



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AQUISIÇÃO DE ESCRITA POR SURDOS: UM OLHAR SOBRE A
ADAPTAÇÃO CURRICULAR**

THEREZA SOPHIA JÁCOME PIRES

JOÃO PESSOA/PB

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AQUISIÇÃO DE ESCRITA POR SURDOS: UM OLHAR SOBRE A
ADAPTAÇÃO CURRICULAR**

THEREZA SOPHIA JÁCOME PIRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística realizado pela Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Aquisição da Linguagem como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria

JOÃO PESSOA
2013

P667a Pires, Thereza Sophia Jácome.

*Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a
adaptação curricular / Thereza Sophia Jácome Pires.-
João Pessoa, 2013.*

129f.

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

THEREZA SOPHIA JÁCOME PIRES

AQUISIÇÃO DE ESCRITA POR SURDOS: UM OLHAR SOBRE A ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Examinadora

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Profª Drª Adriana de Andrade Gaião e Barbosa
Examinadora

A minha mãe, Raquel Régis Ramos, por todo seu amor e incentivo. Minha mãe não apenas me deu a vida, mas sempre viveu a sua própria vida por mim. Dedico-te não apenas essa dissertação, mas meu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por conhecer meu coração, pela vida que me concebeu e por guiar sempre meus caminhos.

A minha mãe Raquel Régis Ramos, por todo seu amor e dedicação.

A meu pai Marcos Jácome pelo amor e carinho.

A meu marido e parceiro Thomaz Pires por seu amor durante esses 18 anos de convivência, por todo seu incentivo e paciência.

Aos meus filhotes Maria Eduarda e Davi, espelhos da minha alma e razão do meu viver. Amo vocês.

A minha querida orientadora Evangelina, um espírito de luz que Deus me permitiu conhecer e fazer parte de minha vida. Uma pessoa com um conhecimento imenso e sabedoria, a qual sente prazer em compartilhar com seus alunos.

A professora Marianne, pelos ensinamentos e pelo sorriso cativante.

A amiga e professora Luciana Figueiredo, que me ajudou a dar meu primeiro passo no mestrado compartilhando comigo seus conhecimentos. Muito Obrigada!

Aos queridos amigos das vagas “remanescentes”, amigos que ficarão para sempre não apenas em minha memória, mas em meu coração.

Agradeço em especial as amigas Sayonara, Kátia, Patrícia, Lane e Cleoneide e aos amigos Marcos Tomé, Josélio, Almir, Fábio e Marinaldo por caminharem de mãos dadas comigo durante o mestrado.

A Cláudia, Danilo e Aline, meus companheiros de trabalho, os quais me mostraram que a amizade extrapola muito além do que um ambiente de trabalho. Muito obrigada !!!!

A Marisa minha secretária que com tanto amor e carinho cuida dos meus filhos para que eu possa trabalhar e estudar.

A meus avós Maria Régis e Vigarinho, meu voinho e minha voinha, exemplos de amor, coragem e vida. Sempre os amarei.

A minha família aqui representada por tio Hildon, tenho muito orgulho de fazer parte dos Régis.

As Towandas, minhas amigas-irmãs que moram no meu coração e que nunca me permitem desistir: Soledade, Karla, Dayse e Livia.

A escola Nossa Senhora de Lourdes por toda formação profissional a qual me proporcionou, ensinando-me a tentar a cada dia ser uma pessoa melhor e a acreditar na educação da pedagogia do amor.

As professoras e amigas Adriana Gaião e Geovaní por sempre acreditarem “que sou capaz”, por todo incentivo e pela amizade.

A tio Hélio, por mesmo longe, sempre torcer por mim.

Ao amigo Alexandre por toda ajuda que sempre me concede quando preciso você é um verdadeiro amigo.

A Ronil por toda sua paciência e educação em me atender quando o solicitava.

A família da criança a qual participou da presente pesquisa, por sua colaboração a qual foi fundamental para esse processo. Que Deus abençoe vocês.

A todas as crianças especiais, as quais Deus não escolhe as famílias preparadas, mas prepara as escolhidas.

*Em vez de serem apenas bons,
Esforcem-se para criar um estado de coisas
que torne possível a bondade;
Em vez de serem apenas livres
Esforcem-se para criar um estado de coisas
que liberte a todos!*

Michel Foucault

RESUMO

Os estudos em Linguística mostram cada vez mais a interface dessa área do conhecimento com outros campos do saber como a fonoaudiologia. Estas áreas possuem em comum, pesquisas referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, seja esta aquisição dentro dos padrões considerados na normalidade ou nos casos referentes a patologias que possam afetar a linguagem como um todo. Sendo assim, os estudos sobre a inclusão de crianças surdas no ensino regular tornam-se de interesse para a linguística e a fonoaudiologia e devem ser realizados sob uma perspectiva inclusiva, onde este aluno tenha oportunidade de através de um planejamento específico elaborado pelo professor fazer uso de adaptações curriculares que visem o respeito ao conteúdo programático em sala de aula e o atendimento as singularidades do aluno surdo na aquisição do português escrito como segunda língua. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivos: conhecer a aquisição de escrita por surdos para análise da pertinência da adaptação curricular, e a partir dessa observação coletar a produção textual de um aluno surdo durante quatro meses em uma sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental I de uma escola estadual da cidade de João Pessoa, descrever as atividades realizadas na produção textual e analisar essas produções textuais do ponto de vista da adaptação curricular. A metodologia da pesquisa deu o suporte à investigação qualitativa. Os resultados demonstraram que apesar de não existir uma metodologia específica para o trabalho com adaptações curriculares, é necessário que essa prática seja baseada em pilares que sustentem a condição do aluno enquanto aprendiz, respeitando o currículo proposto em sala de aula e fazendo as devidas modificações. Para isso é de fundamental importância um planejamento específico dessas atividades e a organização da execução da mesma.

Palavras-chave: surdez; inclusão; adaptação curricular.

ABSTRACT

The linguistic studies show the interface between this knowledge area and other knowledge fields as Phonoaudiology, these areas of knowledge have similar researches about acquisition and development of oral and written language, even that this acquisition is in standard of a common way or in pathology cases that affect the language in totally. So that, the studies about the inclusion of deaf children in a regular education become interesting for Linguistic and Phonoaudiology and should be doing in an inclusive perspective, permitting this student, through an specific plan did by the teacher, using the curricular adaptation that aims the respect to the programmatic contents in classroom and the treatment of the deaf student singularities in an acquisition of Portuguese as the second language. Doing so, this study aimed to observe a written acquisition by deaf children to see the relevance of curricular adaptation, through this observation, we begin to collect the text production of a deaf student during four months in a classroom of third year of junior school at an State School in João Pessoa city, after that, we will describe the activities did in this text production and we will analyze the point of view of curricular adaptation in these compositions. The research methodology gave us support to a qualitative investigation. The results showed that in spite of there's not a specific methodology for work with curricular adaptations, it is necessary that this practical should be based on pillars that support the student condition as a learning, respecting the plan content in class and doing the correct modifications. To that is very important the specific plan of these activities and the organization of their practices.

Key Words: Deafness; inclusion; curricular adaptation.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
I. MARCO TEÓRICO	
1.1 Linguagem, Surdez e Inclusão.....	19
1.2 Bilinguismo como uma proposta para educação.....	25
1.3 O Currículo e as adaptações curriculares.....	31
1.4 A Escrita de surdo.....	53
II. METODOLOGIA.....	66
III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	101
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens e a
língua dos anjos, sem amor eu nada seria...”*

Carta de São Paulo aos Coríntios, capítulo 13.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em aquisição da linguagem tem constituído uma grande contribuição não apenas para a linguística, mas também para a fonoaudiologia, enquanto área do conhecimento a qual possui em seu corpo teórico estudos sobre a aquisição e os processos do desenvolvimento linguístico.

Estudos citados por autores como Aguiar (2011) ressaltam a contribuição da fonoaudiologia para as pesquisas em linguística, seja nos aspectos relativos à aquisição da linguagem oral e escrita ou nos estudos de patologias, as quais possam afetar a comunicação humana. Ainda segundo a autora, “não cabe mais apenas ao professor de língua vernácula a preocupação com o desenvolvimento da linguagem”. “A necessidade de acompanhamento da criança na escola e fora dela constitui tarefa tanto de professores de língua como de fonoaudiólogos e pedagogos” (AGUIAR, p.162, 2011).

Nesse sentido, cabe ao fonoaudiólogo enquanto um profissional o qual possui como uma de suas áreas de atuação o trabalho com os aspectos que envolvem a comunicação oral e escrita, desenvolver pesquisas nestas áreas, bem como promover estratégias e adaptações de ensino/aprendizagem que possam colaborar com o processo de aquisição da linguagem escrita.

A primeira consequência dessa premissa é que a linguagem se insere no mundo social, onde fica evidente que as interações pessoais desempenham um papel tanto na evolução da linguagem, quanto nas formas concretas adotadas segundo as circunstâncias (RÍO & VILASECA, 1997).

Pensando assim, com as discussões sobre inclusão, as escolas têm tentado se assumir como espaços de encontro de diversidades, sob a justificativa de proporcionar igualdade de direitos a todos os diferentes que nela circulam. Críticas ao modelo tradicional de ensino reforçam a realização de estudos que objetivam incorporar novas tecnologias, linguagens e metodologias à rotina escolar, e esta incorporação tem se apresentado como um desafio para os profissionais e pesquisadoras ligados à educação e à aquisição da escrita.

No entanto, é importante ressaltar que, se a introdução de novas tecnologias e linguagens na escola é um desafio, fazer isso em salas de aula nas quais cada vez mais se encontram diferentes necessidades é ainda mais desafiador e deve ser

considerado. Isso porque, com tantas diferenças em sala de aula, o professor deve lançar mão de métodos e recursos variados, com o objetivo de atender às necessidades educacionais de seus alunos.

