):

Se, por um lado, a produção textual dos surdos em LP é desconcertante, por outro, é fascinante reconhecer a manifestação da faculdade de linguagem, que aponta para a possibilidade de êxito na aquisição, a despeito das dificuldades encontradas. Nesse processo, ao lado dos aspectos biológicos da

---

<sup>46</sup> Para o autor “A linguagem gesticulada espontânea, sem relação com a linguagem normal, não é fonte de pensamento verbalizado; só a utilização desta linguagem pelos educadores normais, que nela transpõem em código o seu pensamento, permitirá criar por este meio uma verdadeira linguagem interior.” (CHAUCHARD,1967).

aquisição, destaca-se o fato de que cada indivíduo percebe e agrega elementos lingüísticos a seu modo particular e em seu tempo, o que remete à observação de que a motivação e a aceitação da língua-alvo são fatores cruciais, que podem acelerar o processo de aquisição.

Assim, como a criança ouvinte adquire a língua materna mediante a ativação do dispositivo inato de aquisição da linguagem - DAL<sup>47</sup> quando em contato com o insumo lingüístico oral, o surdo vai precisar da ativação do seu DAL tendo contato com insumos acessíveis aos seus sentidos, em contextos significativos do seu cotidiano. Para Lobato (1986, p.38) as propriedades inatas integrantes do DAL podem ser sintáticas, fonológicas ou semânticas.

Segundo Fernandes (1999<sup>a</sup>, p. 64), a LP é considerada como uma segunda língua para os surdos porque é falada por uma comunidade que não se identifica lingüística-culturalmente com a dos mesmos e com relação à escrita, a mesma é feita com dificuldade. A seguir, trataremos sobre o tema da interlíngua (IL).

## 2.6 A interlíngua/fossilização

O termo interlíngua (IL) segundo Selinker (1972) foi uma adaptação do conceito apresentado por Weinreich em 1953, que definiu a IL como um sistema lingüístico próprio, baseado na produção observável do aprendiz, resultado de sua tentativa de produzir a norma da língua-alvo. É como um contínuo entre a L1 e a L2, pelo qual todo aprendiz passa. O autor hipotetizou que a IL começa sempre no início da aprendizagem da L2 quando o aluno tenta expressar significados na língua-alvo. A idéia da IL esteve sempre presente nos argumentos de Fries (1945) e Lado (1957) com a Análise Contrastiva (AC). E também com Corder (1967), quando apresentou a sua descrição sobre o sistema lingüístico do qual o aprendiz faz uso.

Nemser (1971) nomeou a IL como *sistema aproximativo*. Expôs sobre as questões dos aprendizes criarem sistemas que se aproximam gradualmente da língua-alvo, e que estes

---

<sup>47</sup> DAL – Mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (em inglês, LAD, *Language acquisition device*), que cria hipóteses lingüísticas sobre dados lingüísticos primários (língua que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de uma forma relativamente fácil e com certo grau de instantaneidade. (CHOMSKY, 1957, 1967, apud SCARPA, 2004).

sistemas variam conforme o nível de domínio da língua a ser aprendida, das aptidões pessoais para a aprendizagem etc.

Selinker(1972, 1992) apresentou cinco processos fundamentais que podem existir na estrutura psicológica do aprendiz. Os elementos fossilizáveis (vocábulos, regras e outros) podem estar relacionados com um ou mais destes processos:

- Transferência lingüística: elementos fossilizáveis que são resultado da influência da língua materna;
- Transferência prática: refere-se àqueles que podem ser identificados como resultado de procedimentos de práticas de novas estruturas;
- Estratégias de aprendizagem: tendência do aprendiz em reduzir o sistema da língua-alvo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importante;
- Estratégias de comunicação: processos cognitivos desenvolvidos pelo aprendiz na tentativa de se comunicar na LE, pretendendo resolver carências em sua competência na língua-alvo com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória;
- Generalização da gramática da L2: são generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

Segundo Ellis (1998, pp.33-35), o termo IL foi cunhado pelo lingüista americano Larry Selinker pelo fato de reconhecer que os aprendizes de L2 constroem um sistema lingüístico que extraem, em parte da aprendizagem da L1 e em parte da língua-alvo. Porém, o resultado da extração das duas línguas resulta em um sistema lingüístico único, a IL. O autor afirma que, a IL envolve princípios de ensino de L2, que seguem as seguintes premissas:

- 1- O aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas que passam a ser à base da compreensão e da produção da L2. O sistema de regras construído é visto como uma gramática mental da IL;
- 2 - A gramática é aberta às influências externas (insumo), por isso é permeável;
- 3 - Ocorrem mudanças na gramática do aprendiz, pois as regras podem ser adicionadas, suprimidas, reestruturando o sistema inteiro. Como resultado temos um continuum na IL. Os aprendizes constroem uma série de gramáticas mentais ou IL, enquanto aumentam gradualmente a complexidade de seu conhecimento de L2. Por exemplo, inicialmente os principiantes podem começar com uma forma gramatical muito simples, onde somente um tempo verbal seja representado, mas com o passar do tempo, adicionam outros tempos verbais, aumentando o seu grau de complexidade. A gramática do aprendiz é transitória;

4 - Alguns pesquisadores têm afirmado que os sistemas que os aprendizes constroem no início de sua aprendizagem apresentam regras variáveis;

5 - Os principiantes empregam várias estratégias de aprendizagem para desenvolver a sua IL. Os diferentes tipos de erros produzidos refletem diferentes estratégias de aprendizagem. Por exemplo, os erros da omissão sugerem que os aprendizes de certa maneira estejam simplificando a tarefa de aprendizagem, ignorando características gramaticais que ainda não foram estudadas;

6 - É provável que a gramática do aprendiz se fossilize. Para Selinker (1972) somente em torno de 5% dos alunos irão desenvolver uma gramática mental semelhante aos falantes nativos. A fossilização não ocorre na aquisição de L1.

Também pontua Ellis (1998, p.32) que, o conceito de IL surgiu diretamente de uma teoria mentalista de aquisição de L1, que surgiu nas décadas de 60 e 70. Conforme esta teoria:

- Somente os seres humanos são capazes de aprender línguas;
- A mente humana é equipada com uma faculdade para aprender línguas, chamada de Language Acquisition Device (LAD);
- Esta faculdade é determinante para a aquisição de línguas;
- O insumo é necessário, mas somente para desencadear o funcionamento do LAD.

Conforme Selinker (1994, p. 151), o pesquisador Corder<sup>48</sup> em 1981, propôs juntar as pesquisas realizadas em estudos longitudinais sobre como as pessoas aprendem uma L2 com as relativas ao insumo<sup>49</sup> (input). Corder sugeriu que, pesquisas sobre a verificação da gramática produzida pelo aprendiz no processo de aprendizagem da L2, deveriam ser realizadas para verificar o efeito que certas exposições de dados lingüísticos têm ocasionado na gramática do aprendente.

Corder (op. Cit) destacou também a necessidade de estudos longitudinais sobre a aprendizagem da L2 por aprendizes adultos, que podem ser similares aos das crianças que aprendem a sua LM. Chamou os erros que são cometidos de fonte de informação mais importante no desenvolvimento lingüístico.

A Teoria da Interlíngua influenciou o novo tratamento de erros, porque os estudos sobre IL passaram a fazer um levantamento não somente dos erros considerados desvios, como focalizava a análise dos erros (AE), mas também da produção global dos aprendizes.

---

<sup>48</sup> Then, in a bold move, linking up longitudinal studies with studies of input (the latter a growth industry in SLA), Corder provides reasons why “we need to make a regular series of checks on [the learner’s] grammar to see the effect that exposure to certain data has had on the state of his grammar. Importantly, and I am sure that this true and not trivial, “we can make certain inferences about the learning process” by describing ‘successive states’ of learner language, comparing these states, noting changes and correlating these with input.

<sup>49</sup> Tais estudos empíricos apareceram para realizar a identificação interlingual relacionadas aos insumos.

Selinker (1972) considerou que o processo de aprendizagem está constituído de etapas cognitivas contínuas. Na década de 70, Selinker (1972, p. 119) afirmou que o erro pode ser observado de duas maneiras. Primeiro de forma negativa, considerando que os estudantes são preguiçosos e desmotivados. E sob uma nova perspectiva mais moderna, acreditando ser parte de uma progressão circular na aprendizagem e vendo-os como um processo dinâmico envolvido na aprendizagem. Este autor colocou também que, com esta função circular corretiva do erro, nós podemos explicar o progresso relativamente rápido na aprendizagem da língua-alvo. Por este ponto de vista, os erros são necessários, são importantes para uma auto-evolução. Não muito diferente do artigo “The significance of learners errors” de Corder (1967), onde apresentou que, os erros foram considerados como um progresso no processo de aprendizagem da L2<sup>50</sup>. E que os mesmos são produto de uma estratégia empregada pelos aprendizes, é uma maneira que os principiantes têm de testar suas hipóteses sobre a natureza da língua que estão aprendendo. O erro pode ser considerado como um dispositivo utilizado por estes a fim de aprender a língua-alvo.

Após duas décadas, Harlig<sup>51</sup> (2006, p.69-70) também afirma que, o estudo do desenvolvimento da IL dos aprendizes de L2 é uns dos pontos chave da investigação na pesquisa de aquisição de L2. Complementa que, embora muitos fatores tais como: o insumo, uso da língua, a realização de atividades na língua-alvo, a motivação e as diferenças individuais sejam atualmente reconhecidas como importantes influências na aquisição de L2, o entendimento do desenvolvimento da IL permanece crucial. Uma análise minuciosa da produção gramatical do aprendiz poderá produzir informações sobre o desenvolvimento de um específico sistema lingüístico na aquisição da L2. Esta análise pode esclarecer detalhes da aquisição e ajudam a determinar quais são os efeitos e limitações das influências exteriores citadas anteriormente. A aprendizagem de expressões (frases que enunciam pensamentos) sustenta um ideal exemplo do processo de aquisição da língua-alvo e demonstram trajetórias individuais dos aprendizes.

Segundo Cruz (2001, pp. 64-65) “a aproximação do aprendiz ao sistema da língua-alvo é um processo que pode ser representado por uma caminhada, que acrescenta novas

---

<sup>50</sup> Segunda língua - tem função social e comunicativa dentro de uma comunidade. Por exemplo, em um país multilíngüe como a Bélgica ou Canadá, as pessoas precisam de mais de uma língua por razões sociais, econômicas e profissionais. Refugiados ou imigrantes geralmente precisam aprender uma segunda língua para sobreviver no país em que está vivendo. Oxford (1989, p.06).

<sup>51</sup> The study of interlanguage development is a key area of investigation in second language acquisition research. Although many factors such as input, language use, task effect, instruction, motivation, and individual differences are currently recognized as important influences on second language acquisition, understanding the development of interlanguage remains crucial. [...] The close analysis of individual subsystems of grammar yields information about the development of specific linguistic system in second language.

percepções ao conhecimento”. A autora expõe que Brown (1994, p. 211), estabeleceu quatro estágios de desenvolvimento da IL, conforme os erros observados na produção do aprendiz:

1- O estágio dos erros aleatórios, em que o aprendiz percebe a existência de uma regra para determinado fenômeno lingüístico na língua-alvo. Por meio de várias tentativas, algumas imprecisas, propõem-se a alcançar uma produção lingüística satisfatória, segundo a sua visão;

2- O estágio emergente. A produção lingüística torna-se um pouco mais coerente, e o aluno começa a discernir um sistema e internaliza certas regras que corresponderão ao sistema gerado pela sua IL, e as regras nem sempre coincidem com o sistema da língua a ser aprendido. O aprendiz poderá reincidir em problemas aparentemente superados, não estando apto a corrigir os erros, estratégias de abandono de estruturas lingüísticas e tópicos que possam representar dificuldade podem ser utilizadas pelo mesmo;

3- O estágio sistemático. As regras interiorizadas pelo aluno ainda não estão bem formadas, mas o aprendiz já atinge mais coerência em sua produção e já se mostra capaz de corrigir os erros que surgirem em sua produção lingüística;

4- O estágio de estabilização, no qual poucos erros são cometidos pelo aluno. A fluência e a negociação do sentido no discurso não são pontos problemáticos. O aprendiz faz auto-correção. Pode ocorrer também uma rápida estabilização, porém os erros que não são percebidos podem fossilizar.

Portanto, para Cruz (2001) a IL pode ser entendida como:

Competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanço, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências lingüísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.

Por outro lado, Paramos Cebey (2002, p.55) afirmar que:

[...] a Interlíngua culmina o processo de estudos iniciados nos anos quarenta por R. Lado e C. Fries e, consegue superar a metodologia imposta pelo método de AE - ao igual que o AE conseguiu valer-se das bases traçadas pelo modelo anterior, a AC, e supera-lo naturalmente. A Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua são modelos que se sucedem naturalmente. Cada um deles aproveita as conquistas logradas pelo anterior.

Análise contrastiva ----► Análise de erros ----► Interlíngua

Nós também levamos em consideração os argumentos de Sharwood Smith (1988, p. 183; 1994, p.32 apud CRUZ, 2001, p. 63) que expôs que, “alguns têm preferido ver o crescimento da IL não em termos de salto de um estágio para o próximo, mas em termos de progressão gradual, ou seja, o crescimento da IL é um continuum no qual algumas novas regras lentamente surgem e adquirem uma ampla cobertura.” Este autor identificou algumas possibilidades de interação do aluno com o insumo oferecido pelo professor na língua-alvo:

- 1- O insumo pode ser ignorado (minimamente processado ou não ser processado);
- 2- O insumo pode tornar-se um insumo interiorizado (intake) para o sistema de compreensão, mas não para o dispositivo de aquisição: as representações de significado são armazenadas, mas não são comparadas com a produção da gramática desenvolvimental em ação, de forma a forçar uma mudança na gramática em desenvolvimento;
- 3- O insumo pode tornar-se insumo interiorizado para o dispositivo de aquisição: o dispositivo de aquisição informa o problema entre o significado e a produção da gramática desenvolvimental e reajusta a gramática em desenvolvimento.

Para Cruz (2001, p. 66) as afirmações acima fazem com que:

Tenhamos em mente o grau de complexidade do processo de aprendizagem de uma segunda língua, onde a aptidão, do aprendiz, a sua atitude frente à LE e à aprendizagem da mesma, bem como a sua capacidade de efetuar as tarefas propostas, lançando mão de estratégias que permitam o desenvolvimento da fluência, independência da ocorrência ou não do erro, convergem para um poder fazer cada vez mais, na sua construção de usuário pleno da nova língua.

Conforme Ortiz Alvarez (2002), no decorrer do desenvolvimento de uma IL podemos notar a existência de um processo sistemático e dinâmico, porque ela evolui à medida que o aprendiz recebe mais insumo e testa suas hipóteses sobre a L2

E com relação à fossilização Selinker (1972) <sup>52</sup>define a fossilização como um mecanismo lingüístico que supostamente também tem uma estrutura psicológica latente. Os fenômenos lingüísticos fossilizáveis são os itens lingüísticos, regras e subsistemas que os aprendizes de uma particular língua tendem a manter em sua IL em relação a uma particular língua-alvo, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de instrução que ele receba. É como um mecanismo existente na estrutura latente e que mantém, de forma inconsciente e persistente, as regras e os vocábulos da LM na IL. Muitos desses fenômenos lingüísticos

---

<sup>52</sup> Interlanguage - Larry Selinker. Reprinted from IRAL, Vol. X/3, 1972, published by Julius Groos Verlag, Heidelberg. P. 33-53.

reaparecem na IL, quando a atenção do aprendiz está focada em enfrentar uma nova e difícil questão intelectual ou quando ele está em um estado de ansiedade ou excitação e algumas vezes quando ele está em um estado de extremo relaxamento.

Selinker e Lakshamanan (1992, apud GOMES, 2002) explicam o termo fossilização sob uma perspectiva pedagógica que procura integrar fatores. Os autores afirmam que ela é um produto do Princípio dos Efeitos Múltiplos que tem a interferência como um fator principal da fossilização. A interferência pode ser suposta como um fator necessário para que a fossilização ocorra. Esta última pode ser constituída por quatro partes que deveriam ser pesquisadas: 1) o input restrito; 2) a dificuldade de erradicação de alguns problemas de IL; 3) pesquisas longitudinais cuidadosas, com uma observação focada em uma única pessoa, seguindo o desenvolvimento de sua IL; 4) a tendência de algumas estruturas se fossilizarem mesmo que o input oferecido não seja restrito.

Brown (1987, apud GOMES, 2002) coloca que a fossilização ocorre com muita frequência em vários traços de erro na linguagem de falantes não nativos. O fenômeno se manifesta fonologicamente, como no sotaque, da fala de muitos aprendizes que aprenderam uma L2 após a adolescência. Portanto, a incorporação de modo relativamente permanente de formas lingüísticas incorretas na competência de um indivíduo em uma L2 ou LE é chamada de fossilização. Há um momento em que o processo tende a se estagnar e cessa. Pode ocorrer em grau muito avançado de domínio de língua, especialmente se é abordada com ênfase nos aspectos lexicais e sintáticos, atribuindo papel secundário à pronúncia e ao sotaque. Tal momento, que marca o início da fossilização, deriva da satisfação do falante com o nível alcançado para efeito de suas necessidades comunicativas à qual se combina um *feedback* positivo dos seus interlocutores nativos. Os processos de fossilização podem acontecer em três campos de dificuldades:

- Dificuldades morfossintáticas na frase com o uso inadequado de preposições, ocorrência de troca de gênero e nas questões que envolvem a utilização de verbos;
- Dificuldades semântico-lexicais quanto ao emprego de verbos específicos: ser, estar, ter e haver, chegar e vir etc.;
- Dificuldades fonético-fonológicas, sendo as mais comuns as que referem a vogais abertas e fechadas.



Segundo Cruz (2001, p.53), o termo fossilização deveria ser aplicado somente em caso de situação diagnosticada como inalterável. E que experiências futuras podem vir a mudar o que parece ser imutável. A autora definiu a fossilização como:

Uma instabilidade que se mantém até o estágio de estabilização da IL e que se impõe, varrendo outras instabilidades que ocupavam o mesmo paradigma, e caracterizando-se por ser uma produção desviada da língua-alvo, fruto das regras geradas pela IL do aprendiz, num estágio em que já não ocorre a variabilidade. No entanto essa fossilização pode, em função de futuras experiências advindas na língua-alvo, da motivação e de outras variáveis, recuperar a mobilidade num movimento que indica um descongelamento e conseqüentemente, o avanço da IL.

Ortiz Alvarez (2002) observa que:

O fenômeno da fossilização não deve ser generalizado, pois os aprendizes percebem certas formas de maneira muito individual. Elas são percebidas de modo errado pelo aprendiz que irá ignorar a forma correta, pois não sente a diferença entre elas e nem a necessidade de usar outra forma já que ele consegue transmitir a mensagem, embora deturpada. Ela persistirá a não ser que haja uma demonstração clara das diferenças entre as duas formas e de como chegar à L2. Há vários questionamentos sobre a forma como a fossilização ocorre, identificando a natureza desse fenômeno, quando ele se inicia, por quanto tempo ele persiste, quais os aspectos da IL que são susceptíveis à fossilização e os fatores para que ela ocorra. Inúmeras pesquisas tentam responder a alguns desses questionamentos, mas várias dessas perguntas ainda continuam sem resposta.

Com relação a questão da fossilização Gomes (2002) afirma que:

A fossilização ocorre quando o aluno formula uma hipótese incorreta e não recebe ou não percebe a correção e mesmo depois da correção continua usando essa forma equivocada. [...]. Do ponto de vista da aquisição, fatores como a motivação, podem ser decisivos no aspecto do desempenho e do ponto de vista didático. [...]. Se considerarmos que cada indivíduo tem uma história peculiar que influencia (positiva ou negativamente) no seu processo de aquisição de uma língua, a avaliação do desempenho nessa língua não será apenas no sentido de observar o quanto o aluno conseguiu aprender, mas os fatores que podem estar dificultando ou facilitando essa aprendizagem.

Segundo Santos (1999, p.52):

Somente uma pequena parcela da população de aprendizes de segunda língua possui um perfeito desempenho na língua-alvo. Entretanto, acreditamos que essa fossilização pode acontecer em vários estágios do processo de aprendizagem da IL, dependendo de certas circunstâncias que

vão determinar um maior ou menor grau de proximidade do discurso do falante nativo da língua-alvo pelo aprendiz desta mesma língua.

Para a autora anteriormente citada, no caso do falante de espanhol aprendendo a LP, a fossilização poderá acontecer no início do processo de aprendizagem da IL, pelo fato da grande facilidade encontrada por este aprendiz em comunicar-se com os nativos da língua-alvo. Isso se explicaria devido à grande semelhança entre as duas línguas, que no caso provocaria certa acomodação por parte do aprendiz em progredir na aprendizagem da L2, pois para ele o bloqueio na comunicação é quase inexistente.

Conforme Ferreira Brito (1999, pp. 21-22 ):

As línguas de sinais distinguem-se da língua orais, porque se utilizam de um canal visual-espacial e não oral auditivo. [...]. Entretanto, essas modalidades de língua apresentam, de forma às vezes distinta, estruturas geradas a partir de princípios universais e, portanto comuns. Basicamente, línguas de sinais e línguas orais são muito semelhantes. As gramáticas particulares das línguas orais e das línguas de sinais são intrinsecamente as mesmas, [...], elas são dotadas de dupla articulação (estruturam-se a partir de unidades mínimas distintivas e de morfemas ou unidades mínimas de significado), usam a produtividade como meio de estruturar novas formas a partir de outras já existentes, estruturam suas sentenças a partir dos mesmos tipos de constituintes e categorias lingüísticas, suas sentenças são estruturadas sempre em torno de um núcleo com valência, isto é, o núcleo que requer os argumentos (complementos) necessários para a completude do significado que veicula.

Para Rinaldi (1997, p. 177), no caso dos alunos surdos devido a muitas circunstâncias, “o aprendizado da LP tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos. Apesar do enorme esforço de professores e dos próprios alunos, os resultados nem sempre são satisfatórios”.

A seguir trataremos sobre a escrita no ensino de línguas.

## **2.7 A escrita no ensino de línguas**

“A escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.”

Vygotsky (1984, p. 133),

No mundo, várias línguas faladas, não possuem símbolos gráficos correspondentes, expõe Penteado (1969, p.215). Nas civilizações primitivas, a memória das pessoas era o único modo de conservar a palavra. Essa memória individual impregnava-se na memória social feita de tradições e costumes, transmitidas por intermédio de lendas. O patrimônio social vivia na dependência da continuidade do ser humano.

A invenção da escrita proporcionou uma nova idade mental para o homem. Com ela, consolida-se a palavra e o homem passa a se tornar menos dependente da tradição oral de transmissão de conhecimentos. Porém, atualmente existe uma diferença entre o homem primitivo e o homem contemporâneo.

Segundo o mesmo autor, os homens primitivos desenhavam animais e para os contemporâneos o desenho não passa de simples representação. A primeira escrita pictórica foi considerada mágica, os sinais eram considerados de origem divina e o que significavam só podiam ser revelados aos iniciados. E foram encontrados em localização quase inacessível, de uma caverna descoberta na França repleta de magníficos desenhos, da mais remota antiguidade e era a demonstração de serem templos, lugares de culto e magia, onde os primitivos desenhavam homens e animais para que os mesmos ficassem ali, vigiando ou sendo adorados. As palavras de seus deuses eram gravadas nas tábuas da lei. Os sacerdotes foram os primeiros letrados, capazes de ler e interpretar as palavras escritas por inspiração divina.

A Bíblia e outros livros sagrados das religiões são originários desse período secreto da escrita, onde escrever era uma restrita concessão especial concedida somente para alguns e estes eram os únicos capazes de ler.

Posteriormente, no século XVI, com a invenção da imprensa, a escrita passou a ofertar aos homens o acesso direto aos fatos ocorridos, causando violentas guerras religiosas, assim que a Bíblia foi traduzida na Europa. Nós vivemos atualmente tempos da civilização, da palavra escrita a qual veio dar uma nova e revolucionária dimensão à palavra falada, transmitida oralmente por tradição. A escrita permite à humanidade ter um extraordinário progresso. (PENTEADO, 1969, p. 218).

A escrita junto com a leitura, forma parte do conceito básico de alfabetização, e esta é entendida não apenas como a capacidade do indivíduo de codificar e decodificar textos, mas como um conjunto de práticas sociais contextualizadas histórica e culturalmente para criar e interpretar significados por meio de textos. (KERN, 2000)

Com relação à escrita no ensino de línguas, o pesquisador Matsuda (2003, pp.16-17) expõe que, esta foi possivelmente negligenciada desde o início, provavelmente devido à

predominância do método Audiolingual. E mais precisamente nos Estados Unidos entre os anos de 1940 e 1960, devido aos trabalhos de Leonard Bloomfield e Charles C. Fries. Pois, para oferecer instrução da língua inglesa para o desenvolvimento de materiais pedagógicos para os estudantes falantes de espanhol do English Language Institute (ELI). O ELI foi o primeiro programa intensivo de ensino de língua pela Universidade de Michigan criado em 1941. O programa contou com a contribuição de Charles C. Fries como diretor. Com o fim da segunda guerra mundial, o ELI expandiu-se promovendo instrução a nível internacional. Fries supôs na época que os estudantes seriam capazes de escrever assim que dominassem a estrutura e os sons da língua-alvo. O ensino da escrita não foi uma parte significativa do Ensino de L2.

Para Harklaw (2002), a escrita deve desempenhar um papel proeminente nos estudos de aquisição de L2/LE em contextos de sala de aula e que se bem é importante pesquisar como os alunos aprendem a escrever (a escrita como objeto de aprendizagem).

Conforme Bourhis (1996, pp. 144-145), Gardner em 1983, afirmou que diferenças individuais poderiam influenciar diretamente na proficiência bilíngüe, como por exemplo, a inteligência, a aptidão lingüística, motivação e as situações de ansiedade. E também dependerá das experiências situacionais que o aprendiz irá enfrentar (situações formais ou informais).

Segundo o mesmo autor (op. cit), Culmmins et.al., em 1987, pesquisaram e concluíram que, um contexto de pesquisa ideal para validar e testar as proposições de Gardner era em grupos lingüísticos minoritários que não tivessem escolha em decidir se querem ou não aprender a língua que a maioria populacional domina.

Para Raimes (1983, p.3), quando nós aprendemos uma L2, aprendemos para nos comunicar com outras pessoas, para compreendê-los, falar, ler o que eles têm escrito e escrever-lhes. A autora (op. cit, p.4) explica que escrever pode ajudar nossos alunos a aprender, reforçar o vocabulário e as estruturas gramaticais da língua-alvo ensinada pelo professor regente. Eles têm a possibilidade de se aventurar e de arriscar escrevendo a língua-alvo, para irem além do que aprenderam a falar. Envolvem-se, esforçam-se para expressar as idéias. Como se esforçam com a adequação do conteúdo e com a forma, descobrem freqüentemente algo novo para escrever ou uma maneira nova de expressar as sua idéias assim como uma necessidade real para encontrar a palavra adequada para produzir uma sentença correta.

Segundo Marcuschi (2001), atualmente, na sociedade contemporânea a escrita, pelo fato de ser uma manifestação formal dos inúmeros tipos de letramento, é muito mais que uma

tecnologia. A escrita tornou-se um bem social indispensável, seja nos centros urbanos ou na zona rural, sendo essencial para a sobrevivência neste nosso mundo em constante transformação. Com isto, a prática da escrita foi elevada a um status muito alto, chegando a ser sinônimo de educação, desenvolvimento e poder. Assim, torna-se impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas lingüísticos diversos, pois ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. Porém, a escrita não representa a fala. Os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímicas etc.) e os textos escritos também não se limitam apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, os ícones do computador e grafismos de todo tipo). As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

Segundo Espinosa Tasset (2006, p. 61):

A experiência docente indica que ao realizarem tarefas de escrita, os aprendizes contrastam o que sabem com o que desconhecem sobre a língua-alvo, comparam suas necessidades de comunicação com as suas carências lingüísticas e, muito provavelmente, mudam suas percepções a respeito do papel e da utilidade da escrita em seus processos de aprendizagem.

Kleiman (1995) afirma que a escrita é essencial nas sociedades tecnológicas industrializadas e que o seu uso é muito comum nas mais simples atividades do nosso cotidiano. Por esta razão passam despercebidas pelas pessoas letradas, mas torna-se um verdadeiro obstáculo para as pessoas não escolarizadas.

Trataremos, a seguir, sobre a IL na escrita do surdo.

## CAPITULO III A INTERLÍNGUA NA ESCRITA DO SURDO

### 3.1 Introdução

“O homem sem linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste. [...] o homem pode operar com as coisas mentalmente em ausências destas, pode realizar ações mentais, experimentar mentalmente com as coisas.”

Luria (1986, pp.32-33)

Antes de iniciarmos este capítulo gostaríamos de pontuar que a nossa pesquisa não se trata de uma aplicação da lingüística teórica e sim uma investigação na área da Lingüística Aplicada (LA). Na concepção de Cavalcante (1986, p. 9), a LA não seria como uma aplicação de teorias lingüísticas. A autora coloca que, tal conceito seria atualmente dado somente por leigos:

A LA é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso da linguagem. [...] Dada sua abrangência e multiplicidade, é importante desfazer os equacionamentos da LA com a aplicação de teorias lingüísticas e com o ensino de línguas [...] A pesquisa em LA é mais complexa do que um exercício de aplicação de teorias. [...] A LA tem como objetivo a identificação, a análise de questões de uso de linguagem dentro e fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamento para estas questões.

Na nossa pesquisa levamos em consideração que os indivíduos surdos possuem potencial para aprender qualquer língua, inclusive a LP escrita, desde que a eles sejam dados insumos lingüísticos suficientes que desenvolvam a sua gramática.

Bernardino (2000, p. 31) afirma que, a linguagem é um instrumento mental que todos os seres humanos possuem e que nos permite duas coisas: 1) Comunicar, entendendo tudo o que se passa conosco e com o mundo à nossa volta, como nenhum animal ou nenhuma máquina, por mais sofisticada que seja, pode fazê-lo; 2) pensar, ser inteligente, desenvolver o pensamento abstrato, o que nos permite observar, aprender, experimentar, explicar, inventar, criar, transformar o mundo e a nós mesmos.

Para Luria (1986, pp.27-33) “a linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social.” O autor afirma que com a linguagem como sistema de códigos que nomeiam objetos, ações, qualidades e relações, o ser humano adquire uma nova dimensão da consciência, onde se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, inclusive na ausência de percepções imediatas. E o componente fundamental da linguagem é a palavra.

Luria (op. cit., p.34) coloca também que não seria correto pensar que a palavra é apenas um rótulo que dá nome a um objeto, a uma ação ou a uma qualidade isolada. A estrutura semântica da palavra é complicada, pois, algumas palavras têm mais de um significado. O fenômeno dos vários significados das palavras é amplo e o significado parecido é a escolha daquele que é necessário entre uma série de possibilidades. Normalmente, a função da palavra é determinada pelo contexto no qual está inserida. O autor continua argumentando que “as palavras isoladas com as quais se inicia o desenvolvimento da linguagem infantil são, na realidade, orações de uma só palavra, entrelaçadas com a ação real. Assim, a palavra “boneca” pode significar para a criança “me dá a boneca”, “quero a boneca” etc.”. O autor também expôs que:

Uma palavra isolada ainda não expressa um julgamento completo, uma idéia completa. A frase, ao contrário, mesmo a mais simples (“a casa arde”, “o cachorro late”), não somente designa algum objeto ou fenômeno, mas expressa um pensamento determinado, comunica um acontecimento determinado. Precisamente por isso, uma série de psicólogos e linguistas, desde Humbolt e Saussure,[...], afirmam que não é a palavra, mas sim a frase ou a oração, a unidade fundamental da língua viva, a unidade fundamental da comunicação. Se a palavra é o elemento da linguagem, a frase é a unidade da língua viva, a unidade fundamental da comunicação. (op. Cit., pp 119-120)

Segundo Strong<sup>53</sup> (1996, pp.5-6): as sentenças escritas por crianças e por adolescentes surdos na língua inglesa tendem a ser mais curtas (isto é, contem poucas palavras) do que aquelas escritas pelos ouvintes da mesma idade, apresentam poucas conjunções e orações subordinadas. Os indivíduos surdos também tendem a repetir com

---

<sup>53</sup> Strong (1996, pp. 5-6) The writing of deaf individuals has been compared to that of normally-hearing controls in numerous studies, which have consistently revealed differences in performance indicative of deaf subjects' English language deficiencies. Sentences written by deaf children and adolescents tend to be shorter (i.e., contain fewer words) than those written by normally-hearing controls of the same age and contain fewer conjoined and subordinate clauses (Heider and Heider, 1940; Myklebust, 1964). Deaf individuals also tend to reiterate words and phrases within a discourse (Heider and Heider, 1940; Myklebust, 1964; Simmons, 1962) and use more articles and nouns and fewer adverbs and conjunctions than normally-hearing children matched for age (Myklebust, 1964; Simmons, 1962). With increasing age, however, the length of their sentences and compositions tends to increase, as does the diversity of their word usage (Stuckles and Marks, 1966).

insistência as palavras e frases dentro de um discurso (HEIDER; HEIDER, 1940; MYKLEBUST, 1964; SIMMONS, 1962). Eles usam mais artigos e substantivos e poucos advérbios e conjunções, do que as crianças ouvintes da mesma idade (MUYKLEBUST, 1964; SIMMONS, 1962). Com o avançar da idade, entretanto, o comprimento de suas sentenças e das composições tendem a aumentar, pois há um aumento na diversidade de palavras. (STUCKLESS e MARKS, 1966).

Para Strong<sup>54</sup> (op. cit) erros gramaticais surgem freqüentemente na escrita das crianças e dos jovens surdos, mas seus números decrescem com a maturidade. Os erros mais comuns são decorrentes do uso de padrões que não correspondem com a flexão morfológica (tempo e concordância verbal) e usam de forma incorreta a função das palavras (artigos e preposições) além de vários outros erros.

Rinaldi (1997, p.149) considera que a LP escrita pode ser apreendida pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, sem enfatizar a relação letra-som. A aprendizagem da língua escrita pelo surdo seria sem a recorrência à língua oral. Coloca, ainda, que a língua de sinais como o português falado para as pessoas ouvintes, poderá dar todo o aparato lingüístico cognitivo que o surdo precisa para a utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos. Porém, a escrita dos surdos apresenta “características típicas de um usuário estrangeiro da LP no uso de elementos de ligação ou de palavras “funcionais” (preposições, conjunções, determinantes: artigos, possessivos, demonstrativos), de expressões fixas e de flexão verbal. Isto leva a pensar - se, geralmente, isso é decorrência da interferência da língua de sinais que usam em sua interação com os outros surdos.”.