Diante deste contexto, ainda hoje encontramos práticas escolares patologizadoras e que objetivam a reabilitação e normalização das crianças consideradas deficientes, sem que sejam consideradas a individualidade e as reais necessidades dessas crianças.

Em consequência disso, têm surgido movimentos como o dos surdos que, em busca do fortalecimento e institucionalização da Língua de Sinais (LIBRAS) e da cultura visual (elementos que marcam sua diferença), têm lutado por escolas próprias e por educação em sua língua materna. Esses movimentos surgem pautados tanto na constatação de que a utilização de uma língua visogestual favorece a inserção do surdo em práticas letradas e a educação desses sujeitos, quando de fato, estes alunos estão inseridos em espaços escolares organizados para ensinar e aprender em português oral, voltados aos alunos que crescem ouvindo e falando essa língua, sem levar em consideração a real condição apresentada pelo surdo.

Portanto a educação no Brasil passa por um momento de mudanças de paradigmas, os quais buscam contribuir com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Dificuldades estas não apenas vivenciadas por familiares e professores, mas sim por todos que não apenas trabalham na área educativa, mas que fazem parte desse processo, o qual não basta apenas à elaboração de leis e políticas públicas e sim o maior dos desafios do ser humano, “aceitar suas próprias limitações, para só assim compreender e poder ajudar o outro”.

Assim, tomamos como base teórica nesta pesquisa o contexto bilíngüe para educação do surdo, onde sua análise foi baseada no sociointeracionismo como pressuposto nas práticas de elaboração das atividades para o ensino do português como segunda língua.

MANTOAN, p.11, 2009 afirma:

[...] Um dos maiores obstáculos para efetivação do direito de todos a educação é o abismo que se interpõem entre as palavras, o discurso, os fatos e as atitudes. Se um sistema educacional pretende garantir esse direito, o primeiro passo deve ser sempre praticá-lo. Não há educação para todos sem compromisso social de torná-la realidade, nem é a mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado. Seu cumprimento se dá no dia a dia, em nossa maneira de agir e de conquistar espaços democráticos, em que a vida pessoal e coletiva se expressa plenamente na liberdade, na solidariedade e na participação cidadã.

Alinhada a essas concepções, a educação especial não se esgota na evolução de seu entendimento legal, mas afeta diretamente a vida escolar, como proposta de ação educativa, pois leva todo sistema de ensino a buscar mudanças de paradigmas, de posturas, de métodos, de escolhas, enfim mudanças no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma a escola representa a oportunidade mais rica de trocas de experiências, pois nela a criança desenvolve seu potencial de aprendiz. A escola divide ainda com a família a responsabilidade de organizar os meios para que a criança experimente o maior número possível de vivências (Kyrillon; Martins & Ferreira, 1997).

Ao falar da escola, faz-se referência ao conjunto de interações, especialmente das interações pessoais, que a estrutura da instituição escolar favorece e proporciona a criança. Da qualidade e da organização dessas interações dependem os fatores que, através da escola, afetam a evolução da linguagem (Boch, 1997).

O compromisso de uma escola é o de dar a melhor educação possível para cada criança. Para isso é necessário conhecê-la integralmente, considerando cuidadosamente todos seus aspectos perceptuais e cognitivos. Para que se execute um plano de trabalho de tal importância, é fundamental que haja coordenação e unidade no trabalho de toda uma equipe (Pacheco & Caraça, 2002).

A adaptação curricular é vista nesse sentido, como uma proposta de trabalho baseada nas necessidades específicas de cada aluno, visando assim ser um instrumento de trabalho o qual gera oportunidades de atender as diferenças

encontradas não apenas na sala de aula, mas atendendo também as diversas formas de aprendizagem respeitando o tempo de cada um.

Essa prática extrapola o ambiente físico escolar, as mudanças estruturais, as exigências curriculares e a contratação de profissionais qualificados. A prática inclusiva requer acima de tudo planejamento específico, o qual possibilitará a oportunidade de realizar ações concretas e organizadas, com objetivos não para serem cumpridos e sim metas a serem alcançadas por toda uma equipe.

Tendo em vista que poucos são os estudos que enfatizam o processo de aquisição da escrita do surdo do ponto de vista da adaptação curricular e da adaptação curricular do ponto de vista da inclusão desse aluno no sistema educacional regular, o interesse em desenvolver a presente pesquisa surgiu da necessidade de investigação de como acontece esse processo de inclusão em sala de aula, considerando a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua materna e enfatizando como ocorre o processo de aquisição do português escrito como segunda língua. Partindo do pressuposto de que a inclusão acontece na medida em que possibilitamos oportunidades, as quais contribuam para o desenvolvimento da autonomia do aluno, é importante para o surdo o aprendizado da linguagem escrita, iniciando de uma língua que ele já apresente e que seja vista como língua materna: LIBRAS e o português escrito para desenvolvimento da autoria na escrita espontânea.

Lançar uma proposta de trabalho com a leitura para alunos surdos que integre a LIBRAS ao português escrito significa levar em conta a importância do aspecto visual na educação dos surdos, fato que apesar de parecer óbvio ao se considerar a língua de sinais (caracteristicamente visual) como primeira língua do surdo, ainda não faz parte do contexto educacional para surdos no Brasil. Além disto, ao se propor uma educação bilíngue que tenha o português escrito como segunda língua, além de significar o respeito à condição de não ouvinte/falante do surdo, considera também o fato de que, embora atualmente muito se discuta a respeito da contribuição e utilização de novas tecnologias e metodologias para a educação, a linguagem escrita ainda é a principal matéria nelas encontradas.

Segundo Santos (2005), o aluno surdo está na escola para aprender e para desenvolver-se, portanto a escola deve assumir o papel dessa responsabilidade e

precisa decidir qual seu verdadeiro papel, ou seja, é um espaço privilegiado de construção do conhecimento ou apenas a aprendizagem de uma língua.

A partir das ideias propostas, o presente trabalho tem o objetivo de observar a aquisição de escrita por surdos para análise da pertinência da adaptação curricular, pois a adaptação como instrumento pedagógico precisa ser analisada do ponto de vista de sua real contribuição nesse processo, por isso torna-se de fundamental importância essa investigação como contribuição para o processo da inclusão do aluno surdo no ensino regular.

Como objetivos específicos, buscamos descrever as atividades realizadas nas produções textuais e analisá-las do ponto de vista da adaptação curricular.

Para que os objetivos fossem correspondidos, a presente pesquisa foi dividida em três capítulos, dos quais o primeiro compreende os aspectos relativos à Linguagem, Surdez e Inclusão, O Bilinguismo como uma proposta para educação, O Currículo e as Adaptações Curriculares e a Escrita de Surdo. No segundo capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos que norteiam o presente trabalho; no terceiro a análise e discussão dos resultados e para concluir foram descritas as considerações finais.

Diante do exposto, pretendeu-se levar a centrarmos a reflexão na necessidade de uma nova abordagem do ensino da escrita para os surdos, baseada na adaptação curricular e de sua implementação em sala de aula. Visando assim, a (re)dimensão da linguagem escrita na educação de crianças surdas.

Uma investigação nessa perspectiva pretende não somente compreender a realidade pesquisada, mas também modificá-la visto que concebe a realidade em constante construção, em intenso movimento dialético.

UMA REVISÃO À LITERATURA...

“A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão.”

(J.Schuylerhong, 1910)

1. MARCO TEÓRICO

Com o intuito de compreendermos o processo de adaptação curricular realizado nas escolas para incluir o surdo neste ambiente e promover a aquisição do português escrito como segunda língua, buscaremos a partir de então, discutir aspectos teóricos pertinentes como, por exemplo, currículo e escrita. Para a construção do percurso, faz-se necessário permearmos caminhos referentes à linguagem enquanto uma construção social, bem como entendermos como teve início o processo educativo do surdo.

Dessa forma, no decorrer do presente tópico serão abordados temas como: linguagem, inclusão e surdez; os princípios de uma abordagem bilíngue como uma diretriz para os modelos educacionais propostos para a inclusão do surdo na escola regular; a adaptação curricular e a escrita do português pelo surdo como segunda língua.

É importante ser ressaltado que de acordo com Delgado (2008) escolhemos o termo “surdo”, para nos referirmos a pessoas que não usam a audição de forma funcional, independente do grau de sua perda auditiva, o qual pode se estender de leve a profundo.

1.1- Linguagem, Surdez e Inclusão

A natureza da aquisição e do desenvolvimento linguístico da criança tem sido motivo de interesse dos estudiosos da linguagem, os quais compõem diversas áreas do conhecimento como a fonoaudiologia, a psicologia e a linguística. Essas áreas perpassam umas pelas outras no sentido não apenas de se compreender como ocorre a aquisição linguística do sujeito e seu desenvolvimento, como também discutem os processos relacionados a fatores etiológicos os quais podem acarretar em atrasos ou dificuldades na linguagem.

Segundo Tomasello (2003), a linguagem é uma construção social e, portanto deve ser vista como um processo perpassado pela história do sujeito. Essa construção sócio-histórica nos faz refletir sobre a importância do contexto social na vida da criança surda, sua influência na aquisição de sua língua e os reflexos que esta terá no processo de ensino/aprendizagem como um todo.

O presente capítulo vislumbra permear os caminhos da educação do sujeito surdo desde os seus primórdios, para compreendermos os dias atuais, bem como o processo de inclusão deste em escolas regulares, fundamentando-se numa abordagem bilinguista para o processo de aquisição do português escrito como uma segunda língua. A historicidade do passado, perpassando o presente com o intuito de contribuir com o futuro.

Assim sendo é fundamental que se entenda como se formam as representações sociais para que através deste conhecimento, se possa compreender melhor o cotidiano escolar e a partir dessa consciência se desenvolver estratégias pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda de acordo com o exposto enfatizamos a necessidade do conhecimento sobre o processo educativo do aluno surdo, o qual teve início no século XV. SACKS (1998) conta que até o final deste século, não havia escolas para surdos e estes eram considerados incapazes de aprender. Em meados do século XVI, Girolano Cardano propôs um conjunto de princípios que prometia uma ajuda educacional e social para os surdos, afirmando que este podia ser pensante, compreender símbolos gráficos ou combinações de símbolos associados a objetos ou figuras que os representassem. Assim, no início de 1555, surgiu a educação oral

para crianças surdas. Algumas crianças surdas de famílias nobres aprenderam a falar e a ler para poderem ser reconhecidas como pessoas nos termos da lei e herdar títulos e propriedades de suas famílias.

Moura, Lodi e Harrison (1997) referem que, na idade média, os surdos permaneceram sendo estigmatizados como não-humanos a partir de princípios religiosos, pois a Igreja Católica refutava considerar os surdos como imortais pelo fato de que estes não podiam falar os sacramentos. Porém no final da idade Média, uma nova proposta surgiu através do preceptorado, onde um professor se dedicava exclusivamente a um aluno para ensiná-lo a falar, ler e escrever, pois com o desenvolvimento destas habilidades o surdo teria o direito de herdar os títulos e a herança de sua família.

Na obra de Bartolo Della Marca D'Ancona, no século XIV, encontramos os primeiros registros da possibilidade do surdo aprender através da Língua de Sinais ou de uma língua oral (Skliar, 1996). Na idade moderna, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, dedicou sua vida a ensinar filhos de surdos de pessoas nobres. Léon desenvolveu um alfabeto manual que ajudava os surdos a soletrar as palavras. Nesse momento, a força do poder econômico da nobreza teve um peso considerável como impulsionadora do oralismo que iniciava seu estabelecimento, o qual se estende até os dias de hoje.

Segundo Moura et al (1997) Juan Pablo Bonet, aproveitando o trabalho iniciado por Léon, foi estudioso dos surdos e seu educador, escreveu também sobre como ensinar os surdos a ler e a falar, por meio do alfabeto manual. É importante ressaltar que Bonet proibia o uso da língua gestual, utilizando em seu trabalho apenas o método oral.

No século XVIII, Charles Michel de L'Épée, que primeiramente iniciou seu trabalho na educação dos surdos por motivos religiosos, desenvolveu um trabalho com duas irmãs surdas e posteriormente fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, também conhecido com Instituto de Paris (Moura et al. 1997). Para L'Épée, ensinar o surdo a falar seria uma perda de tempo, antes que se devia ensinar-lhe a língua gestual, pois para ele o treinamento de fala demandava tempo demais dos alunos, tempo este que deveria ser dedicado à educação.

Por isso seu grande mérito foi reconhecer que os surdos possuíam uma língua que servia para fins comunicativos, a qual ele usou para o ensino de surdos. Essa língua foi vista como sem gramática e sem utilidade, para o ensino da língua escrita. Em decorrência disso L'Épée, construiu um sistema baseado na língua de sinais, criando outros sinais para as palavras francesas que não tinham representações em língua de sinais, a esse sistema foi dado o nome de Sinais Metódicos (Sacks, 1998).

Em 1815 Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano interessado em obter mais informações sobre a educação de surdos, seguiu para a Europa, onde teve acesso aos trabalhos de L'Épée. Em 1817, retornou a seu país com Laurent Clerc, surdo francês. Gallaudet fundou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, a qual utilizava como forma de comunicação em sala de aula e em conversas extraclasse um tipo de francês sinalizado, ou seja, a união do léxico da Língua de Sinais Francesa com a estrutura da Língua Francesa, adaptado para o inglês (Goldfeld, 2003).

O Congresso Internacional de Educação de Surdos *realizado* em Milão, em 1880, foi um momento obscuro na história dos surdos, pois a partir deste ficou decidido que apenas a língua oral deveria ser aprendida pelo surdo, sendo a Língua de Sinais considerada como prejudicial para o desenvolvimento da criança surda. Em consequência disso, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos durante fins do século XIX e grande parte do século XX. É importante destacar que tal decisão foi tomada em votação, levando-se em consideração apenas os votos dos professores ouvintes e excluindo os professores surdos (Moura et al, 1997).

A ideia de que língua oral é a única que o surdo deve aprender deu origem a filosofia educacional denominada por oralismo, que foi dominante em todo o mundo até a década de 1960, quando William Stokoe publicou o artigo *Sing Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, demonstrando ser a língua de sinais uma língua com todas as características das línguas orais. Nesse período a linguística também incorporou em seus estudos a língua de sinais e consequentemente deu outro sentido ao conceito de surdez, outras áreas entre as quais a antropologia, a psicologia e a sociologia, também a partir dessa data colaboraram para a redifinição do que significa sócio-historicamente ser surdo (Machado, 2008).

Após essa breve retrospectiva da história educacional do surdo no mundo, faz-se necessário um levantamento desse processo no Brasil. Em 1855, D. Pedro II traz ao Brasil um professor surdo francês, chamado Hernest Huet. Assim teve início a educação do surdo na corte portuguesa. No ano seguinte foi fundado o Instituto Nacional de Surdos–Mudos, o qual atualmente é conhecido como Instituto Nacional de Surdos (INES), utilizando a língua de sinais no trabalho com os surdos (Moura et al, 1997).

O governo brasileiro justificando-se pelo fato de não estar observando resultados satisfatórios, ao trabalho realizado com língua de sinais, determina que a linguagem articulada e a leitura de lábios deveriam ser ensinadas àqueles alunos que mostravam um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita. Em 1911, o INES, seguindo todas as tendências mundiais, estabelece o oralismo puro dentro das classes, porém o uso dos sinais permanece até 1957, momento em que há a proibição oficial.

Na década de 1960, após a publicação do linguísta Stockoe, comprovando ser a Língua de Sinais realmente uma língua, surge uma nova filosofia educacional, chamada de Comunicação Total, a qual propõe que a Língua de Sinais não prejudica o surdo e sim representaria um importante instrumento que deveria ser utilizado para facilitar a comunicação da pessoa surda. Para facilitar a comunicação do surdo, a Comunicação Total lança mão de diversos recursos, sendo o principal deles o bimodalismo, que consiste na utilização simultânea por parte dos interlocutores de um código oral e um manual.

A partir da década de 1980, as ideias em relação a filosofia educacional do Bilinguismo, começam a ser divulgadas. O Bilinguismo tem como pressuposto básico a necessidade do surdo de ser bilingue, ou seja, este deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país.

O movimento em favor da inclusão escolar do surdo, bem como de outras crianças as quais possuam algum tipo de deficiência é mundial, envolvendo diversos países que defendem o direito de todas as crianças e jovens a educação e condena toda forma de segregação e exclusão (Machado, 2009). Face ao exposto pretendemos apontar a necessidade de se respeitar a singularidade da constituição do sujeito surdo, para que se possa aprofundar o debate acerca da inclusão deste, não apenas na sala de aula, mas também construir novos rumos em direção à

integração tanto do surdo em sua própria comunidade e no mundo ouvinte, quanto da comunidade ouvinte no mundo surdo.

O movimento da chamada *educação inclusiva*, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca¹ (1994), defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. Assim, de acordo com Mazzota (1996), a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que na classe regular estejam presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os a obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

A Constituição Federal de 1988 já sinalizava para a implementação no nosso país, da educação inclusiva. O artigo 208, III, de nossa Carta Magna prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, Brasil (2010).

Segundo Carvalho (2007), inúmeras e significativas reflexões acerca da educação escolar têm sido realizadas em todo cotexto mundial, podendo citar além dos dispositivos que contam em nossa Carta Magna, vários outros extraídos de documentos internacionais, como:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos que, há mais de cinquenta anos, proclamou que toda pessoa tem direito à educação.
- A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

¹ Elaborada na Conferência Mundial de Educação para todos que, em 1990, reuniu em Jomtien-Tailândia, cerca de 1.500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não governamentais. Foi traçada em 1994, em Salamanca –Espanha, onde se reuniram mais de trezentos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de “promover a educação para todos”, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que tem necessidades educacionais especiais”.

- A Declaração de Salamanca (1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Na Declaração de Salamanca (1994), as classes e as escolas especiais são consideradas exceções, ou seja, são recomendadas apenas para os casos cujas necessidades educacionais ou sociais não possam ser realizadas, em turmas do ensino regular ou quando for necessário para o bem estar do aluno (Carvalho, 2007).

Em relação ao aluno surdo, a Declaração de Salamanca (1994) considerou como uma das características mais peculiares da educação dos surdos, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para todos os surdos. Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Esse movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

Tomando como base a discussão a respeito das políticas educativas inclusivas, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução N° 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e código aplicáveis aos alunos, Educação Infantil (2006).

Nesse sentido o significado da inclusão remete a responsabilidade governamental, a qual abrange: secretários de educação, diretores de escolas, professores e todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, reestruturando a escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos os seus alunos, inclusive dos surdos.

A construção de uma educação inclusiva requer uma mudança de paradigma na percepção do que é educação, esta deve ser vista numa perspectiva onde os direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das

escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos (Karagiannal, 1999). Ainda segundo os autores citados, o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todas as pessoas independente de seu talento, origem socioeconômica ou origem cultural.

As escolas integradoras pressupõem uma pedagogia centrada no aluno, que permita identificar suas necessidades, para supri-las, com vistas aos seus direitos de cidadania de pertencer e de participar (Carvalho, 2007). O que significa aprender junto ao aluno, respeitando o seu tempo de aprender, sua individualidade e seu papel enquanto sujeito social. Estudos realizados sobre o progresso acadêmico de crianças surdas indicam que seu rendimento escolar é melhor nas escolas integradoras do que nas escolas de educação especial (Marchesi, Cool & Palacios, 2004).