O autor (op. cit., p 36) também expõe que algumas adaptações curriculares devem ser feitas:

Adaptações curriculares constituem o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. [...] E as adaptações metodológicas e didáticas incidem sobre agrupamentos

---

<sup>54</sup> Grammatical errors frequently appear in the writing of deaf children and youth, their number decreasing slightly as age increases (Stuckless and Marks, 1966). Among the most commons errors that these individual make is the recurrent use of patterns that do not correspond with the inflectional morphology (e.g., in verb tense and agreement), the misuse of function words (e.g., articles and prepositions, and various other errors (e.g., incorrect subcategorizations, inappropriate use of coordinating and subordinating conjunctions, and/or anomalies in constituent structure). (See Greenberg and Withers, 1965, for numerous examples of the types of grammatical errors appearing in the writing of deaf individuals.) Some of these errors are related to fact that, traditionally, deaf children have been taught written language sentence by sentence and not in discourse form (Kretschmer and Kretschmer, 1978; Wilbur, 1977).



de alunos, sobre métodos, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem, avaliação e atividades programadas. Dizem respeito a: situar alunos nos grupos com os quais possa trabalhar melhor; adotar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes; utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação nem seu conteúdo; propiciar apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido, temporária ou permanentemente, em suas capacidades, de modo a permitir a realização das atividades escolares e do processo avaliativo.

Conforme Rinaldi (1998, p. 26), para alfabetizarmos alunos surdos na LP escrita, precisamos trabalhar três níveis: o morfológico, o estrutural sintático e semântico-pragmático. No nível morfológico: a estrutura e formação das palavras, as classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo etc.) e suas flexões (gênero, número, tempo, modo, pessoa); no nível da estrutura sintática: a ordem e a relação entre as palavras ou termos da oração, e no semântico-pragmático: a significação das palavras no texto e no contexto.

Para Grannier (2002, p. 50), “a alfabetização de surdos (em português) é uma questão complexa e, dependendo do grau de surdez do aprendiz, varia na duração do processo e na sua facilidade/dificuldade”. Expõe também que:

Como o surdo (quase) não tem acesso ao português oral, dificilmente se poderia falar em “passagem para a grafia do português” ou “alfabetização em português”. Para o surdo, a forma escrita do português é o único português ao qual ele tem acesso e não é, como para os ouvintes, uma representação alfabética de uma língua portuguesa que ele tenha aprendido anteriormente. [...]. A aprendizagem dessa língua corresponde a aprender uma língua muito diferente da sua e ao mesmo tempo decifrar um sistema de símbolos sem conhecer o valor de seus elementos constitutivos. As letras, para o surdo, perdem o seu sentido de representar unidades sonoras; passando a ser apenas traços retos ou curvos, abertos ou fechados que se agrupam aparentemente sem critério. Para eles, esses “risquinhos” só adquirem sentido em grandes aglomerados: as palavras, que, enfim, correspondem a algo conhecido, em Libras.

Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p.24):

Ao fazer a análise explícita entre as duas línguas, estamos utilizando a lingüística constrativa, ou seja, estamos comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise. Por exemplo, na língua portuguesa temos um conjunto de preposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais, esta relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação.

As observações feitas pelas autoras acima quanto à utilização da LP escrita como L2 e a Libras como a L1, também foram consideradas no presente estudo. Pois, colocam que, a utilização da língua de sinais na aprendizagem da LP escrita não favorece uma transferência de conhecimentos da L1. Mas, nesse processo existem momentos em que se faz necessário analisarmos as diferenças implícitas e explícitas das diferenças e semelhanças entre as duas línguas ensinadas.

A seguir, trataremos sobre a metodologia utilizada.

### 3.2 Metodologia utilizada

O ensino da LP na sua modalidade escrita, nesta pesquisa, se deu mediante o uso de uma metodologia de ensino sugerida em dois cursos de capacitação<sup>55</sup> de professores (trabalham com alunos com surdez) da Educação Básica. O curso foi organizado pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2004. A metodologia, em questão, foi adaptada pela professora/pesquisadora e trabalhada<sup>56</sup> de forma gradual e contínua, baseada em outro meio que não a audição, portanto os componentes fonéticos e fonológicos, não foram trabalhados. Faremos a seguir, um breve comentário sobre a metodologia utilizada.

**A metodologia tem Três (3) Fases<sup>57</sup>:**

1-) A 1ª (primeira) FASE foi dividida em duas (2) ETAPAS:

- ETAPA – 1: Interlíngua um (IL 1)
- ETAPA – 2: Interlíngua um (IL 1)

Na 1ª FASE, tanto na ETAPA (1) como na ETAPA (2), tivemos o desenvolvimento da IL 1.

---

<sup>55</sup> Cursos realizados no ano de 2004 pela professora regente: “Projeto de material didático: o português no ensino especial” e “Materiais didáticos: o português no ensino especial n.º. 2”, Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2004.

<sup>56</sup> SABANAI, N. L. A criança surda escrevendo na Língua Portuguesa, In: I Encontro de Linguística Aplicada da Região Norte - ELANORTE; UNAMA (Universidade da Amazônia), Belém, 2006.

\_\_\_\_\_. A criança surda escrevendo na Língua Portuguesa. In: I Colóquio de Linguística Aplicada; UnB, Brasília, 2006.

<sup>57</sup> GRANNIER, D. M. A jornada lingüística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI M. C.(Org.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 199-216.

\_\_\_\_\_. Para um programa escolar de ensino de Português-por-escrito a surdo. In: ANAIS DO IV CONGRESSO DA ABRALIN, 2005, Brasília, DF.

2-) Na **segunda (2ª) FASE** tivemos o desenvolvimento das **interlínguas (IL) 2,3,4 e 5**.

3-) A **Terceira (3ª) FASE** estava vinculada ao correio eletrônico na internet. Nessa fase, as alunas surdas utilizariam a internet para comunicações escritas na língua-alvo com outras pessoas. Observamos que não foi possível trabalharmos a **3ª fase como tínhamos previsto**. A escola pesquisada enfrentou dificuldades para a instalação dos computadores ligados à rede.

Para realizarmos a pesquisa, equacionamos a **interligação** entre as **duas FASES da metodologia adotada** e os **Estágios Interlinguais: 1, 2, 3, 4 e 5** pelos quais as alunas surdas passaram.

Para tanto, coletamos e registramos os dados diariamente. E depois, observamos e analisamos os dados coletados de cada aluna. Portanto, os parâmetros dos **Estágios Interlinguais** foram demarcados criteriosamente, conforme nós fomos identificando progressos positivos das participantes ao longo da pesquisa nas atividades de produções escritas (LP).

| <b>PRIMEIRA (1ª) FASE DA METODOLOGIA</b>  |   |
|---|---|
| <p><b>ETAPA 1:</b></p> <p><b>- Interlíngua 1 (um).</b></p> <p>- A coleta e o registro dos dados foram realizados em: meados de fevereiro até março de 2006.</p> | <p>- Uso de tiras feitas de cartolina que continham palavras escritas + tiras com desenhos, figuras ou fotografias.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p><b>O retângulo</b> □</p> </div>  |
| <p><b>ETAPA 2:</b></p> <p><b>- Interlíngua 1 (um).</b></p> <p>- Coleta de dados e registro: meados de março até abril de 2006.</p>                              | <p>- Continuamos ensinado como na fase anterior, mas também começamos a manusear tiras contendo frases escritas em contextos significativos;</p> <p>- Uso de insumos visuais.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p><b>Bom dia!</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p><b>Eu posso ir ao banheiro?</b></p> </div> |

**Quadro 1** - Primeira (1ª) FASE da metodologia utilizada na pesquisa: Interlíngua (IL) um (1)..

| <b>SEGUNDA (2ª) FASE DA METODOLOGIA</b>   |   |
|---|---|
| <p><b>2ª FASE:</b><br/> <b>- Interlínguas 2, 3, 4 e 5.</b></p> <p>- A coleta de dados foi realizada:<br/> Meados de abril até a primeira semana do mês de dezembro de 2006.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de tiras contendo palavras e frases;</li> <li>- Uso de insumos visuais;</li> <li>- Produções coletivas e individuais na LP escrita.</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Bom dia!</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Eu posso beber água?</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Eu posso ir ao banheiro?</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Vamos todos lanchar agora?</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Sim.</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Não.</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0; text-align: center;"><b>Vamos para o recreio.</b></div> |

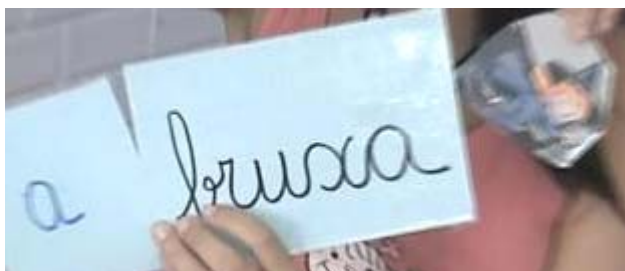
**Quadro 2** - 2ª FASE da metodologia: IL - 2, 3, 4 e 5.

| <b>TERCEIRA (3ª) FASE DA METODOLOGIA</b>                                |  |
|---|--|
| <p>Esta fase não foi trabalhada com as alunas surdas participantes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso da internet para comunicações escritas com outras pessoas.</li> <li>- Na escola pesquisa não tivemos com trabalhar.</li> <li>- Propomos a realização de futuras pesquisas.</li> </ul> |

**Quadro 3** – 3ª FASE da metodologia.

A **1ª FASE** da metodologia foi considerada como **interlíngua 1** (IL 1). E foi subdividida em **duas ETAPAS**:

**1-) 1ª FASE – ETAPA 1:** Uso de tiras feitas de cartolina que continham palavras escritas + tiras com desenhos, figuras ou fotografias.



**Ilustração 1** Fotografia 1.

Exemplo da 1ª FASE – ETAPA 1: uso de tiras contendo palavras + tira com figura (A bruxa).

Na **ETAPA 1 da 1ª FASE**: começamos a alfabetizar as surdas na LP escrita

Alguns materiais didáticos de apoio foram elaborados, pela professora/pesquisadora, com o objetivo de fazer com que as surdas começassem a estabelecer relações simbólicas. As tiras foram combinadas corretamente uma a uma. Cada significante (tira com a palavra escrita) com seu significado (figura).

Inicialmente, oito (8) pares de tiras e figuras foram combinadas e mostradas pela professora. E, posteriormente, a mesma atividade foi feita pelas três alunas, com a sua orientação. A professora corrigiu os pares formados inadequadamente pelas alunas e os formados adequadamente foram aceitos. Realizamos diariamente esse tipo de atividade, porém, a cada dia acrescentamos mais palavras novas e novos pares de tiras.

Esclarecemos que, desde a primeira fase da metodologia, foi estabelecido que, nos momentos de aprendizagem da LP escrita procuraríamos utilizar somente esta língua-alvo, e não usaríamos a Libras. A não ser que fosse extremamente necessário, para tirarmos algumas dúvidas ou para traduções esporádicas.

Segundo Grannier (2005), o aprendiz surdo deve se habituar a usar cada língua com diferentes interlocutores, ou seja, ele deveria ter pelo menos dois professores de línguas: o de Libras e o de LP, na modalidade escrita. Caso isso não seja possível, a autora recomenda caracterizar bem os diferentes momentos em que se usa uma ou outra língua. Por essa razão, como a prática de uma nova língua exige dedicação e estudo, nós propiciamos horários específicos para as atividades escolares com uma e com outra língua. Observamos que os conteúdos referentes a outras matérias dadas, como: estudos sociais, ciências, matemática e recreação e jogos etc., foram trabalhados e explicados em língua de sinais e lidos na LP.

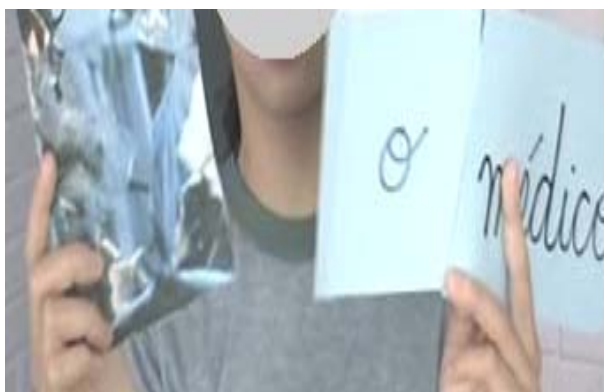
Um vocabulário aproximado de 300 palavras foi ensinado e trabalhado juntamente com os seus respectivos artigos, com a explicação da importância do uso do artigo na LP antecedendo o substantivo. Por exemplo: o médico, a bruxa, a revista, o livro etc. Pois, o uso do artigo na apresentação da palavra deve-se a possibilidade de identificação do gênero pelas alunas.



**Ilustração 2** Fotografia 2.  
A aluna mostra a tira do artigo definido: o.



**Ilustração 3** Fotografia 3.  
A aluna relaciona a tira com o artigo definido (o) + a tira do substantivo comum (médico).



**Ilustração 4** Fotografia 4.  
A aluna relacionou a tira com o artigo definido (o) com a tira do substantivo (médico). E posteriormente, uniu as duas tiras à figura corresponde.

As participantes também tiveram oportunidade de assistir alguns filmes na escola pesquisada (DVD) e no cinema da cidade, de interesse das mesmas, que continham legendas em português. Também um número considerável de figuras e objetos de uso diário, como por exemplo, escova de cabelo, mesa, cadeira, lápis, borracha, foram apresentados e trabalhados (insumo visual). Nessa **1ª FASE** observamos que, para as participantes, os insumos visuais eram um dos instrumentos mais importantes para a aprendizagem da língua-alvo.

Portanto, todas as filmagens em vídeo realizadas pela pesquisadora para coleta de dados foram assistidas em um segundo momento pelas alunas participantes.

Assim, percebemos que, a motivação de freqüentar a escola e aprender mais os conteúdos ministrados aumentava à medida que as aprendizes assistiam esses vídeos, onde elas mesmas eram as protagonistas.

Pelo fato das alunas terem tido um desenvolvimento individual, gradual e contínuo na **ETAPA 1 da 1ª FASE**, no mês de março de 2006, já começamos a trabalhar com **ETAPA 2 da 1ª FASE** da metodologia.

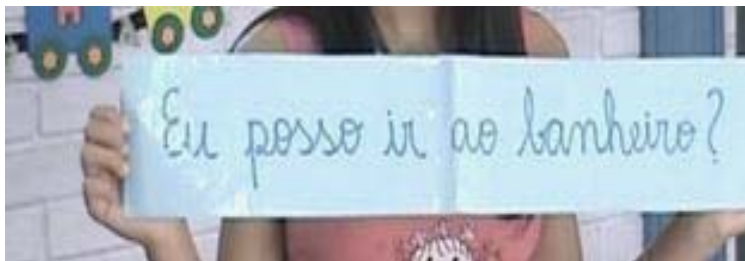
Na **ETAPA 2 da 1ª FASE** (ainda considerada como IL 1), continuamos utilizando a metodologia da **ETAPA anterior**, mas também começamos a manusear tiras contendo frases escritas. Como por exemplo: Eu posso ir beber água?



**Ilustração 5** Fotografia 2.  
Exemplo da ETAPA 2.  
Uso de tira contendo frase escrita na LP.  
Eu posso ir beber água?

Todas as fichas foram plastificadas, pois, eram manuseadas diariamente pelas meninas e ficavam à disposição das surdas (dentro de um quadro de pregas que ficava pendurado na parede da sala de aula). No início, as dificuldades foram muitas.

Também na **ETAPA 2**, trabalhamos com a execução de tarefas. Levamos em consideração que as alunas surdas deveriam aprender a incorporar nas suas produções escritas as regras gramaticais da escrita da LP.



**Ilustração 6** Fotografia 6.  
1ª FASE - ETAPA 2.  
Eu posso ir ao banheiro?



**Ilustração 7** Fotografia 7. Exemplo da 1ª FASE - ETAPA 2.  
Atividade: fizemos uma salada de frutas.

Conforme Damázio<sup>58</sup>, (2007, pp.43-44)

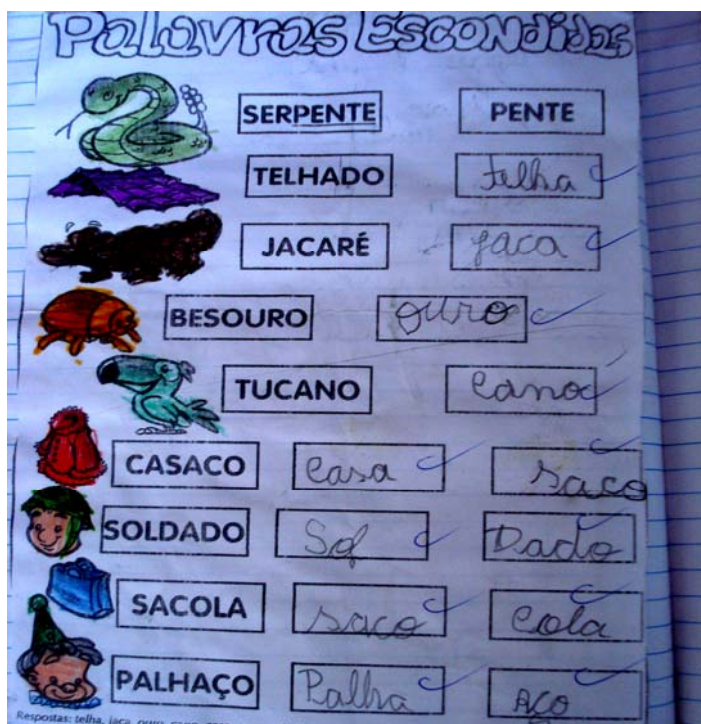
A língua portuguesa se estrutura a partir da combinação de vocábulos que conectados corretamente dão sentido: palavras combinadas formam frases; frases conectadas formam orações; e as orações por meio de conectivos formam períodos e assim por diante, até chegar ao texto.

Segundo a autora para o ensino dessa língua, o canal de comunicação específico é a LP, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, deve ser utilizado para a representação de conceitos muito abstratos.

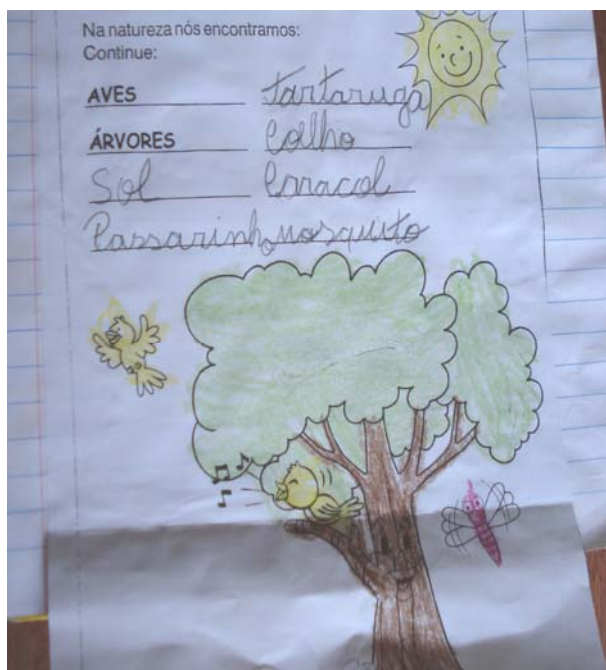
Atividades fotocopiadas também foram dadas, na sala de aula. Algumas palavras foram ensinadas para explorar as semelhanças e diferenças entre textos escritos e para distinguir o desenho e a escrita.

<sup>58</sup> Mirlene Ferreira Macedo Damázio, pedagoga, Doutora em Educação/UNICAMP.





**Ilustração 8** Fotografia 8. Atividade fotocopiada. Serpente, telhado, jacaré, besouro, tucano, casaco, soldado, sacola e palhaço.



**Ilustração 9** Fotografia 9. Exemplo de uma das atividades trabalhadas na sala de aula. Aves, árvores, Sol, passarinho, tartaruga, coelho, caracol e mosquito.

Favorito e Pinheiro (2000, p. 12) acreditam que, o ensino da LP escrita, como L2, para surdos pressupõe o trabalho articulado de três tipos de conhecimentos no processo de construção do significado: o conhecimento de mundo seria o conhecimento que cada pessoa tem sobre as coisas do mundo, que fica armazenado na memória e organiza-se em blocos de informações, que é construído naturalmente através da interação entre indivíduos; o conhecimento de organização textual que são as rotinas interacionais que nós usamos para organizar informações em textos orais e escritos que têm diferentes funções na prática social; o conhecimento sistêmico que é o nível de organização lingüística que as pessoas têm, permite-nos ao produzir enunciados escolher a forma gramaticalmente adequada à situação.

Observamos que a cada dia, as meninas foram aprendendo a escrever mais e mais frases e o vocabulário foi aumentando. Também aprendiam a ler mais tiras feitas pela professora. Portanto, acreditamos que, todas as vezes que liam as tiras com as frases, elas se lembravam do significado, interagiam com a professora na aula e participavam efetivamente de todo o processo de ensino e aprendizagem da LP escrita.

Devido aos progressos observados nos dados coletados, começamos a trabalhar a **2ª FASE**<sup>59</sup> da metodologia, iniciada no mês de abril de 2006 e prolongada até a primeira semana do mês de dezembro de 2006.

Na **2ª FASE** foram desenvolvidas as interlínguas (IL) 2, 3, 4 e 5. Com o objetivo de desenvolver a percepção visual, ampliar o repertório literário e favorecer as experiências de leitura das alunas propiciamos um passeio a Feira do livro. Pois, lá elas poderiam manusear livros e também tentar ler algumas palavras já ensinadas na escola. Pois, segundo Shumann (1978, p.3), a motivação é um dos fatores afetivos que levam o aprendiz a adquirir uma L2.

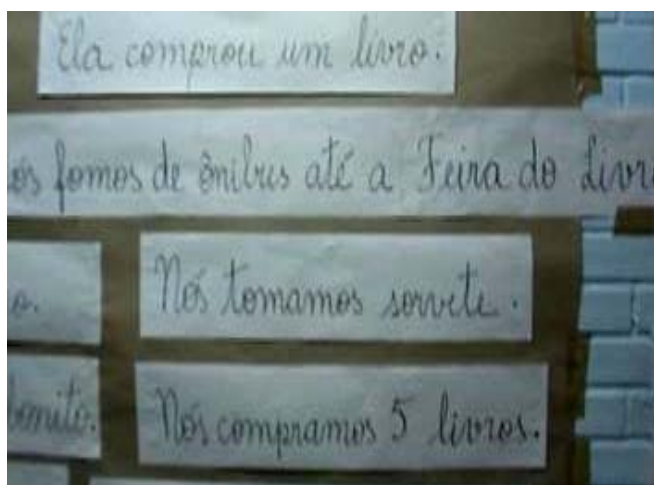
Observamos que, o passeio foi importante para o planejamento de outras atividades.

---

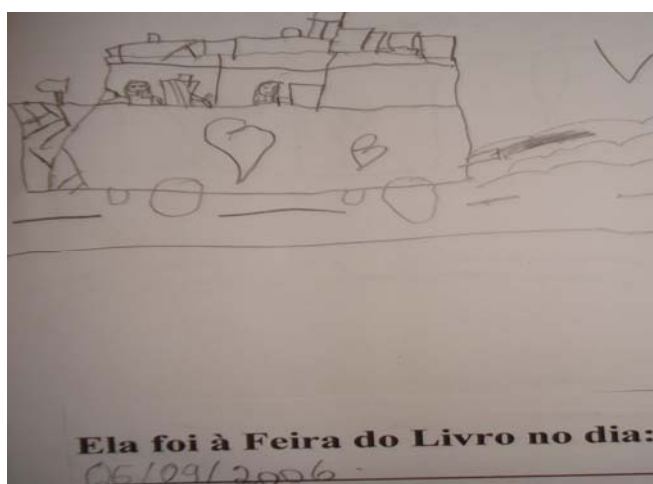
<sup>59</sup> SABANAI, N. Projeto de implantação da metodologia do ensino de português como segunda língua para usuários de Libras. In: Oitavo Congresso Internacional de Humanidades 2006. Disponível em: <http://www.incluir.unb.br/adm/?u=conhum>. Acesso em: 02 jul. 2008.



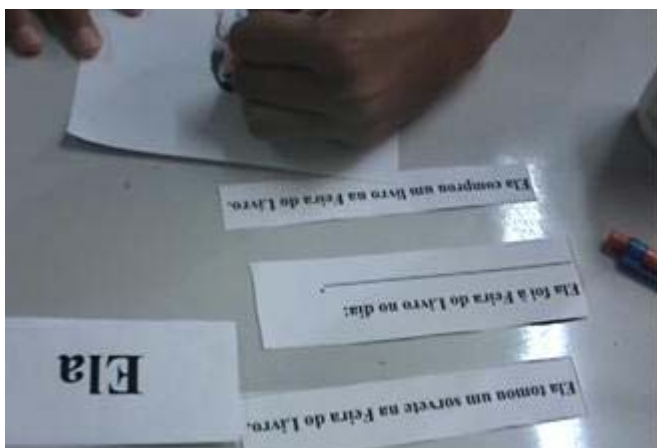
**Ilustração 10** Fotografia 10.  
Alunas na Feira do livro.



**Ilustração 11** Fotografia 11. Tema: A Feira do Livro. 1- Ela comprou um livro. 2- Nós fomos de ônibus até a Feira do Livro. 3- Nós tomamos sorvete. 4- Nós compramos 5 livros.



**Ilustração 12** Fotografia 12. Frases trabalhadas.  
Tema: A Feira do Livro. Ela foi a Feira do Livro no dia: 06/09/2006. Desenho de “Cobre”.



**Ilustração 13** Fotografia 13. Frases com pronomes pessoais. Tema: A Feira do Livro. 1- Ela tomou um sorvete na Feira do Livro. 2- Ela foi à Feira do Livro no dia: \_\_\_\_\_. 3- Ela comprou um livro na Feira do Livro.

Nas atividades exemplificadas nas fotografias: 10, 11, 12 e 13, evidenciamos o uso dos pronomes pessoais do caso reto. Gostaríamos de esclarecer que, outras atividades e conteúdos da LP foram trabalhados pela professora, com sucessivas idas e vindas dos conteúdos dados para uma melhor fixação e ampliação dos conhecimentos por parte das alunas. Mostremos, a seguir, mais alguns exemplos de atividades trabalhadas.



**Ilustração 14** Fotografia 14 - Imagens e palavras lidas. Casa. Eu moro na: \_\_\_\_\_.



**Ilustração 15** Fotografia 15 - Imagens e palavras lidas.

Mãe

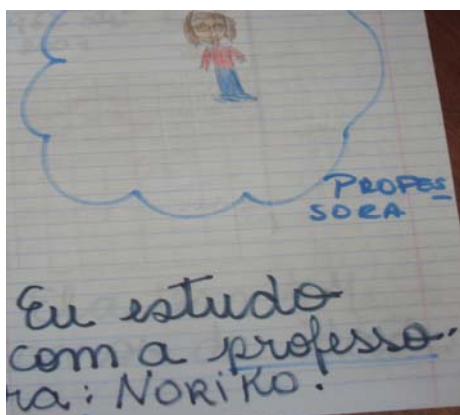
Pai

Nome do papai: \_\_\_\_\_.

Nome da mamãe: \_\_\_\_\_.

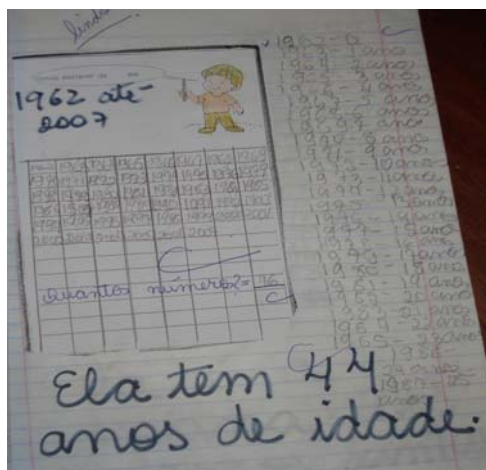
Eu amo os meus pais.

O próprio nome, o nome dos pais e a localização de sua residência também foram ensinados, pois são as palavras mais significativas para essas alunas. Representar esses nomes é provavelmente importante para que relações de afetividade sejam estabelecidas (mesmo que já existam). Por intermédio de atividades variadas, o mundo das letras foi construído. Observamos que as alunas não escreviam por escrever, mas para descobrir como de fato é a sua representação escrita.



**Ilustração 16** Fotografia 16. Atividade trabalhada.

Eu estudo com a professora: Noriko.



**Ilustração 17** Fotografia 17. Atividade trabalhada.  
Ela tem 44 anos de idade.

Consideramos também as observações de Silva (2004, p. 93):

Enquanto Ferreiro (1982) e Contini Júnior (2002) apontam os estágios de evolução do ouvinte a partir de quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico e alfabético, o processo pelo qual o surdo adquire a idéia do escrito é de outra natureza; as fases são outras. Se o ouvinte vai organizando o mundo da escrita através da sua língua, o surdo vai, também e necessariamente, passar por fases diferentes de elaboração do que é a escrita por meio do seu conhecimento de língua de sinais.

Assim, na **2ª FASE** demos ênfase à produção escrita de frases na língua-alvo. Percebemos que as participantes sentiam muita dificuldade para escrever. Mas, as produções coletivas e individuais foram importantes, pois, proporcionaram dentro de um contexto significativo, um contato mais próximo com a escrita da LP.

Inicialmente começamos com a produção de duas a três frases curtas, escritas pela professora no quadro de giz ou na cartolina. As produções escritas foram baseadas em atividades realizadas pelas alunas, como por exemplo: passeios realizados nos finais de semana, uma receita de salada de frutas que foi feita na escola com a participação das surdas etc. Com o passar dos dias, gradualmente, aumentamos as informações escritas e ampliamos os textos trabalhados, respeitando o desenvolvimento e o interesse individual das alunas. Para motivar a escrita realizamos várias atividades sobre diferentes temas, para que assim, as alunas pudessem desenvolver habilidades na escrita. Na fotografia 18, a aluna realiza uma produção escrita individual no quadro de giz.





**Ilustração 18** Fotografia 18. - Produções individuais no quadro de giz.  
1- A ANAHI É BONITA. 2- O ALFOSO (Alfonso) É BONITO.

Para a pesquisa ser realizada, consideramos a distinção entre aquisição e aprendizagem afirmada pela hipótese de Stephen Krashen (1982), em sua teoria sobre aprendizado de LE. Onde a aprendizagem é o estudo das estruturas e das regras da língua-alvo, em que o estudo formal é dado como mais importante que a comunicação entre as pessoas e a aquisição como assimilação natural, que surge da interação estabelecida em situações reais de convívio entre pessoas.

E também, não deixamos de observar os argumentos de Ellis (1994, pp.127-129), “a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente lingüístico em que ele se encontra”. Em outras palavras, a aquisição é o resultado da interação entre o que acontece “dentro do indivíduo” e o acontece “fora do indivíduo”.

Segundo Fernandes (1999, p. 2), “para os surdos, o aprendizado da LP irá se processar como o de uma LE, pois exige ambiente artificial e aquisição sistematizada por meio de metodologias próprias para o ensino de L2”. No início do processo de escolarização do surdo, sua produção escrita será marcada por características de língua de sinais e, nas etapas finais, estará mais próximo da LP já que a língua de sinais organiza logicamente suas idéias e reflete-se em sua escrita.

Utilizamos a abordagem comunicativa e a sócio-interacional centradas no aprendiz, para alcançar a competência comunicativa. Promovemos um ensino em que, as atividades propostas levassem as alunas surdas a encontrar sentido naquilo que lhes foi proposto em sala de aula. Às abordagens utilizadas não foram consideradas como baterias de técnicas ou modelos de planejamento, mas sim como uma adoção de princípios mais amplos como foco

no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina uma outra língua.

O alerta de Almeida Filho (2005, pág.82), com relação ao conceito do termo “comunicativo” foi relevante:

O adjetivo “comunicativo” não pode ser reducionisticamente interpretado [...] como qualificativo para um professor, sendo neste caso sinônimo de aberto, simpático ou extrovertido. É mais central no campo semântico desse termo a denotação do estabelecido em relações com outras pessoas, quando se torna relevante o “como” se dizem as coisas e se constroem as ações e identidades.

A abordagem comunicativa não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua. Essa característica nos levou a considerar as salas de aula como lugares especiais de aprender como se aprendem línguas estrangeiras.

E embora na nossa metodologia a prioridade não seja a coordenação da LP com uma atividade física, os componentes da proposta do TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR) foram utilizados. Segundo Richards e Rodgers (1986, p.87), o TPR foi uma proposta metodológica de ensino de língua construído em torno da coordenação da fala com a ação, uma tentativa de ensino de línguas que utiliza a atividade motora desenvolvida por James Asher, professor de psicologia da San Jose State University, Califórnia.

O método TPR se baseia em várias tradições propostas na década de 20. Prenunciando a hipótese inatista, defendia que o cérebro humano possui um programa biológico para a linguagem. Asher apud Richard e Rodgers (1986, p. 91) afirmava que, “uma importante condição para uma aprendizagem satisfatória de uma língua é a ausência da tensão. Pois, a aprendizagem de línguas sempre causa uma considerável ansiedade nas pessoas e, para promover um contexto de aprendizagem livre de stress, deve-se proporcionar experiências relaxantes e agradáveis”.

Segundo as afirmações de Quadros e Schmiedt (2006, p.30):

As crianças não precisam dizer que uma sentença com oração subordinada é uma sentença complexa de tal ou tal tipo, mas elas precisam ter milhares de oportunidades de usar tais sentenças, pois esse uso servirá de base para o reconhecimento da leitura e elaboração da escrita com significado. São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português [...].



Por outro lado, Grannier (2002, 2005, 2007) argumenta que, para ensinar efetivamente um sistema lingüístico, precisamos levar a criança a unir as palavras, usando-as em estruturas autênticas da língua em contextos situacionais significativos.

E Sabanai (2006) expõe que, para um melhor aprendizado da LP escrita, o surdo precisa sentir e ver a utilidade, o prazer e a vantagem em aprender essa língua. Pois, poderá se comunicar com as outras pessoas, transmitir informações, redigir documentos, progredir culturalmente e conseguir um espaço na sociedade em que está inserido.

Portanto, para que as surdas chegassem a produzir frases escritas na LP, priorizamos também o uso de vários insumos visuais e a língua-alvo foi utilizada como um veículo de comunicação com as outras pessoas do seu cotidiano. A prática e o trabalho com a língua foram voltados para o ensino do uso, não priorizando o ensino focado na forma. E o ensino da língua-alvo foi um trabalho contínuo para alcançarmos um processo de construção de conhecimentos na LP até as alunas surdas chegarem a produzir algumas frases na LP escrita.