Delimitando o contexto inclusivo, faremos referência a inclusão do aluno surdo, o qual é o sujeito de pesquisa do nosso trabalho. Para isso compreendemos a surdez como uma privação sensorial e suas consequências, não se limitam às dificuldades auditivas, refletindo em aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais (Quadros & Schmiedt, 2006).

Como a presente pesquisa é fundamentada numa abordagem bilingue, faz-se necessário um aprofundamento nesse método educacional, para melhor compreendermos o processo de aquisição da linguagem escrita do surdo, como propomos no nosso trabalho.

1.2- Bilinguismo como uma Proposta para Educação

O contexto bilíngue da criança surda é representado pela co-existência da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa. De acordo com Quadros & Schmiedt (2006), Fernandes (2005) e Stumpf (2008) não basta apenas decidir se uma ou outra língua passará a fazer parte ou não do programa escolar, mas reconhecê-las de fato, atentando-se para as diferentes funções que elas apresentam na vida diária do aluno surdo que está se formando.

Ainda de acordo com Quadros & Schmiedt (2006), uma nova política linguística para a língua de sinais começou a ser instaurada por meio legal a partir da Lei Nº 10.436 de 2002, onde:

Quadros & Schmiedt p. 17, 2006), afirmam que:

A lei 10.436 de 2002 reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português. A recomendação atual do MEC/SEESP é que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas intuições de ensino. O decreto 5626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo acesso a educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Como observamos o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos, está baseado no fato de que este enquanto um cidadão brasileiro, tem o direito de utilizar e aprender a língua oficial do seu país a qual é considerada importante para o exercício da sua cidadania.

Machado (2008), afirma que a língua de sinais é a língua natural do surdo e deve ser adotada por ele como sua língua materna, ou seja, a aquisição de linguagem será em língua de sinais não só nas escolas como pela convivência, e a língua oficial de seu país deve ser adotada como uma segunda língua.

Na proposta inclusiva referente a pessoa com surdez, o bilíngüismo que se propõem é aquele que destaca a liberdade do aluno se expressar em uma ou em outra língua, e de participar de uma ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoa (Alves, Ferreira & Damázio, 2010). Muito mais do que incluir o surdo na escola regular, o bilíngüismo propõem a oportunidade do surdo participar a partir de sua língua materna, não apenas do espaço escolar, mas da socialização e da dinâmica escolar.

O Decreto Nº 5.626 prevê ainda a inserção da Língua de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Prevê também a formação de profissionais surdos e ouvintes para o ensino da língua de sinais, assim como a formação e avaliação dos intérpretes e tradutores de Libras, entre outras diversas e importantes ações.

A escola ao optar por uma filosofia bilíngue deve ter consciência de que esta estar assumindo em seu espaço escolar uma política linguística em que duas

línguas passarão a co-existir nesse ambiente. Também deverá ser definido qual será a primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções que cada língua irá representar na escola.

Diante do exposto vemos a necessidade da escola repensar seus conceitos metodológicos, sua filosofia educacional no sentido de “pensar” como essas duas línguas serão acessíveis as crianças e como desenvolver através dessa proposta educacional, as atividades escolares propostas.

Segundo Lacerda (2000), a educação bilíngue para a educação de surdos preconiza que este deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. Portanto, o contato com a LIBRAS é indispensável para o desenvolvimento linguístico da criança surda, a qual também a utilizará como instrumento para aquisição do português escrito.

Partindo do pressuposto de que o trabalho pedagógico nas escolas regulares com os alunos surdos deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, foi elaborado pelo governo federal o AEE (Atendimento Educacional Especializado), onde um período adicional de horas diárias de estudos é indicado para execução desse atendimento especializado, o qual é geralmente realizado em um horário oposto ao que o aluno encontra-se matriculado na série a qual está inserido. Neste trabalho destacamos três momentos didático-pedagógicos com os alunos (Damásio, 2007):

- Momentos do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos² curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de

² Conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula com todos os alunos.

termos científicos.³ Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento em que o aluno tem a respeito de Língua de Sinais.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para as pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

O AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial das capacidades dessas crianças, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento as necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo. Esse processo deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento.

O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula, contribuindo assim para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. Por isso é de fundamental importância à articulação do planejamento pedagógico por parte do professor responsável pelo aluno surdo no período em que este se encontra inserido na sala de aula comum, com o professor

³ Termos técnicos referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor, os quais muitos não têm o sinal em LIBRAS.

responsável pelo atendimento do AEE, por se tratar de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula.

Para Alves et al. (p. 12, 2010), o planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.
- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos do aluno.
- Parceria com os professores da sala de aula comum para discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e do AEE. Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Libras.
- Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.
- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização que possam contribuir com a construção de diversos conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras.

O atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras constitui outro momento didático-pedagógico para os alunos com surdez incluídos na escola regular. O professor ou instrutor de Libras organiza o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo

curricular. Eles procuram os sinais em Libras, investigando em livros e dicionários especializados, internet ou mesmo entrevistando pessoas adultas com surdez.

Damásio (p.32, 2007), refere que:

- Caso não existam sinais para designar determinados termos científicos, os professores de Libras analisam os termos científicos do contexto em estudo, procurando entendê-los a partir das explicações dos demais professores de áreas específicas (Biologia, História, Geografia dentre outros).
- Avaliam a criação dos termos científicos em Libras, a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e ou por empréstimos lexicais.
- Os termos científicos em sinais são registrados, para serem utilizados nas aulas de Libras.

O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de aula de recursos multifuncionais e como os outros atendimentos especializados, também ocorre em horário diferente ao da sala comum. Esse ensino é desenvolvido por um professor formado em Língua Portuguesa.

O que se pretende no Atendimento Educacional Especializado é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas (Damásio, 2007). Esse atendimento deve ser preparado em conjunto com os professores de Libras e o da sala comum, pois a equipe poderá assim, analisar o desenvolvimento dos alunos com surdez em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa.

No Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa, de vê estimular a leitura e escrita de palavras, frases, textos e o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da língua Portuguesa. A professora deve focalizar o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou

seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceberem a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes.

Diante do exposto em relação ao Atendimento Educacional Especializado, faz-se necessário discutirmos o processo de adaptação curricular em sala de aula, como mais uma ferramenta de trabalho a ser utilizada não apenas com alunos surdos, mas com todos os alunos que necessitem de um “acolhimento” a suas especificidades.

1.3- O Currículo e as Adaptações Curriculares

A função da linguagem não está limitada apenas à habilidade de se comunicar, ela tem papel essencial na constituição biopsicossocial da criança, pois contribui para a construção e a ordenação de seus pensamentos, das informações recebidas e experiências vividas por elas (Lichting et al, 2005). Com isso observamos que a criança que não tem linguagem acaba fragmentando seu conhecimento de mundo, o que implicará diretamente em consequências no seu desenvolvimento não apenas acadêmico, mas como um todo.

De acordo com o referencial curricular nacional para educação, o professor deve desenvolver com as crianças a formação pessoal, social e o conhecimento de mundo. Por isso no que se refere a essa formação pessoal, social e de conhecimento de mundo, o currículo deve ser desenvolvido priorizando a questão da identidade e autonomia da criança, Brasil (2001).

A escola, ao transmitir os modelos sociais vigentes, reproduz o esquema de dominação, uma vez que é detentora de um saber a que, ainda que em regime democrático, muito poucos tem acesso. É importante frisar que ter acesso não significa apenas ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente, da construção e da divisão deste saber (Quadros, 2005).

Mantoan (2009) uma das pioneiras nos estudos sobre inclusão no Brasil, ressalva que a escola deve elaborar um plano educacional especializado para cada

estudante, com o objetivo de diminuir as barreiras específicas de todos eles. Portanto é necessário discutirmos o papel do currículo nesse sentido.

O currículo abarca significados que vão muito além de uma estrutura que determina o funcionamento da escola, nele coabitam diferentes possibilidades de definições e aportes teóricos, que engendrados por diferentes movimentos históricos, criam e sustentam intrincadas redes de poder que constituem diferentes leituras do currículo e seus efeitos.

Segundo Veiga Neto, p.164, (2002).

O currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da modernidade. Foi por intermédio dessa invenção que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos medievais do espaço e do tempo. Foi com o currículo que ela assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais. E, talvez o mais importante: foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade.

Para entendermos esse posicionamento faz-se necessário primeiramente compreender um pouco sobre a história do currículo na sociedade, ou seja, examinar como o currículo se envolveu com as transformações que aconteceram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, perpassando em como o Renascimento marcou o início da grande mudança na percepção, na significação e nos usos medievais do espaço e do tempo.

Desse modo percorreremos os caminhos que o currículo escolar traçou desde tempos passados para entendermos as razões do mundo contemporâneo estar vivendo mudanças significativas com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.

No período medieval o termo “escola”, designava-se tanto a um grupo de pessoas, quanto ao lugar ou espaço no qual a instrução acontecia, não condizendo com o que entendemos hoje como definição dessa instituição (Faria & Assis, 2011). Observamos nesse sentido uma primeira forma de organização espacial do lugar onde acontecia o ensino nessa época. Nessa época também foi observado que não havia atribuições pedagógicas definidas ao professor, nem mesmo uma estrutura que regesse suas práticas em relação aos alunos, o ensino era organizado em uma base individual mesmo estando os alunos dispostos em grupos (Hamilton, 1992).

Até o século XI a vida intelectual era monopólio da Igreja, assim como as organizações mais específicas de ensino. Na baixa idade Média com a reurbanização e o desenvolvimento das cidades começa a configurar-se uma nova classe social denominada burguesia. Com o desenvolvimento do comércio reaparece a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular. Dessa forma o ensino instala-se nas cidades com as escolas seculares (do mundo, não religiosas) e inaugura-se a abertura das escolas para além dos mosteiros. O conteúdo do ensino era o estudo clássico das sete artes liberais, seguindo os seguintes decretos capitulares para a organização das escolas: Trivium e Quadrivium (Faria & Assis, p.158, 2011).

Votarmos ao tempo para discutirmos a história curricular, nos faz compreender e refletir sobre a constituição do currículo e as implicações que observamos em seus diferentes usos. De acordo com Faria e Assis apud Terige (1996, p.163), destacamos três autores e três origens sobre essa história:

- Se o *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra em Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20.
- Se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõem Hamilton(1992)
- Se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e talvez até antes dele.

Nos registros da Grammar School de Glasgow o termo currículo é utilizado para fazer referência a um curso inteiro composto por vários anos, devendo ser cursado por cada estudante (Faria & Assis, 2011). Desse modo observamos que esse currículo além de ter um percurso a ser seguido, também deve ter sua finalização, de acordo com uma construção, a qual possui uma sequência e um tempo a ser seguido; cujo foco seria o processo não apenas de ensino, mas também de aprendizagem.

De acordo com Veiga-Neto (2002), o currículo foi uma invenção que decorreu não de uma suposta necessidade educacional e sim de uma invenção e

propagação que se articulou de modo iminente com várias mudanças que aconteceram na Europa pós-renascentista.

“Se falo em *imane*nte é porque entendo que tais relações são intrínsecas, são relações nas quais não há um ponto de partida e nas quais causa e consequência se confundem também inextricavelmente. Assim, entendo o currículo como um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto *foi produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval quanto *foi produtor* dessa mesma forma de pensar. Tratava-se de um novo sistema de pensamento que ressignificava as experiências com o espaço e o tempo, em conexão com as imensas mudanças que se davam nos planos econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político do mundo europeu e de suas nascentes colônias” Ao falar em novas experiências com o espaço e o tempo, aponto para o fato de que o elemento comum a todos esses planos em que aconteciam as mudanças – os planos econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político – era a própria reorganização e ressignificação do espaço e do tempo, ou seja, todas aquelas mudanças se escoravam em novas maneiras de perceber e usar o espaço e o tempo. (Veiga-Neto, p.168,2002.)

A organização e disposição dos saberes haviam se mantido estáveis e fechadas no *trivium*⁴ e no *quadrivium*⁵ desde o final da Antiguidade. Foi na primeira metade do século XVI que tais organização e disposição sofreram uma mudança radical, à qual foi denominada *virada disciplinar* (Veiga-Neto, 1996). Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na Igreja. Tratava-se agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista.

O Currículo clássico manteve-se apenas no contexto onde a escola só oferecia acesso à classe dominante, porém com as novas configurações que se colocavam com a Modernidade, exigiam o rompimento com as bases que sustentavam a escola até o Renascimento, ou seja, bases que se limitavam as intervenções na vida privada do indivíduo, como ler, escrever, falar e argumentar de forma consistente a um pequeno número de indivíduos.

Em um período marcado fortemente pelo processo da industrialização, pelo êxodo rural, pelos movimentos migratórios e as formações das cidades, era preciso

⁴ Abrangia as disciplinas formais: gramática, retórica e lógica.

⁵ Abrangia as disciplinas reais: aritmética, geometria, astronomia e música.

que a educação escolarizada chegasse cada vez mais a um maior número de pessoas, principalmente a partir do século XIX.

Na década de 1920, o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudos nos Estados Unidos, acompanhado pelo acentuado processo de industrialização; Bobbit em seu livro “The curriculum” de 1918, propõem que o currículo é posto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (Faria & Assis, 2011).

Em 1949, Tyler concebeu o currículo como uma questão eminentemente técnica, onde devia resumir-se a atender apenas a quatro questões básicas (Faria & Assis, 2011):

- Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Silva (2007) refere que esse enfoque formal e prescritivo do currículo pode ser caracterizado como um programa de formação global, didaticamente coerente, e subsidiado por uma distribuição do tempo, sequencial, baseadas em situações e atividades ordenadas.

No final da década de 1960, no Brasil, em um período marcado pelo golpe militar, currículo e sociedade começaram a serem postos em relação (Faria & Assis, 2011). A literatura educacional nos mostra que houve uma renovação sobre a teorização do currículo, onde na França encontramos as contribuições de Althusser, Bourdieu e Passeron.

Os processos pedagógicos começam uma discussão crítica em relação ao currículo, ou seja, levantam-se questões a respeito do “porque priorizar-se tais conteúdos e outros não e o que ensinar”. Ao levantar essa problemática a teorização educacional crítica, mostrou que a forma como o currículo estava dividido, apenas mantinha as assimetrias socioeconômicas, que se pautavam na distribuição assimétrica do conhecimento. A finalidade maior dessa teorização era superar as desigualdades, distribuindo assim o conhecimento, Veiga-Neto (2002).

Os principais nomes que fizeram parte desse movimento segundo Faria e Assis, p.172 (2011) foram:

- 1970 - Paulo Freire : A pedagogia do oprimido.
- 1970 - Louis Althusser: A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado.
- 1970 - Pierre Bourdieu e Jean- Claude Passeron: A reprodução.
- 1971- Baudelot e Establet: L'école capitalista em France.
- 1971- Basil Bernstein: Class, codes and control, vol I.
- 1971- Michael Young: Knowledge and control: new directions for the sociology of education.
- 1976 - Samuel Bowles e Herbert Gintis : Scholing in capitalist America.
- 1976 - Wiliam Pinar e Madeleine Grumet : Toward a poor curriculum.
- 1979 - Michael Apple: Ideologia e currículo.

A partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; com o objetivo de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Com isso o Ministério da Educação e do Desporto, consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais os quais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual, Brasil (1997).

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores.

Esses parâmetros propõem ainda uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como

fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Portanto são instrumentos úteis no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

Em relação a avaliação, a concepção adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Como objetivo para os alunos do Ensino Fundamental I, os Parâmetros Curriculares expõem os seguintes objetivos a serem cumpridos pela escola regular, Brasil (1997):

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

O rompimento com práticas e conceitos antigos marcou a necessidade de se repensar o conceito de currículo, enquanto norteador do processo de ensino aprendizagem nas escolas; principalmente com a proposta referente a Educação Inclusiva. Durante muito tempo, o mundo tratou as crianças com necessidades educativas especiais como doentes que precisavam de atendimento médico e não de Educação.

Quando nos reportamos a crianças com necessidades educativas especiais, observamos que tanto a estrutura curricular quanto a sequencia cronológica a qual nos referimos acima, difere consideravelmente dos currículos propostos na atualidade. Além de considerarmos cada pessoa como um ser individual, o qual possui suas especificidades, em se tratando de alunos os quais precisem de adaptações curriculares, a cronologia e estrutura em si do currículo necessita ser revista e repensada continuamente.

Para o desenvolvimento das atividades com crianças surdas é necessário que haja adequações, flexibilizações e, portanto adaptações curriculares, Educação Infantil (2006). A adaptação curricular nesse sentido representa um instrumento utilizado com o intuito de respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, suas especificidades, desenvolver autonomia na realização das atividades e com isso gerar oportunidades para o pleno desenvolvimento da criança.

Portanto, segundo Hornburg & Silva, p.1(2007):

O currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”.

No contexto da educação esta ressignificação passa entre outros aspectos, pela mudança de concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Ferreira & Ferreira, 2007).

Essas condições exigem a atenção da equipe escolar para viabilizar a todos os alunos, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de

experiências curriculares que possam ser disponibilizadas no ambiente educacional, a despeito das necessidades distintas que possam surgir (Pacheco, 2007). Através desse processo de reconfiguração curricular, procura-se subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos a serem alcançados não apenas com o todo, mas com cada aluno, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-metodológico; com o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

Essa adaptação curricular deve acontecer nas atividades referentes à sala de aula comum, com qualquer aluno que apresente qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, pode ser realizada tanto com as atividades elaboradas para classe, como também para casa e nos processos avaliativos como provas, por exemplo. Para isso, o professor da sala de aula deve elaborar um planejamento específico em relação ao aluno, visando suas reais necessidades e consequentemente o que precisa ou não ser reformulado.

É importante que se deixe claro, que a adaptação curricular deve seguir e, portanto respeitar o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula pelo professor, não destoando assim do que os outros alunos estão estudando. Com isso ressaltamos a importância desse planejamento pelo professor, da organização, e acima de tudo do seu conhecimento não de “conteúdos”, mas do seu próprio aluno.

Nesse sentido “conhecer o aluno”, segundo a perspectiva de Henri Wallon, representa a reflexão de como podemos construir uma educação para todos, independente da sua condição social, origem ou raça, e, ao mesmo tempo, uma educação para cada um, que contemple a complexidade do indivíduo em todas as suas dimensões.

Ainda segundo Pacheco (2007), a adaptação curricular representa a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética do ensino aprendizagem. Isso implica na planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios como:

- O que o aluno deve aprender.
- Como pode aprender.

- Que forma de organização do ensino é mais eficiente para esse processo de aprendizagem.
- Como e quando avaliar.

Silva (2005, p38.) refere “não acreditar em fórmulas mágicas, em metodologias universais ou em avanços tecnológicos que funcionam como **milagres** para a questão educacional. Por outro lado acredita nas **relações** humanas que acontecem dentro dos muros escolares”.

Tradicionalmente, a educação especial deu muita atenção às medidas de individualização (das avaliações, das propostas curriculares, das estratégias de intervenção, etc.). Assim, qualquer proposta que enfatize os processos ou procedimentos de individualização tem uma boa acolhida nesse campo. Deveríamos averiguar se, em alguns casos, o excesso de individualização promoveu práticas pouco compreensivas ou mesmo discriminatórias. Pois o que deve realmente nos preocupar não é “individualizar a lição, mas sim como personalizar o ensino”, Josep Font, p. 367, (2008).