### **3.3 Estágios Interlinguais das alunas surdas, na escrita da Língua Portuguesa**

Observamos durante a pesquisa que, relacionar as experiências das alunas já constituídas ao longo de suas vidas (que variam de aluna para aluna, respeitando ritmos de aprendizagem), com os insumos oferecidos na aula de LP, juntamente com explicações realizadas na Libras, construiu andaimes, que desenvolveram habilidade de leitura, compreensão dos textos escritos e enriqueceram os conhecimentos na língua-alvo. (LEFFA, 2003).

A seguir, faremos um breve comentário sobre os estágios interlinguais das participantes surdas.

### INTERLÍNGUA 1: 1ª FASE - ETAPA 1 e ETAPA 2.

Observamos que:

1- Com a aprendizagem da Libras na escola pesquisada (aulas dadas por uma professora surda contratada temporariamente pela SEDF), juntamente com o uso da metodologia utilizada pela professora/pesquisadora, as alunas surdas participantes começaram a manifestar o entendimento das palavras escritas na LP, mediante o uso da língua de sinais e de desenhos.

2- As alunas começaram a identificar as palavras já aprendidas em revistas e livros.

3- Ocorreram trocas de informações em Libras, entre as surdas, quando abriam e folheavam revistas ou livros.

4- Aumento do interesse em aprender e participar das atividades propostas, como por exemplo: As alunas começaram a apresentar sugestões em Libras, sobre os assuntos que a professora deveria escrever no quadro de giz, nos momentos em que as produções coletivas eram realizadas.

5- As surdas começaram a ler palavras (escritas na LP) contidas em rótulos de embalagens.

6- Começaram a ler e entender as frases escritas nas tiras já estudadas, fazendo uso das mesmas no cotidiano. Por exemplo: mostrando a tira correta para ir ao banheiro, quando tinham necessidade.

**Eu posso ir ao banheiro?**

**Boa tarde!**

**Que lindo!**

**Quadro 4** - IL 1 na 1ª FASE da metodologia adotada: ETAPA 1 e ETAPA 2.

Segundo, Leffa (2003), para que o aluno aprenda é preciso que o material didático fornecido esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. Os conhecimentos aprendidos anteriormente devem servir de andaime para que o mesmo alcance o que ainda não aprendeu. “A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material.”. Conforme o autor, o material pode ser confeccionado conforme os objetivos. No domínio cognitivo (envolvendo conhecimento), domínio afetivo (envolvendo atitudes) e no domínio psicomotor (envolvendo habilidades). A definição dos objetivos deve levar em consideração as análises das necessidades e o tempo disponível, e alerta que muitas vezes é difícil adequarmos os objetivos ao tempo de que o professor dispõe para colocar tudo em prática.

Segundo Brochado (2002, apud QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 34) a L2 apresentará vários estágios de IL, isto é, no processo de aprendizagem do português, os alunos

surdos apresentarão um sistema que não mais representa a L1, mas ainda não representa a língua-alvo. Estes estágios da IL apresentam características de um sistema lingüístico com regras próprias e que irão de encontro a L2. A IL não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua.

#### INTERLÍNGUA 2: 2ª FASE.

-Verificamos que as aprendizes:

1 - Começaram a ler e entender algumas frases curtas escritas em revistas, livros didáticos, nas legendas (em LP) dos filmes, em sites da internet e nos livros de história infantins.

2 - Passaram a produzir textos escritos coletivamente com o auxílio da professora.

3 - Na IL 2, a aprendizagem fluiu bem, principalmente quando as leituras eram de frases relacionadas com os temas sugeridos pelas alunas. Por exemplo: as revistas contendo as notícias dos artistas preferidos. Observamos que, nesses momentos as palavras escritas na LP pareciam ter uma unidade de significação.

4 - Na construção dos seus conhecimentos em torno da língua-alvo, as alunas se apoiaram também nos textos que já conheciam e que estavam a sua volta, do seu cotidiano. Conforme Skliar (1999, p. 31) “esta tarefa se torna mais complexa no caso do aluno surdo pelo fato de sua L1 não ter um registro escrito.”.

#### Quadro 5 – IL 2 na 2ª FASE

No exemplo abaixo, as alunas estão tentando ler e entender algumas palavras na revista, folheando as páginas e olhando as figuras. Uma aluna escreve informações já aprendidas, como por exemplo, o nome dos artistas preferidos na revista. Portanto, observamos que, só há vantagens em adequar os textos de acordo com os interesses dos alunos. Usar um texto para praticar a língua leva o aprendiz, a aprender o vocabulário e as estruturas básicas da língua-alvo. E esta aprendizagem passa a ser um contínuo pelo resto da vida.



**Ilustração 19** Fotografia 19. Alunas manuseiam a revista de “Ferro” na sala de aula.



**Ilustração 20** Fotografia 20.

Aluna identificando os atores e seus respectivos nomes na revista trazida por “Ferro”.



**Ilustração 21** Fotografia 21.

Na Feira do Livro, as alunas tentam ler os livros.



**Ilustração 22** Fotografia 22. Na sala de aula.

Alunas lendo frases e desenhando o que entenderam com a leitura.

Segundo Luria (1986, p.180):

A compreensão do significado da palavra não é, de forma alguma, um ato imediato e a escolha do significado dentre os muitos possíveis, depende tanto da frequência com que este significado aparece na língua. [...], podemos dizer que o processo de compreensão do significado da palavra é sempre a escolha do significado dentre muitos possíveis, depende tanto da frequência com que este significado aparece na língua, como do contexto verbal. [...], podemos dizer que o processo de compreensão do significado da palavra é sempre a escolha do significado dentre muitos possíveis realiza-se através da análise da relação que possui a palavra com o contexto geral.

As nossas interações e as leituras de textos realizadas na sala de aula, foram mediadas pela Libras. Pois segundo Quadros e Schmiedt (2006, pp.26-33), na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, “a aquisição de uma L2 é similar ao processo de aquisição de L1. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na L1.

Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito.”, de acordo com as autoras, a Libras é uma língua espacial-visual e existem diversas formas que podem ser exploradas. Como a configuração de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaços de sinalização, classificadores, são muitos dos recursos que esta língua dispõe e que podem ser explorados durante o desenvolvimento da criança surda e devem ser utilizados no processo de alfabetização com êxito. Também seguimos a recomendação de Rinaldi (1998, p. 109), que considera que, o alfabeto digital pode ser utilizado para introduzir os artigos, nomes próprios, e para algumas preposições e advérbios. As palavras que não eram conhecidas pelas aprendizes foram explicadas em língua de sinais e escritas no quadro de giz pela regente.

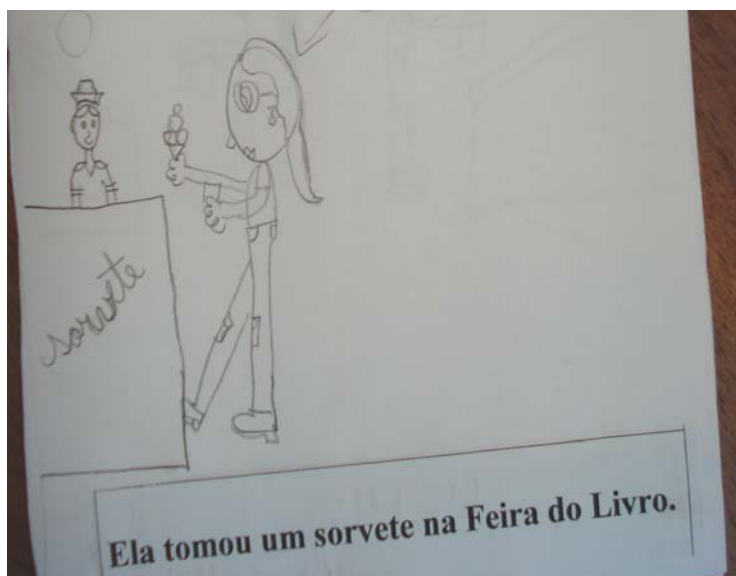
Segundo Gass e Mackey (2006, p.5-13) o insumo é a linguagem que está disponível para o aprendiz por meio da audição, da visão, da leitura ou de gestos, no caso da língua de sinais. Todas as teorias de aprendizagem de L2 reconhecem a sua importância como um componente básico no processo de aquisição. A língua não é aprendida em um vácuo, os aprendizes precisam de dados que sirvam como evidências lingüísticas que possam usar para formular hipóteses sobre o sistema da L2.

A seguir, mostraremos mais alguns exemplos das atividades realizadas e de materiais didáticos utilizados na sala de aula para o ensino da língua-alvo, durante a coleta de dados.



**Ilustração 23** Fotografia 23.  
Na Feira do Livro.

Visitamos a Feira do Livro na cidade de Brasília-DF, no mês de setembro de 2006.  
Alguns momentos dessa visita foram registrados com atividades.



**Ilustração 24** Fotografia 24. Tira com frase.  
Ela tomou um sorvete na Feira do Livro. Desenho de “Ferro”.



**Ilustração 25 Fotografia 25.**

Ela tomou um sorvete na Feira do Livro.

O desenho de “Ouro”. A aluna “Ouro”, com muita satisfação, mostra o seu trabalho.

Para Basílio (2004, p.09) a língua é ao mesmo tempo um sistema de comunicação e de classificação. Mas, um conjunto fechado de unidades de designação não é suficiente, nós necessitamos de um sistema dinâmico, capaz de aumentar à medida que surgem necessidades e novas unidades de designação e construção de enunciados.

Carneiro<sup>60</sup> (2005, p.103) afirma que, nos dias atuais a televisão é o meio de comunicação predominante, é um instrumento utilizado para entreter, socializar, informar, e com a função de publicar visualmente os interesses de mercado. Porém, alguns currículos escolares tentam ignorar que fora da sala de aula as crianças aprendem sobre o mundo e que a informação que a mídia lhes lega é acessível. A escola é solicitada a estimular as competências, não para simplesmente ler, interpretar, mas para compreender meios e mensagens audiovisuais que esses alunos telespectadores consomem e com os quais se envolvem afetivamente. Os estudos garantem que o consumo seletivo e crítico da TV têm o objetivo de desenvolver a competência dos alunos para analisar e ler com uma visão crítica os programas transmitidos. Os efeitos deste aparelho não podem ser negados. A recepção não se dá somente no momento de assistir o programa ou o filme, este se prolonga na vida cotidiana em comunicações habituais, constituem-se espaço de produção de sentidos e conhecimentos. Assim, as relações dos jovens com a TV e as outras mídias tornam mais complexa a socialização.

Assim, afirma a autora que, a escola prescinde de ser instituição de repasse de informação para transformar-se em um lugar formador de pensamento, compreensão, interpretação e também de preparação dos alunos para consumir com seletividade e

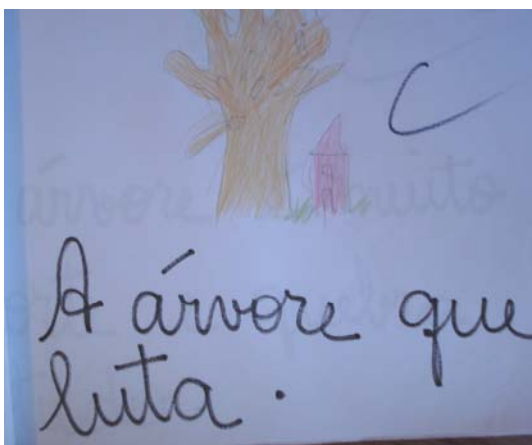
---

<sup>60</sup> Vânia Lúcia Quintão Carneiro - Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Doutora em Educação (USP). Mestre em Tecnologia Educacional (UFRN). Coordenadora da área de tecnologias na educação do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UnB. Linha de pesquisa: Tv/vídeo e mediações pedagógicas. Coordenadora da produção de vídeos do curso “TV na Escola e os desafios de hoje”.

criatividade a TV. E assim, desenvolver competências para a análise e a crítica construtiva a partir das linguagens, produção e recepção.

Garcez<sup>61</sup> (2005, p. 107) também aponta que, atualmente o mundo faz com que todos, sem exceção, estejamos imersos em imagens. Pois a competição comercial do capitalismo juntamente com as facilidades da imprensa, da fotografia, do cinema, da televisão e dos computadores, nos leva a mergulharmos em um universo em que o aspecto visual é preponderante. A escola não pode se restringir somente ao texto escrito, mesmo que seja imprescindível. Há urgência da associação da imagem ao contexto escolar, não somente porque este ambiente seja mais coerente com o cotidiano do aluno, mas também para educá-lo para a leitura crítica das imagens.

Todos os exemplos a seguir estão relacionados com um filme (DVD) que foi sugerido pela aluna “Ferro”. Nos exemplos da fotografia 26 e 27, as participantes deveriam ler as frases escritas pela professora e posteriormente desenhar, caso tivessem compreendido o que estava escrito na folha de papel. Depois, as alunas montaram um álbum (cada uma). Na atividade exploramos a interpretação de texto com a utilização de desenhos feitos pelas surdas.



**Ilustração 26** Fotografia 26. Exemplo de parte do álbum montado pelas surdas. A árvore que luta.

---

<sup>61</sup> Lucília Helena do Carmo Garcez - professora da pós-graduação e pesquisadora do Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculos do Instituto de Letras da UnB. Mestre em teorias da Literatura (UnB). Doutora em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).





**Ilustração 27** Fotografia 27. Exemplo de parte do álbum montado pelas surdas. O carro voador.

Na 2ª FASE, IL 3, as surdas começaram a produzir frases individualmente no caderno de atividades. Esclarecemos que, a aprendizagem da LP escrita demandou muito tempo porque as alunas não sabiam ler nem produzir frases na língua-alvo.

Selinker (1994, p. 30) observou que o pesquisador Weinreich expôs que, as identificações interlinguais dos aprendizes podem também ser notadas nas relações gramaticais, como na ordem das palavras nas produções orais ou escritas: Sujeito+verbo+objeto.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de registros coletados que nos mostram esse fenômeno. Os exemplos incluídos nessa pesquisa são textos originais escritos pelas alunas surdas coletados na sala de aula. Em cada frase escrita, onde um asterisco (\*) é encontrado, este representa uma lacuna.

### **Dados coletados no mês de maio de 2006. Interlíngua 3:**

- 1- Eu gostar \* escola.
- 2- Eu gostar \* cachorro.
- 3- Eu comprar \* DVD.
- 4- Eu passear \* clube.
- 5- Eu ter \* caderno.

**IL 3 – 2ª FASE:**

Observamos que:

1 – As surdas começaram a produzir frases escritas individualmente, e evidenciamos o uso inadequado de elementos de ligação (preposições e conjunções).

Segundo Fernandes (1990), a ausência e o uso inadequado de conectivos como as conjunções e preposições é um aspecto muito comum nos textos produzidos pelos alunos surdos, pois estes são inexistentes em Libras.

Eu gostar \* escola.

Eu gostar \* cachorro.

Eu comprar \* DVD.

2 - Um predomínio de frases curtas, conforme já constatado por Strong (1996), e o uso excessivo da primeira pessoa do singular (eu).

**Eu** gostar escola.

**Eu** gostar cachorro.

**Eu** comprar DVD.

**Eu** ter caderno.

3 - Frases produzidas com estruturas gramaticais influenciadas pelas Libras.

4 - Ausência de artigos. Conforme Fernandes (1999, p. 70) já havia verificado, são omitidos na grande maioria dos casos, pelo fato dos mesmos não existirem em Libras.

Eu ter \* caderno.

Eu comprar \* DVD.

5 - As organizações das frases foram basicamente de sujeito + verbo + objeto.

Eu gostar cachorro.

Eu gostar escola.

6 - Os verbos foram escritos no infinitivo. Provavelmente, pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras.

Eu **gostar** escola.

Eu **comprar** DVD.

**Quadro 6** IL 3 na 2ª FASE.

**Dados coletados nos meses de: junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2006. Interlíngua 4.**

1- Eu comprar DVD.

2- Eu pente tem mamãe. A pente novo bonito. Minha mãe tem um pente.

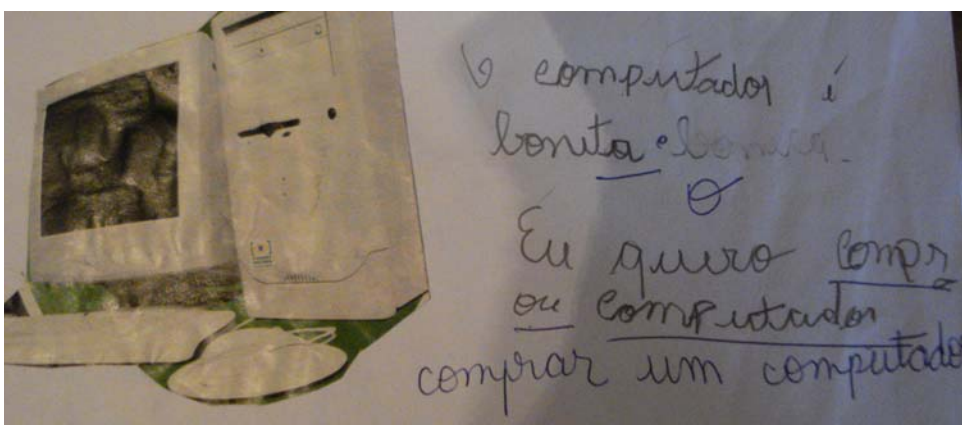
3- Eu gosto de comr joco. O árvore jaca. A árvore tem jaca.

4- Eu gosto bom jaca comer. O Árvore que ele não nós jaca.

- 5- Eu casa vai TV Brasil 1X 3 São Paulo.
- 6- Eu lê Monicia e Magali. Mônica bonita. Magali bonita. Filha boa.
- 7- Eu muito de para bonita os balão das ir também e a porque leite junho
- 8- ela boa que balão de feliz a e também muito dos ir o para você porque ir.
- 9- Eu gostar de futebol. O Brasil jogar futebol copo do mundo. BRASIL X Y.
- 10- Ele faz telha para casa? A casa bonita grande. O casa tem telha.
- 11- “Ouro” comprar DVD.
- 12- A casa tem telha.
- 13- Ele faz telha, casa? Eu gosto casa. Você vai casa?
- 14- Eles bebm refrigerante. Conversa muito.
- 15- Você vai casa? Eu casa vai TV, Brasil 1X0 são Paulo. Brasil jogar.
- 16- “Ferro” comer ovo. “Ouro” comer carne e arroz escola.
- 17- Ela comer maçã. Ferro é bonita gostar sorvete.
- 18- Que pomda bonito. Ela fica na arvore.
- 19- O papai gostar suco. A mamãe gostar suco.
- 20- Baleia é gordo. Eu gosta de peixe.
- 21- A mesa é grande.
- 22- O travesseiro é bom. A box cama é grande. A cama é grande.
- 23- A cama é bonita. Eu dormi Muito.
- 24- Bola boa. Amigo vai brincar. Brincar bom.
- 25- Quero comer feijão. Papai conprou corne.
- 26- Gosto de comer ovo cozidos. Mamãe faz bom arroz.
- 27- É bom jogar vôlei no dia de sol. Mônica é feliz.
- 28- Porque está com a amigo Magali. Vôlei bom. Vôlei bom brincar.
- 29- O livro comprar.
- 30- Eu ter caderno.
- 31- O sorvete é gostoso.
- 32- A “Cobre” vai casa.
- 33- A mamãe trabalha casa.
- 34- A professora trabalha escola.
- 35- A Dulce canto muito.
- 36- A Dulce, Anahí e Maite canta os amigos.
- 37- A “Cobre” comprar sorvete.
- 38- A “Ouro” comprou um Livro muito bonito do Bela.

- 39- A carne caiu na água.
- 40- O cachorro ficou treste.
- 41- O cachorro foi enbrota.
- 42- O papai come o carne.
- 43- O Policial magra alto e bonito.
- 44- O gato é magra e feio.
- 45- A “Ferro” encontrar a “Ouro”.
- 46- Eu tomei sorvete.
- 47- Eu conprou um Livro.
- 48- Esta vai mãe casa ver nervosa. A mãe o filho Cascão casa.
- 49- Cascão que horas, igual dia sujo.
- 50- Mãe nervosa, limpa casa sujo. Cascão não limpa.
- 51- Ela comprar o lvro.
- 52- Ela tomou um sorvete.
- 53- Nós fomos ônibus.
- 54- Nós fomos do ônibus verde.
- 55- Nós tomomos sorvete.
- 56- Ferro tem DVD bonito.
- 57- Ashley e Mary amo você.
- 58- Gêmeas bonitas.
- 59- Rebelde amo muito.
- 60- Mônica é bonito.
- 61- É bom jogar vôlei dia de sol.
- 62- Mônica é feliz Porque esta com a amigo magali.
- 63- Harley Potter e a oredm da fênxi. E a novo do 13 julho de 2007.
- 64- RBD TV horas 9:20 segunda.
- 65- Brasil copo mundo jogar hoje. Brasil bonito. Papai gosta jogo brasil.
- 66- “Cobre” gostar livro. Comprar livro grande. Livro é bom.
- 67- Ônibrs bom. Mamãe olha ônibrs. Nós Fomos do ômbes.
- 66- Papai compra fogão.
- 67- Fogão bonito e grande.
- 68- Mamãe ri.
- 69- Tio compra geladeira.
- 70- Mamãe tem garrafa.

- 71- Filha bom.
- 72- Nós fomos ônibus até a feira livro.
- 73- Eu gostar ler.
- 74- A “Ferro” foi ôníbrs.
- 75- Ôníbrs rápido.
- 76- A “Ouro” comprou um Livro muito bonito do Bela.
- 77- Eu comprou um Livro.
- 78- Livro grande bonito.
- 79- Mônica passear no pargue. Elas pepsca, bebem refrigerante, conversam
- 80- Mas elas mais gosiam é de jogar vôlei.
- 81- Esta é minha família.
- 82- Mãe tele 22221990.
- 83- Jesus de eu 31 de gosta. Natal eu 25 de gosta.
- 85- A Rebelde e muita de escola RBD, amiga é para amanhã.
- 86- TV dia 12 de novembro de 2006.
- 87- Doningo hello Kitty muita sol vê amiga.
- 88- TV horas 9:45 as amo, boa para um ir.
- 89- Ela nome gatinha. Porque é boa vermelha e vê TV para você. Amo sim. Bem feliz.



**Ilustração 28** Fotografia 28. Produção individual de uma das alunas.  
O computador é bonita. Eu quero compr-ou computador.

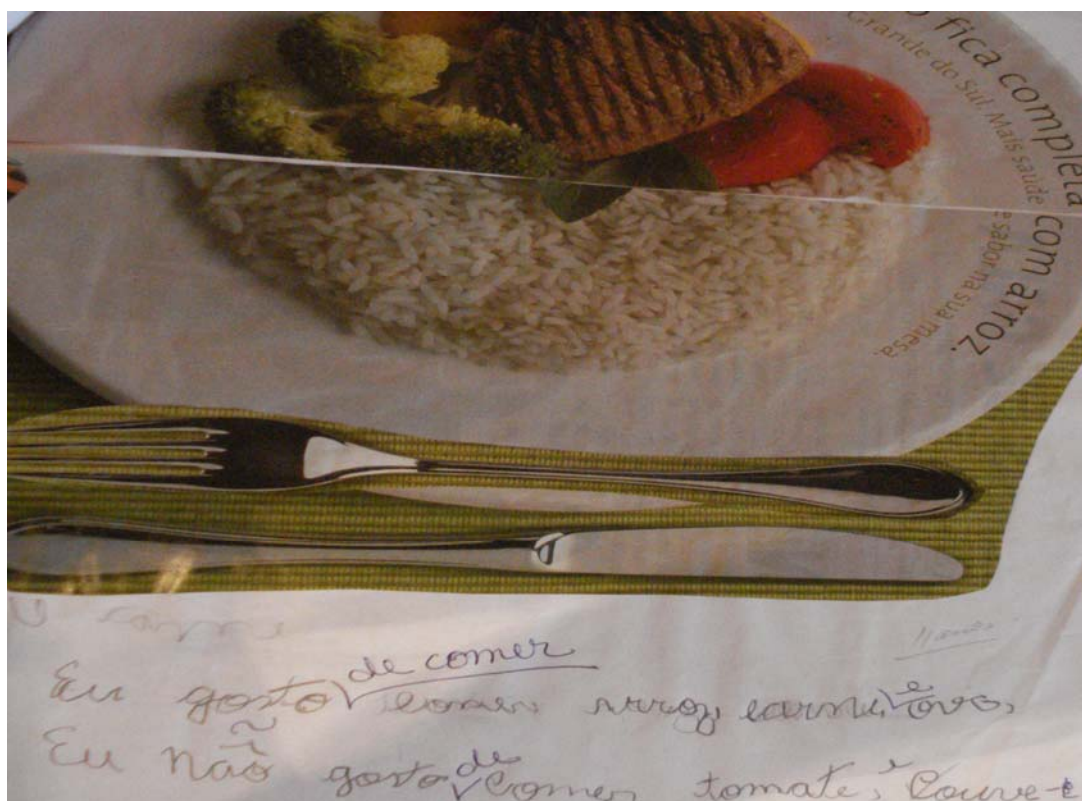


**Ilustração 29** Fotografia 29.

A mesa tem bonito.

O cadeira tem bonito.

O televisão é grande.



**Ilustração 30** Fotografia 30.

Não gosto comer arroz, carne, ovos,

Eu não gosto comer tomate, couve e

**IL 4: 2ª FASE:**

1 - Nas frases curtas, os artigos não foram usados inadequadamente. Provavelmente, porque na metodologia adotada as alunas tenham desde o início utilizado os substantivos com seus respectivos artigos definidos e indefinidos.

Assim, verificamos que as alunas começaram a perceber e entender que, qualquer palavra ou expressão antecedida de artigo é um substantivo.

Minha mãe tem **um** pente.

**O** papai gostar suco.

**A** mamãe gostar suco.

**O** travesseiro é bom.

**A** box cama é grande.

**A** cama é grande.

2 - Porém, quando ocorrem as tentativas de ampliação das frases, observamos que há um uso inapropriado dos artigos em algumas produções individuais, isso se deve ao fato de que na Libras os artigos não existem.

Eu gosto de comr joco. **O** árvore jaca. A árvore tem jaca. Eu gosto bom jaca comer. **O** Árvore que ele não nós jaca.

Ele faz telha para casa? A casa bonita grande. **O** casa tem telha.

3 - Ocorreu um predomínio de frases curtas, com o uso excessivo da primeira pessoa do singular (eu) e da terceira pessoa do singular (ele e ela).

**Eu** lê Monicia e Magali.

**Eu** gosta de futebol.

**Eu** gosto casa.

**Ele** faz telha para casa?

**Ele** faz telha, casa?

4 - Uso do pronome possessivo em uma única frase.

**Minha** mãe tem um pente.

5 - Uso correto de elementos de ligação em algumas frases.

Eu gosto **de** comr joco.

Eu gosta **de** futebol. O Brasil jogar futebol copo **do** mundo.

6 - Porém, ainda na maioria das frases, os elementos de ligação, como conjunções e preposições, não foram utilizados, provavelmente porque são inexistentes na Libras.

Não gosto comer \* arroz, carne, ovos,

Eu não gosto \* comer tomate, couve.

Eu gostar \* ler.

A “Ferro” foi \* ônibrs.

“Ferro” é bonita gostar \* sorvete.

**(Continuação do quadro anterior - IL 4: 2ª FASE)**

7 - As alunas conjugaram os verbos na forma infinitiva (FERNANDES, 1999), devido à falta de flexão de tempo e de modo na Libras.

Eu **gostar** de futebol. O Brasil **jogar** futebol copo do mundo.

“Ouro” **comprar** DVD. Ela **passear** cinema.

“Ferro” **comer** ovo.

“Ouro” **comer** carne e arroz escola. Ela **comer** maçã.

O papai **gostar** suco. A mamãe **gostar** suco.

8 - Tentaram escrever as frases de forma coesa.

- Também verificamos o uso de um vocabulário diversificado. Pois, devemos considerar que, as alunas produziram as frases após poucos meses de acesso à metodologia adotada.

- Brasil copo mundo jogar hoje. Brasil bonito. Papai gosta jogo brasil.

- “Cobre” gostar livro. Comprar livro grande. Livro é bom.

- Ônibrs bom. Mamãe olha ônibrs. Nós Fomos do ômbes.

- Papai compra fogão.

- Fogão bonito e grande.

- Mamãe ri.

- Tio compra geladeira.

- Mamãe tem garrafa.

- Filha bom.

- Nós fomos ônibus até a feira livro..

- Eu gostar ler.

- A “Ferro” foi ônibrs.

- Ônibrs rápido.

- A “Ouro” comprou um Livro muito bonito do Bela.

9 - Uso de sinais variados de pontuação como o ponto final e o ponto de interrogação no final da frase.

Ele faz telha para casa?

O casa tem telha.

Ele faz telha, casa?

Eu gosto casa.

Você vai casa?

10 - O uso adequado da letra maiúscula no início das frases produzidas, e também em alguns substantivos próprios.

**Eu** gostar de futebol.

**O** Brasil jogar futebol copo do mundo.

**Eu** gostar \* ler.

**Mamãe** tem garrafa.

11 - Uso de adjetivos.

A box cama é **grande**.

A cama é **grande**.

A cama é **bonita**.



**(Continuação do quadro anterior - IL 4: 2ª FASE)**

12 - As produções se aproximaram mais das regras gramaticais da língua alvo. Notamos uma sintaxe mais sofisticada e mais interligada. Verificamos, também, a ocorrência de algumas variações de tempos verbais.

Mônica passear no pargue. Elas pepsca, bebem refrigerante, conversam. Mas elas mais gosiam é de jogar vôlei.

**Quadro 7 - IL 4: 2ª FASE**

Para Lier- De Vitto & Fonseca (1997- pág. 51):

Na área de aquisição da linguagem, as reformulações/correções/auto-correções são, em regra, tomadas como evidências empíricas de uma capacidade que se diz metalingüística. Tal expressão é utilizada para designar um momento na história do desenvolvimento em que a criança dá sinais de estar “monitorando” a linguagem. Em outras palavras, reformulações/correções/auto-correções seriam sintomas de “ganho”. Acredita-se que a criança passa a assumir uma atitude consciente diante da linguagem: ela parece dar-se conta da impropriedade ou da inadequação da fala.

Conforme Gesueli (2003, p. 149), Vygotsky caracteriza a escrita como um processo que se constrói ao longo da vida e não como um produto concluído nos primeiros anos de escolaridade.



**Ilustração 31** Fotografia 31.  
Produção individual no quadro de giz.

### IL 5 – 2ª FASE (mês de dezembro).

- A alunas começaram a produzir frases coletivamente, sem a nossa interferência. Exemplos:  
Christian cimena vem bonita gosta Christiam.

A dulce maria gosto de cantar TV. A Dulce maria gosta de cantar.

O Alfonso herrera meu México em 28 de agosto de 1983.

O Alfonso é Bonita. Ele no dia: 28 de gosta nasceu de 1983.

- Nos dados obtidos podemos observar que:

1 - Há falta de coerência em algumas frases, mas, existe uma tentativa de ampliação das frases com palavras novas.

O Alfonso herrera meu México em 28 de agosto de 1983. O Alfonso é Bonita. Ele no dia: 28 de gosta nasceu de 1983.

2 - Ocorre a substituição do substantivo próprio (nome) pelo pronome pessoal (ele). Consideramos isso como um processo positivo, porque estão tentando ampliar o texto.

**O Alfonso é Bonita. Ele** no dia: 28 de gosta nasceu de 1983.

3 - Verificamos que as surdas queriam escrever sobre as qualidades do sujeito (com o uso de um adjetivo) utilizando o tempo verbal no presente do indicativo de forma correta; porém o adjetivo (Bonita) foi escrito com letra maiúscula e com a utilização do gênero feminino.

O Alfonso é Bonita. Ele no dia: 28 de gosta nasceu de 1983.

4 - Deduzimos que, existe uma tentativa de comunicar que, o Alfonso nasceu no dia 28. Porém, elas não souberam escrever o mês do seu nascimento. Mas, mesmo não sabendo o mês continuaram a escrever, e não pararam por aí. Escreveram o ano.

O Alfonso é Bonita. Ele no dia: 28 de gosta nasceu de 1983.

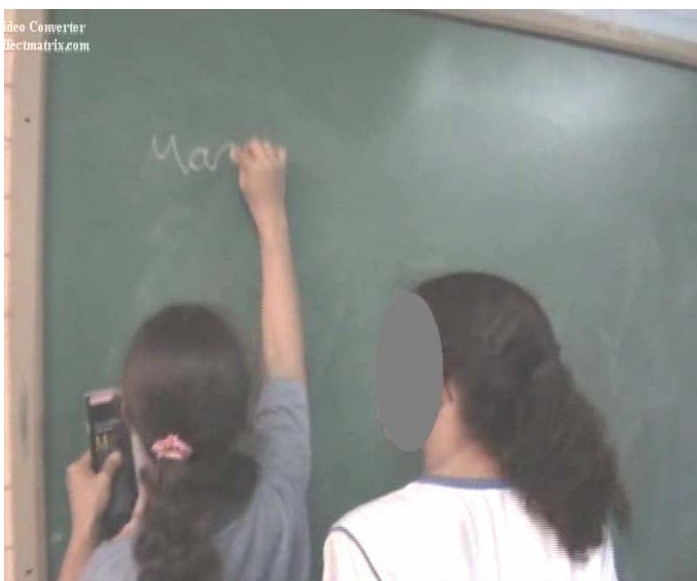
- Isso demonstra que, elas já estão lendo e repassando por intermédio da LP escrita, algumas informações que acreditam ser relevantes para as outras pessoas.

- No início da pesquisa, na 1ª FASE- ETAPA 1, a aluna “Ferro” já tentava ler sozinha algumas revistas. - E na 1ª FASE – ETAPA 2, ela já não tentava mais sozinha. A menina começou a solicitar a ajuda da regente. Salientamos que, em momento algum, a revista foi lida para as alunas surdas.-Pois, queríamos observar em que momento da pesquisa, elas teriam condições de entender algumas palavras escritas no material, sem a interferência da regente/pesquisadora.

5 - Em alguns meses elas (em grupo) começaram a localizar e a identificar os nomes dos seus artistas preferidos e mostraram que sabiam ler os nomes ali escritos. Apontavam para os nomes escritos no texto da revista e, posteriormente, apontavam para a foto correta do artista. E se comunicavam em Libras: “Eu sei o nome, é deste ator”. Nos primeiros momentos fingimos não conhecer os atores, e as alunas começaram a passar informações em língua de sinais. “Nós vimos na televisão, eles são da banda, eu gosto. Nós assistimos todas as noites. Você não conhece? Eles são mexicanos. Eu acho que você não gosta porque você já está velha. Os jovens gostam muito. Nós gostamos muito, eles são lindos!”.

6 - Observamos também que, praticamente, todos os assuntos estavam relacionados com os programas de televisão ou com algum acontecimento do cotidiano das alunas. Ao escrever, elas tentavam se comunicar com as pessoas que liam.