Por isso é extremamente significativo deixarmos claro, que “não existe receita de bolo” para a adaptação curricular, esta depende principalmente da percepção do professor em relação a seu aluno, da sensibilidade deste professor para elaborar as estratégias para reorganização da atividade para o aluno, da disponibilidade do mesmo, pois fazer planejamento específico requer acima de tudo tempo. Tempo não para escrever o que deve ser feito e sim “como fazê-lo”, atendendo as especificidades.

Dependendo do aluno, as questões, por exemplo, precisam ser mais diretas e objetivas para que este possa compreendê-la, visto que hoje a maior parte das escolas trabalha com métodos os quais as atividades são mais contextualizadas; dessa forma os alunos desenvolvem sua autonomia respondendo as atividades com o mesmo conteúdo da turma, porém com a atividade reelaborada de forma mais objetiva. Essa estratégia é muito utilizada no caso de crianças com comprometimento mental.

Como exemplo dessa proposta de trabalho, citamos uma adaptação curricular elaborada por escola particular da cidade de João Pessoa, para uma aluna

matriculada no sétimo ano do Ensino Fundamental II, com laudo diagnóstico de Deficiência Mental Leve. O conteúdo programático adaptado refere-se as disciplinas de geografia e ciências para o ano letivo de 2013.

Geografia:

Capítulo 1: Território Brasileiro	<u>Formação do Território Brasileiro:</u> Obs: a aluna gosta muito de mapas e tem facilidade em localizar os estados brasileiros e suas capitais. Sugiro como atividades para sala, casa e avaliação: Mapas para localizar capitais e seus estados. Mapas para aluna pintar os países que não fazem fronteira com o Brasil Mapa para a aluna escrever o nome de capitais Mapas para a aluna pintar as regiões brasileiras Atividades de cruzadinha Atividades de completar frases Perguntas sempre diretas e objetivas.	O que pode ser explorado com a aluna: Atividades com o mapa do Brasil para aluna colocar o nome dos estados e suas capitais Atividades de completar frases com o nome dos estados brasileiros, capitais e sua região. Quais os países maiores que o Brasil? Em que continente eles estão? Qual o continente em que o Brasil se localiza? Quais os países que não fazem fronteira com o Brasil? Que o Brasil foi colonizado (ocupado) por portugueses e espanhóis Que com a chegada dos portugueses e espanhóis, ouve uma socialização dos hábitos culturais de diferentes povos incluindo os índios que já moravam no Brasil.
	<u>Formação da Sociedade Brasileira:</u> Sugestão de atividades: Você aprendeu que a população brasileira é formada por um mosaico cultural de diferentes povos. Baseada nessa afirmação responda as seguintes questões:	Neste capítulo iremos explorar apenas que a população brasileira é formada pela união da população branca, negra e indígena e com a imigração que são as pessoas de outros países que vem morar no nosso país (no Brasil), eles também

	A população brasileira é formada pela união de que populações? Dê exemplos de povos que imigraram para o Brasil?	contribuíram para a diversidade de etnias no nosso país. Exemplo: os asiáticos
	<u>Paisagens Naturais Brasileiras:</u> Complete as questões abaixo: Os _____ correspondem as superfícies mais elevadas do relevo. As _____ correspondem a uma área mais ou menos plana. Responda as questões: Cite dois exemplos de planaltos brasileiros. Cite dois exemplos de brasileiras. Cite dois tipos de climas que ocorrem no Brasil. Qual a região que você mora e qual o clima que predomina nela? Escolha um domínio morfoclimático brasileiro e represente com um desenho. Um mapa para a aluna escrever o nome dos países da America do sul e pinta-los de cores diferentes. Quais os países que fazem fronteiras com o Brasil? E os que não fazem? Nesse capítulo explorar com a aluna apenas o domínio da Caatinga, devido a fazer mais parte da realidade do nordeste. Pode ser solicitado para casa que a aluna faça uma pesquisa sobre a Caatinga e traga para entregar a professora já que devido ao mutismo seletivo ela não irá querer apresenta-lo na sala de	Quais são as formas de relevo encontradas no Brasil? Planalto, planície e depressões (definição e exemplo).

	aula.	
Capítulo 2: A Organização do Espaço Brasileiro	<u>Espaço Industrial:</u> OBS: Em relação a indústria visar a aprendizagem apenas da atualidade, exemplos de indústrias que temos no Brasil hoje e o que elas fabricam. Nesse capítulo podemos fazer uso de pesquisas para casa, as quais devem ser elogiadas pelo professor para que a aluna sinta sua atividade valorizada mesmo sendo diferenciada da turma.	Nesse capítulo iremos explorar a questão da indústria relacionada a vida diária da aluna. Um exemplo de atividade é a atividade sugerida no livro do professor na página 70, onde este sugere uma atividade de pesquisa de análise de rótulos de embalagens. Mesmo que essa atividade não for feita com a turma, sugiro que seja enviada para casa como um trabalho para aluna fazer no caderno. Atividade de pesquisa de indústrias brasileiras, onde elas se localizam e o que fabricam. As fontes de energia do Brasil. Exemplos de fontes de energia.
	<u>Urbanização:</u> Como atividade para casa, sugiro a atividade da página 105. Pois são perguntas objetivas que a aluna tem condições de pesquisar em casa e desenvolver seu aprendizado.	Antigamente a maior parte das pessoas morava na zona rural e vivia da agropecuária, da plantação. E hoje em dia como vive a maior parte da população brasileira, é na zona rural ou urbana? Por que isso está acontecendo? Levar a aluna a refletir como era essa vida antigamente na zona rural e como é nas cidades grandes.
	<u>Espaço Rural:</u> Sugestão de atividades:	Quais os principais produtos que o Brasil produz e exporta (cana-

	Perguntas diretas e objetivas em relação aos produtos exportados para outros países. Desenhos referentes a agricultura de algum alimento.	de-açúcar, algodão, soja, café, frutas). O que é a agricultura familiar? E quais os produtos que eles produzem? (feijão, arroz, milho).
Capítulo 3: Região e Regionalização Nesta unidade abriremos uma exceção para que os 3 sub –capítulos sejam trabalhados em relação as atividades de classe, casa e avaliação, da mesma forma. Como se fossem um capítulo apenas.	<u>O Conceito de Região. As Grandes Regiões Brasileiras e Regionalizações Socioeconômicas:</u> O subcapítulos 7, 8 e 9 serão trabalhados juntos em relação as atividades de casa e classe bem como na avaliação. Devido a adaptação curricular necessária para a aluna, foi observado que os conteúdos dos 3 capítulos são bastante similares. Atividades: mapa da região nordeste para aluna colocar o nome dos estados e suas capitais. Explorar a região nordeste solicitando uma pesquisa para casa. Mapa do Brasil para a aluna pintar cada região de uma cor. Escrever o nome de alguns estados brasileiros e pedir para aluna colocar em que região eles se localizam Lembre-se que a aluna adora mapas.	Quais as regiões do Brasil? Qual a região que você mora? Quais as principais festas comemoradas na região que você mora? Qual a região com maior população no Brasil? Quais as quatro sub-regiões do nordeste? Onde você mora qual dessas sub-regiões predomina? Explorar quais os estados de cada região.
Capítulo 4: As Regiões do Brasil	<u>Regiões Amazônica e Centro Oeste:</u> Atividades: Pesquisar em casa sobre a floresta amazônica	Quais os estados que formam a região amazônica? Quais os países que fazem fronteira com essa região? Qual a principal floresta encontrada nessa

	Mapa para escrever o nome dos estados que fazem parte da região amazônica Questões objetivas em relação aos conteúdos sugeridos ao lado para serem explorados coma aluna Mapa para escrever os estados da região centro oeste	região? Exemplos de povos chamados “povos da floresta”. Como esses povos vivem? Qual a principal atividade dos seringueiros? Para que serve o látex? Qual o principal rio dessa região? Quais os estados que formam a região centro-oeste? Quais as principais atividades econômicas que são desenvolvidas na região centro oeste?
	<u>Região Nordeste:</u> <u>Atividades:</u> Qual a sub-região mais habitada do nordeste Mapa da região do nordeste para colocar as capitais e estados Quantos estados o nordeste tem? Exemplos de indústrias que encontramos no nordeste e em qual cidade ela está instalada. Pesquisar sobre a cultura nordestina. A questão número 1 da página 199 do livro é muito interessante para ser trabalhada coma aluna e uma ótima sugestão para avaliação.	Estados e capitais do nordeste. Quais as sub-regiões do nordeste? Exemplos de cidades da Paraíba que estão localizadas na zona da mata Exemplos de cidades que estão no sertão Exemplos de cidades que estão no agreste Qual a vegetação e o clima de cada sub região?
	<u>Região Concentrada:</u>	Quais os estados que fazem parte da região concentrada? Estados e capitais da região sul. Estados e capitais da região sudeste.

		Quais os principais problemas urbanos enfrentados pelos estados da região concentrada (enchentes, desemprego, má qualidade dos serviços públicos, criminalidade,consciência ambiental)?
--	--	--

Como sugestão de atividades, pode ser explorado o uso de mapas, cruzadinhas, questões de completar e questões abertas de forma direta e objetiva. Devido a aluna ter uma deficiência mental leve, quanto mais direta a questão, melhor será sua compreensão do que está sendo solicitado a fazer, promovendo assim sua autonomia.

Todo conteúdo selecionado foi baseado no conhecimento prévio da aluna, visto que muitos dos assuntos foram trabalhados no primeiro ciclo, porém de forma mais básica. Em sites da internet como o smartkids.com.br encontramos mapas para serem utilizados nas atividades.

Apesar de a aluna ter o livro da turma, será lido em casa com a mesma, apenas os conteúdos que se encontram apresentados neste programa de adaptação curricular, caso a professora ache necessário outra leitura ou mesmo a leitura de algum outro assunto do livro que não tenha sido colocado nesse planejamento, avisar a família pela agenda.

Ciências:

Capítulo 1	<u>Biodiversidade:</u>	Quem são os biólogos? O que são seres autotróficos e exemplos. O que são animais heterotróficos e exemplos. O que é Biodiversidade? O que é extinção de uma espécie Quais as causas da extinção? Exemplos de animais ameaçados de extinção.
-------------------	------------------------	---

Capítulo 2	<u>A Adaptação dos Seres Vivos:</u>	O que é ecossistema Exemplos de ecossistema O que é um animal carnívoro, herbívoro e onívoro Exemplos desses animais O que é a fotossíntese
Capítulo 3	<u>Das Células aos Reinos de Seres Vivos:</u>	O que é uma célula O que são seres pluricelulares e exemplos. O que são seres unicelulares e exemplos O que são micróbios
Capítulo 4	<u>A Evolução dos Seres Vivos:</u>	O que são fósseis? O que é evolução?
Capítulo 5	<u>Diversidade da Vida Animal: Vertebrados parte 1</u>	O que é exoesqueleto e exemplos de animais? O que é endoesqueleto e exemplo de animais? O que são animais vertebrados e exemplos? O que são animais invertebrados e exemplos. Para que servem as brânquias dos peixes? O que são peixes cartilaginosos e exemplos?
Capítulo 6	<u>Diversidade da Vida Animal: Vertebrados parte 2</u>	O que são anfíbios e exemplos. Como os anfíbios respiram? O que são répteis e exemplos.
Capítulo 7	<u>Diversidade da Vida Animal: Vertebrados parte 3</u>	As aves se reproduzem através de ovos. Exemplos de aves que não voam O que são mamíferos e exemplos Diferentes locomoções dos mamíferos. Reprodução dos mamíferos. O que são homeotérmicos? O que são poiquilotérmicos?

Capítulo 8	<u>Diversidade da Vida Animal: Invertebrados:</u> Obs: Neste capítulo a aluna aprenderá apenas a definição de cada reino e exemplos de animais que fazem parte deste.	O que são animais poríferos e exemplos. O que são animais cnidários e exemplos. O que são animais platelmintos e exemplos. O que são nematódeos e exemplos. O que são anelídeos e exemplos. O que são moluscos e exemplos O que são Artrópodes e exemplos. O que são equinodermos e exemplos.
Capítulo 9	<u>Diversidade das Plantas:</u> OBS: Neste capítulo não cobrar os órgãos das plantas nem a parte de fertilização.	O que são as flores e qual sua função? O que são angiospermas? (definição e exemplo). O que é e como ocorre a polinização? (definição). O que são gmnospermas? (definição e exemplos). O que são pteridófitas? (definição e exemplo). O que são briófitas? (definição e exmplos).
Capítulo 10	<u>Diversidade da Vida dos Fungos:</u>	O que são fungos e exemplos. O que são leveduras e exemplos.
Capítulo 11	<u>Diversidade dos Parasitas Humanos:</u> OBS: Nesse capítulo a aluna deverá saber o que é cada doença, ou seja, sua definição e como pode evitar sua contaminação.	O que são parasitas e exemplos. O que é a esquistossomose? (definição). O que é a cisticercose? (definição). O que é o amarelão? (definição) O que é a ascaridíase (definição) O que podemos fazer para evitar cada doença dessa?

Capítulo 12	<u>Diversidade da Vida Microscópica:</u>	O que são protozoários? Quais as doenças causadas por protozoários? O que são bactérias? Quais as doenças causadas por bactérias? O que são vírus? Exemplos de doenças causadas.
Capítulo 13	<u>Meninos e Meninas, Homens e Mulheres:</u>	O que é a adolescência ou puberdade Quais as mudanças observadas no corpo nesse período O que é a menstruação
Capítulo 14	<u>A Reprodução Humana:</u>	Partes do sistema genital feminino e masculino. Nomeação das partes. Tipos de partos.
Capítulo 15	<u>Sexo, Saúde e Sociedade:</u>	O que são doenças sexualmente transmissíveis e exemplos.
Capítulo 16	<u>Fósseis: registros da história:</u>	O que é a paleontologia? O que são fósseis?
Capítulo 17	<u>As Fases da Lua e as constelações:</u>	Quais as fases da lua?
Capítulo 18	<u>Além do que nossos Olhos podem Ver:</u>	O que é uma lupa? O que é uma luneta astronômica e para que serve? Quais as partes que formam os olhos?
Capítulo 19	<u>Máquinas e Ferramentas:</u>	O que são máquinas? O que são máquinas simples e exemplos.

No caso de crianças diagnosticadas com deficiência mental, observamos mudanças de avaliações centradas exclusivamente nos déficits individuais do aluno e a adoção da percepção e valorização das capacidades, competências e fortaleza do indivíduo (Font, 2008). Não se trabalha apenas com um aluno, mas sim com um indivíduo possuidor de singularidades, as quais devemos considerar as possibilidades e as demandas do ambiente em que vive, aprende, se socializa e se relaciona.

Portanto o conteúdo programático adaptado deve ser o mesmo que será trabalhado com a turma, podendo-se utilizar o mesmo livro didático adotado para a série, porém organizando o planejamento de forma específica a condição e necessidade do aluno.

Em se tratando do aluno com surdez, a adaptação curricular pode ser realizada com o propósito de favorecer sua aprendizagem no sentido da aquisição, por exemplo, do português escrito como segunda língua, podemos pensar como sugestão para esse trabalho numa proposta inclusiva, o trabalho do interprete o qual traduz em línguas de sinais os quesitos referentes às atividades, para que o aluno surdo possa respondê-las ou até mesmo o momento em que o professor está ministrando a explicação de um conteúdo e o interprete traduz em Libras para o aluno o que está sendo dito pelo professor.

O processo de adaptação curricular pode acontecer de várias formas e se utilizando de vários métodos, o importante é respeitar a condição do aluno enquanto aprendiz, refletindo ainda sobre a qualidade dessa adaptação no contexto educativo.

Nesse momento destacamos o papel do interprete como um agente cujo papel tem um significado importante na educação do aluno surdo. O tradutor e intérprete de Libras em língua portuguesa, é a pessoa que sendo fluente em língua de sinais e em língua portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou em pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva) da Libras para o Português ou Português para a Libras (Damásio, 2007).

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele medeia a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo âmbito da escola e também em

seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional (Damásio, 2007).

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (Perlin, 2006, p.137).

Ainda segundo Damásio (2007), com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem deve ser exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. Partindo desse pressuposto é importante deixarmos claro, que a adaptação curricular, deve ser elaborada pelo professor da sala de aula a qual o aluno encontra-se inserido e não pelo intérprete. Pois muitas vezes o intérprete tem sua formação em outra área do saber, a qual não lhe disponibiliza recursos didático-metodológicos para uma elaboração de planejamentos, metodologias educacionais entre outros pré-requisitos para desenvolver trabalhos referentes à alfabetização.

Nesse sentido, a proposta de atuação do intérprete em sala de aula, seria passar através de Libras todas as informações e explicações necessárias para o aluno, nas atividades propostas em sala de aula, sendo também fundamental o planejamento dessa aula em parceria com o professor e não realizando o papel deste.

Portanto partindo do princípio de que a adaptação curricular é um instrumento cujo objetivo é proporcionar ao aluno estratégias que auxiliem em seu processo educacional, é preciso sairmos do discurso pedagógico, das críticas e até mesmo da passividade e iniciarmos uma reflexão não apenas do currículo escolar, mas principalmente de nossas práticas de ensino, as quais estão arraigadas em práticas pedagógicas onde o aluno com surdez não é visto como um ser cogniscente e sim como um estereótipo de uma patologia.

Cagliari (1998) ressalta que, pensar nas diferenças implica oferecer variadas intervenções. Desse modo percebemos que as estratégias a serem utilizadas no processo de adaptação curricular, não podem estar arraigadas a uma metodologia específica e sim a necessidade educativa do aluno. O aluno é quem guiará se a

estratégia adotada está sendo pertinente ou não de acordo com seu desempenho escolar.

Outro exemplo que podemos citar de adaptação curricular, remete ao uso de net books por crianças autistas em sala de aula. O autismo pode ser definido como um dos tipos de transtornos global do desenvolvimento, ou seja, um distúrbio que acomete as interações sociais recíprocas, com padrões de comportamento estereotipados e repetitivos e estreitamento significativo nos interesses e nas atividades, Assumpção Júnior & Kuczynski (2009). Várias escolas hoje já adotaram o netbook como um instrumento de trabalho para auxiliar esses alunos em sala, visto que a maior parte dos autistas possui resistência à escrita no papel. Com o uso do net book, os alunos autistas podem desenvolver produções textuais, responder suas atividades as quais o professor elabora previamente e coloca no net book através do pendrive, como também suas avaliações.

Daí a importância de uma avaliação contínua pelo professor, avaliação esta não apenas limitada a observação do aluno, mas do trabalho do próprio professor, de suas estratégias de ensino e das atividades adaptadas de uma forma geral.

Como vemos esta é apenas uma sugestão de trabalho, partindo da proposta da adaptação curricular e de uma abordagem bilinguista, as quais têm por finalidade, a oportunidade de se aprender a partir da construção de um projeto, o qual seu objetivo maior é oferecer oportunidade ao aluno surdo desenvolver-se.

1.4- A ESCRITA DO SURDO

A aquisição da linguagem escrita tem sido motivo de grande preocupação para os pesquisadores da área da surdez suscitando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e os métodos a serem utilizados nesse processo. Autores como Silva, Kauchakje & Gesueli (2003), nos levam a refletir sobre o verdadeiro significado do ler e do escrever, como uma atividade reflexiva, prática social e ato coletivo, muito distante da noção de alfabetização como mera decodificação.