**Quadro 8** - IL 5 – 2ª FASE.



**Ilustração 32** Fotografia 32.  
Alunas produzindo frases no quadro.

No exemplo da fotografia 32, observamos que “Ferro” sacudiu a cabeça e o dedo diversas vezes para “Ouro”, advertindo que teria identificado um erro cometido no momento da escrita de uma palavra da frase. Transmitindo a mensagem utilizando gestos de negativa. Posteriormente, “Ferro” sugeriu a correção da palavra escrita. E “Ouro” prontamente acatou a sugestão feita pela amiga.

Conforme os dados coletados, a aluna “Ferro” não se limitava a gesticular sem pensar, mas tentava fazer com que, a “Ouro” lembrasse que havia esquecido o nome de uma das componentes da Banda em questão.

Verificamos que, durante o processo de aprendizagem da escrita na LP, ocorreram constantes interações muito significativas entre as alunas na sala de aula. No exemplo acima, observamos que, as meninas começaram a incorporar, nas suas produções escritas, as regras gramaticais da língua-alvo. Assim, tentaram produzir frases coletivamente, no quadro de giz, trocando informações relevantes.

Segundo Cunha (1985), a frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação, pode conter uma ou mais orações. As frases podem ser formadas por uma só palavra e também de várias palavras, entre as quais se inclui ou não um verbo.

A aluna “Ferro” sempre tomou a frente em todas as produções escritas, assumia a liderança e se prontificava a corrigir as frases escritas por “Ouro”.

Infelizmente, a aluna “Cobre”, mesmo estando em processo de aprendizagem da LP, não pode continuar participando da pesquisa nos últimos quarenta dias aproximadamente, porque teve alguns problemas com a condução que a trazia todos os dias para a escola. A sua residência não era em um local próximo à escola, pelo contrário era muito distante, portanto, não foi possível coletar os seus dados para a conclusão da pesquisa. Assim, continuamos a nossa coleta somente com a participação das outras duas alunas “Ferro” e “Ouro”.

Até o presente momento, estabelecemos o arcabouço analítico a ser usado para, mais adiante, analisarmos os estágios interlinguais das três participantes. Verificamos que, houve um crescimento gradativo da IL das alunas durante o estudo. Assim, concordamos com o que Fernandes (1999) já defendia, argumentando que a IL produzida pelos alunos surdos não pode ser ignorada em seu processo de aprendizagem da LP escrita.

A seguir, passaremos para os estágios interlinguais das alunas surdas investigadas.

### **3.4 Estágios interlinguais das alunas surdas investigadas**

Os fracassos escolares nos anos anteriores relatados (história de vida), pelos familiares das alunas surdas, nos levou a fazermos comentários individualizados sobre os estágios interlinguais de cada aprendiz surda. Portanto, iniciaremos com a aluna “Ferro”.

### 3.4.1 Estágios interlinguais da aluna “Ferro”.

#### Interlíngua 1 da aluna: “Ferro”. 1ª FASE (ETAPA 1 e ETAPA 2)

##### - ETAPA 1 - meados de fevereiro até março de 2006.

- 1- No mês de fevereiro a aluna “Ferro” não demonstrava interesse pelas atividades propostas por nós, embora as realizasse.
- 2- Manifestou seu interesse e motivação em aprender a LP escrita sugerindo temas de seu interesse, inclusive trazendo: DVDs, artigo impresso retirado de um site da internet e revistas para serem folheadas na sala de aula;
- 3- Com a aprendizagem da Libras e da LP escrita na escola pesquisada, começou a manifestar o entendimento das palavras escritas. A aluna manifestou isso por intermédio da língua de sinais e de desenhos.

#### Continuação da: Interlíngua 1 da aluna: “Ferro”. 1ª FASE (ETAPA 1 e ETAPA 2)

- 4- Começou a identificar palavras já estudadas na sala de aula em revistas, legendas dos filmes (DVD) e livros.
- 5- Apresentou algumas mudanças no seu comportamento desde o mês de março. Durante as aulas começou a conversar conosco sobre o que tinha conseguido ler.

##### - Na ETAPA 2 - de meados de março até maio de 2006.

- 1- A aluna “Ferro” leu algumas palavras contidas em rótulos de embalagens.
- 2- Manifestou o entendimento das frases escritas nas tiras já estudadas, pois sempre nas aulas de LP, fazia uso das mesmas para, por exemplo, ir ao banheiro ou para poder ir tomar água, quando ela estava com sede.

- Eu posso ir ao banheiro?

- Eu posso ir beber água no filtro?

- 3- Interagiu com as outras alunas surdas da escola. E trocou informações com o uso da Libras. Também folheou as suas revistas e começou a ler um pouco do que estava escrito nas revistas.  
Exemplo: - Vocês conhecem estes artistas da revista?  
- Eu tenho televisão na minha casa.  
- De noite eu assisto a novela.

- 4- Começou a explicar alguns assuntos lidos para as outras alunas que não conseguiam ler as revistas. Mas, não conseguia ainda registrar suas idéias nas produções escritas.

Ex: Os homens cantam e dançam. E as mulheres também. Eu gosto deles. Eles são importantes. Todo mundo conhece. O nome dele é [...] Ela tem um nome também.  
Eles estudam. E eles gostam de ficar na escola. Está revista é minha. Vocês gostaram?

**Quadro 9** - IL 1 da aluna: “Ferro” na 1ª FASE (ETAPA 1 e ETAPA 2) da metodologia adotada.

**IL 2, na 2ª FASE, aluna “Ferro”:**

Verificamos que aluna “Ferro”:

1 - Começou a ler e entender algumas frases curtas escritas nas suas revistas, nas legendas (em LP) dos filmes e em sites da internet.

2 - A menina se interessava muito quando as leituras eram de frases relacionadas com os temas que a mesma havia sugerido. Por exemplo: as revistas contendo as notícias dos seus artistas preferidos.

3- Passou a produzir textos escritos coletivamente com o auxílio da professora regente.

4- A sua participação nas aulas aumentou gradativamente, pois gostava de sugerir assuntos para colaborar nos momentos de produção escrita coletiva.

5- A sua interação com as colegas de sala melhorou. Pois, começou a pedir a ajuda das amigas para tentar ler o que estava escrito nas revistas que trazia de casa.

6- A aluna sentiu muita dificuldade para produzir frases individualmente (sem a interferência da professora).

7- A FASE 2 foi a mais complexa para conseguirmos resultados satisfatórios.

8- A aluna perdeu um pouco da timidez, e começou a nos perguntar sobre os temas estudados na sala de aula.

9- Incorporou regras gramaticais da LP nos momentos em que, elaborávamos frases coletivamente no quadro de giz.

10- Demonstrou interesse e satisfação em trazer para a sala de aula artigos retirados de sites da internet para lermos e entendermos tudo que estava escrito.

**Quadro 10** - IL 2, na 2ª FASE, da aluna “Ferro”.

Alguns exemplos de frases (produção individual) escritas por “Ferro”, na FASE 2: IL

2.

1- Eu \* bonita.

2- Eu \* borracha.

3- Eu\* lápis.

4- A “Cobre” \* bonita.

| <b>IL 3, na 2ª FASE, da aluna “Ferro”.</b>   |  |
|--|--|
| <p>- As produções escritas se tornaram mais coerentes, com a internalização de certas regras gramaticais da língua-alvo. Mas, as suas produções textuais escritas nem sempre coincidiram com o sistema de regras da LP escrita.</p> <p>- A aluna desenvolveu noções de tempo, seqüência e duração de acontecimentos e ações.</p> <p>- Aprendeu conceitos sobre os dias da semana.</p> <p>- Aprendeu alguns tipos de frases (afirmativa, negativa e interrogativa).</p> |  |
| Uso de pronome possessivo.   | <b>Minha</b> mãe tem um pente.   |
| Os verbos foram utilizados no infinitivo. Pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras.   | <p>- Ela <b>ver</b> bom TV Xuxa.</p> <p>- “Ouro” <b>comprar</b> DVD.</p> <p>- Ela <b>passear</b> cinema.</p> <p>- Eu <b>ver</b> bom (TV XUXA).</p> <p>- Eu <b>comprar</b> DVD.</p> <p>- Eu <b>passear</b> clube.</p>   |
| Conjugação verbal (presente, passado ou futuro). Tentou conjugar o verbo em algumas frases.  | <p>- Minha mãe <b>tem</b> um pente. (presente)</p> <p>- Ele <b>faz</b> telha para casa? (presente)</p>   |
| Uso predominante da primeira pessoa do singular (eu) e da terceira pessoa do singular (ele/ela).   | <p>- <b>Ela</b> ver bom TV Xuxa.</p> <p>- <b>Eu</b> pente tem mamãe.</p> <p>- <b>Eu</b> gosto de comr joco.</p> <p>- <b>Ele</b> Mamãe vai casa.</p> <p>- <b>Ele</b> faz telha, casa?</p> <p>- <b>Eu</b> gosto casa.</p>  |
| Os artigos definidos não foram omitidos em algumas frases curtas.  | <p>- <b>A</b> mesa é grande.</p> <p>- <b>A</b> pente novo bonito.</p> <p>-<b>A</b> casa bonita * grande.<br/>(Porém, utilizou em algumas frases artigos de forma indevida.).</p> <p>- <b>A</b> pente novo bonito.</p> <p>- <b>O</b> casa tem telha.</p>                          |
| <p>- Frases produzidas com estruturas gramaticais influenciadas pela Libras.</p> <p>- Frases basicamente organizadas com: sujeito+verbo+objeto.</p>  | <p>- Eu comprar * DVD.</p> <p>- Eu passear * clube.</p> <p>- “Ouro” comprar * DVD.</p> <p>- Ela passear * cinema.</p>  |
| Uso inadequado de elementos de ligação, preposição, artigo etc.  | <p>- “Ouro” comprar * DVD.</p> <p>- Ela passear * cinema.</p> <p>- Eu ver * bom (TV XUXA).</p> <p>- Eu comprar * DVD.</p> <p>- Eu passear * clube.</p>   |
| Tentativa de ampliar as produções escritas na LP.  | <p>1- Eu pente tem mamãe. A pente novo bonito. Minha mãe tem um pente.</p> <p>2- Ele faz telha para casa? A casa bonita grande. O casa tem telha.</p> <p>3- Eu gosto de comr joco. O árvore jaca. A árvore tem jaca. Eu gosto bom jaca comer. O Árvore que ele não nós jaca.</p> |

**Quadro 11-** IL 3, na 2ª FASE, da aluna “Ferro”.

Produção escrita individual produzida pela aluna “Ferro”, no estágio da IL 3: 2ª FASE

**1- A pente novo \* bonito.** (O pente novo é bonito.)

- A frase 1 foi influenciada pela Libras. O gênero do substantivo (**A pente novo**) foi utilizado de forma inadequada. O verbo **ser** foi esquecido na frase.

**2- Minha mãe tem um pente.**

- A frase 2 foi organizada com pronome possessivo (Minha)+substantivo comum+verbo no presente do indicativo+objeto. A aluna fez uso correto do pronome possessivo **minha** e do verbo intransitivo no tempo correto. Utilizou artigo definido **um** acompanhando o substantivo **pente** de maneira correta. A aluna organizou o pensamento corretamente e fez uso do ponto final.

**3- Eu gosto de comr jaco.** (Eu gosto de comer jaca.)

- Na frase 3, por um lapso de memória, a aluna escreveu as palavras comer e jaca de maneira errada comr e jaco. Utilizou o elemento de ligação **de** corretamente.

- O verbo intransitivo (gosto de)foi conjugado corretamente.

- A frase foi pontuada corretamente.

**4- A árvore tem jaca.**

- A frase 4 foi escrita corretamente.

**5-Eu gosto \* bom jaca comer.** (Eu gosto de comer jaca boa.)

- Porém, na frase 5, como ocorreu a tentativa de ampliação da frase, a preposição não foi utilizada, ocorrendo também o uso inadequado de flexão. Provavelmente a aluna esteja testando os elementos gramaticais da LP.

**6- Eu comprar \* DVD.**

**7- Eu passear \* clube.**

**8- “Ouro” comprar \* DVD.**

- Nessas frases os verbos foram utilizados na forma infinitiva. Talvez seja influência da Libras que não tem flexão de tempo e de modo.

- Frases organizadas com sujeito+verbo+objeto

- Uso da primeira pessoa do singular nas frases 6 e 7.



-As preposições não foram utilizadas, provavelmente porque são inexistentes na Libras.

#### **9- Eu casa vai TV Brasil 1X 3 São Paulo.**

- Uso da primeira pessoa do singular (eu).
- Utilização de substantivos para se fazer entender. Ex: casa, TV, Brasil, São Paulo.
- Produção de uma frase confusa na tentativa de elaborar uma estrutura complexa na

LP.

- Porém, a frase está contextualizada com um acontecimento que vivemos naquele ano, a Copa do Mundo. Assim, evidenciamos que, “Ferro” tenta exprimir por intermédio da escrita que, ela irá para casa assistir na televisão um jogo de futebol. No momento que produziu a frase, não soube especificar corretamente quais eram os times que iriam jogar e colocou Brasil e São Paulo. E também fez uma estimativa de 1X3. Portanto, observamos que as palavras começaram a ter uma significação para essa aluna, no estágio de interlíngua 3.

#### **10- Ele faz telha para casa?**

#### **11- A casa bonita \* grande.**

#### **12- O casa tem telha.**

- Começou a ampliação as produções escritas, envolvendo os temas (casa e telha).
- Na frase 10, foi utilizado o pronome pessoal (**ele**) e um ponto de interrogação (?) no

final da frase. Portanto, “Ferro” elaborou e escreveu uma frase interrogativa.

- Na frase 10 também temos o elemento de ligação (**para**) e o verbo (**faz**), conjugado corretamente.

- Na frase 11, observamos o uso dos adjetivos (**bonita e grande**), porém o verbo foi omitido ou subentendido devido à influência da língua de sinais.

- Na frase 12, houve flexão inadequada de gênero.

Seguiremos agora com a interlíngua 4 da aluna “Ferro”.

| <b>IL 4, 2ª FASE, da aluna “Ferro”.</b>  |   |
|--|---|
| - Uso de pronome possessivo;   | Não   |
| - Uso inadequado do gênero (masculino e feminino). Na Libras não há desinências para gênero.   | 1- O computador é bonita.<br>2- O Policial magra alto e bonito.<br>3- Mônica é bonito.<br>4- Mônica é feliz Porque esta com a amigo magali.   |
| - Os verbos foram utilizados no infinitivo.<br><br>- Pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras.  | 1- Ela <b>comprar</b> o lvro.<br>2- Eu <b>varrer</b> a sala.<br>- No entanto, em algumas frases flexionou de forma correta.<br>1- Ela <b>tomou</b> um sorvete.<br>2- Nós <b>fomos</b> ônibus.<br>3- Nós <b>fomos</b> do ônibus verde.<br>4- Mônica é feliz Porque <b>está</b> com a amigo magali. |
| - Utilizou Pronomes pessoais.  | 1- <b>Eu</b> comprou um Livro.<br>2- <b>Eu</b> quero compr-ou computador.<br>3- <b>Ela</b> comprar o lvro.<br>4- <b>Ela</b> tomou um sorvete.<br>5- <b>Nós</b> fomos ônibus.<br>6- <b>Nós</b> fomos do ônibus verde.  |
| - Uso predominante da primeira pessoa do singular (eu) e da terceira pessoa do singular (ele/ela).   | 1- <b>Eu</b> varrer casa.<br>2- <b>Eu</b> estuda.<br>3- <b>Eu</b> tomei sorvete.<br>4- <b>Eu</b> comprou um Livro.<br>5- <b>Eu</b> quero comprou computador.<br>6- <b>Ela</b> comprar o lvro.<br>7- <b>Ela</b> tomou um sorvete.  |
| - Os artigos definidos não foram omitidos em algumas frases curtas.<br>- Nas frases curtas consegue utilizá-los, na maioria das vezes, de modo adequado. | 1- A <b>“Cobre”</b> sorvete *a feira do Livro.<br>2- A <b>“Ouro”</b> comprou <b>um</b> Livro muito bonito do Bela.  |
| - Predomínio de frases curtas, com sujeito verbo e objeto.   | 1- Eu tomei sorvete.<br>2- Eu comprou um Livro.<br>3- Ela comprar o livro.<br>4- Ela tomou um sorvete.  |
| - Frases produzidas com estruturas gramaticais influenciadas pela Libras.  | 1- Ela comprar o lvro.<br>2- Eu varrer a sala.  |
| - Uso inadequado de elementos de ligação, principalmente de preposições.   | Na maioria das vezes.<br>1- “Ferro” tem * relógio.<br>2- “Ferro” tem * DVD bonito.<br>3- A “Cobre” sorvete *a feira do Livro.<br>4- A “Ouro” comprou um Livro muito bonito <b>do</b> Bela.  |
| - Frases basicamente organizadas com: sujeito+verbo+objeto.  | - Eu tomei sorvete.<br>- Eu comprar um Livro.<br>- Ela comprar o livro.<br>- Ela tomou um sorvete.  |

|  |   |
|--|---|
| <p>(Continuação da IL 4, da aluna “Ferro”.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentativa de ampliar as frases escritas na LP;</li> <li>- As idéias que a aprendiz quer transmitir são passíveis de entendimento. Porém, as produções ainda são muito influenciadas pela Libras;</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Harley Potter e a oredm da fênxi. E a novo do 13 julho de 2007.</li> <li>2- RBD TV horas 9:20 segunda.</li> <li>3- Ashley é Mary Kate. Amor. Eu Ferro tem olho. Ashley e Mary amo você. Gêmeas bonitas.</li> <li>4- Esta vai mãe casa ver nervosa. A mãe o filho Cascão casa. Cascão que horas, igual dia sujo. Fazer ação. Mãe nervosa, limpa casa sujo. Cascão não limpa.</li> </ol>                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizou substantivos próprios;</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- <b>Harley Potter</b> e a oredm da fênxi. E a novo do 13 julho de 2007.</li> <li>2- <b>Ashley é Mary Kate</b>. Amor. Eu “<b>Ferro</b>” tem olho.</li> <li>3- <b>Ashley</b> e <b>Mary</b> amo você.</li> <li>4- A mãe o filho <b>Cascão</b> casa.</li> <li>5- <b>Cascão</b> não limpa.</li> <li>6- A “<b>Ouro</b>” comprou um Livro muito bonito do <b>Bela</b>.</li> <li>7- “<b>Ferro</b>” tem * relógio.</li> </ol> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de letra maiúscula no início da frase.</li> </ul>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- “<b>Ferro</b>” tem * relógio.</li> <li>2- “<b>Ferro</b>” tem * DVD bonito.</li> <li>3- A “<b>Cobre</b>” sorvete *a feira do Livro.</li> <li>4- A “<b>Ouro</b>” comprou um Livro muito bonito do <b>Bela</b>.</li> </ol>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso do plural</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Gêmeas <b>bonitas</b>.</li> </ol>   |

**Quadro 12** - IL 4, 2ª FASE, da aluna “Ferro”.

**Produção escrita individual produzida pela aluna “Ferro”, no estágio da IL 4, da 2ª FASE.**

**1- O cachorro que a carne \* outro cachorro.**

- Conjugação verbal inadequada (**quer**) e ausência de elemento de ligação na frase.

**2- A carne caiu na água.**

- A palavra **carne** foi escrita de forma errada (lapso de memória).
- A preposição (**na**) foi utilizada de forma correta. A frase foi escrita corretamente, sem interferência da Libras.

**3- O cachorro ficou treste.**

- Frase escrita corretamente, porém apresenta uma palavra com erro ortográfico (**treste**), em vez de triste.

**4- O cachorro foi enbrota.**

- Frase escrita corretamente, porém apresenta uma palavra com erro ortográfico (**enbrota**), em vez de embora.

**5- O papai come o carne.**

-Flexão de gênero inadequada (**come a carne**).

**6- O sorvete é gostoso.**

-Frase escrita corretamente, sem interferência da Libras.

**7- A “Cobre” vai \* casa.**

-Ausência de preposição (vai para casa), pelo fato de não existir na Libras.

**8- A Dulce canto muito.**

-Flexão verbal inadequada (canta).

**9- A Dulce, Anahí e Maite canta os \* amigos.**

-Flexão verbal inadequada (cantam) e ausência de preposição e artigo definido (para os amigos).

**10- A “Ouro” comprou um Livro muito bonito do Bela.**

- Uso inadequado de elementos de ligação (da Bela). Fez uso da letra maiúscula no meio da frase escrita.

**11- O computador é bonita.**

- Flexão de gênero utilizado de forma incorreta ( **é bonito**).

**12- Eu ver TV.****13- Eu passear fazenda.****14-Ver vaca, pássaro.****15- Eu varrer a sala.****16- Ela comprar o livro.**

-As frases acima foram todas escritas com o verbo no tempo infinitivo, devido à influência da Libras.

**17- Eu tomei sorvete.**

- Frase escrita corretamente.

**16- Ela tomou um sorvete.****17- Nós fomos ônibus.**

- Utilizou os pronomes adequadamente. A primeira frase está correta, mas na segunda não foi utilizada a preposição **de**.

**18- Esta vai mãe casa ver nervosa. A mãe o filho Cascão casa. Cascão que horas, igual dia sujo. Fazer ação. Mãe nervosa, limpa casa sujo. Cascão não limpa.**

- Tentativa de ampliação por parte da aluna. Porém, não consegue ainda registrar as suas idéias de forma correta na LP escrita. Provavelmente, está testando hipóteses de regras gramaticais da língua-alvo.

**19- Ashley e Mary amo você.**

- Flexão inadequada (**vocês**)

**20- Gêmeas bonitas.**

- Frase escrita corretamente.

**21- Mônica é feliz porque esta com a amigo magali.**

- Flexão de gênero (**a amigo magali**) usada de forma incorreta.

- O substantivo próprio (**magali**) não foi escrito com inicial maiúscula.

**22- Harley Potter e a oredm da fênxi.****23- E a novo do 13 julho de 2007.**

- O nome do filme foi escrito com alguns erros ortográficos (**oredm** e **fênxi**) na frase 22, mas podemos observar que, a aluna está tendo uma boa noção do que está escrevendo. E na frase 23, tenta passar a idéia do dia da estréia do filme, que será no dia, 13 de julho de 2007.

Faremos agora, um breve comentário sobre os estágios de IL da aluna **“Ferro”**.

Observamos no estágio da IL 1, que ela não lia e não produzia frases escritas na LP. Era usuária de Libras, porém não tinha fluência.

Nos meses de fevereiro e março de 2006, “Ferro” estava interessada em sugerir temas de seu interesse, para que estes fossem discutidos e estudados na sala de aula. Pois, queria aprender a LP escrita, com o objetivo de utilizá-la e assim poder ler e compreender o que estava escrito nas suas revistas e legendas de filmes.

Ela não estava interessada em aprender a LP para ler os livros didáticos adotados pela escola pesquisada. Com o passar dos dias, começou a ler algumas palavras escritas e a entendê-las.

No estágio da IL 2, ela começou a perceber a existência de algumas regras gramaticais na língua-alvo e a ler algumas frases curtas, e a sua participação nas produções escritas coletivas melhorou. Também começou escrever sozinha algumas frases curtas, porém, com muita dificuldade. Conforme Cruz (2001, pp. 64-65), “a aproximação do aprendiz ao sistema da língua-alvo é um processo que pode ser representado por uma caminhada, que acrescenta novas percepções ao conhecimento”.

Na IL 3, “Ferro” utilizou o pronome possessivo (minha) e verbos no infinitivo (“Ouro” **comprar** DVD), mas também encontramos verbos no presente do indicativo (**Minha** mãe **tem** um pente). O seu desenvolvimento no estágio interlingual 3, foi lento, provavelmente porque conforme expôs Ferreira Brito (1999, p. 46):

A Libras não tem em suas formas verbais a marca de tempo como a LP, o que marca o tempo da ação ou do evento serão itens lexicais ou sinais adverbiais como ONTEM, AMANHÃ, HOJE, SEMANA PASSADA, SEMANA-QUE-VEM. Os sinais adverbiais veiculam conceito temporal, geralmente, vem seguidos de uma marca de passado, futuro ou presente da seguinte forma: Movimento para trás, para passado; movimento para frente, para o futuro; e Movimento no plano do corpo, para presente

Também predominaram o uso da 1ª pessoa do singular (eu) e da 3ª pessoa do singular (ele/ela). Os artigos não foram omitidos e o uso da letra maiúscula no início da frase e do ponto final no final da frase foram constantes e ela também elaborou uma frase interrogativa (Ele faz telha para casa?). A aluna tentou escrever de forma coerente as frases e organizou as mesmas seguindo o modelo: sujeito+verbo+predicado.

No estágio da IL 4, não fez uso de pronomes possessivos. Os gêneros e os elementos de ligação foram utilizados de forma inadequada em algumas frases (**O policial \* magra alto e bonito.**). Continuou utilizando artigos definidos, a letra maiúscula no início da frase, o ponto final e os mesmos pronomes pessoais da IL 3.

Porém, utilizou em algumas frases a 1ª pessoa do plural (**Nós**). Escreveu uma frase no plural (**Gêmeas bonitas**). Aparentemente, começou a fazer distinção entre substantivos próprios e comuns (**Ashley é Mary Kate./ Cascão limpa casa**).

Também na IL 4, observamos que as produções escritas tornaram-se mais coerentes, e os assuntos tratados nos seus textos eram sempre muito atuais, porém ainda influenciadas pelas Libras.

Como por exemplo. As frases escritas abaixo estão corretas, porém as de número 2, 3 e 4 apresentam erros ortográficos.

2- A **carne** caiu na água.

3- O cachorro ficou **treste**.

4- O cachorro foi **enbrota**.

6- O sorvete é gostoso.

17- Eu tomei sorvete.

16- Ela tomou um sorvete.

20- Gêmeas bonitas.

Na IL 5, “Ferro” começou a sugerir correções em algumas frases escritas por “Ouro”. Erros que surgiam nos momentos de produção coletiva no quadro de giz. E as suas críticas eram quase sempre aceitas por “Ouro”. A seguir comentaremos sobre os estágios interlinguais da aluna “Cobre”.

### 3.4.2 Estágios interlinguais da aluna “Cobre”

| <b>Interlíngua 1: 1ª FASE, ETAPA 1 e ETAPA 2, da aluna: “Cobre”.</b>   |
|--|
| <p><b>- 1ª FASE: ETAPA 1 - meados de fevereiro até abril de 2006.</b></p> <p>Observamos que a aluna “Cobre”:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- No mês de fevereiro demonstrou interesse em estudar e em aprender a LP escrita.</li> <li>2- Apresentava dificuldade motora para realizar atividades com as duas mãos, principalmente nas seguintes atividades: recorte, colagem, desenho, pintura e cópia no caderno de atividades, porém, nunca demonstrou desânimo ou tristeza, pelo contrário era muito animada e esforçada.</li> <li>3- Com a aprendizagem da Libras e da LP escrita, começou a manifestar o entendimento das palavras escritas fazendo uso da língua de sinais e de desenhos.</li> <li>4- “Cobre” começou a identificar palavras já aprendidas em revistas, legendas dos filmes (DVD) e livros.</li> <li>5- A menina sempre teve interesse em aprender e participar das atividades propostas.</li> </ol> <p><b>1ª FASE: ETAPA 2, de abril até maio de 2006.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Também começou a ler rótulos de embalagens, porém ainda não conseguia elaborar frases curtas na língua-alvo.</li> <li>2- Demonstrou entendimento das frases escritas nas tiras utilizadas na sala de aula, fazia uso das mesmas para, por exemplo, ir ao banheiro ou para poder ir tomar água quando estava com sede e assim por diante.</li> </ol> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">Eu posso ir ao banheiro?</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">Eu posso ir beber água no filtro?</div> <ol style="list-style-type: none"> <li>3- Interagiu com as outras alunas surdas da escola.</li> </ol> |

**Quadro 13 - IL 1 na 1ª FASE, ETAPA 1 e ETAPA 2, da aluna: “Cobre”.**



| <b>IL2: 2ª FASE da aluna “Cobre”.</b>   |
|---|
| <p>Observamos que a aluna:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Começou a ler e entender algumas frases curtas escritas em revistas, livros, nas legendas (em LP) dos filmes, em sites da internet ,e assim por diante.</li> <li>2 - Passou a produzir textos escritos coletivamente com o auxílio da professora.</li> <li>3 - No estágio de IL 2, a sua aprendizagem fluiu bem.</li> <li>4- Gostava de conversar com as suas colegas de sala (gestos e Libras).</li> <li>5 - Nas produções individuais, sem a nossa interferência, notamos que existiu um maior grau de dificuldade. Produziu algumas frases curtas com sujeito e o adjetivo(bonita).</li> </ol> <p>Ex: Eu * cola.<br/> Mamãe é bonita.<br/> A menina é bonita.<br/> Gato bonita.</p> <p>(continuação da IL2: 2ª FASE da aluna “Cobre”.)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6- Gostava de participar das aulas, das peças de teatro e de dar opiniões nos momentos de produções de texto na LP.</li> </ol> |

**Quadro 14** – IL 2: 2ª FASE da aluna “Cobre”.

| <b>IL 3: 2ª FASE, da aluna: “Cobre”.</b>   |  |
|--|--|
| Fez uso de pronome possessivo.   | Não  |
| - Os verbos foram utilizados no infinitivo. Pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras.     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Quero <b>comer</b> feijão.</li> <li>2- Gosto de <b>comer</b> ovo cozidos.</li> <li>3- Brasil <b>jogar</b>.</li> <li>4- <b>Brincar</b> bom.</li> <li>5- Ferro <b>comer</b> ovo.</li> <li>6- Ouro <b>comer</b> carne e arroz escola.</li> <li>7- Ela <b>comer</b> maçã.</li> </ol>      |
| - Conjugação verbal (presente e passado).  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- O papai <b>gosta</b> suco.</li> <li>2- A mamãe <b>gosta</b> suco.</li> <li>3- Quero <b>comer</b> feijão.</li> <li>4- <b>Gosto</b> de comer ovo cozido.</li> <li>5- Mamãe <b>faz</b> bom arroz.</li> <li>6- Eu <b>dormi</b> Muito.</li> <li>7- Papai <b>conprou</b> corne.</li> </ol> |
| - Uso predominante da primeira pessoa do singular (eu) e da terceira pessoa do singular (ele/ela). | <ol style="list-style-type: none"> <li>1- <b>Eu</b> dormi Muito.</li> <li>2- <b>Eu</b> lê Monica e Magali.</li> <li>3- <b>Ela</b> comer * maçã.</li> </ol>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>(Continuação da: IL 3: 2ª FASE, da aluna: “Cobre”.)</p> <p>- Os artigos definidos não foram omitidos em algumas frases curtas.</p>                           | <p>1- O papai gosta suco.<br/>2- A mamãe gosta suco.<br/>3- O travesseiro é bom.<br/>4- A box cama é grande. - A cama é grande.<br/>5- A cama é bonita</p>  |
| <p>- Predomínio de frases curtas. Com sujeito+verbo+objeto e com estruturas gramaticais influenciadas pelas Libras.</p>   | <p>1- O papai gosta * suco.<br/>2- A mamãe gosta * suco.<br/>3- * Quero comer feijão.<br/>4- Papai conprou corne.</p>   |
| <p>- Uso inadequado de elementos de ligação. Porém, a conjugação do verbo intransitivo (gostar) foi feita de forma correta.</p>                                 | <p>1- O papai gosta * suco.<br/>2- A mamãe gosta * suco.</p>  |
| <p>- Tentativa de ampliar as produções escritas na LP.<br/>- A aluna tenta, mas não consegue ainda registra na LP escrita as suas idéias de forma coerente.</p> | <p>1- Eu muito de para bonita os balão das ir também e a porque leite junho dos cor ela boa que balão de feliz a e também muito dos ir o para você porque ir os julho de feliz de dois fazer. O amigo elas. Obrigada.</p> |

Quadro 15 - IL 3: 2ª FASE, da aluna: “Cobre”.

### **Produção escrita individual da aluna “Cobre”, no estágio da IL 3: 2ª FASE.**

**1- O papai gosta \* suco.**

**2- A mamãe gosta \* suco.**

- Nas frases 1 e 2, verificamos a ausência de preposição.

- Porém, a aluna fez uso de artigos, inicial maiúscula, pontuação no final da frase e o verbo foi conjugado no presente.

- As frases basicamente organizadas com: sujeito+verbo+objeto.

**3- O travesseiro é bom.**

**4- A box cama é grande.**

**5- A cama é grande.**

**6- A cama é bonita.**

- O tema cama foi explorado pela aluna nas quatro frases. Todas constituídas de artigo+substantivo+verbo+adjetivo.E, em todas as frases a aluna utilizou o ponto final.

**7- Eu lê Monica e Magali.**

- Nesta frase a aluna tenta flexionar o verbo (**ler**) corretamente, porém o faz de forma inadequada. Provavelmente, está tentando adequar o verbo às regras gramaticais da LP. A dificuldade ocorre pelo fato de na Libras os verbos não serem flexionados.

- Lapsos de memória ocorrem no momento da escrita da palavra Monica (Mônica). A aluna fez uso da inicial maiúscula quando escreveu os nomes próprios e também utilizou corretamente o elemento de ligação e na frase.

**8- \* Mônica \* bonita.****9- \* Magali \* bonita.****10- \* Filha \* boa.****11- \* Bola \* boa.**

- Nas frases o artigo no início da frase e os verbos de ligação foram omitidos. No entanto, verificamos que a aluna conseguiu expor os seus pensamentos. Na Libras os verbos de ligação (ser, ficar, estar etc) são inexistentes. A aluna fez uso correto de algumas regras gramaticais da língua-alvo, como por exemplo, todos os substantivos próprios foram escritos com letra maiúscula. E ela utilizou o ponto final, no final das frases.

**12- Quero comer feijão.**

- A frase foi escrita corretamente.

**13- Papai comprou \* carne.**

- Por um lapso de memória ou por erro ortográfico de ordem visual (BROCHADO, 2003) a aluna escreveu o substantivo **carne (corne)** e o verbo **comprou (conprou)** de forma errada, mas o verbo foi utilizado no tempo correto.

**14- Gosto de comer ovo cozido.**

- A frase está correta.

**15- \* Amigo vai brincar.**

- Omissão do artigo definido.

**16- Brasil jogar.****17- “Ferro” comer \* ovo.**

**18- “Ouro” comer carne e arroz na escola.****19- Ela comer \* maçã.**

-Nas frases os verbos foram utilizados no infinitivo, pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras. E os artigos foram omitidos, uma vez que não existem na língua de sinais.

**20- Eu muito de para bonita os balão das ir também e a porque leite junho dos cor ela boa que balão de feliz a e também muito dos ir o para você porque ir os julho de feliz de dois fazer.**

- Na tentativa de ampliar sua produção escrita, a aluna utilizou muitas palavras e o texto não apresentou coesão e nem coerência.

| <b>IL 4: 2ª FASE, da aluna “Cobre”.</b>  |   |
|--|---|
| - Utilizou pronome possessivo.   | Não   |
| - Uso inadequado do gênero (masculino e feminino). Na Libras não há desinências para gênero.                             | - A mesa tem bonito.<br>- O cadeira tem bonito.   |
| - Os verbos foram utilizados no infinitivo.  | - Brasil copo mundo <b>jogar</b> hoje.<br>- “Cobre” <b>gostar</b> livro.<br>- <b>Comprar</b> livro grande.  |
| - Pronomes pessoais  | - <b>Eu</b> não tenho o radia.<br>- <b>Nós</b> tomar sorvete.   |
| - Uso do substantivo próprio.  | - <b>Brasil</b> copo mundo jogar hoje.<br><b>Brasil</b> bonito. Papai gosta jogo <b>brasil</b> .<br>- A “ <b>Ouro</b> ” um bola.  |
| - Os artigos definidos não foram omitidos em algumas frases curtas. Mas, em outras foram utilizadas de forma inadequada. | - <b>O</b> televisão é grande.<br>- <b>O</b> cadeira tem bonito.  |
| - Predomínio de frases curtas.   | - “Cobre” gostar livro.<br>- Comprar livro grande.<br>- Livro é bom.  |
| - Frases produzidas com estruturas gramaticais influenciadas pela Libras.  | - “Cobre” gostar * livro.<br>- Nós Fomos do ômbes.<br>- Papai gosta * jogo * brasil.  |
| - Uso inadequado de elementos de ligação.  | - “Cobre” gostar * livro.<br>- Nós Fomos do ômbes.<br>- Papai gosta * jogo * brasil.  |
| - Tentativa de ampliar as produções escritas na LP.  | - “Cobre” gostar livro. Comprar livro grande. Livro é bom.<br>- Ônibrs bom. Mamãe olha ônibrs. Nós Fomos do ômbes.<br>- Brasil copo mundo jogar hoje. Brasil bonito. Papai gosta jogo brasil. |

|   |   |
|---|---|
| <p>(Continuação da: IL 4: 2ª FASE, da aluna “Cobre”).</p> <p>- Uso de letra maiúscula no início da frase.</p> | <p>- “Cobre” gostar livro. Comprar livro grande.</p> <p>- Livro é bom.</p> <p>- Ônibrs bom. Mamãe olha ônibrs.</p> <p>- Nós Fomos do ômbes.</p> <p>- Brasil copo mundo jogar hoje. Brasil bonito.</p> <p>- Papai gosta jogo brasil.</p> |
|---|---|

**Quadro 16** - IL 4: 2ª FASE, da aluna “Cobre”.

**Produção escrita individual da aluna “Cobre”, na IL 4, da 2ª FASE.**

**1- O televisão é grande.**

- Utilizou o verbo de ligação (é) corretamente, mas a flexão do gênero foi inadequada ( **O televisão**).

**2- Eu não tenho o radia.**

- Negação (**não tenho**) precedendo o verbo, influência da Libras.

**3- Nós tomar sorvete.**

- Verbo na forma infinitiva (**tomar**).

**4- Brasil copo mundo jogar hoje.**

**5- Brasil \* bonito.**

**6- Papai gosta \* jogo \* brasil.**

**7- “Cobre” gostar livro.**

**8- Comprar livro grande.**

- Nas frases 4, 7 e 8 o verbo na conjugação infinitiva (**jogar, gostar, comprar**) sofrendo influência da Libras.

- Na frase 5, o verbo **ser** não foi utilizado.

- Na frase 6, faltaram as preposições (**do**).

**9- \* Ônibrs \* bom.**

- Ausência do verbo de ligação e do artigo no início da frase

- Erro ortográfico.

**10- Mamãe olha \* ôníbrs.**

- Ausência do artigo definido.
- O verbo foi conjugado corretamente (**olha**).
- Erro ortográfico. (**ôníbrs**).

**11- Nós fomos do ômbes.**

- Preposição (**do**) utilizada de forma inadequada.
- Utilizou o plural na frase e o pronome pessoal (**Nós**) corretamente.
- Erro ortográfico (**ômbes**).

Faremos agora um breve comentário sobre os estágios de IL da aluna “**Cobre**”.

Observamos que a aluna “Cobre” no estágio da IL 1 já era usuária de Libras, mas não era fluente. Nos meses de fevereiro e março de 2006, não conseguia produzir frases simples na LP escrita. Porém, era interessada e realizava todas as atividades propostas, mesmo tendo um pouco de dificuldade em manipular, com as mãos alguns objetos, como por exemplo: tesoura, régua, lápis, borracha etc. Começou a ler algumas frases do livro de português.

Na IL 2, a menina já lia revistas, livros e legendas de filmes (DVD). É inteligente e assimilou bem os conteúdos dados. Apesar de seu tempo de permanência na escola ter sido inferior ao das outras colegas da mesma classe a sua aprendizagem foi positiva.

Na IL 3, a aluna fez uso de alguns verbos na forma infinitiva como fizeram as demais alunas, porém conseguiu escrever várias frases com verbos conjugados no presente e no passado do indicativo (O papai **gosta** suco./Papai **comprou** carne (carne)).

Do mesmo modo que as suas colegas de sala, ela utilizou artigos definidos, e frases com sujeito+verbo+objeto. Teve dificuldade em usar verbos e elementos de ligação.

Na IL 4, fez uso inadequado do gênero (A mesa tem **bonito.**), provavelmente porque na Libras não há desinência para gênero. Como as demais alunas, ela continuou utilizando os verbos no infinitivo e os elementos de ligação de forma inadequada. Fez uso de substantivos próprios e comuns, mas ainda não tinha uma consciência definida, pois, ora escreveu Brasil com letra maiúscula e ora com letra minúscula (**Brasil** bonito./Papai gosta jogo **brasil**). Erros ortográficos ocorreram (**Ôníbrs** bom./Mamãe olha **ôníbrs**./Nós Fomos do **ômbes**), porém a aluna não estava apta para fazer a correção dos erros cometidos. Também escreveu frases como: Eu **não** tenho o radia. Utilizou a negação precedendo o verbo, influência da Libras.

Com relação a essa questão Fernandes (1999, p.75) afirma:

na Libras pode se dar de três formas: através da utilização do item lexical isolado (NÃO); pelo uso simultâneo do lexema verbal e da negação realizada com o balanceamento da cabeça para os lados (NÃO-CONHECER, NÃO-COMER, NÃO-PRECISAR), ou pela alteração do movimento do sinal, produzindo um item lexical distinto da forma afirmativa (SABER-NÃO, QUERER-NÃO, GOSTAR-NÃO). Este último nos interessa, particularmente, por apresentar a especificidade de que, em algumas situações, há a posposição da negativa à forma verbal. Esta particularidade se vê refletida em alguns textos, criando uma instabilidade no qual o informante apresenta diferentes formas de negação, precedendo, ou seguindo o verbo.

A aluna não chegou a IL 5 por ter tido problemas particulares.

Porém, a sua história de vida, nos permitiu verificar que é muito esforçada e teve uma aprendizagem produtiva no ano de 2006.

A seguir comentaremos sobre os estágios interliguais da aluna “Ouro”.

### 3.4.3 Estágios interlinguais da aluna “Ouro”.

|   |                          |
|---|--------------------------|
| <p><b>Interlíngua 1: 1ª FASE, ETAPA 1 e ETAPA 2, da aluna: “Ouro”.</b></p> <p><b>Na 1ª FASE, ETAPA 1: meados de fevereiro até abril de 2006.</b><br/>Observamos que a aluna “Ouro”:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- No mês de fevereiro demonstrava muito interesse e motivação pelas atividades propostas por nós.</li> <li>2- Tinha noção dos dias da semana e das horas no relógio.</li> <li>3- Com a aprendizagem da Libras e da LP escrita, começou a manifestar o entendimento das palavras escritas fazendo uso da língua de sinais e de desenhos.</li> <li>4- Lia rótulos de embalagens e já sabia verificava as datas de validade dos produtos.</li> <li>5- Identificava algumas palavras já aprendidas em revistas, legendas dos filmes (DVD) e livros, mas ainda não conseguia elaborar frases curtas significativas na língua-alvo.</li> <li>6- Não gostava de ir embora para casa após o término da aula.</li> </ol> <p><b>Na 1ª FASE, ETAPA 2, de abril até maio de 2006.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Manifestou o entendimento das frases escritas nas tiras utilizadas na sala de aula de LP. Fazia uso das mesmas para, por exemplo, ir ao banheiro ou para poder ir tomar água quando estava com sede.</li> </ol> |                          |
| <table border="1"> <tr> <td>Eu posso ir ao banheiro?</td> </tr> </table>  | Eu posso ir ao banheiro? |
| Eu posso ir ao banheiro?  |                          |

**Quadro 17-** IL 1: 1ª FASE, ETAPA 1 e ETAPA 2, da aluna: “Ouro”.

|  |
|--|
| <b>IL 2: 2ª FASE da aluna “Ouro”.</b>  |
| <p>1- “Ouro” gostava de participar de apresentações teatrais.</p> <p>2- Começou a ler e entender algumas frases curtas escritas em revistas, livros, nas legendas (em LP) dos filmes, em sites da internet.</p> <p>3 - Passou a produzir textos escritos coletivamente com o auxílio da professora.</p> <p>4 - No estágio da IL 2, a sua aprendizagem fluiu bem.</p> <p>5- Nas produções individuais, sem a nossa interferência, a aluna apresentou muita dificuldade, escrevia somente frases curtas e não fazia uso da letra maiúscula no início das frases.</p> <p>Ex: menina bonita.<br/>boneca bonita.</p> <p>7- Em língua de sinais conversava com as colegas de sala sobre o que tinha acontecido de interessante, nos capítulos da novela que ela gostava de assistir na sua casa, de noite.</p> |

**Quadro 18** - IL 2: 2ª FASE da aluna “Ouro”.

|  |   |
|--|---|
| <b>IL 3: 2ª FASE, da aluna “Ouro”.</b>   |   |
| - Uso de pronome possessivo.   | Não   |
| - Os verbos foram utilizados no infinitivo. Pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras.             | - O Brasil <b>jogar</b> futebol copo do mundo.<br>- É bom <b>jogar</b> vôlei no dia de sol.   |
| - Conjugação verbal nos tempos: presente e passado.<br>- A aluna tenta conjugar o verbo em algumas frases. | - Eles <b>bebm</b> refrigerante. (Presente)<br>- Você <b>vai</b> * casa? (Presente)<br>- Eu <b>gosto</b> * casa. (Presente)<br>- O papai <b>comprou</b> bola. (Passado) |
| - Uso predominante da primeira pessoa do singular (eu) e da terceira pessoa do singular (ele/ela).         | - <b>Eu</b> gosta de peixe.<br>- <b>Eu</b> gosta de futebol.<br>- <b>Ele</b> Mamãe vai casa.<br>- <b>Ele</b> faz telha, casa?   |
| - Os artigos definidos não foram omitidos em algumas frases curtas.  | - <b>A</b> baleia é gordo<br>- <b>A</b> casa tem telha.   |
| - Predomínio de frases curtas.   | - Ela fica na arvore.<br>- A casa tem telha.<br>- Eu gosta de peixe.<br>- Eu gosta de futebol.  |
| - Frases produzidas com estruturas gramaticais influenciadas pela Libras, sem preposição.                  | - Ele faz telha, * casa?<br>- Eu gosto * casa.<br>- Você vai * casa?  |
| - Usou de elementos de ligação.  | - Eu gosta <b>de</b> peixe.<br>- Eu gosta <b>de</b> futebol.<br>- O Brasil jogar futebol copo <b>do</b> mundo.  |
| - Tentativa de ampliar as produções escritas na LP.  | - É bom jogar vôlei no dia de sol. Mônica é feliz. Porque está com a amigo Magali. Vôlei bom.   |

**Quadro 19** - IL 3: 2ª FASE, da aluna “Ouro”.



**Produção escrita individual produzida pela aluna “Ouro”, no estágio da IL3, da 2ª FASE.**

**1- A baleia é gordo.**

-Erro na flexão de gênero do adjetivo **gordo**.

**2- Eu gosta de peixe.**

**3- Eu gosta de futebol.**

-Conjugação verbal inadequada.

**4- O Brasil jogar futebol copo do mundo. BRASIL X Y.**

-Verbo no infinitivo (**jogar**).

**5- Que pomda bonito.**

**6- Ela fica na arvore.**

-Por um lapso de memória a palavra **pomba** foi escrita de maneira errada (**pomda**) na frase 5. Na frase 6 ocorreu o uso correto do pronome (**ela**) substituindo a palavra **pomba** e a frase foi escrita com coerência e a surda usou o conectivo (**na**).

**7- A casa tem telha.**

- A frase está correta.

**8- Ele faz telha, \* casa?**

**9- Eu gosto \* casa. Você vai \* casa?**

- Uso de pronomes pessoais (**ele e eu**) e de pontos de interrogação (?) para indicar que está perguntando alguma coisa. Os elementos de ligação foram omitidos.

**10- Eles bebm refrigerante.**

- Por um lapso, a aluna escreveu o verbo de forma errada (**bebm**), embora a conjugação de maneira correta na frase.

**11- É bom jogar vôlei no dia de sol. Mônica é feliz. Porque está com a amigo Magali. Vôlei bom.**

- A aluna ampliou a produção escrita, utilizando a palavra **porque**. E tentou comentar fatos percebidos na revistinha da Mônica (que estava folheando e tentando ler) Fez uso da letra maiúscula no início da frase, de adjetivos, os verbos **jogar, é, está**. Porém, a flexão de gênero foi feita de forma inadequada (**a amigo**).

| <b>IL 4: 2ª FASE, da aluna “Ouro”.</b>  |   |
|---|---|
| - Uso de pronome possessivo.  | 1- Esta é <b>ninha</b> família.   |
| - Uso inadequado do gênero (masculino e feminino). Na Libras não há desinências para gênero.          | 1- <b>O gato é magra</b> e feio.<br>2- Esta <b>Mônica bonito</b> e <b>Magali bonito</b> e fim vai casa?<br>3- Filha <b>bom</b> .  |
| - Os verbos foram utilizados no infinitivo.<br><br>Pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras. | 1- Cobre <b>gostar</b> livro.<br>2- <b>Comprar</b> livro grande.  |
| - Flexão verbal.<br>- A aprendiz utiliza os verbos no tempo presente e no passado em algumas frases.  | 1- A Ouro <b>comprou</b> um Livro muito bonito do Bela.<br>2- Papai <b>compra</b> fogão.<br>3- Mamãe <b>ri</b> .<br>4- Tio <b>compra</b> geladeira.<br>5- Não <b>gosto</b> comer arroz, carne, ovos,<br>6- <b>Amo</b> sim.  |
| - Verbos de ligação   | 1- Não gosto * comer arroz, carne, ovos,  |
| - Pronomes pessoais   | 1-- <b>Eu</b> gostar ler.<br>2-- <b>Eu</b> comprou um Livro.<br>3- <b>Nós</b> fomos ônibus até a feira livro.<br>4- <b>Nós</b> tomar sorvete.   |
| - Uso predominante da primeira pessoa do singular (eu) e da terceira pessoa do singular (ele/ela).    | 1- <b>Eu</b> gostar ler.<br>2- <b>Eu</b> comprou um Livro.  |
| - Os artigos definidos não foram omitidos em algumas frases curtas.                                   | 1- <b>O</b> gato é magra e feio.<br>2- <b>O</b> gato corre rua.<br>3- <b>O</b> livro grande é bonito.<br>4- <b>A</b> “Ferro” foi ôníbrs.<br>5- <b>A</b> “Ouro” comprou <b>um</b> Livro muito bonito do Bela.  |
| - Substantivo próprio.  | 1- A “ <b>Ferro</b> ” foi ôníbrs.<br>2- A “ <b>Ouro</b> ” comprou um Livro muito bonito do <b>Bela</b> .<br>3- <b>Hello Kitty</b> . Ela nome gatinha.<br>4- A <b>Rebelde</b> e muita de escola RBD, amiga é para amanhã.<br>5- Esta <b>Mônica</b> bonito e <b>Magali</b> bonito e fim vai casa? |
| - Frases produzidas com estruturas gramaticais influenciadas pela Libras.                             | 1- Não gosto * comer arroz, carne, ovos,<br>2- Eu não gosto * comer tomate, couve.<br>3- Tio compra * geladeira.<br>4- Mamãe tem * garrafa.   |

|   |   |
|---|---|
| (Continuação da: IL 4: 2ª FASE, da aluna “Ouro”.)           | 5- Mônica * Magali.   |
| - Uso inadequado de elementos de ligação.                   | 1- Não gosto * comer arroz, carne, ovos,<br>2- Eu não gosto * comer tomate, couve.<br>3- Tio compra * geladeira.<br>4- Mamãe tem * garrafa.<br>5- Mônica * Magali.  |
| - Frases basicamente organizadas com: sujeito+verbo+objeto. | 1-Tio compra * geladeira.<br>2- Mamãe tem * garrafa.  |
| - Tentativa de ampliar as produções escritas na LP.         | 1- Mônica passear no pargue. Elas pepsca, bebem refrigerante, comversam. Mas elas mais gosiam é de jogar vôlei.<br>2- Hoje feliz terá 16 anos. Esta é ninha família. Mãe tele 22xx19vv.<br>3- Jesus de eu 31 de gosta. Natal eu 25 de gosta.<br>4- A Rebelde e muita de escola RBD, amiga é para amanhã. TV dia 12 de novembro de 2006.<br>5- Donimgo hello Kitty muita sol vê amiga. TV horas 9:45 as amo, boa para um ir.<br>6- Hello Kitty. Ela nome gatinha. Porque é boa vermelha e vê TV para você. Amo sim. Bem feliz. |
| - Uso de letra maiúscula no início da frase.                | - Não gosto * comer arroz, carne, ovos,<br>- Eu não gosto * comer tomate, couve.<br>- Tio compra * geladeira.<br>- Mamãe tem * garrafa.<br>- Mônica * Magali  |

**Quadro 20** - IL 4: 2ª FASE, da aluna “Ouro”.

**Produção escrita individual produzida pela aluna “Ouro”, no estágio da IL 4 da 2ª FASE.**

**1- O livro grande é bonito.**

- Frase escrita corretamente, com o uso de artigo e verbo de ligação que são na grande maioria das vezes omitidos, pois estes não existem em Libras.

**2- A “Ouro” comprou um Livro muito bonito do Bela.**

- Apresenta flexão verbal (**comprou**), com verbo no tempo passado, artigo definido acompanhando o sujeito simples (A”Ouro”), substantivos próprios com inicial maiúscula(“Ouro” e **Bela**). A aluna produziu uma frase coerente, somente o gênero foi inadequadamente utilizado (**do** Bela).

**3- Eu gostar \* ler.**

-Verbo no infinitivo (**gostar**). Pela falta de flexão de tempo e de modo na Libras. Faltou preposição na frase.

**4-Nós fomos \* ônibus até a feira livro.**

- O elemento de ligação (**de**) foi omitido. Fez uso do pronome pessoal **nós**.

**5- \* Fogão \* bonito e grande.**

-Ausência do artigo definido (**O**) e do verbo de ligação (**é**). Porém utilizou corretamente dois adjetivos (**bonito e grande**) e um elemento de ligação.

**6- Mamãe ri.**

-Frase correta, com letra maiúscula no início da frase. Conjugou corretamente o verbo (**rir**) da 3ª conjugação, no presente do indicativo.

**7- Tio compra \* geladeira.**

-Faltou flexionar o verbo (**comprou**) e utilizar o artigo definido ou indefinido (**a/uma**).

**8- Mamãe tem \* garrafa.**

- O verbo foi flexionado corretamente, porém ela se esqueceu de colocar o artigo.

**9- Filha bom. (Filha boa).**

- Uso inadequado do gênero (masculino e feminino).

**10- Ônibrs \* rápido.**

- Erro ortográfico (**Ônibrs**) e verbo de ligação não foi utilizado.

**11- Não gosto \* comer arroz, carne, ovos.****12-Eu não gosto \* comer tomate, couve.**

- Nas frases 11e 12 utilizou a negação (**não**) precedendo o verbo (**gosto**), flexão verbal correta (**comer**), a vírgula para enumerar os substantivos (**arroz, carne, ovos/tomate, couve**) generalizando a regra da gramática da LP e fez uso da letra maiúscula no início das frases.

Também escreveu frases com coerência e pontuação. Mas, não fez uso de preposições.

- Na frase 12 o pronome (**eu**) não foi omitido.

**13- Mônica passear no parque.**

- Verbo no infinitivo (**passear**).

**14- Elas pepsca, bebem refrigerante, conversam.**

**15- Mas elas mais gosiam é de jogar vôlei.**

-Tentativa de conjugar os verbos corretamente (**bebem, conversam e jogar**).

**16- Esta é minha família.**

- Uso do pronome possessivo **minha**, com erro ortográfico, provavelmente por um lapso de memória da aluna.

**17- Mãe tele 22221990.**

- Tentou informar para as pessoas que o número de sua mãe é **22221990**. Demonstrou que existe uma real tentativa de comunicação com as pessoas na LP escrita, por parte da surda.

**18- Jesus de eu 31 de gosta. Natal eu 25 de gosta.**

**19- A Rebelde e muita de escola RBD, amiga é para amanhã.**

**20- TV dia 12 de novembro de 2006.**

**21- Doningo hello Kitty muita sol vê amiga.**

**22- TV horas 9:45 as amo, boa para um ir.**

**23- Hello Kitty. Ela nome gatinha. Porque é boa vermelha e vê TV para você.**

**Amo sim. Bem feliz.**

- Nas frases 18, 19, 20, 21, 22 e 23, percebemos que a aluna tem uma série de informações, mas ainda não domina certas características da LP escrita, como por exemplo: a organização das frases, a pontuação, a coerência etc.

Faremos um breve comentário sobre os estágios de “**Ouro**”, abaixo:

Na IL 1 observamos que a aluna “Ouro” já era usuária de Libras, porém não era fluente. Gostava muito de estudar. Já lia rótulos de embalagens e algumas frases simples. A produção na língua portuguesa escrita ainda era precária.

Na IL 2, começou a ler pequenas frases de revistas, livros e legendas de filmes. Tinha muita dificuldade em escrever na língua-alvo.

Na IL 3, fez uso de verbos no infinitivo, conjugou alguns verbos no presente e no passado do indicativo (Mamãe **ri**./ O papai **comprou** bola.). Utilizou pronomes pessoais da 1ª pessoa do singular, da 3ª pessoa do singular e da 3ª pessoa do plural (**Eu** gosta de peixe./**Ele** faz telha, \* casa?/**Eles** bebem refrigerante). As frases escritas eram curtas, mas em algumas, fez uso adequado dos elementos de ligação (Ela fica **na** arvore./O Brasil jogar futebol copo **do** mundo.).

Na IL 4, suas produções tiveram influência da Libras como no caso das outras colegas. Mas, ela ainda não estava apta para corrigir alguns erros ortográficos. Como por exemplo: A “Ferro” foi **ônibrs**./ **Ônibrs** rápido. Com o passar do tempo, acrescentou muitas palavras novas e fez uso de três verbos em uma única frase, tentou conjugá-los corretamente, porém não conseguiu (Elas **pepsca**, **bebem** refrigerante, **comversam**.).

Na IL 5 observamos que, “Ouro” está começando a corrigir alguns erros que surgem. Mas, ainda sofre influência da L1.

Com os dados coletados podemos verificar a existência do uso inadequado ou a omissão dos elementos de ligação (preposição, conjunções, pronomes relativos). Para Fernandes (1999, p. 70) a utilização indevida ou a omissão de conectivos como as conjunções e preposições são aspectos comuns nas produções escritas dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras. Pela ausência de desinência para gênero e número em Libras, verificamos que as produções escritas das alunas sofrem interferências dessa língua, porque ocorrem constantes inadequações na concordância nominal.

Com relação à utilização dos verbos verificamos que as surdas preferiram utilizar mais o modo indicativo, principalmente presente e passado simples. Talvez porque são as formas menos sofisticadas de conjugação e menos marcadas, que possibilitaram as surdas um manejo simples dos tempos, nas suas produções escritas, para expressar presente, passado e futuro. Quanto a frequência do uso do verbo no infinitivo é provavelmente devido a não existência de flexão de tempo e modo na Libras.

E com relação à omissão frequente dos verbos de ligação (estar, ficar etc.) é devido ao fato da inexistência desses verbos na língua de sinais.

A pesquisa confirmou alguns estudos realizados por Ferreira Brito (1999); Peluso & Larrinaga (1996, p.57); Fernandes (1999, pp. 72-73); Quadros (2003); Quadros & Schmiedt (2006) dentre outros. Evidenciamos interferência da Libras na escrita da LP das alunas. Porém, também podemos supor que pode ser uma fase intermediária da IL das aprendizes, e que futuramente poderão ocorrer mudanças.

As três alunas cometeram vários erros nos estágios da IL e inclusive algumas delas foram reincidentes de um estágio para outro estágio de IL. Nós não sabemos ainda se estas estruturas são aquelas que estão prestes a fossilizar ou se futuramente estes desvios serão reestruturados de forma correta pelas alunas, como por exemplo: inadequação no uso do gênero (masculino/feminino), verbos no infinitivo, inadequação no uso de conjunções e preposições.

Salientamos também que, embora as suas produções escritas tenham tido alguns erros e deslizes, as frases elaboradas foram compreendidas, e isto nós deu muita satisfação. Pois, em aproximadamente 10 meses de pesquisa, podemos observar que, as surdas passaram por um processo de alfabetização na LP escrita e os seus estágios de IL estão indo de encontro com a organização escrita da língua-alvo. Algumas características destes dados coletados nos permitiram fazer algumas generalizações sobre os estágios de IL das surdas. Todas as alunas participantes passaram desde o início da alfabetização, do desenho para a escrita da palavra na LP. Assim, confirmaram algumas colocações de Silva (2004) que fala que o aspecto visual da palavra é o apoio do surdo. As aprendizes assimilaram a noção visual de uma frase, de que ela é formada por várias palavras. Assim, escreveram o início delas com letra maiúscula e também fizeram uso de algumas pontuações no final, para demonstrarem que as frases teriam terminado naquela pontuação colocada. Aprenderam que a LP escrita se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Verificamos também que na maioria das vezes, quando queriam escrever frases mais complexas ou menos sintéticas colocavam palavras pertinentes sem critério aparente com uma organização espacial, mas não desistiram de expor as suas idéias na língua-alvo. Também fizeram relação entre sujeito e verbo (**Minha mãe tem um pente.**), verbo e seu complemento (Ela **passear \* cinema.**), substantivo e pronome pessoal (Que **pomda** bonito./Ela fica na árvore.), substantivo e adjetivo ( O **travesseiro é bom.**), verbo e advérbio (**Conversa muito**) e assim por diante.

Observamos alguns erros, porém estes tipos de erros são comuns também em ouvinte que estão aprendendo uma L2, devido a toda uma situação de bilingüismo pela qual as aprendizes estão passando.

Para tentarmos amenizar alguns erros, fizemos uso de metodologia própria de ensino para surdos, como foi apresentado no capítulo 3. Esclarecemos que, com o nosso trabalho, não estamos propondo nenhuma metodologia de ensino de L2 para surdos. Provavelmente, os erros produzidos pelas alunas podem fazer parte de um estágio de alfabetização pelo qual estão passando, fazendo uso de uma série de hipóteses lançadas sobre a língua-alvo, o que pode implicar em sucessivas mudanças de estruturação nas frases escritas. Assim, cada aluna produziu erros próprios em cada estágio interlingual, refletindo o que tinha aprendido em cada fase de sua alfabetização na LP escrita. Os traços lingüísticos da língua de sinais estão previstos nos estágios em que as surdas se encontram. Devemos enfatizar que elas sistematizaram uma série de regras gramaticais na língua-alvo, que nos levou a supor que o desenvolvimento das mesmas na LP foi gradual e extremamente positivo pelo pouco tempo de estudo. Pois, de acordo com o histórico de cada aluna, os rendimentos escolares na LP escrita não foram promissores nos anos anteriores. Podemos supor que, o desenvolvimento de suas competências lingüístico-comunicativas apresentou evolução. As participantes tentaram superar dificuldades, assimilaram algumas regras gramaticais, mas também formularam hipóteses baseadas na Libras. Sabemos que inúmeras questões não foram destacadas porque uma análise de todos os aspectos evidenciados exigiria um estudo seqüencial de alguns anos com as surdas, durante o aprendizado da LP. Pois a IL é um processo contínuo de desenvolvimento na aprendizagem de uma língua.

### **3.5 Análise da história de vida do surdo**

Toda história de vida passa por uma série de modificações com o passar do tempo. Ter tido a oportunidade de observar, conversar com os familiares das surdas, saber e tentar entender um pouco do cotidiano de cada uma foi uma lição de vida, para esta pesquisadora.

Apresentaremos, a seguir, de forma resumida os dados das alunas surdas.

**Aluna “Ouro”:** Conforme Buonfiglio (1996), esotericamente o metal ouro ajuda as pessoas que sofrem de depressão, traz autoconfiança e acaba ou destrói o complexo de inferioridade, é a energia solar substanciada. É diferente dos outros metais devido a sua relutância em formar compostos. Tem uma estrutura interna muito forte, que se reflete na auto-afirmação. A minha aluna tem muito destas qualidades. Portanto, escolhi este metal como seu pseudônimo.



Com a idade de 16 anos no ano de 2006, era tímida, muito bem cuidada pelos seus familiares, metódica, educada, estava matriculada na 4ª série do ensino fundamental. Surda profunda bilateral, quer dizer em ambos os lados e com ausência de reflexos auditivos, pré-lingüística, conforme exames realizados em: 05/90 e 11/2003.

Teve acesso à língua de sinais pela primeira vez no ano de 2004 na escola pesquisada. Até então, estudava em outro estabelecimento de ensino regular inclusivo. Em outro estado brasileiro, era a única aluna surda na sala de aula, onde a professora regente não era usuária de Libras e a turma não contava com a presença de um professor intérprete nesta língua. Segundo depoimento oral da mãe da aluna, a surda todos os dias ia para a escola e ficava alheia a todos os conteúdos ministrados pela regente, que apenas a colocava para desenhar. E a professora teria comentado com a mãe que, não tinha a mínima noção de como alfabetizar a sua filha surda.

Para Fávero<sup>62</sup>; Pantoja; Mantoan (2007, p.18) as escolas “alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiência visual, auditiva, mental e até física, mas nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar.”.

Após estudar três anos nesta escola, “Ouro” não apresentou rendimento escolar. Somente era aprovada de uma série para a outra, e assim nunca foi reprovada de ano. Devido a esta situação, os pais da aluna tomaram a atitude de mudar a filha para a escola pesquisada. Matriculada em 2004, não era usuária de Libras e não apresentava rendimento escolar em nenhuma das matérias. O seu fracasso escolar persistiu por mais um ano. Era tímida e se isolava, não gostava de manter contato com os outros alunos surdos ou ouvintes. Segundo a mãe, a filha chorava esporadicamente e com a utilização de gestos caseiros<sup>63</sup> comentava que era a única pessoa na escola que não falava e que não sabia de nada.

A mãe e a irmã de “Ouro” eram as únicas pessoas da família que se comunicavam com “Ouro”. Elas na maioria das vezes faziam uso de alguns sinais caseiros. O restante da família não conseguia se comunicar com a aluna “Ouro”. Ela não gostava de voltar para a sua casa, mesmo após o término da aula. Seu padrasto, que sempre foi seu amigo, fazia piadas, como, por exemplo: “- Essa menina deveria trazer a cama dela e morar logo na escola!”.

---

<sup>62</sup> Eugênia Augusta G. Fávero - Bacharel em Direito, mestre em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, Procuradora da República em São Paulo/ 4º ofício da Tutela Coletiva, referente à defesa dos direitos dos cidadãos.

<sup>63</sup> Gestos caseiros - Tervoort, autor original, apud Dalcin (2006, p. 195) define como “um sistema lingüístico restrito com estruturas semânticas e léxicas próprias, que consiste no uso de recursos simbólicos convencionais, compartilhados somente por uma mãe e uma criança surda, sendo este não compreensível pelos usuários de nenhuma das línguas utilizadas no contexto social”.

Conforme relatos de sua mãe, desde o início da sua vida escolar a menina sempre acordava a qualquer hora da madrugada e desesperadamente pedia a sua mãe para levá-la à escola, pois não tinha noção de horas (no relógio) e nem de dia da semana.

Behares e Peluso, (1997, apud Dalcin<sup>64</sup>, 2006, p. 194), perceberam que as crianças surdas de pais ouvintes têm aos três anos de idade, um modo particular de conversar com os seus familiares. Uma conversa diferente da língua oral da maioria das pessoas e da língua de sinais da comunidade surda do lugar em que vivem. Estas se comunicam com um sistema próprio de gestos que podem durar anos, muitas vezes até o fim de suas vidas.

No ano de 2005, “Ouro” passou a ser minha aluna e nesse mesmo ano, aprendeu a olhar as horas no relógio digital e os dias da semana no calendário. Assim, com o passar dos dias, começou a questionar sobre algumas coisas da sua vida diária com a mãe. Como, por exemplo: aos sábados e domingos sempre ia com a mãe trabalhar bem cedinho, sem questionar. No meio do ano, começou a reclamar, segundo sua mãe, que aqueles dias da semana eram reservados para acordar mais tarde, porque ela não tinha aula na escola. Começou a ter vontade própria e passou a entender um pouco da sua rotina diária e também do que ocorria no mundo que a cercava.

Em 2006, a aluna “Ouro” prosseguiu estudando na minha sala de aula. Sempre demonstrou interesse por todas as atividades propostas, mas não conseguia elaborar frases curtas significativas, até o início desta pesquisa. Assuntos motivadores despertavam os seus interesses. Desde então só temos tido alegrias e progressos significativos ao longo do seu processo de alfabetização.

Um incidente aconteceu no final do ano de 2006, com esta aluna, no ato do recebimento de sua primeira Carteira de Identidade (CI). “Ouro” leu e constatou que o seu documento estava com a filiação paterna errada (nunca conhecera o seu pai biológico, e sua mãe nunca lhe contara que aquele homem que ela chamava de pai era seu padrasto, que sempre a tratou como filha legítima). Espantada, não quis aceitar a CI e pediu para a mãe verificar o erro e reclamar junto ao órgão emissor responsável. Posteriormente, a mãe foi aconselhada a contar a verdadeira história sobre o pai biológico para a filha, pois, esconder a verdade não era bom. Decorrido alguns dias, a mãe, feliz, comentou que a sua filha teria lhe dito que passaria a amar mais o seu padrasto que a criou desde bebê, mesmo não sendo o pai verdadeiro.

---

<sup>64</sup> Gladis Dalcin – Psicóloga e Mestre em Psicologia Social. Capítulo baseado na dissertação de mestrado em Psicologia Social defendida na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, no ano de 2005. “*Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*”.

Com o acontecimento desse fato a mãe de “Ouro” disse à época, que gostaria que a filha pudesse ler. Mas, pontuou que, aprender a ler e entender um pouco da LP teria dificultado a sua vida diária. Pois, o incidente da CI teria ocorrido de forma inesperada, e que ela não soube como proceder naquele momento. Disse que tudo foi muito constrangedor. No primeiro momento, a minha reação foi de: - Que ótimo! Ela já está lendo e entendendo o que lê. Mas, nas considerações da mãe, anteriormente a menina surda aceitava todas as situações por que passava e que atualmente não se comportava mais assim, em alguns momentos começava a fazer uma série de questionamentos e quase não aceitava mais tudo que lhe era imposto por todos.

Portanto, com estas observações feitas pela mãe, concluímos que após a aluna ter começado a receber instrução formal na Libras e na LP escrita, ela passou a ter acesso a várias informações que antes não tinha. A quantidade de informações recebidas e compartilhadas (insumo) com as outras pessoas resultou neste tipo de comportamento. Ela passou a entender situações que antes lhe eram desconhecidas.

Foi à aluna que mais influenciou e ajudou na transformação e mudança de comportamento das alunas “Ferro” e “Cobre” durante a realização desse estudo. Aliás, sempre foi uma menina que trouxe energia positiva para influenciar todas as colegas de classe. No mês de fevereiro do ano de 2007 foi diagnosticada por um oftalmologista, como aluna surdocega<sup>65</sup> de nascimento (baixa visão).

- **Aluna de pseudônimo “Ferro”**. Conforme Buonfiglio (1996, p.78), o ferro representa o pigmento vermelho do sangue, ele conduz oxigênio por todo o nosso corpo. Simboliza a liberdade de escolha, por uma vida saudável e natural. Geralmente é usado como adorno por pessoas que têm um idealismo sempre muito honesto e uma vontade que chamamos “de ferro”.

“Ferro” tinha 11 anos e apresentava surdez profunda com ausência de reflexos bilaterais, conforme exames médicos realizados no ano de 2000. Cursava a 3ª série do ensino fundamental pela terceira vez consecutiva.

Inicialmente, não demonstrava interesse pelas atividades propostas pela professora regente, embora as realizasse. Filha de pais ouvintes, somente a mãe tinha uma comunicação mais próxima com a filha usando gestos caseiros e mímicas. Os pais nunca sentiram a

---

<sup>65</sup> Surdocego - “palavra que é escrita sem hífen, conforme sugestão de Salvatore Lagati, 1991, definindo uma condição única que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela surdez e pela cegueira.”. ASSOCIACIÓN COLOMBIANA DE SORDOCIEGOS SURCOE. Entrando em contato com as pessoas surdocegas. Tradução de Lilia Giacomini. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2006. V.3. 19p.

necessidade de fazer um curso para aprenderem a língua de sinais para realizar uma efetiva comunicação com a menina. Até então, acreditavam que ela jamais poderia ler e entender qualquer texto escrito. Pensavam que a filha tinha problemas psicológicos e mentais, porque na maioria das vezes ela era agressiva e impaciente na escola e em casa, conforme afirmações da mãe. Sacks (1998, p.32) disse que a surdez pré-lingüística é muito mais devastadora do que a cegueira. Ela predispõe o indivíduo, a menos que isso seja prevenido, à condição de ficar praticamente sem língua. Estes indivíduos podem de fato ser considerados como imbecis, de modo particularmente cruel, pois a inteligência, muito embora presente e provavelmente abundante, fica travada pelo tempo que dura a ausência de uma língua. Com a introdução e ensino da língua de sinais “abre as portas da inteligência pela primeira vez”. Este fato pode ser observado na história de vida desta aluna, (op. cit, p.18).

Observamos que após alguns meses o seu comportamento teria mudado. Em muitas ocasiões conversava conosco sobre o que tinha lido nas suas revistas, que já possuía há muito tempo, e que não conseguia ler. Começava folheando a revista e apontava o nome dos artistas e mostrava a foto correspondente. Também comentava sobre o dia de nascimento de cada um e sabia em que país eles moravam. Nas aulas de Estudos Sociais, com o globo terrestre sobre a mesa explicava em Libras e mostrava para nós qual era a localização correta de cada país, como o México, Espanha, Estados Unidos e Brasil e de cidades como Brasília, DF, Nova Iorque, São Paulo. Todos estes lugares estavam correlacionados com a vida dos seus artistas. E assim nos ensinava onde cada um morava. No mês de novembro de 2006, solicitei que a mãe convidasse o pai desta aluna para que pudéssemos conversar. Porque até então, durante esse ano, ele nunca tinha ido a uma reunião de pais na escola. Prontamente o pai atendeu o meu pedido. No dia em que compareceu à escola, eu pedi a “Ferro” que mostrasse para o pai o que estava aprendendo na escola. “Ferro” pegou o globo terrestre e começou a sua argumentação. O pai vendo isso, afirmou que nunca imaginara que sua filha fosse aprender. Ele disse que, havia algum tempo a filha tinha pedindo para que ele comprasse um livro de quarenta e nove reais. O pai afirmou que pensou que fosse um desperdício comprar um livro tão caro. Pois, acreditava que, uma criança surda jamais iria conseguir ler e entender o que estava lendo. Ficou surpreso e feliz. E prometeu que mesmo a menina não sabendo ler com fluência iria comprar o livro, pois isso seria importante para despertar o gosto pela leitura. Percebi naquela manhã, que a aluna observando o comportamento do seu pai sentiu muito orgulho de si. Confesso que eu também senti muito orgulho de “Ferro”.

- **Aluna de pseudônimo “Cobre”.** Este metal foi escolhido porque é associada ao planeta Vênus, que fortalece a energia do amor e do carinho. (BUONFIGLIO,1996).

“Cobre” tinha 11 anos no ano de 2006, apresentava surdez profunda bilateral. Era uma menina linda, educada, persistente, esforçada e sempre estava com um sorriso no rosto, era muito bem cuidada pelos seus familiares e era a única aluna da turma que não demonstrava tristeza, sempre estava feliz. “Cobre” cursava a 3ª série do ensino fundamental pela primeira vez, pois ficara retida na 2ª série por dois anos consecutivos. Também não produzia frases simples significativas, somente escrevia algumas palavras isoladas, como por exemplo: cachorro, gato, pato, bola etc. Não conseguia ler de forma fluente a LP. O seu aprendizado nesta língua, também como as outras, estava defasado.

Segundo a mãe, quando “Cobre” foi matriculada nesta escola, a filha era cadeirante, pois tinha dificuldade de locomoção e apresentava imobilidade aparente nas duas mãos e nos dois pés. Durante anos, desde pequena recebeu muita atenção de sua mãe, que sempre a levou para uma unidade hospitalar na cidade de Brasília, para fazer sessões de fisioterapia. Após anos de tratamento começou a caminhar com dificuldade, para a felicidade de todos, apoiando-se nas paredes da escola pesquisada. No ano de 2006, já caminhava pela escola, sem se apoiar e conseguia com dificuldade copiar as atividades dadas na sala de aula no seu caderno. Também tinha muita dificuldade para recortar papéis com a tesoura.

“Cobre” sempre precisou ir ao hospital para as sessões de fisioterapia e também dependia de um transporte escolar oferecido pela SEDF (carro que fazia o transporte de crianças com deficiência, cuja moradia era localizada em área de difícil acesso). Este transporte apresentava alguns problemas em algumas ocasiões, como por exemplo: não pegava a aluna na sua casa, porque estava quebrado ou quando os motoristas das conduções entravam de greve. E também as suas saídas diárias da escola para ir para casa eram feitas bem antes das outras alunas. O seu horário de permanência na escola era curto, devido ao problema do transporte escolar que levava e trazia várias crianças. Em razão destes acontecimentos a sua alfabetização na LP foi prejudicada. Mas, com determinação e persistência, pelo fato de ser estudiosa, conseguiu aos poucos acompanhar as outras colegas de classe.

Apresentou bom rendimento na escrita da LP pois realizava as atividades propostas com satisfação e sempre gostava de conversar e trocar idéias com as sua colegas de classe.

Filha de pais ouvintes, na família somente a mãe se comunicava com a filha por intermédio de gestos caseiros, mímica e alguns sinais da Libras. Os outros membros da família e, inclusive a mãe, não demonstravam interesse em aprender a Libras para se comunicar com a menina que era usuária de alguns sinais da Libras.

A aprendizagem das alunas na modalidade escrita da LP para a realização desta pesquisa foi iniciada no ano de 2006, mediada pela Libras. Os dados foram coletados em uma turma exclusiva de surdas, que cumpriam uma carga horária de estudos de cinco horas semanais, no turno matutino (07h30min às 12h30min) e de três horas de aula de reforço (14h00min às 17h00min) em dias alternados, no horário contrário (vespertino), com a mesma professora regente/pesquisadora. Porém a aluna “Cobre” não cumpria este horário de estudo na escola, devido o seu transporte escolar (de ida e de volta para casa), o seu horário de permanência na escola era de três horas e meia (07h30min às 11h00min) diariamente.

“Cobre”, “Ferro” e “Ouro” não estudam mais juntas atualmente (2008). Todas foram encaminhadas para outras escolas do entorno do DF. “Ferro” e “Cobre” foram promovidas para a 5ª série e “Ouro” para a 6ª série. “Cobre” nunca mais encontrei, “Ferro” estuda na mesma escola que “Ouro”, só que estão em salas diferentes. Ela está mais alta e mais linda! Seus pais estão muito orgulhosos por ela ter progredido tanto. No mês de maio encontrei com ela no horário do lanche dos alunos em um dos corredores da escola, e me disse oi! (em Libras) e me mostrou uma folha de revista que noticiava o novo filme do seu ator preferido. Disse que o filme entraria em cartaz no final do ano de 2008. Fiquei muito feliz de saber que estava progredindo. No início de 2007 foi diagnosticada como aluna surdocega e como tem direito a uma professora guia intérprete (profissional que trabalha com o Surdocego utilizando diversas formas de comunicação), fui convidada para ser a intérprete de “Ouro”. No ano passado, no mês de maio, ela foi eleita aluna destaque de uma sala exclusiva onde estudam 15 alunos surdos profundos. Fez dez disciplinas. E como previu a minha orientadora de dissertação no ano de 2006, “Ouro” continua aprendendo a LP escrita como segunda língua e agora aprende uma língua estrangeira: o inglês. Está muito satisfeita, diz que é fácil aprender esta língua. Sempre agradeço a Deus por esta oportunidade maravilhosa pela qual passei.

As notas e o aprendizado de “Ouro” na língua estrangeira (o inglês) fazem com que a sua mãe se sinta extremamente feliz.

### 3.6 Análise das entrevistas

Pelo fato da entrevista ser um recurso que necessita de uma série de encontros face a face, entre o pesquisador e os participantes, para a compreensão de certas questões, como por exemplo: suas histórias de vida, suas experiências pessoais, sobre as suas realizações etc. (MACEDO, 2006, p. 104), os pais de “Ferro” e “Cobre” não se sentiram a vontade para participar. Argumentaram que eram tímidos para responder as perguntas elaboradas. Portanto, achamos viável respeitar. Utilizamos as conversas informais, que também foram essenciais para conseguirmos algumas informações, relatadas ao longo desta dissertação. Somente a mãe da aluna “Ouro” se dispôs a participar da entrevista. Obtivemos algumas informações importantes que nos ajudaram a trilhar alguns caminhos para continuarmos com a nossa pesquisa.

De acordo com as informações prestadas pela mãe da aluna “Ouro”, a filha é surda profunda, devido à rubéola que a mãe teve quando estava grávida. É uma aluna que sempre estudou em turmas inclusivas até o ano de 2004. Esta menina passou por escolas que não tinham professores intérpretes da língua de sinais. Para a mãe, a filha estudar em escolas inclusivas não teria sido a melhor opção. “Ouro” estudava com alunos ouvintes, nessas salas a média de alunos matriculados por turma eram de 30 a 40 alunos. Portanto, as professoras não tinham como oferecer um atendimento satisfatório para “Ouro”. “Ouro” se isolava e tinha uma aparente depressão, sem entender direito o que se passava a sua volta segundo a sua mãe. Ela ficava quase sempre só, desenhando. E relatou que, este tipo de situação prejudicou a vida escolar da sua filha.

Porém, após matricular sua filha na escola pesquisada, sentiu que com o passar do tempo a menina não mais se isolava dos outros alunos surdo e ouvintes, nem sentia vergonha de ser surda e aquela depressão que teria tido nos anos anteriores aparentemente teria acabado. Acrescentou que “Ouro” no início teve dificuldade na escola atual, porque não conseguia se comunicar com as outras pessoas, porém colocou que em um período curto de 6 meses, aproximadamente, começou a conversar em Libras com os outros colegas surdos da escola.

Daí podemos concluir que, a “Ouro” aprendeu a Libras como observou a sua mãe, porque conforme Ferreira Brito (1997, p.22) expôs:

Tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, eles vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal-auditivo. Esta língua poderia ser uma língua cujo canal seria o tato. Porém, como a alternativa existente às línguas orais são as línguas de sinais, estas se prestam às suas necessidades. As línguas de sinais são tão naturais quanto as orais para nós, para os surdos, elas são mais acessíveis devido ao bloqueio oral-auditivo que apresentam. Porém, não são mais fáceis nem menos complexas. Os surdos são pessoas e, como tais, dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial lingüístico e, conseqüentemente os outros potenciais e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais.

Verificamos que a satisfação da mãe, com relação à aprendizagem da “Ouro” nos dias de hoje, é positiva, em uma sala exclusiva de surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. O nível de compreensão das situações do cotidiano da “Ouro” modificou gradualmente com o passar dos anos, provavelmente porque com a aprendizagem das duas línguas (Libras e LP escrita) com metodologias diferenciadas e planejadas ao longo do processo pelas professoras da atual escola, ela teria conseguido se integrar com o mundo que a cerca. Passaremos a seguir para a análise dos questionários.

### **3.7 Análise dos questionários**

Foram elaborados alguns questionários com o objetivo de fornecer à pesquisadora algumas pistas sobre o posicionamento de ambos (alunas surdas e pais/responsáveis) com relação à aprendizagem da LP escrita destas alunas.

Verificamos através das respostas dadas pelas alunas, que estas demonstraram interesse em aprender a LP escrita para poderem ler as informações que lhes interessavam no meio de comunicação que estavam em circulação na época pesquisada. Tinham vontade de ler e entender na LP escrita o que as páginas das revistas e dos livros traziam. A necessidade de compreender o mundo era grande, pois não conseguiam entender o que as outras pessoas conversavam. Elas sempre perguntavam: - professora o que vocês ouvintes estão conversando? - O que você está lendo aí na sua mesa? A curiosidade era muito grande. Com



relação aos pais, perguntados se conseguiam se comunicar com as suas filhas em Libras, eles foram unânimes. Eles não tinham domínio da Libras. E este foi um dos assuntos recorrentes nas reuniões de pais/responsáveis. Estes apontaram dificuldades para aprender esta língua, como por exemplo: falta de tempo, cursos escassos ou inexistentes nos finais de semana (dias que teriam disponibilidade). De acordo com depoimentos orais, a falta ou a dificuldade de comunicação com as filhas era uma questão preocupante para as mães.

Para Goldfeld (2002, p. 44), “é sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais é necessário que a família também aprenda esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa.”.

Outra questão apontada pelos pais foi o desejo de que suas filhas aprendessem a LP escrita, porém tinham desconfianças e incertezas de que isso realmente poderia acontecer com elas, duvidavam se teriam capacidade mesmo. Perguntavam sempre. Elas algum dia vão chegar a entender alguma coisa? E elas entendem mesmo? Será que no futuro irão cursar uma 5ª série do ensino fundamental? Estas eram as perguntas mais freqüentes que nós respondíamos na escola e nas reuniões de pais. A incerteza quanto à compreensão da filha sobre os conhecimentos transmitidos na escola, foram um dos critérios que desvalorizavam as surdas dentro da própria família. O despreparo das famílias em lidar com a relação da capacidade de aprendizagem das surdas foi preocupante.

Para os pais, a escola era tida como um local para as filhas se divertirem e passarem o seu tempo ocioso com seus amigos surdos, pois, nas suas casas não tinham com quem conversar e interagir. Também expuseram que estes contatos com os amigos evitavam que as mesmas ficassem deprimidas em suas casas.

Com o passar do tempo, os pais, em depoimentos orais, afirmaram que chegaram à conclusão de que, as surdas tinham mesmo capacidade de aprender. E que eles teriam ficado felizes e surpresos ao ver as suas filhas transmitirem para as outras pessoas, alguns conhecimentos aprendidos na escola devido ao processo contínuo de aprendizagem da Libras e da LP escrita. Muitos, no final desta pesquisa, observaram que suas filhas eram inteligentes, apenas não escutavam, e que futuramente poderiam ter outras possibilidades, como por exemplo: trabalhar, fazer cursos profissionalizantes, ir para a universidade, casar e assim por diante.

### 3.8 Análise das aulas

Antes de serem matriculadas para receberem um ensino instrucional na escola, as alunas surdas, “Ouro”, “Ferro” e “Cobre” estavam inseridas em ambientes familiares onde se faziam entender e tentavam se comunicar de várias maneiras, como por exemplo, com uso de gestos, mímicas e assim por diante, pois, não tinham nenhuma audição. Depois de matriculadas, foram expostas à Libras e à LP escrita como foi relatado anteriormente no capítulo I.

A situação acima nos reportou às idéias de Vigotsky (1991, p. 109) sobre a questão de que, devemos tomar como ponto de partida o fato de que a aprendizagem de uma criança começa muito antes da aprendizagem escolar, e que esta nunca parte do ponto zero. Sempre é acompanhada de uma pré-história. E a história anterior pode não implicar em uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento na criança.

Portanto, este estudo foi realizado em um ambiente escolar que levou em consideração o planejamento didático de situações em que a leitura e a escrita fizessem parte do cotidiano das alunas. Também propiciou ao surdo o contato sistemático com o papel de leitor e escritor para participar de muitos propósitos que a escrita e a leitura oferecem. Tivemos o cuidado de promover atividades que levassem o aprendiz surdo a encontrar sentido naquilo que é proposto em sala de aula. Conforme os PCNs (2001, p. 23) “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural que atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessário para o exercício da cidadania.” A nossa responsabilidade é maior quanto menor for o grau de letramento<sup>66</sup> das comunidades em que estes alunos estão inseridos.

Uma questão importante, primeiramente foi levantada. O real conhecimento que as alunas surdas tinham no início desta pesquisa em Libras, aqui considerada como primeira língua. Para que esta sondagem pudesse ser feita, solicitamos o apoio e o suporte de uma professora surda usuária da Libras da escola pesquisada. Esclarecemos que não realizamos nenhuma prova de proficiência para esta avaliação, apenas a professora deu o seu parecer informalmente, ela dedicou quarenta minutos em dias alternados, durante toda a semana, no

---

<sup>66</sup> Letramento - “é entendido como produto da participação em práticas sociais que visam à escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decore o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existem grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.” PCN (2001, p. 23)

turno matutino, ao ensino da Libras. Pois, segundo a mesma, os aprendizes ainda não teriam tido instrução formal nesta língua. A dedicação da regente surda foi um fator importante para o andamento desta pesquisa. E os resultados demonstraram que as participantes que apresentaram melhor proficiência na Libras, obtiveram melhor desempenho na escrita da LP.

Observamos que para as alunas surdas a correspondência entre som e letra não era relevante, portanto o processo de alfabetização das mesmas se deu com base em outras unidades portadoras de significado, a palavra inteira. Porque nela (a palavra) as surdas encontravam um sentido e uma correspondência com algo que já tinham adquirido ou aprendido.

Segundo Oxford (1989, p.04) a aprendizagem é um conhecimento consciente das regras de uma língua e não conduz tipicamente à facilidade de conversação, é derivada da instrução formal. E a aquisição, por outro lado, ocorre inconsciente e espontaneamente, conduz a uma conversação fluente e surge com o uso natural da língua. Alguns especialistas acreditam que a aprendizagem não pode contribuir para a aquisição, esse ganho consciente de conhecimento não pode influenciar o subconsciente desenvolvimento da língua. Mas, muitos especialistas em educação afirmam que ambas, aquisição e aprendizagem são necessários para uma competência comunicativa. Um continuum de aprendizagem e aquisição é mais exato do que uma dicotomia na descrição de como as habilidades da língua são desenvolvidas.

Conforme Littlewood (1998), esta distinção dá a impressão de ser extremamente rígida. É provável que a aprendizagem e a aquisição não sejam exclusivas, mas podem ser partes de um potencial de uma integrada extensão de experiências. “Nosso conhecimento sobre o que seja consciente e o que seja inconsciente é muito vago para nós usarmos em uma distinção segura do que seria aprendizagem e do que seria aquisição”.

Assim, com a utilização de uma metodologia que proporcionou trabalharmos com algumas estratégias de ensino, mediante a adequação dos conteúdos e a inclusão de assuntos de interesse das alunas participantes, retirados do cotidiano, as aprendizes foram envolvidas em situações reais e lançaram mão de outros recursos mentais em vez de formas memorizadas para a aprendizagem da língua-alvo. E ao longo do processo de ensino e aprendizagem, às surdas começaram a distinguir os momentos em que aprendiam a Libras, dos momentos em que a professora/pesquisadora ensinava a LP escrita mediada pela língua de sinais (para uma eventual explicação de alguma dúvida ou para a explanação do conteúdo ministrado).

Portanto, todas as expressões, palavras novas ou aquelas esquecidas pelas alunas foram explicadas pelas duas professoras com a utilização do quadro de giz (escrita da

palavra), língua de sinais, figuras, gestos, mímicas etc., para que as alunas tivessem um bom entendimento do conteúdo ensinado. Também levamos em consideração os conhecimentos aprendidos anteriormente e as atividades que elas eram capazes de realizar, conforme Fernandes (1999 p. 59).

A exposição das alunas a este tipo de ambiente lingüístico foi necessário para tentar ativar um mecanismo lingüístico e alcançar uma competência comunicativa. Pois, acreditamos que os surdos são capazes de deduzir as regras gerais da língua a que são expostos.

Luria (1986, p. 145) acredita que:

Para a criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, [...]. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornarem diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolver sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver.

Para Fernandes (2003), a capacidade de memorizar as palavras na forma ortográfica pelo surdo é devido à dificuldade na compreensão das palavras, e este é o maior empecilho para o seu desenvolvimento na LP, porque não entende, desconhece ou confunde algumas palavras. Isto acontece pelo fato do aluno não ser exposto ao conjunto de palavras utilizadas no dia a dia. Por outro lado, se este for sempre exposto a um determinado grupo de palavras de uma língua na forma escrita, não terá dificuldades em utilizar as palavras na forma ortográfica correta e adequar o seu sentido ao contexto.

Para Freire (1999, p. 25) se o fracasso escolar existe com relação à aprendizagem da LP pelo aluno surdo, este precisa ser enfrentado a partir de uma nova proposta calcada nas reais necessidades deste aprendiz. E o ensino desta passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o propósito de desenvolver no aluno habilidades de leitura e produção escrita.

Lightbown & Spada (1994) apontam que, se fosse possível tornar as salas de aula lugares onde os estudantes gostassem de estar, por serem interessantes e relevantes para a sua

idade, com objetivos claros e alcançáveis, onde a atmosfera fosse suportável e um lugar seguro, daríamos uma contribuição positiva para os estudantes aprenderem.

Inicialmente, as participantes tinham extrema dificuldade na leitura na LP e não conseguiam produzir textos escritos. Assim, começamos a levar em consideração os gostos e os passatempos das alunas. Como por exemplo: produções de frases escritas por elas no quadro de giz, cartazes de produções de textos elaborados juntamente com a professora regente, com a intenção de ampliar o vocabulário e estimular a escrita na língua-alvo. Evidenciamos nas filmagens que, as alunas se sentiam inibidas e participavam pouco das atividades propostas. Assim, para conseguirmos uma participação mais interativa despertamos a curiosidade das aprendizes. Incluímos nas aulas assuntos de interesse das mesmas que motivassem a aprendizagem da língua-alvo. Pois conforme Almeida Filho (1993), a aprendizagem deve ser centrada no aprendiz, não só em termos de conteúdo, mas, também em termos de técnicas usadas em sala de aula.

Escolhemos vários assuntos de interesse como, por exemplo: as personagens de uma novela de grande audiência do público jovem, os componentes de uma Banda que estava vinculada à novela anteriormente citada; filmes e personagens de filmes que estavam no auge do sucesso na época desta pesquisa, passeio à Feira do Livro em um Shopping da cidade, um site de fofocas da internet que foi sugerido por uma das alunas surdas, revistas e outros.

Brown (2000, p.41) observa que o insumo ocupa uma posição de destaque nas recentes pesquisas realizadas. Assim, oferecemos momentos na sala de aula em que as alunas pudessem se envolver nas atividades programadas.

Evidenciamos que, a recordação e a memorização dos assuntos estudados foram ações que se desenvolveram naturalmente nas alunas durante o processo de aprendizagem da língua-alvo. E estas ações ocorreram com a realização de inúmeras atividades propostas no dia a dia, e dependeram do direcionamento da aula e do material didático utilizado para incentivar a escrita da LP.

Também levamos em consideração o artigo da revista “Nova Escola” de fevereiro de 2006, intitulado: Liguem a TV: vamos estudar, nele faz-se referência a que “Novelas, seriados, desenhos animados, noticiários [...] Qualquer programa de televisão pode ser usado na sala de aula para introduzir ou aprofundar conteúdos e para discutir valores e comportamentos.” De acordo com o artigo, os programas da TV desenvolvem a imaginação dos alunos, e os assuntos que nela aparecem podem ser usados pelos professores como temas de conversas e debates acalorados na sala de aula. Pois, os alunos na maioria das vezes permanecem de olhos grudados na telinha em tempo igual ou superior ao que ficam na escola.

O artigo questiona: “Dá para desprezar uma ferramenta pedagógica com essas características?”. Realmente, foi o que aconteceu nas nossas aulas. As alunas participantes sempre que tinham oportunidade conversavam entusiasmadas em Libras sobre os assuntos ligados à televisão, mesmo sendo surdas, aparentemente tentavam entender, ao seu modo, o que assistiam na televisão.

Por outro lado Lightbown & Spada (1994) afirmam que não existe a possibilidade de medirmos a motivação, introversão ou a inteligência do aprendiz de uma língua. Alguns estudos mostraram que alunos com alto grau de motivação são mais bem sucedidos que aqueles com baixa motivação. Porém, outros estudos também revelaram que alunos altamente motivados não demonstraram ser melhores em um teste de proficiência do que aqueles com muito menos motivação para aprender a língua-alvo. Esse conflito é explicado, segundo as autoras, quando se sabe que testes de proficiência de línguas usados em diferentes estudos não medem o mesmo tipo de conhecimento, e questionam se um aprendiz de sucesso pode estar verdadeiramente muito motivado. Mas, pode-se dizer que, o sucesso dele é por estar motivado? E acrescentam tanto o sucesso quanto a motivação podem estar relacionados com a aptidão especial do aprendiz em aprender línguas ou com o contexto favorável em que ele esteja inserido no momento da aprendizagem.

Observamos que as alunas “Ouro”, “Ferro” e “Cobre” tiveram uma boa interação na sala de aula, sempre foram amigas e conforme o tempo foi passando um clima de satisfação começou a pairar no ar. Paulatinamente elas começaram a sanar algumas dúvidas, sem receio e as nossas conversas informais na sala de aula começaram também a fluir.

Assim, neste estudo, analisados os dados coletados mediante o uso de alguns instrumentos de pesquisa (questionário, entrevista, história de vida, observação e gravação em vídeo). Histórias de vida foram relatadas por cada familiar, relatos retirados de conversas informais, entre a pesquisadora e as participantes. Essas informações contribuíram para conhecermos um pouco mais sobre as suas angústias, sofrimentos, as suas vitórias e os seus momentos felizes de cada família durante todos esses anos.

As informações coletadas também nos forneceram pistas, para descobrir sobre as expectativas e as esperanças que cada uma delas. Todos os elementos serviram para tentarmos compreender, os fracassos e sucessos durante todo o processo de aprendizagem da LP na modalidade escrita. E percebemos que, os vínculos afetivos entre as mães e suas respectivas filhas surdas tiveram um processo de evolução significativa durante os anos que se passaram.

Com a entrevista concedida pela mãe de “Ouro”, mesmo sendo a única que se dispôs a nós ajudar, nós obtivemos alguns dados importantes. Que nos ajudaram a traçar os caminhos

para a nossa pesquisa. Como, por exemplo, a trajetória de vida da aluna até os dias atuais, e também sobre como funcionava a escola inclusiva em que sua filha “Ouro” estudava anteriormente e se este tipo de ensino inclusivo foi satisfatório ou não para o seu aprendizado da LP escrita.

A articulação entre todos os dados coletados com o uso dos diferentes instrumentos de pesquisa foi relevante, pois, um procedimento complementou o outro. Assim, através da triangulação de dados conseguimos algumas informações para tentarmos concluir o presente estudo.

A seguir passaremos para as considerações finais.

## Considerações finais

Devido ao meu interesse profissional e pessoal como professora de alunos surdos profundos bilaterais congênitos das séries iniciais do ensino fundamental com relação à melhoria da qualidade da educação bilíngüe, inquietações e preocupações surgiram. Por exemplo: como nós, professores, podemos ensinar a LP na sua modalidade escrita? Quais são os procedimentos que devemos tomar para que essas crianças leiam, entendam e produzam textos escritos na língua-alvo? Pois, alguns surdos ficam retidos na mesma série durante anos seguidos sem conseguir avançar para as séries seguintes, por não conseguirem produzir frases curtas e simples, sem erros estruturais.

Assim, realizamos uma pesquisa de cunho microetnográfico, de natureza qualitativa, e que segue o paradigma da pesquisa interpretativista com observação participante. A nossa investigação se propôs a observar e analisar o desenvolvimento da IL de três alunas surdas profundas bilatérias pré-lingüísticas no processo de aprendizagem da LP escrita.

Observamos que a falta de comunicação com pessoas fluentes na Libras dentro de suas próprias famílias, provavelmente, contribuiu para que as alunas surdas não pudessem ter um insumo suficiente para o seu desenvolvimento lingüístico, e assim como não nasceram ouvintes e portanto nunca ouviram os sons da fala, os processos de assimilação dos sons da linguagem não ocorreram no decorrer de suas vidas.

A escola pode ser um lugar para a formação dos alunos surdos e temos consciência de que, todas as crianças têm formas diferentes e ritmos diferentes de aprender. Na pesquisa não tivemos a pretensão de comparar uma participante surda com a outra, do ponto de vista do seu desempenho acadêmico. Basicamente verificamos os progressos de IL de cada aluna, os conhecimentos que tinham na LP escrita no início do ano de 2006 e o que elas aprenderam durante o ano acompanhando de perto os seus estágios de IL na modalidade escrita da LP. Para tentar desmistificar questões como: os surdos não aprendem a LP escrita, e que os índices de fracasso escolar são inevitáveis.

Descobrimos também que conviver é aprender a aprender junto com as alunas surdas participantes. Assim, enquanto desconhecemos as possibilidades e as capacidades de cada um, nós focamos somente os limites desses aprendizes. É preciso trabalhar no sentido de provocar o desejo de aprender dos surdos, despertar o interesse dos mesmos levando em consideração



as suas limitações. Devemos aprender a escutá-los e ajudá-los a conduzir a sua própria história, pois, eles são os personagens principais dessa história.

Para tanto, adotamos um programa de educação bilíngüe na nossa sala de aula, onde consideramos como L1 a Libras e como L2 a LP escrita. Assim, oportunizamos uma comunicação entre as surdas participantes, a professora apoio surda contratada temporariamente pela SEDF e a professora pesquisadora para podermos oferecer acesso aos conteúdos das séries iniciais de uma escola pública do DF.

Primeiramente esclarecemos que para o ensino da LP na sua modalidade escrita, utilizamos uma sugestão de proposta metodológica<sup>67</sup> adaptada por nós para podermos realizar o nosso estudo e também para que pudéssemos trabalhar em conjunto com alguns outros docentes da escola pesquisada.

A proposta metodológica foi constituída de **Três (3) Fases**<sup>68</sup>.

Utilizamos para isso um rico insumo visual. A LP escrita foi veículo de comunicação e, portanto, a prática e o trabalho com a língua foram voltados para o ensino do uso, não priorizando o ensino focado na forma. E a metodologia foi trabalhada<sup>69</sup> na nossa sala de aula, de forma gradual e contínua.

Para realizarmos o estudo, equacionamos uma **interligação da 1ª FASE e da 2ª FASE da metodologia com os Estágios Interlinguais: 1, 2, 3, 4 e 5** desenvolvidos por cada participante.

Esclarecemos que, **os parâmetros dos Estágios Interlinguais: 1, 2, 3, 4 e 5** foram demarcados criteriosamente, conforme fomos **identificando progressos graduais e positivos nas produções escritas (LP) de cada participante**. Pois, registramos e analisamos diariamente as atividades de produções escritas (coletivas e individuais) das alunas.

Algumas aulas dadas pela pesquisadora, onde as participantes eram as protagonistas, foram filmadas em vídeo. Ao longo do ano de 2006, essas filmagens foram assistidas pelas participantes surdas na televisão da escola pesquisada.

---

<sup>67</sup> Metodologia sugerida em cursos de capacitação profissional, organizados pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2004.

<sup>68</sup> GRANNIER, D. M. A jornada lingüística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI M. C.(Org.). Lingüística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 199-216.

<sup>69</sup> *Para um programa escolar de ensino de Português-por-escrito a surdo*. In: ANAIS DO IV CONGRESSO DA ABRALIN, 2005, Brasília, DF.

<sup>69</sup> SABANAI, N. L. A criança surda escrevendo na Língua Portuguesa, In: I Encontro de Lingüística Aplicada da Região Norte - ELANORTE; UNAMA (Universidade da Amazônia), Belém, 2006.

<sup>69</sup> . A criança surda escrevendo na Língua Portuguesa. In: I Colóquio de Lingüística Aplicada; UnB, Brasília, 2006.

Verificamos assim que aquelas atividades que priorizam o insumo visual são de grande importância para os aprendizes surdos e também nos ajudam a entender como são construídos os conhecimentos lingüísticos dos surdos.

Evidenciamos que, os processos de ensino da leitura, interpretação e produção textual escrita ocorreram devido a atividades planejadas com a supervisão de uma orientadora. Pois levamos em consideração as dificuldades individuais de cada aprendiz e a sua trajetória de aprendizagem da língua-alvo.

Também ensinamos as estruturas de diferentes tipos de texto, para que aprendessem a compreender as mensagens das frases (a sintaxe e morfologia da Libras). Esclarecemos que os materiais didáticos confeccionados, as atividades práticas realizadas na sala de aula, os materiais visuais e as revistas sugeridas pelas surdas foram trabalhadas de forma agradável, sem focar as regras gramaticais da LP. O processo inicial da aprendizagem da LP escrita esteve muito ligado a atividades concretas, mediada pela Libras. Inicialmente, as produções escritas foram coletivas, assim como a organização e o registro escrito no quadro de giz das idéias que as alunas iam dando espontaneamente. Aos poucos, com a realização de diferentes atividades, aprenderam a produzir os textos. As participantes começaram a identificar as palavras e a organizar as idéias que deveriam ser expostas de forma escrita, processo que se deu lentamente, através dos estágios interlinguais.

O nosso intuito não foi de padronizar aprendizagens, pelo contrário foi de respeitar as diferenças individuais, respeitar as capacidades, o ritmo de cada uma, assim como as habilidades e escolhas de cada aprendiz surda. Aprender a ouvir foi também essencial. Saber ouvir não só palavras, mas ouvir gestos, ouvir olhares, ouvir expressões faciais, e assim por diante. Assim, foi possível trabalharmos com as questões particulares das alunas, especificamente como lidam com a construção do conhecimento na LP escrita. As produções escritas na língua-alvo também possibilitaram a construção do conhecimento e o saber de cada aprendiz, com a exploração de suas capacidades e seus interesses.

Depois de analisar os dados coletados durante a pesquisa podemos concluir que a IL das alunas surdas se caracterizou por um contínuo positivo de aprendizagem.

Durante o processo ocorreram erros interlinguais que refletiram a interferência da L1 na aprendizagem da escrita da LP, os quais não foram considerados negativos. Pois conforme Corder (1967, p. 167; 1981, p.11), para os aprendizes, os erros são indispensáveis, são uma estratégia utilizada pelos que estão aprendendo uma L2, é uma forma de testar suas hipóteses sobre a língua que estão aprendendo e esse erros são vistos como altamente sistemáticos, como “janelas” utilizadas para o progresso do aprendiz na segunda língua.

Verificamos que cada indivíduo surdo apresenta algum tipo de dificuldade na aprendizagem de uma nova língua. O importante é priorizar a aprendizagem da língua-alvo, com metodologias adequadas, com a utilização de materiais didáticos confeccionados exclusivamente para este tipo de público-alvo. Constatamos que os materiais confeccionados para os alunos ouvintes em alguns momentos não poderão ser plenamente utilizados, manuseados e experimentados pelos alunos surdos.

Colocamos que, o contato diário com as alunas surdas, os dados coletados (observados e analisados) ao longo do ano de 2006, juntamente com a divulgação em congressos para receber algumas sugestões e críticas dos pares, foi relevante para a conclusão da pesquisa.

Enfatizamos que, a metodologia adaptada e utilizada por nós, acrescentou vários dados e aspectos importantes. Pois, pesquisamos e produzimos novos conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao trabalho efetivo de um método de ensino que foi utilizado criteriosamente e o seu resultado poderá contribuir, para o ensino de leitura, e interpretação de textos escritos (em revistas, jornais, legendas de filmes etc.) de outros alunos surdos. Alguns exemplos autênticos de produções escritas que foram coletadas e comentadas por nós, podem ajudar a desenvolver novas análises de outros Estágios Interlinguais, de surdos no processo de ensino e aprendizagem da LP escrita.

O resultado da nossa pesquisa poderá futuramente também servir para variados fins, como por exemplo: subsídio para novas pesquisas; pois o término de um estudo poderá levantar diversos questionamentos novos; provavelmente, poderá orientar profissionais ligados a surdos na elaboração de materiais didáticos para ensino da LP escrita ou de alguma língua estrangeira (inglês, espanhol, japonês etc.); poderá ser referência para o planejamento de seqüências didáticas e projetos que poderão ser utilizados em aulas futuras.

Sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas para ter assim novas descobertas, pois, podem fornecer dados para futuras investigações

Observamos também que devemos dar oportunidade para que o surdo possa produzir textos escritos na LP, e avaliar melhor o seu desenvolvimento e seu desempenho, e assim como refletir sobre as hipóteses por eles criadas nessas produções (output). Avaliações adequadas precisam ser estudadas com a realização de novas pesquisas..

Nunan (1991) sugere que, um levantamento das preferências e das tendências dos aprendizes feito pelo professor, fará com que haja uma melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Concluimos que, vários fatores podem influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita das surdas, dentre elas: o apoio dado pelos membros da direção da escola investigada, os cursos de capacitação profissional ofertados pela UnB, o apoio e a paciência dos familiares e dos docentes da escola, a supervisão da orientadora (coordenar, propor atividades, e orientar), a metodologia utilizada, os materiais didáticos (confeccionados pela pesquisadora), a intervenção e a motivação das regentes (da pesquisadora e da professora apoio surda) para facilitar a compreensão dos textos escritos na LP (mediada pela Libras), os insumos visuais (são importantíssimos), as atividades lúdicas, a utilização de estratégias de ensino de L2, a motivação (também é um fator muito importante) das aprendizes surdas participantes, a interação entre as professoras e as surdas, a interação entre as próprias participantes e provavelmente outros fatores que ainda não foram identificados, até porque cada investigação pode gerar outros fatores. Outra questão importante foi à conscientização por parte das alunas participantes da importância da aprendizagem da LP escrita, para expressarem suas opiniões e também poderem se comunicar com o mundo que as cerca (por intermédio da leitura e da escrita da LP).

Portanto, realizar a pesquisa foi um privilégio para nós.

### **Recomendações para futuras pesquisas**

Queríamos ressaltar que a educação do surdo no Brasil, nos últimos anos, tornou-se um assunto relevante. Observar os vários estágios interlinguais das alunas surdas, que surgiram ao longo do processo de aprendizagem da LP escrita, nos levou a repensar sobre algumas questões que, necessitam ser pesquisadas e investigadas futuramente.

Assim, pesquisas longitudinais podem contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem no contexto bilíngüe (Libras e LP escrita) dos aprendizes surdos. Pois, os resultados podem também levar à confirmação de que, as alunas surdas possuem um grande potencial para aprender línguas, desde que a elas sejam dadas condições educacionais dentro das instituições de ensino no Brasil. As recomendações abaixo surgiram a partir dos resultados obtidas no nosso estudo, das consultas bibliográficas e da nossa reflexão ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Portanto, sugerimos verificar se:

- 1- poderão ocorrer ao longo do tempo transferências lingüísticas da Libras para a LP escrita, com tendências à fossilização na língua-alvo (esta pesquisa poderá focar um único aluno ou focar vários alunos);
- 2- as dificuldades de erradicação de alguns problemas de desvios na IL da LP escrita, como por exemplo: uso inadequado dos elementos de ligação (principalmente preposições e conjunções); ocorrência de troca de gênero; questões que envolvem a utilização dos verbos no infinitivo, a omissão freqüente dos verbos de ligação poderão se tornar desvios fossilizáveis ao longo de um estudo longitudinal;
- 3- a utilização de materiais didáticos elaborados exclusivamente para este público-alvo, sugeridos por cursos de capacitação profissional são realmente importantes para o ensino e aprendizagem da LP escrita ao longo dos anos.

Somos conscientes de que existem outras questões que poderiam ser sugeridas, mas nós nos limitamos somente às relatadas acima. Sugerimos que futuras pesquisas apontem outras recomendações, pelo fato de serem muitos os assuntos que ainda podem ser estudados.

## Referências Bibliográficas

ABREU, A. C. Regulamentação. In: *Revista da FENEIS*. Ano IV, n. 27, jan/mar, 2006. p.6.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_; LOMBELLO, L. C. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. C. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 55-89.

\_\_\_\_\_; SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 1998.

\_\_\_\_\_; CUNHA, M. J. *Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas*. Brasília: Campinas: Pontes Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lingüística aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. São Paulo: Pontes Editores e Artelíngua, 2005.

ANDRÉ, M.E. D. A. de. *Etnografia da prática escola*. Campinas: Papyrus, 2004.

ASSOCIACIÓN COLOMBIANA DE SORDOCIEGOS SURCOE. *Entrando em contato com as pessoas surdocegas*. Tradução de Lilia Giacomini. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2006. V.3. 19p.

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

BASTOS, R. L. *Ciências humanas e complexas: projetos, métodos e técnicas de pesquisa; o cós, a nova ciência*. Juiz de Fora: EDUFJF; Londrina CEFIL, 1999. 128p.

BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 6, p. 40-48, mar. 1997.

\_\_\_\_\_. A aquisição da linguagem e interações Mãe Ouvinte - Criança surda. In: *Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda*, 18 a 20 de setembro de 1996/ (Org.) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Teatral, 1996, p. 20-36.

BENCINI, R. *Cidadania só faz sentido quando os alunos são respeitados*. Nova escola. São Paulo, ano 22, n. 201, p. 19-22, abr. 2007.

BERLO, D. K. *Processo da comunicação: Introdução a teoria e a prática(o)*. 4. ed. São Paulo: M Fontes, 1982. 296 p.

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica?: a produção lingüística do surdo*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BESSE, H. & POURQUIER, R. *Grammaires et Didactique des Langues*. France: Didier, 1991.

BEYER, H. O. *O fazer psicopedagógico: abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotski e Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

BONILLA, V.D. et.al. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: Brandão, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOUDON, R. *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

BOURHIS, R. Y. Social and individual factors in language acquisition: some models of bilingual proficiency. In: HARLEY, B. et.al. *The development of second language proficiency*. New York: Cambridge University Press, 1990 (4ª ed. 1996). cap. 10, p. 134-145.

BRASIL. Constituição (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 ago. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1971.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. (1997) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Televisão e educação: aproximações. In: *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. A leitura da imagem. In: *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial: Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, V.1, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Integração*. Brasília: MEC/SEESP, nº. 24, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti & et. al. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro* / Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP. 1995. 32p. (Série Diretrizes nº. 11).



BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência auditiva*. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. V. I – (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4) 337 p.

BRASIL. Secretaria de Educação especial. *A Educação dos Surdos*. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP, 1997. V. II. – (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4) 361 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *O aluno surdo na educação básica e superior*. Organizado por Giuseppe Rinaldi, G. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. *Língua Brasileira de Sinais*. Organizado por Lucinda Ferreira Brito et. al. - Brasília: SEESP, 1997. V. III. – (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4) 127p.

BRASIL. *Tendências e desafios da educação especial*/organizado por Eunice M. L. Soriano de Alencar - Brasília: MEC/UNESCO, 1994. V. I. – (Série Atualidades Pedagógicas) 263p.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese (Doutorado). Universidade estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1980.

\_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1987.

\_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1994.

\_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. New York: Oxford University Press, 2003.

BUONFIGLIO, M. *Histórias, dicas e magias*. São Paulo: Oficina Cultural Mônica Buonfiglio Ltda, 1996.

CADER, F. A. A. A. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa da intervenção com crianças surdas*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 1997.

CAMARGO, A. “História oral e política”. In: *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

CAPOVILLA, F. C. & RAFAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. São Paulo, SP: EDUSP. 2001.

CARNEIRO, V. L.Q. Televisão e educação: aproximações . In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.) *Integração das tecnologias na educação/ Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2005.

CASTRO, C. de M. *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CAVALCANTI, M. A propósito de lingüística aplicada. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 7. pp.5-12, 1986.

CELIA, M. H. C.; BEJZMAN, G. Preparação de materiais: adequação a realidade. In: ALMEIDA FILHO J. C. P. de. LOMBELLO, L. C. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 91-115.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

\_\_\_\_\_; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAUCHARD, P. *A linguagem e o pensamento* Tradução de: Carlos Ortiz – segunda edição. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1967.

CHOMSKY, N. Review of Verbal Behavior By. B. F Skinner. In: *Language*. Vol. 35,1959. pp. 26-58.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding.* Cambridge, MIT Press, 1993.

CICCONE, M. *Comunicação total – Introdução, estratégia, a pessoa surda.* Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONTINI, Jr. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança.* 3ª. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

CORDER, P. *The significance of learners errors.* In: IRAL 5, 1967.

\_\_\_\_\_. The significance of learners errors. In: RICHARDS, J. C. (org.) *Error analysis. Perspectives on second language acquisition.* London: Longman, 1974 (3ª ed. 1977). Cap. 2. p: 19-30.

\_\_\_\_\_. *Error analysis and interlanguage.* London: Oxford University Press, 1981.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: estudos longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol.* 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, Campinas, SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa em estudos de interlíngua. In: LAFACE, A., *Estudos lingüísticos e ensino de línguas.* S. Paulo: Arte & Ciência, 2006. p. 193-206.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo.* Belo Horizonte, MG: Editora Bernardo Álvares S.A, 1975.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. de (Org.) *Estudos Surdos I.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. pp. 186-215.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.* São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DAVIS, H. *Hearing and deafness.* 3ª. Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. 1961, 569p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 7-10 jun.1994, Salamanca, Espanha, *Resultado da conferência* Brasília: CORDE, 1994. 54p.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 284-322.

DEMO, P. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livros Editora, 2004. (Série pesquisa em Educação, v.8).

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 1994 (2ª ed., 1995).

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 1997 (3ª ed., 1998).

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

ESPINOSA TARSET, I. *As crenças de aprendizagem de língua de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (mestrado) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” redescritões em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Aspectos legais e orientação pedagógica*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FAVORITO, W, e PINHEIRO, T. C. A. Ensinando português como segunda língua. In: *Arqueiro*. RJ. Vol 1, 2000. pp. 12-15.

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

\_\_\_\_\_. Finalmente, a Lei de Libras é regulamentada. In: *Revista da FENEIS*. Ano IV, n. 27, jan/mar, 2006. pp.13-14.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, São Paulo, Disponível em: < <http://www.feneis.com.br>>. Acesso em: 22/07/2006.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. São Paulo. Artes Médicas, 2003.

FERNANDES PINTO, V. L. *A menina na janela*. Brasília: Máxxima, 2005. p.28.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 2. p 59-81

\_\_\_\_\_. *Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos*. Estado do Paraná, Departamento de Educação Especial, 1999.

FERNANDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

FERNÁNDEZ VIADER, M.D.P. Perspectivas de cambio em las políticas de inclusión de los sordos em Espana. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 2. p. 189-212.

FERREIRA BRITO, L. Integração social do surdo. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n°. 7. Campinas: UNICAMP, 1986. pp. 13-22.

\_\_\_\_\_. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora. 1993.

\_\_\_\_\_. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FERREIRO, E. et al. *Analisis de las perturbaciones em el processo de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*, Fasc. 2, México, OEA. Proyecto Especial de Educación Especial, 1982.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: Step by step: Applied social research methods*: 2. ed. London: SAGE Publications, 1998. v. 17, p.165.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à lingüística*. Objetos teóricos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, A. M. F. da. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. e. p. 25-34.

FRIES, C. C. *Teaching and learning english as foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento de Pedagogia Orientação Pedagógica n. 17, *Atendimento educacional ao aluno portador de deficiência da audição*. Brasília, 1992.

GARCEZ, L. H. C. A leitura da imagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.) *Integração das tecnologias na educação/ Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2005.

GASS, S.; MACKEY, A. Input, interaction and output. *Themes in SLA Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. V. 19, p. 03-17, 2006.

GESUELI, Z. M. Língua de sinais e a aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GOLDFELD, M. *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Guanabara: Koogan. 1998

\_\_\_\_\_. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GOMES, G. P. F. V. *Características da interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2002.

GOTTI, M. *O português para o deficiente auditivo*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 13 a 20.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de Libras. In: *Integração*. Brasília, ano 14, n. 24, 48-51. 2002.

\_\_\_\_\_. Para um programa de ensino de português-por-escrito a surdos. In: *Anais do IV Congresso da ABRALIN*, 2005, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens. In: SILVA, C. R. et. al. (Orgs) *Linguística práticas pedagógicas*. Santa Maria: Palotti, 2006. p. 71-105.

\_\_\_\_\_. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 199-216.

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

HARKLAW, L. The role of writing in classroom second language acquisition. In: *Journal of second language writing* 11 (4), 2002, p. 329-350.

HARLIG, K.B. Interlanguage development: main routes and individual paths. *Themes in SLA Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. V.19, p.69-82, 2006.

HALL, J. K. & EGGINGTON, W. G. (orgs.). *The sociopolitics of english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

\_\_\_\_\_. *Human Development Report*. Globalization with a human face. New York: UNDP and Oxford University Press, 1999.

HEIDER, F.; HEIDER G. A comparison of sentence structure of deaf and hearing children. *Psychological monographs* 52, 1940. p. 42-103.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <[http:// www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)> Acesso em: 22/07/2006.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-64.

KRASHEN, S. *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KROLL, B. *Exploring the Dynamics of Second Language*. New York: Cambridge University Press, 2003. 358 p.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P da (Org.), *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. cap. 5, p. 129-148

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: *Cadernos Cedes, n° 23*. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

LADO, R. *Lingüistics across cultura*. Michigan: University of Michigan Press, 1957

LASSANCE, A. *Brasília & Distrito Federal: imperativos institucionais*. Brasília: Verano Editora, IHGDF, 2002.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.13-38.

LIER-DE VITTO. M. F.; FONSECA S. C. da. “Reformulação” ou “Ressignificação”? In: *Cadernos de estudos linguisticos*. Campinas, (33): 51-60, Jul./Dez. 1997.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LITTLEWOOD. W. *Communicative language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1998.

LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do português; da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Virgília, 1986.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Cardoso. Porto Alegre: Artes Méicas, 1986. 251p.

LURIA, A. R. & YUDOVICH, R. *Lenguaje y desarrollo intelectual em el nino*. Madri, Pablo de Rio, 1978. 91 p.



MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 179 p. (série pesquisa v. 15)

MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 39-75..

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCHESI, A. *El desarrollo cognitivo y linguístico de los niños sordos*. Editora Alianza editorial. ISBN (10): 8420665177

MATSUDA, P. K. Second language writing in the twentieth century. In: KROLL, B. *Exploring the Dynamics of Second Language*. New York: Cambridge University Press. 2003.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa qualitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2004.

MENEZES, O. M. A. *A Política do idioma no Brasil: A perspectiva internacional*. Dissertação (mestrado) - Departamento de Lingüística, línguas clássicas e vernáculas. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 1993.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, vol.10, nº 2, 1994, p. 329-338.

\_\_\_\_\_. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. In: *D.E.L.T.A.* Vol. 15, nº especial, p. 419-435, 1999.

MUSSALIM, F; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, v.2, 2000. (4ª ed. 2004).

MYKLEBUST, H. R. *The psychology of deafness*. New York: Grune & Stratto, 1964.

NEMSER, W Approximative System of Foreign Language Learners. In: *IRAL IX*. nº 2, 1971. pp.115-123.

NUNAN, D. *Language teaching methodology - A textbook for teachers*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International. 1991

NOGUEIRA, M. A. M. *Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*/ Marilene de Almeida Monteiro Nogueira – Brasília: CORDE, 1997. 137p. - il. Originalmente apresentado como dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. 2002. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:c8EPCcKZzHgJ:www.proceedings.scielo.br/sc>. Acesso em: 07 jan. 2008.

OLIVEIRA, D. F. A. *Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos*. 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2007.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

PASILLAS, A. S. *A interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol*. 2002. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2002.

PARAMOS CEBEY, M. D. M. *O modo do irreal: uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo*. 2002. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2002.

PELUSO, L.; LARRINAGA, J. A. *Los sordos y la lengua oral: una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo*. Uruguay: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. 1996.

PENTEADO, J. R. W. *A técnica da comunicação humana*. 2 ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & CIA. LTDA. 1969.

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

\_\_\_\_\_. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Artigo encaminhado para publicação na revista Ponto de Vista, UFSC, Nº 4, 2002-2003 (no prelo),

2003. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing: teaching techniques in English as a second language*. Oxford University Press, 1983.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. cap. 6, p. 149 -168

RICHARD, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. ed. New York: Cambridge. 1986.

RICHARDS, J. C.(org.) *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974 (3ª ed. 1977)

RUIZ, J. A. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SABANAI, N. L. Projeto de implantação da metodologia do ensino de português como segunda língua para usuários de LIBRAS. In: Oitavo Congresso Internacional de Humanidades. Brasília. 2006. Disponível em: <http://www.incluir.unb.br/adm/?u=conhum>. Acesso em 21 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. A interlíngua do aprendiz surdo do ensino fundamental da SEDF. In: Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2007, Brasília. Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, 2007. p. 308.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo de surdos*. São Paulo: Cia. das letras, 1998.

SALES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, J. M.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. pp. . 50-57.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem, In: MUSSALIN, F. BENTES, A.C. (ORG.). *Introdução à Lingüística II*, 4. ed. São Paulo: Domínio e Fronteiras, 2004. pp.203-232.

SELINKER, L. "Interlanguage". In: *IRAL*, vol. x/3. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972.

\_\_\_\_\_. Interlanguage. In: RICHARDS, J. C. (org.) *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974 (3ª ed. 1977). cap. 3. pp. 31-53.

\_\_\_\_\_. *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman, 1992

\_\_\_\_\_. *Rediscovering interlanguage*. 2. ed. New York: Longman, 1994.

SELINKER, L. & LAKSHAMANAN, U. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: GASS, S. & SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Revised Edition. Philadelphia, 1992.

SHUMANN, J. *The acculturation model for second-language acquisition*. In Rosario Gingras (org), Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1978.

SILVA, A. da.; LIMA, C. V. P.; DAMÁZIO, M. F. M. *Deficiência auditiva: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira: um desafio para professores e alunos*. 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2005.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, R. T. *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngüe para surdos*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras da PUC, Rio de Janeiro, 2004.

SIMMONS, A. A. A comparison of the type-token ratio of spoken and written language of deaf children. *Volta Review*, 64, 1962. p.417-421.

SKLIAR, C. (org.). *A surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp.07-14

STROBEL, K. "História de surdos alfabeto manual" - SURDOS + PEL = SURDOS

Endereço eletrônico: <http://www.surdospelsurdos.com/noticiaseducacao.asp>. Acesso em : 28/09/2006.

STRONG, M. *Language learning and deafness*. 5. ed. United States: Cambridge. 1996.

STUCKLES, E. R.; MARKS, C. H. Assessment of the written language of deaf students. University of Pittsburgh School of Education, 1966.

SVARTHOLM, K Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp. 15-23.

TOMANIK, E. A. *O olhar no espelho: "conversas" sobre a pesquisa em ciências sociais*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2004. p. 239

VASCONCELOS, M. I. C. de. *Organização dos Estados Americanos. Deficiência auditiva*. Brasília: Minist. Educ. e Cultura, 1978. p. 48

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKY, L. S.; LURIIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991.

WEINREICH, U. Towards interlanguage. In: SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. 2ª ed. New York: Longman, 1994. pp. 26-42

WOLFF, D. Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues. In: *Learning and instruction* 10 (1), 2000, pp. 107-112.

YOUNG, A. *Bilingual principles in families of deaf children*, Phd Dissertation, University of Bristol, 1996.

## Bibliografia consultada

AMORIM, M. A. C. O. *Processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. Tese (Doutorado) – PUC, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro. 2004.

ALLWRIGHT, D.L. The importance of interaction in classroom language learning. In: *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, 1984. pp. 156-171.

BRANDÃO, L. R. *Yo hablo, pero... ¿Quién corrige? : A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. 2003. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. NY: Longman, 2000.

CARVALHO, A. F. de. *Alfabetização*. São Paulo: Sarandi, 2005.

CAVALCANTI, M. Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Intercâmbio*. São Paulo: PUCSP, 1991.

\_\_\_\_\_. Linguistics and adjacent fields: a personal view. In: KASHER, A. *The chomskyan turn*. Oxford, Blackwell Publishers, 1993.

COSTA, C. M.; PAULA, A. R. de. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial, 2007.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: CUNHA, J. M; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. pp. 15-23.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford, 1982.

\_\_\_\_\_, R. *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1999.

EU AMO REBELDE. São Paulo. Editora On Line, Ano 1, n. 5. 2006

FARIA, S. P. de. *A metáfora e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FAULSTICH, E. Oportunhol é uma interlíngua? In: SEMINÁRIO DO INSTITUT UNIVERSITARI DE LINGÜÍSTICA APLICADA (IULA), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, 1997. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/liv/enilde/documentos/interlingua.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2008.

FERNANDES, E. O som, este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp. 95-102.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2ª ed. Goiânia: UFG, 2004.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: *Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) –, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2006.

GIESEN, M. R. C. *Descobrendo a vida: alfabetização numa perspectiva sócio-construtivista*. São Paulo: Editora do Brasil, 1993.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil. Endereço eletrônico: <<http://www.unb.br/il/let/helb>>. Acesso em: 03/06/2007.



HOCEVAR, S. O. de.; CASTILLA, M. E.; DUHART, S. M. Adquisición de la lectura y escritura em niños sordos em uma escuela bilíngüe.. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp 83-94

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KURY, A. C. *Lições de análise sintática: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S/A, 1961. (4ª ed. 1967)

KRESS, G. *Learning to write*. London; Routledge, 1982.

LIMA, J. A. O. Pesquisa-ação em ciência da informação. In: MUELLER, S. P. M. *Métodos para a pesquisa em ciência da informação*. Brasília: Thesaurus, 2007. pp. 63-82.

LOPES, J. A. S. *O lugar do ensino da escrita em língua estrangeira (inglês) na graduação em letras*. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, SP. 2003.

MATOS, F. G. de. Os direitos lingüísticos de aprendizes de português como língua estrangeira. . In: CUNHA, J. M; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. pp. 89-94.

NUNES, L. M. *A escrita em gesto: um caso de surdez*. 2004. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004.

ORTIZ ÁLVARES, M. L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.

PEREIRA, M. C. da C. *Conversação entre mães ouvintes e crianças surdas*. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n° 33, p. 67-73, dez. 1997.

RECREIO. São Paulo: Editora Abril. Ano 6, n.2, de 04 ago. 2005.

RENZO, A. M. D. *O repetível no processo de aquisição da escrita: lugar de argumentação*. 2000 – Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.

ROJAS, J. P. *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil :acomodação consentida?* Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2006.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p 35-57.

SIMÕES, L. C. *Autenticidade e a abordagem comunicativa: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2004.

SCHLATTER, M. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros: breve histórico. In: CUNHA, J. M; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cutrix, 1995.

TRILHAS: revista do Centro de Ciências Humanas e Educação. Belém: UNAMA, v.2, n.2, 2001.

TODATEEN. São Paulo: Editora Alto Astral. Ano 11. n. 127, jun. 2006.

VIADER, M. P. F.; PERTUSA, E.; VINARDELL, M. Importância de las estrategias y recursos de la maestra sorda em el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp 47-57.

VIEGAS, E. S. *Análise de erros na produção escrita e oral de alunos de nível avançado de um centro binacional*. 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2004.

## Sites consultados

- 1 - Web colaborativa -Congresso de humanidades  
<<http://www.incluir.unb.br/conteudos/?cod=116282177221888287>>. Acesso em: 21/04/2008
- 2 - STROBEL, K. “História de surdos alfabeto manual” - SURDOS + PEL = SURDOS  
Endereço eletrônico: <[www.surdospelsurdos.com/noticiaseducacao.asp](http://www.surdospelsurdos.com/noticiaseducacao.asp)> Acesso em :  
28/09/2006.
- 3 - <http://www.ronice.ced.ufsc.br/publ>. Acesso em: 20 abr. 2008.
- 4 – <http://www.feneis.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2006.
- 5 – <http://www.unb.br/il/let/helb>. Acesso em: 03 jun. 2007.
- 6- Portal. [mec.gov.br/seesp/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=162](http://mec.gov.br/seesp/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=162). Acesso em: 22 mai. 2008.
- 7-  
[portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=317](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=317)Acesso em 22 mai. 2008
- 8 - <http://www.unb.br/il/liv/enilde/documentos/interlingua.pdf>. Acesso em 16 jul. 2008.
- 9- <http://www.recreioline.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2006.
- 10- <http://www.todateen.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2006.
- 11- <http://www.revistaonline.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2006.
- 12- <http://64.233.169.104/search?q=cache:c8EPCcKZzHgJ:www.proceedings.scielo.br/sc>. Acesso em: 07 jan. 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE “A”

#### Declaração

Eu, (Nome do responsável legal pela aluna) \_\_\_\_\_ Carteira de Identidade: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ declaro que aceito que : \_\_\_\_\_ - aluna da Secretária de Educação do Distrito Federal - SEDF - pode ser filmada pela professora Noriko em qualquer época, em qualquer recinto dentro da escola realizando atividades escolares ou fora da Escola pesquisada em virtude de passeios culturais promovidos pela escola (mediante autorização por escrito dos pais/responsáveis do(a) aluno(a) acima citado(a) para poder se ausentar do recinto escolar), para fins de participação e divulgação da pesquisa de mestrado da professora Noriko Lúcia Sabanai que está sendo realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (LET) da Universidade de Brasília – UnB ( Universidade onde a mesma está matriculada tendo como orientadora de mestrado a Profª Drª Maria Luiza Ortiz Álvarez.).  
Por ser verdade firmo, aceito e assino a presente declaração.

Ceilândia (DF), \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE “B”****Transcrição da entrevista com a mãe de “Ouro”.**

1. Você é mãe de que aluna?  
Resposta (R): “Ouro”.
2. Isso! Você é mãe de uma aluna surda, ou ouvinte?  
(R) Surda.
3. Ela é surda leve ou profunda?  
(R) Profunda
4. Profunda. Ela ouve alguma coisa assim, ou não ouve nada?  
(R) Nada
5. Nada! Por que ela ficou surda? Foi alguma doença?  
(R) Eu tive rubéola na gravidez dela.
6. Ela já nasceu surda então?  
(R) Foi
7. Qual a idade dela, da “Ouro”?  
(R) 16 anos
8. Completos?  
(R) Completos, nasceu em 4 de maio de 1990
9. Ela estudou em uma sala de somente alunos surdos?  
(R) Não.
10. Onde ela estudava antes?  
(R) Em AAA, no litoral norte de São Paulo.
11. E era uma turma só de surdos?  
(R) Não.
12. Era uma turma inclusiva com ouvintes?  
(R) Tinha mais trinta alunos.
13. Eles eram surdos também?  
(R) Não.
14. Os outros ouvintes?  
(R) Ouvintes.
15. Só a “Ouro” Surda?  
(R) Só.
16. E, ela gostava da escola? Lá em AAA?  
(R) Pouco.
17. Pouco! E depois, de AAA, ela foi estudar onde?  
(R) Eu morei em AAA por seis anos e depois eu vim embora para BBB.
18. Em BBB ela ficou mais três anos também na inclusiva?  
(R) Na inclusiva.

19. O que a senhora achou? Ela aprendeu a Língua de Sinais?  
(R) Não. Foi péssimo! “Ouro” não gostou.  
(R) A “Ouro”, não é que ela não gostava da escola, o problema é que ela não teve rendimento.
19. (R) E, por que a senhora acha que ela não aprendeu sinais? E, por que “Ouro” não teve rendimento escolar na escola inclusiva?  
(R) Por que os ouvintes falavam, falavam, falavam e não usavam sinal.  
(R) E a professora, a professora não tinha tempo pra “Ouro”.  
(R) Porque, ela tinha que dar atenção para 40 alunos.  
(R) Não tinha tempo pra “Ouro”.  
(R) Então ela não ensinou.  
(R) Assim, ela não trabalhou também os sinais.  
(R) Quando ela tinha um tempinho, ela trabalhava.  
(R) A “Ouro” não queria fazer os sinais, porque chegava em casa e dizia pra min.  
(R) Todo mundo fala, fala, fala, porque só eu não falo.  
(R) Porque só eu não escuto.  
(R) Aí ela começou entrar em depressão.
20. Ela aprendeu a língua de sinais?  
(R) Na Escola pesquisada.
21. E ela aprendeu a ler e a escrever português lá em BBB?  
(R) Não
22. Ela aprendeu a ler em BBB?  
(R) Não
23. O português aprendeu em BBB?  
(R) Não
24. Não aprendeu nada?  
(R) Nada
25. Quantos anos ela ficou na mesma série sem aprender nada? Ou ela foi mudando de série?  
(R) Mudavam a minha filha sem ela saber de nada.
26. Como assim?  
(R) Cada três anos na primeira. Três na segunda, mais uns quatro na terceira e assim foi levando.
27. Quanto tempo ela estudou em BBB? A senhora sabe?  
(R) Uns quatro anos.
28. Uns Quatro anos. Então como à senhora disse, era uma turma inclusiva.  
(R) Quantos alunos ouvintes tinha essa turma em BBB, a senhora sabe?  
Quarenta alunos.
29. Quarenta alunos. E alguns deles, faziam Língua de sinais com a “Ouro”?  
(R) Só tinha uma menininha assim que às vezes faziam com ela assim, mas na hora do recreio a “Ouro”.
30. Então ela não tinha amiguinhos nem amiguinhas?  
(R) Não
31. E, ela gostava de ir para a escola?  
(R) Nem sempre
32. Por que a senhora trouxe sua filha para a escola pesquisada?  
(R) Foi, no dia em que eu fui buscar os trabalhos na escola da minha filha e não tinha um trabalho pronto.  
(R) Porque a professora não tinha como trabalhar com ela.  
(R) Porque tinha muitos alunos pra dar atenção.

- (R) Aí eu queria os trabalhos iguais a todo mundo.
- (R) Aí, eu achei que estavam discriminando a minha filha.
33. Mas foi a primeira vez que aconteceu isso?
- (R) Não, às vezes tinham trabalhos dela para me entregar, mais desenhos.
- (R) Aí eu fui percebendo que tavam colocando a “Ouro” pra desenhar demais.
- (R) Como se fosse uma coisa assim, até forçada.
- (R) Tinha muito trabalho, muito desenho, desenho e os outros alunos não, tinham coisas escritas, tinham trabalhos individuais.
- (R) E a “Ouro”, mais desenho, desenho.
- (R) Eu comecei a perceber que tinha uma coisa errada.
- (R) Aí eu fiquei chocada, né!
- (R) O dia em que eu falei que eu queria a transferência, inclusive, eu quis a transferência no mesmo dia, de tão chateada que eu estava.
34. Em que ano a senhora trouxe a “Ouro” para a escola pesquisada? Foi agora em 2006?
- (R) Não.
35. A senhora lembra?
- (R) 2004.
36. 2004?
- (R) Meio do ano de 2004.
37. Como foi no primeiro ano? O comportamento da sua filha na escola?
- (R) Foi difícil, porque ela chegou aqui, foi aonde ela foi, foi, foi deparar com outros surdos, porque até então, ela não conhecia outros surdos.
- (R) E como os outros surdos já faziam muitos sinais, alguns até lendo, pra ela foi complicado.
- (R) Ela se sentiu isolada no começo.
38. Aqui, nesta escola as salas são inclusivas? Ou são exclusivas somente de surdos?
- (R) Tem as salas somente pra surdos.
39. Ai a senhora achou bom ou achou ruim?
- (R) Maravilhoso, pra mim foi assim mudar da água para o vinho.
40. Isso, e agora a senhora sentiu. Quais foram as diferenças que a senhora sentiu na “Ouro”? Com relação às amizades, e com relação à aprendizagem?
- (R) Ixe! Foram muitas, muitas. Inclusive a “Ouro” estava de depressão antes. Na sala inclusiva.
- (R) Quando ela veio para cá era uma menina muito triste, muito abatida.
- (R) Não foi fácil não!
- (R) Mais, assim, de repente, assim, ela se adaptou com os amigos.
41. E começou a fazer língua de sinais? Foi rápido isso?
- (R) Demorou uns seis meses.
42. Mas ela aprendeu?
- (R) Aprendeu durante esse tempo ela ficava um pouco triste, porque ela não sabia, eu notava que era por isso. Né!
- (R) Mas rapidinho assim, uns seis meses, eu fiquei surpresa, porque já sabia um monte de sinais e eu não sabia.
- (R) Eu tive que aprender muitas coisas, também, pra poder acompanhar ela.
43. A senhora acha que ela progrediu, ou regrediu nesta escola?
- (R) Nossa! Progrediu, inclusive, todos os dias eu pego dois ônibus pra ir, dois prá voltar, mas pra mim não faz diferença.
- (R) Se fosse mais longe eu viria também, porque foi ótimo pra ela.
44. Ela sabe ler fora da escola?
- (R) Sabe.

45. Que tipo de leitura ela faz, como ela faz, ela tenta ler alguma coisa na rua?  
(R) Ela lê em sinais
46. Ela lê em sinais?  
(R) Em sinais.
47. Ah! Como é o comportamento da sua filha na rua quando ela encontra uma coisa escrita?  
(R) Ela pára.
48. Ela pára?  
(R) Pára.
49. Por quê?  
(R) Para ler, ela me mostra.
50. E faz o sinal correspondente?  
(R) Faz os sinais ou então ela faz em libras
51. Uma vez a senhora me disse que quando ela ia ao mercado. “Ouro” simplesmente seguia a senhora. Hoje como ela se comporta no mercado quando ela vai junto com a senhora fazer compras? Qual é o comportamento dela dentro do mercado?  
(R) Ela sai de perto de mim e procura as coisas que ela quer, olha prazo de validade, que ela já saber olhar, que ela aprendeu.  
(R) Eu fiquei surpresa com isso, porque nem eu dava importância pra isso, e, se ela não quiser uma coisa, no mercado, ela fala, esse não, eu não gosto não presta.
52. Então ela fica escolhendo o produto, ela lê o nome do produto?  
(R) Lê, ela quer o melhor. Às vezes até o mais caro, às vezes é um pouquinho ruim pra mim [risos].
53. Ela escreve alguma frase certa? Assim no caderninho dela? Quando ela fica em casa?  
(R) Algumas frases sim, são poucas.  
Mais antigamente nem isso ela fazia?
54. Quais são os assuntos ou os programas de TV que ela mais gosta? Que a senhora, assim, percebe?  
(R) A novela rebelde e o Chaves, ela não perde.
55. Não perde, mas ela não ouve nada? Por que a senhora acha que ela gosta? Ela entende alguma coisa?  
(R) Entende, ela entende mais do que eu, e eu não sei explicar, isso não.
56. Ela pede para a senhora comprar figurinhas da Rebeldes?  
(R) Pede!
57. Pede para comprar revistinha?  
(R) Revista, roupa, tudo se for preciso, quer até a roupa.
58. E a senhora sabe se ela conhece os personagens lá da novela, sabe o nome deles?  
(R) Todos.
59. Identifica?  
(R) Todos. É impressionante. Eu não sei direito, mas ela mostra lá na revista quem é quem. Faz o sinal em Libras do nome de todos eles pra mim.
60. Nossa! A senhora sente que a sua filha está mais motivada?  
(R) Graças a Deus!
61. A senhora sente que a sua filha está mais feliz agora ou ela continua triste?  
(R) Muito mais feliz.
62. A senhora sente que ela usa algum tipo de jeitinho assim para aprender as coisas?  
(R) Usa. Algum tipo de estratégia.
63. Antigamente ela fazia isso?  
(R) Não.
64. Como era o comportamento dela? A senhora mandava e ela fazia?



(R) Obedecia e era uma pessoa muito triste. Muito reservada. Muito triste, foi onde ela entrou em depressão. Um dia, ela chegou à minha casa. E ela perguntou pra mim, por que todo mundo ouve? Por que todos os amigos dela escutavam, falavam e ela não? E não era pra eu usar sinal também, pois sinal ninguém usava na sala de aula.

65. E dois anos depois, quase três. O que a senhora está sentindo? Ela sente vergonha de ser surda hoje (2006)?

(R) Não sente vergonha. Há três dias, ela veio me contar, assim, direitinho.

Explicou direitinho, em sinais, que ela não fala nada, não escuta nada, usou libras para exemplificar, até então ela não tinha essa noção dessa imensidão, que ela não falava e não escutava.

66. E, ela tem muitas amiguinhas surdas aqui na escola?

(R) Tem.

67. Conversa com elas?

(R) Graças a Deus!

68. E fica isolada?

(R) Não.

69. Não?

(R) Brinca, se diverte, conversa. Tem até as amizades dela, muito bom! Graças a Deus! Estou muito feliz!

70. Como é o caderninho dela? De português?

(R) Muito organizado, muito arrumado.

71. A senhora acha que ela está melhorando ou piorando?

(R) Nossa! 100% melhorando.

72. O caderno dela antes. Era arrumadinho do mesmo jeito?

(R) Sempre o caderno dela foi muito limpinho, muito organizadinho. Só que tinha frases muito repetidas. Tinha, assim, aquela seqüência de frases repetidas.

73. Isso aqui na escola pesquisada?

(R) Não, em BBB, na sala inclusiva.

74. Ela gosta de faltar às aulas?

(R) Não, de jeito nenhum. Nem doente!

75. Nem doente? E caso ela precise faltar? Como é que ela reage?

(R) Ela, ixi! Ela briga, ela acha ruim e às vezes eu estou doente e não posso trazer e ela fica brava. Não aceita faltar não! Está fora de cogitação!

O interesse dela é maior por causa dos personagens que ela gosta muito. Foi muito bom! Então pra mim, assim, foi uma surpresa tudo que ela aprendeu! E foi assim muito rápido. E hoje ela já sabe mais, é que eu sou uma mãe mais exigente mesmo [risos]. É só isso.

76. Eu gostaria de saber a sua opinião a turma inclusiva é boa?

(R) Não, a turma só de surdos é melhor!

77. Só de surdos?

(R) Só de surdos, eu acho.

Eu agradeço a sua atenção. Muito obrigada!

## APÊNDICE “C”

### Questionário N.º 1

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DAS ALUNAS SURDAS (PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Solicito a sua colaboração para a realização desta pesquisa respondendo a este questionário. Acrescento que os resultados da pesquisa lhe serão informados, a sua identidade será preservada e as informações terão destinação unicamente científica.

1. Nome da aluna: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Lugar de nascimento: \_\_\_\_\_
4. Sexo: \_\_\_\_\_
5. Nome da cidade onde reside atualmente: \_\_\_\_\_
6. Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_
7. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_
8. Indique a cidade onde a aluna fez os seguintes estudos:
  - 1ª série \_\_\_\_\_
  - 2ª série \_\_\_\_\_
  - 3ª série \_\_\_\_\_
  - 4ª série \_\_\_\_\_
9. Nasceu surdo? ( ) sim ( ) não
10. Motivo da surdez: \_\_\_\_\_
11. Atendimentos a partir de que idade? \_\_\_\_\_
- 12- Usa algum aparelho auditivo? ( ) sim ( ) não
- 13- Já usou algum aparelho auditivo? ( ) sim ( ) não
- 14- Tem parentes com deficiência auditiva? ( ) sim ( ) não

## Questionário Nº. 2

### MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DAS ALUNAS SURDAS (PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB).

Solicito a sua colaboração para a realização desta pesquisa respondendo a este questionário. Acrescento que os resultados da pesquisa lhe serão informados, a sua identidade será preservada e as informações terão destinação unicamente científica.

Data: \_\_/\_\_/200\_\_.

1. Aluna: \_\_\_\_\_

| Perguntas:   | Sim | Não | Quase nunca |
|--|-----|-----|-------------|
| Na sua opinião:  |     |     |             |
| 1. A sua filha se interessa em aprender a ler e a escrever a língua portuguesa?  |     |     |             |
| 2. Ela consegue ler e entender o que está escrito nas legendas dos filmes que assiste na TV (DVD) que estão na língua portuguesa?                            |     |     |             |
| 3. Ela gosta de ler livros?  |     |     |             |
| 4. Ela gosta de ler revistas?  |     |     |             |
| 5. Atividades como as produções escritas da língua portuguesa na sala de aula ajudam a sua filha a aprender a ler e a escrever?                              |     |     |             |
| 6. Se ela aprendesse a ler a língua portuguesa ela teria condições de interpretar textos e ter acesso às informações nas revistas e nos jornais diariamente? |     |     |             |
| 7. O mais importante na escrita da língua portuguesa é o estudo das regras gramaticais?  |     |     |             |

### Questionário N.º 3

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DAS ALUNAS SURDAS (PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Solicito a sua colaboração para a realização desta pesquisa respondendo a este questionário. Acrescento que os resultados da pesquisa lhe serão informados, a sua identidade será preservada e as informações terão destinação unicamente científica.

Data: \_\_\_/\_\_\_/200\_\_.

1. Aluna: \_\_\_\_\_

| Perguntas feitas aos pais das alunas surdas:   | “Ouro” | “Ferro” | “Cobre” |
|--|--------|---------|---------|
| O(a) senhor(a) gostaria que a sua filha aprendesse a LP escrita?   | Sim    | Sim     | Sim     |
| A sua filha tem capacidade de aprender a LP escrita?   | Talvez | Talvez  | Talvez  |
| Na opinião dos familiares, a sua filha irá aprender a LP escrita para se comunicar com as outras pessoas?                        | Talvez | Talvez  | Talvez  |
| A sua filha aprende menos na escola que os outros alunos ouvintes?   | Talvez | Talvez  | Talvez  |
| Um ensino levando em consideração as diferenças individuais pode fazer com que a sua filha aprenda na escola a ler e a escrever? | Talvez | Talvez  | Talvez  |
| Teria ela a possibilidade de aprender Libras juntamente com a LP escrita?  | Talvez | Talvez  | Talvez  |

|  |   |                |                |
|--|---|----------------|----------------|
| Alguém da família tem facilidade para se comunicar e conversar com a aluna surda? Quem?              | Mãe   | Mãe            | Mãe            |
| O pai tem pretensão de aprender Libras?  | Não   | Não            | Não            |
| A mãe é fluente na Libras?   | Não   | Não            | Não            |
| A mãe pretende fazer um curso de Libras para se instruir, e futuramente conversar com a filha surda? | Talvez  | Talvez         | Talvez         |
| Qual seria o impedimento para os pais aprenderem a Libras em cursos regulares oferecidos pela SEDF?  | Falta de tempo durante os dias úteis da semana. | Falta de tempo | Não tem tempo. |
| Algum membro da família pretende futuramente aprender a Libras?                                      | Não   | Não            | Não            |

### Questionário N.º 4

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DAS ALUNAS SURDAS (PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Solicito a sua colaboração para a realização desta pesquisa respondendo a este questionário. Acrescento que os resultados da pesquisa lhe serão informados, a sua identidade será preservada e as informações terão destinação unicamente científica.

Data: \_\_\_/\_\_\_/200\_\_.

1. Aluna: \_\_\_\_\_

| Perguntas feitas para as alunas surdas participantes:                              | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| 1. Você sabe Libras?   |     |     |
| 2. Você tem uma professora surda que ensina Libras aqui na escola ?                |     |     |
| 3. Você gosta de ver os desenhos dos livros que nós temos na biblioteca da escola? |     |     |
| 4. Você gostaria de aprender a ler alguns dos livros de seu interesse?             |     |     |
| 5. Você gostaria de aprender a escrever na língua portuguesa?                      |     |     |

Concordo que a minha filha responda este questionário e assim participar como entrevistado deste estudo. Também aceito e concordo com a divulgação dos dados da pesquisa.

---

Responsável da aluna participante da pesquisa

### Questionário Nº. 5

#### MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DAS ALUNAS SURDAS (PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Solicito a sua colaboração para a realização desta pesquisa respondendo a este questionário. Acrescento que os resultados da pesquisa lhe serão informados, a sua identidade será preservada e as informações terão destinação unicamente científica.

Data: \_\_/\_\_/200\_\_.

1. Aluna: \_\_\_\_\_

| Perguntas feitas para as alunas surdas participantes:   | “Ouro” | “Ferro” | “Cobre” |
|---|--------|---------|---------|
| Você gosta de folhear os livros e as revistas que tem acesso para ver as figuras que lhe interessam mais? | Sim    | Sim     | Sim     |
| Você gosta de folheavam as revistas para tentar ler as notícias dos artistas preferidos?                  | Sim    | Sim     | Sim     |
| Vocês gostariam de aprender a ler e a escrever a LP, para poderem compreender o que estava escrito?       | Sim    | Sim     | Sim     |
| Você fica feliz quando consegue ler algumas palavras escritas na LP?                                      | Sim    | Sim     | Sim     |
| Você quer acessar a internet no computador para poder ler o seu site preferido?                           | Sim    | Sim*    | Sim     |
| Você quer aprender a ler e compreender o que estava escrito (LP) nas legendas dos filmes (DVD)?           | Sim    | Sim**   | Sim     |
| Você gostou da Feira do livro deste ano?  | Sim    | Sim     | Sim     |
| Você comprou livros na  | Sim    | Sim     | Sim     |

|  |     |     |     |
|--|-----|-----|-----|
| Feira do Livro?  |     |     |     |
| Você viu algum livro que<br>você já tenha lido na sua<br>escola na Feira do Livro? | Sim | Sim | Sim |

Concordo que a minha filha responda este questionário e assim participar como entrevistado deste estudo. Também aceito e concordo com a divulgação dos dados da pesquisa.

---

Responsável da aluna participante da pesquisa



**APÊNDICE “D”****Autorização 1****CONSENTIMENTO PARA SER ENTREVISTADO****TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, \_\_\_\_\_ portador de RG \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido a respeito da entrevista do projeto.

Estou ciente de que a minha entrevista é voluntária, e os conteúdos das informações servirão para orientar o andamento da pesquisa em questão.

O informante terá livre acesso aos resultados desta pesquisa e um esclarecimento antes e durante a entrevista, sobre os objetivos e sobre a metodologia empregada.

O sigilo e a privacidade serão garantidos.

Observação: O participante entrevistado terá liberdade de se recusar ou desistir da entrevista a qualquer momento, e a desistência ou a recusa em continuar participando não lhe ocasionará nenhuma pena ou prejuízo.

---

Assinatura do participante

## Autorização 2

Prezado(a) Senhor(a):

Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) e estou realizando uma pesquisa, que tem por objetivo 1-) observar e analisar como se desenvolve a interlíngua dos alunos surdos no processo de alfabetização da LP na modalidade escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do DF. 2-) contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno surdo, no contexto da educação bilíngüe (língua de sinais e LP), onde a Língua Portuguesa (LP) língua oficial do Brasil é considerada como segunda língua para pessoas surdas e portanto exige um processo formal para a sua aprendizagem. 3-) poder dar algumas respostas às questões que atualmente estão em discussão, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dos alunos surdos no sistema regular de ensino.

Contamos com a sua colaboração para a efetiva realização deste estudo respondendo a este questionário.

Esclarecemos que a pesquisadora se responsabiliza em lhe informar sobre os resultados obtidos na pesquisa. E que a identidade dos participantes da pesquisa será preservada bem como as informações obtidas terão destinação unicamente científica.

Solicitamos o seu consentimento em participar desse estudo, e também a sua concordância na divulgação dos resultados e conclusões da pesquisa.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

Obrigado(a).

Eu, \_\_\_\_\_ CI \_\_\_\_\_.  
Aceito participar desta pesquisa e concordo com a divulgação dos seus resultados.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Data, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## **Anexos**

### **Decretos**

#### **Decreto nº. 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853/89**

DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, DECRETA :

#### **CAPÍTULO I**

##### **Das Disposições Gerais**

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 db - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db - surdez severa;
- e) acima de 91 db - surdez profunda; e f) anacusia;

**Decreto nº. 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DECRETA:

**CAPÍTULO I**

**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098,

de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

**CAPÍTULO II**

**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

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

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

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

**CAPÍTULO III**

**DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS**

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1o Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6o A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1o A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7o Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2o A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8o O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7o, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1o O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2o A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3o O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9o A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e

extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

#### CAPÍTULO IV

#### DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

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.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## Leis

**Lei N ° 5.692, de 11 de agosto de 1971**

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:  
CAPÍTULO I

Do Ensino de 1° e 2° graus

Art. 1° O ensino de 1° e 2° graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.  
1° Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2° O ensino de 1° e 2° graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2° O ensino de 1° e 2° graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.  
Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3° Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4° Os currículos do ensino de 1° e 2° graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1° Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:  
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

2° No ensino de 1° e 2° graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

3° Para o ensino de 2° grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o



mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.  
 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as emprêsas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as emprêsas nenhum vínculo de emprêgo, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e

90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais,

As mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do artigo 49 da Constituição Federal, promulgam a seguinte emenda ao texto constitucional:

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e re inserção na vida econômica e social do país;

III- proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Brasília, em 17 de outubro de 1978.

A MESA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Marco Maciel

Presidente

A MESA DO SENADO FEDERAL

Petrônio Portela

Constituição Federal de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

### **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de

outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino

### **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**

Estatuto da Criança e do Adolescente (DOU 16.07.90) LIVRO I

TÍTULO II DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À VIDA E À SAÚDE

Art. 7º - A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 11. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º. Incumbe ao Poder Público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

### **Lei nº. 8069 de, 13 de julho de 1990.**

Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei.

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

## **Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996**

### **CAPITULO V**

#### **Da Educação Especial**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

## O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

### TÍTULO I

#### Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, pre dominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

### TÍTULO II

#### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

### **Lei nº. 10.098, DE 19 de dezembro de 2000.**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### capítulo I

##### disposições gerais

Art. 1o Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2o Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

## CAPÍTULO II

### DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3o O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 4o As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 5o O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6o Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7o Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

### CAPÍTULO III

#### DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9º Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

### CAPÍTULO IV

#### DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

### CAPÍTULO V

#### DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

Art. 13. Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I – percurso acessível que una as unidades habitacionais com o exterior e com as dependências de uso comum;

II – percurso acessível que una a edificação à via pública, às edificações e aos serviços anexos de uso comum e aos edifícios vizinhos;

III – cabine do elevador e respectiva porta de entrada acessíveis para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 14. Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares, e que não estejam obrigados à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Art. 15. Caberá ao órgão federal responsável pela coordenação da política habitacional regulamentar a reserva de um percentual mínimo do total das habitações, conforme a característica da população local, para o atendimento da demanda de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

#### CAPÍTULO VI

##### DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

Art. 16. Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

#### CAPÍTULO VII

##### DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

##### Regulamento

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

#### CAPÍTULO VIII

##### DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

#### CAPÍTULO IX

##### DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Art. 22. É instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, cuja execução será disciplinada em regulamento.

#### CAPÍTULO X

##### DISPOSIÇÕES FINAIS



Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei.

Art. 24. O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 25. As disposições desta Lei aplicam-se aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

Art. 26. As organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta Lei.

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179o da Independência e 112o da República.

FERNANDO

HENRIQUE

CARDOSO

José Gregori

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 20.12.2000

### **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.**

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2o A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3o A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1o O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2o A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4o A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5o Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6o Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.  
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.01.2001

[http://www.educacao.mg.gov.br/banco\\_objetos\\_seemg/%7BCAD67432-7AF5-468F-A2A4-D7E966E1D4B6%7D\\_lf\\_Lei10172.pdf](http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg/%7BCAD67432-7AF5-468F-A2A4-D7E966E1D4B6%7D_lf_Lei10172.pdf). Acesso em: 15 de junho de 2008.

### **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

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

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

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

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

### **Lei nº. 3.218, de 05 de Novembro de 2003.**

DODF de 10.11.2003

Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.

O Governador do Distrito Federal, faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica estabelecido o modelo de Educação Inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

§ 2º A partir da regulamentação desta Lei, serão obedecidos os seguintes prazos e percentuais mínimos de escolas da rede pública de ensino a desenvolverem a Educação Inclusiva:

I – em até seis meses, (10%) dez por cento das escolas;

II – em até doze meses, (20%) vinte por cento das escolas;

III – em até vinte e quatro meses, (40%) quarenta por cento das escolas;

IV – em até trinta e seis meses, (70%) setenta por cento das escolas;

V – em até quarenta e oito meses, (100%) cem por cento das escolas.

§ 3º A exigência de cumprimento dos prazos de que trata o parágrafo anterior fica condicionada à garantia, pelo Poder Executivo, das condições adequadas ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, definidas nesta Lei.

§ 4º Fica a rede de ensino público do Distrito Federal autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja esse o procedimento mais recomendável.

Art. 2º Respeitando o disposto no art. 1º, § 2º; cabe ao Poder Executivo do Distrito Federal garantir:

I – acessibilidade dos alunos portadores de deficiências, por meio de adaptações do espaço físico necessárias à Educação Inclusiva;

II – formação continuada para os professores da Educação Básica, que atuarem na Educação Inclusiva;

III – recursos humanos, materiais e equipamentos especializados para os serviços de apoio ao desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Art. 3º Cabe às escolas da rede pública de ensino definirem em seu projeto educacional:

I – o sistema de apoio especializado, em consonância com as orientações pedagógicas oficiais, específicas para Educação Inclusiva;

II – as adaptações curriculares no âmbito da escola, da sala de aula e do aluno portador de deficiência individualmente;

III – os procedimentos e instrumentos de avaliação, adequados às adaptações curriculares, necessários ao desenvolvimento da Educação Inclusiva;

IV – a organização específica de sua estrutura e funcionamento para atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos participantes da Educação Inclusiva.

Art. 4º Fica estabelecido o prazo de sessenta dias, após a publicação desta Lei, para a sua regulamentação pelo Poder Executivo.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 05 de novembro de 2003

115º da República e 44º de Brasília

Joaquim Domingos Roriz.

**Portaria**

**Portaria n.º1.793, de dezembro de 1994.**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde( Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2008

**Resolução**

**CNE/CEB N.º. 2, de 11 de Fevereiro de 2001.**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º. 2, de 11 de Fevereiro de 2001.

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos..

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos..

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva..

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:.

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; .

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;.

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96..

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social..

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN..

§ 3o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional..

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo..

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários..

§ 1o Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos..

§ 2o Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2o Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou

serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva..

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino..

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados



ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais..

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO.

Presidente da Câmara de Educação Básica.

### **Convenção da Organização dos Estados Americanos**

DECRETO Nº. 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.

Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001;

Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII;

**D E C R E T A :**

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Celso Lafer

Texto da Convenção

ASSEMBLÉIA GERAL VIGÉSIMO NONO PERÍODO ORDINÁRIO DE SESSÕES

6 de junho de 1999

AG/doc. 3826/99

Guatemala 28 maio 1999

Original: espanhol

Tema 34 da agenda

### **Projeto de Resolução**

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (Aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999) A ASSEMBLÉIA GERAL, TENDO VISTO o relatório do Conselho Permanente sobre o projeto de Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (CP/CAJP-1532/99);

CONSIDERANDO que, em seu Vigésimo Sexto Período Ordinário de Sessões, a Assembléia Geral, mediante a resolução AG/RES. 1369 (XXVI-O/96), "Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano", encarregou o Conselho Permanente de, por intermédio de um Grupo de Trabalho correspondente, preparar um projeto de convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação por razões de deficiência;

LEVANDO EM CONTA que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, pelo qual é necessário propiciar o desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar substancialmente a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério;

CONSIDERANDO que a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção;

LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO que o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador", reconhece que "toda pessoa afetada por diminuição de suas capacidades físicas ou mentais tem direito a receber atenção especial, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento da sua personalidade";

TOMANDO NOTA de que a resolução AG/RES. 1564 (XXVIII-O/98) reitera "a importância da adoção de uma Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência" e solicita também que sejam envidados todos os esforços necessários para que este instrumento jurídico seja aprovado e assinado no Vigésimo Nono Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos,

RESOLVE: Adotar a seguinte Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência:

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA OS ESTADOS PARTES NESTA CONVENÇÃO

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da

igualdade que são inerentes a todo ser humano;

Considerando que a Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3, j, estabelece como princípio que "a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura";

Preocupados com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências; Tendo presente o Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159); a Declaração dos Direitos do Retardado Mental (AG.26/2856, de 20 de dezembro de 1971); a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução nº 3447, de 9 de dezembro de 1975); o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas (Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982); o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador" (1988); os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria do Atendimento de Saúde Mental (AG.46/119, de 17 de dezembro de 1991); a Declaração de Caracas da Organização Pan-Americana da Saúde; a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Continente

Americano [AG/RES.1249 (XXIII-O/93)]; as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência (AG.48/96, de 20 de dezembro de 1993); a Declaração de Manágua, de 20 de dezembro de 1993; a Declaração de Viena e Programa de Ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, das Nações Unidas (157/93); a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério Americano [AG/RES. 1356 (XXV-O/95)] e o Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano [AG/RES. 1369 (XXVI-O/96)]; e Comprometidos a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência, Convieram no seguinte:

#### Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

##### 1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

##### 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

#### Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

#### Artigo III

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de carácter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

#### Artigo IV

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

2. Colaborar de forma efetiva no seguinte:

- a) pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência; e
- b) desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência.

#### Artigo V

1. Os Estados Partes promoverão, na medida em que isto for coerente com as suas respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção.

2. Os Estados Partes criarão canais de comunicação eficazes que permitam difundir entre as organizações públicas e privadas que trabalham com pessoas portadoras de deficiência os avanços normativos e jurídicos ocorridos para a eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

#### Artigo VI

1. Para dar acompanhamento aos compromissos assumidos nesta Convenção, será estabelecida uma Comissão para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, constituída por um representante designado por cada Estado Parte.

2. A Comissão realizará a sua primeira reunião dentro dos 90 dias seguintes ao depósito do décimo primeiro instrumento de ratificação. Essa reunião será convocada pela Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos e será realizada na sua sede, salvo se um Estado Parte oferecer sede.

3. Os Estados Partes comprometem-se, na primeira reunião, a apresentar um relatório ao Secretário-Geral da Organização para que o envie à Comissão para análise e estudo. No futuro, os relatórios serão apresentados a cada quatro anos.

4. Os relatórios preparados em virtude do parágrafo anterior deverão incluir as medidas que os Estados membros tiverem adotado na aplicação desta Convenção e qualquer progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Os relatórios também conterão todas circunstância ou dificuldade que afete o grau de cumprimento decorrente desta Convenção.

5. A Comissão será o foro encarregado de examinar o progresso registrado na aplicação da Convenção e de intercambiar experiências entre os Estados Partes. Os relatórios que a Comissão elaborará refletirão o debate havido e incluirão informação sobre as medidas que os Estados Partes tenham adotado em aplicação desta Convenção, o progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, as circunstâncias ou dificuldades que tenham tido na implementação da Convenção, bem como as conclusões, observações e sugestões gerais da Comissão para o cumprimento progressivo da mesma.

6. A Comissão elaborará o seu regulamento interno e o aprovará por maioria absoluta.

7. O Secretário-Geral prestará à Comissão o apoio necessário para o cumprimento de suas funções.

#### Artigo VII

Nenhuma disposição desta Convenção será interpretada no sentido de restringir ou permitir que os Estados Partes limitem o gozo dos direitos das pessoas portadoras de deficiência reconhecidos pelo Direito Internacional consuetudinário ou pelos instrumentos internacionais vinculantes para um determinado Estado Parte.

#### Artigo VIII

1. Esta Convenção estará aberta a todos os Estados membros para sua assinatura, na cidade da Guatemala, Guatemala, em 8 de junho de 1999 e, a partir dessa data, permanecerá aberta à assinatura de todos os Estados na sede da Organização dos Estados Americanos até sua entrada em vigor.

2. Esta Convenção está sujeita a ratificação.

3. Esta Convenção entrará em vigor para os Estados ratificantes no trigésimo dia a partir da data em que tenha sido depositado o sexto instrumento de ratificação de um Estado membro da Organização dos Estados Americanos.

#### Artigo IX

Depois de entrar em vigor, esta Convenção estará aberta à adesão de todos os Estados que não a tenham assinado.

#### Artigo X

1. Os instrumentos de ratificação e adesão serão depositados na Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos.

2. Para cada Estado que ratificar a Convenção ou aderir a ela depois do depósito do sexto instrumento de ratificação, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado tenha depositado seu instrumento de ratificação ou adesão.

#### Artigo XI

1. Qualquer Estado Parte poderá formular propostas de emenda a esta Convenção. As referidas propostas serão apresentadas à Secretaria-Geral da OEA para distribuição aos Estados Partes.

2. As emendas entrarão em vigor para os Estados ratificantes das mesmas na data em que dois terços dos Estados Partes tenham depositado o respectivo instrumento de ratificação. No que se refere ao restante dos Estados partes, entrarão em vigor na data em que depositarem seus respectivos instrumentos de ratificação.

#### Artigo XII

Os Estados poderão formular reservas a esta Convenção no momento de ratificá-la ou a ela aderir, desde que essas reservas não sejam incompatíveis com o objetivo e propósito da Convenção e versem sobre uma ou mais disposições específicas.

#### Artigo XIII

Esta Convenção vigorará indefinidamente, mas qualquer Estado Parte poderá denunciá-la. O instrumento de denúncia será depositado na Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. Decorrido um ano a partir da data de depósito do instrumento de denúncia, a Convenção cessará seus efeitos para o Estado denunciante, permanecendo em vigor para os demais Estados Partes. A denúncia não eximirá o Estado Parte das obrigações que lhe impõe esta Convenção com respeito a qualquer ação ou omissão ocorrida antes da data em que a denúncia tiver produzido seus efeitos.

#### Artigo XIV

1. O instrumento original desta Convenção, cujos textos em espanhol, francês, inglês e português são igualmente autênticos, será depositado na Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos, que enviará cópia autenticada de seu texto, para registro e publicação, ao Secretariado das Nações Unidas, em conformidade com o artigo 102 da Carta das Nações Unidas.

2. A Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos notificará os Estados membros dessa Organização e os Estados que tiverem aderido à Convenção sobre as assinaturas, os depósitos dos instrumentos de ratificação, adesão ou denúncia, bem como sobre as eventuais reservas.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arq>. Acesso em 15 de junho de 2008.

### **Declaração de Salamanca**

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Relembrando as diversas declarações da Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova desse envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

1. Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui

em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2. Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;
- desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

4. Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:
- a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apóiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;

- às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:

- a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;

- às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:

- a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;

- à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a Educação:

- a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;

- a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;

- a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualdade, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;

- a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5. Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam da Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995). Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994.

**Relatório da reunião realizada em 05/12/07, convocada pelo MEC  
para discussão do documento:**

“Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”

Local: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – Esplanada dos Ministérios – Bloco “L” – 6º. Andar – Sala 600 / Brasília - DF

Presentes:

Comunidade Surda:

Representante de Pais de alunos surdos das Escolas de Educação Especial de São Paulo, Conceição Aparecida Alves da Silva, presidente do Conselho de Escola da EMEE “Helen Keller”.



FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, Neivaldo Augusto Zovico, Diretor Regional de São Paulo

Associação dos Surdos de São Paulo, Paulo Roberto Amaral Vieira, presidente.

Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo, Elisabeth Ap. Andrade Silva Figueira, presidente.

DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da PUC-SP, Maria Inês da Silva Vieira, Coordenadora do Programa de Acessibilidade em Libras

MEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Especial – CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI

Assessora técnica da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – Profª MARLENE DE OLIVEIRA GOTTI .

Intérprete contratada pelo MEC – Aline.

O relato, a seguir, é um resumo para que tomem ciência de como foi a reunião e seus resultados.

Relato: após apresentação dos membros presentes iniciou-se a discussão sobre o mencionado documento, elaborado pela Comissão nomeada pela Portaria nº 555 do MEC.

Inicialmente, Claudia Griboski coloca a preocupação fundamental do MEC em promover a inclusão de Surdos na escola regular e para tanto, foi nomeada uma comissão que revisse e sistematizasse a Política Nacional de Educação Especial para todos os 5.624 municípios do Brasil. O objetivo é que onde houver agrupamento de Surdos, que estes sejam incluídos em uma mesma turma, classe ou escola de Surdo.

Argumento que rebatemos no sentido de que esta idéia não está contemplada no documento apresentado na consulta pública, o que consta é: “não criar escolas especiais e transformar as escolas existentes em Centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” - e com esta cláusula não concordamos.

Contra argumentarmos falando sobre as questões da especificidade lingüística do sujeito Surdo e a importância da convivência com seus iguais que compartilham a língua e a cultura conseqüência da experiência visual acarretada pela surdez. Ressaltando que, para que ocorra a aquisição natural da LIBRAS e a construção de identidades Surdas, o Surdo deve estar inserido em um ambiente de usuários de sua língua. Que esta, deve ser a língua de comunicação e instrução usada no espaço escolar por professores Surdos e professores ouvintes fluentes e, que só assim, estaremos promovendo um ambiente lingüístico que propicie sua aquisição pela criança Surda. Enfim, com todos os argumentos encaminhados pela Comunidade e Instituições ao MEC, quando da consulta pública.

Além de defendermos o exposto acima, defendemos também o direito do Surdo e de sua família poder escolher estudar na escola Especial de Surdo ou na Comum.

Após quase três horas de reunião (das 14:15h às 17h), a Diretora do departamento de políticas da EE e Assessora técnica se comprometeram a reescrever o documento de forma que o mesmo não imponha ou determine que sejam transformadas as escolas especiais em Centros mas, sugerindo:

A retirada do parágrafo “não criar escolas especiais e a transformar as escolas existentes em Centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” ou sua substituição por algo semelhante a:

“Serão criados Centros...”ou

“As escolas especiais poderão ser, também, Centros...”

Foi indagado, mais de uma vez, quanto à possibilidade de Neivaldo Zovico e Paulo Vieira ou de outros representantes da comunidade surda poderem participar da Comissão responsável pela construção da Política Nacional de Educação Especial, para que fossem contemplados os aspectos relevantes na Educação de Surdos, tais como: a importância da aquisição da libras pelo aluno surdo em um ambiente lingüístico formado por surdos adultos usuários da mesma e ouvintes fluentes, bem como a libras como língua de instrução e acesso ao conhecimento. As professoras Marlene Gotti e Claudia Griboski responderam que quem defende as questões referentes à especificidade lingüística do surdo na Comissão constituída pelo MEC-SEESP é a Professora Dra Ronice Muller Quadros.