Após as considerações que regem a base teórica da presente pesquisa, passamos a nos referir, as questões que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas. Nesse contexto é importante ressaltar que

dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação.

Na tentativa de realizar reflexões que possam direcionar as discussões necessárias para este estudo, propomos o entendimento da escrita como experiência social e cultural, relevante na formação do sujeito e constituinte de sua identidade. Compreender a escrita como experiência é entender que esta favorece a formação de sujeitos na perspectiva da teoria social crítica, ou seja, formação não como prática mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história (Kramer et al , 1996; Kramer, 2000).

Pensando a escrita nestes parâmetros, nos aproximamos da definição de letramento proposta por Kleiman (1995, p.19) ao considerar o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Magda Soares (2006) considera o letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social, como exemplo citamos os momentos em que os pais leem para ela.

Nesta direção, consideramos que o letramento diz respeito às práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita, não se limitando, porém, aos eventos e práticas mediadas pela linguagem verbal, mas também presente em modalidades não verbais da linguagem. É então que o letramento começa a ter múltiplas funções e significados, de acordo com o contexto em que está sendo desenvolvido.

Conforme Rojo (1998), são as práticas presentes no cotidiano da criança que lhe permitirão fazer recortes e estabelecer interpretações que serão por ela usados enquanto sujeito letrado. E isto independe da condição de ouvinte ou não-ouvinte do sujeito. No entanto, para que o surdo tenha a possibilidade de vivenciar tais práticas, é necessário que estas ocorram em sua língua materna, já que no caso da criança surda observa-se uma barreira entre a comunicação desta com sua

família fato este que dificulta a realização de práticas sociais de letramento (Lebedeff, 2005).

Por isso, é necessário deixarmos de pensar nas pessoas surdas como pessoas ouvintes que perderam a audição e passarmos a entendê-las como membros de uma minoria linguística, mas tão potencialmente capazes e com igual direito à educação e emancipação. Além disto, é importante ressaltar que no decorrer do processo de aquisição da escrita pela criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever (Gesueli, 2003).

Siqueira (2008) ressalta que as mudanças ocorridas no ensino de línguas com base nos estudos linguísticos, mostra que a metodologia desenvolvida para o ensino de português para os surdos, continua ultrapassada utilizando-se a língua como código, ensinada a partir de palavras soltas para a ampliação do vocabulário.

Embora a leitura e a escrita de surdos despertem um número crescente de pesquisas, poucas modificações têm se observado na forma como tem sido concebida na escola. Continua a prevalecer a concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica de unidades sonoras, como aponta Ferreira (1995). Nesta concepção, a preocupação do professor está em converter unidades sonoras em unidades gráficas e, nesse sentido, a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano.

Estudos como o de Pereira (2011), observam que os professores tendem a utilizar o método analítico como estratégia de ensino para a aquisição do português com o aluno surdo, ou seja, o professor inicia com palavras e prossegue com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais complexas. O trabalho é realizado através de exercícios de repetições e substituições para que o aluno memorize as estruturas frasais trabalhadas.

Por isso observamos muitas dificuldades nos textos dos alunos surdos. Para eles a língua portuguesa é uma língua nova, pois, por mais que estejam rodeados de falantes, eles não estão expostos a esta língua devido ao impedimento do canal auditivo. Por não poder ouvir, o aluno não tem acesso ao *input* do idioma para adquirir uma língua oral, embora a sua capacidade cognitiva inata esteja disponível para a aprendizagem de qualquer língua.

Assim, os profissionais ligados à educação dos surdos devem repensar suas práticas de ensino e devem considerar as discussões a respeito da escrita no contexto de surdez, a fim de embasarem suas práticas. As experiências com situações significativas de leitura e escrita desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito enquanto leitor e autor. No caso das crianças surdas, a participação em práticas sociais de escrita é, desde cedo, restrita, deixando-as em desvantagem em relação às expectativas e hipóteses sobre esta modalidade.

A maior parte das crianças surdas quando iniciam o processo de aquisição da leitura e escrita não dispõem dos mesmos recursos linguísticos que o ouvinte, e conta apenas com fragmentos da Língua Portuguesa oral, utilizada pela família.

Nessa direção, Berberian, Bortolozzi & Guarinello (2006) analisam diferentes aspectos que participam do desenvolvimento da escrita pelos sujeitos surdos, e consideram que as dificuldades enfrentadas para o domínio dessa modalidade de linguagem estão relacionadas ao processo de escolarização e às experiências de leitura e escrita aos quais estão submetidos, ressaltando a importância de vivências significativas com práticas letradas mesmo anteriormente ao ingresso da criança surda na escola.

Siqueira (2008) analisou o desenvolvimento da escrita de alunos surdos a partir do gênero textual História em Quadrinhos, onde descreveu as dificuldades encontradas no letramento dos surdos. A autora enfatiza que os alunos poderão se tornar leitores e produtores de textos se imersos em práticas sociais de linguagem (leitura e escrita) a partir dos diversos gêneros discursivos que abordam temas das diversas ordens da vida, assim tornando-se aptos para exercerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade letrada.

Ainda, segundo Siqueira (2008), as práticas de letramento através de uma proposta bilíngue para alunos surdos permitem afirmar que os alunos surdos podem se tornar produtores e leitores de textos se forem imersos em práticas sociais de leitura e escrita desde as séries iniciais, a partir do gênero discursivo, visto que a língua se constitui em gênero e que através dos mesmos, abordamos assuntos variados tendo a LIBRAS como um instrumento ideológico para os processos relacionados aos surdos.

Gesueli e Moura (2006) afirmam que existem inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de letramento do

aluno surdo. A língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. Sendo assim, muitas metodologias utilizadas nas escolas, costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, não levando em consideração os aspectos discursivos (São Paulo, 2005;Guarinello et. al. 2007).

Fernandes (2003), explica que os ouvintes utilizam o apoio na oralidade como uma referencia para a estruturação da escrita, do mesmo modo o surdo terminam transpondo os aspectos próprios da Língua de Sinais para as estruturas morfossintáticas da escrita, por isso muitas vezes suas produções textuais são consideradas erradas e sem sentido.

O trabalho de aquisição da escrita pela criança surda deve centrar-se nos níveis discursivo e pragmático para que se possa desenvolver sua compreensão e produção textual e não trabalhar com letras isoladas, palavras soltas, ou frases e orações onde a linguagem escrita se apresente desligada do contexto real a qual a criança está inserida, Tovar (2000). Nesta perspectiva enfatizamos mais uma vez o trabalho de alfabetização e letramento através dos gêneros discursivos como uma oportunidade estimular práticas de leitura e escrita com sentido para o aluno surdo.

De Lemos (1998), acredita que, expostas a diferentes tipos de portadores de textos, os efeitos dos mesmos se dão a ver na escrita das crianças, inicialmente como fragmentos dos textos que lhe deram origem e, mais tarde, como produção própria. Como na aquisição da linguagem oral, o papel do outro é o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que escreveu, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento lingüístico-discursivo da escrita. Com a criança surda esse processo pode acontecer a partir do acesso aos textos através da língua de sinais, onde primeiramente a criança compreenderá o sentido do texto, suas informações e assim poderá organizar suas ideias e pensamento a respeito deste, para posteriormente relaciona-lo a sua escrita com o auxílio do professor.

A língua de sinais é uma língua viso-espacial, na qual existem muitas formas de explora-la, como: a configuração de mãos, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores. Os recursos visuais podem ser explorados durante o

desenvolvimento da criança surda, principalmente no processo de alfabetização e letramento.

Quadros & Schimiedt, p.29, 2006:

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas a capacidade da criança organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua.

De acordo com o contexto bilíngue a Língua de Sinais é vista como a língua materna do surdo e o português escrito como uma segunda língua, Delgado e Cavalcante (2011), explicitam que partindo desse pressuposto além da Língua de Sinais o sujeito surdo tem a possibilidade de desenvolver a linguagem escrita como segunda língua se fundamentando nas regras gramaticais próprias da língua portuguesa. Por isso a tarefa de ensino da língua portuguesa deve tornar-se possível se essa no processo de alfabetização for ensinada para o aluno surdo como sendo uma segunda língua, onde o papel da língua de sinais deve ser reconhecido efetivamente como primeira língua.

A Língua Brasileira de Sinais possui uma estrutura gramatical própria, contendo particularidades e variações regionais. Em cada país do mundo fala-se uma língua de sinais diferente. A mesma encontra-se organizada gramaticalmente em planos, que a caracterizam enquanto língua, nos quais podemos destacar seu plano fonológico, o qual é representado pela Querologia⁶; o plano morfológico, o plano sintático e ainda o semântico–pragmático.

O nível fonológico é caracterizado por cinco parâmetros de acordo com Carvalho, (2005);

Configuração de mãos:

A configuração de mãos se apresenta através da forma que a mão toma ao ser realizado o sinal ou a letra do alfabeto manual. Algumas letras são usadas várias

⁶ Querologia em grego significa estudo/ciência do movimento das mãos e do pulso e é representada por meio de queremas.

vezes para demonstrar uma determinada palavra, porém, se diferenciam pelo ponto no corpo em que é expresso.

A configuração de mãos segue a mão predominante da pessoa que está realizando o sinal ou palavra, ou seja, ela pode ser realizada com a mão direita para os destros ou com a mão esquerda para os canhotos, também realizada com as duas mãos.

Ponto de articulação:

É identificado através do local onde ocorre o sinal, sendo que este sinal poderá ou não tocar em alguma parte do corpo da pessoa que o está realizando.

Movimento:

Conforme o sinal que se realiza, ele exige movimento ou não, dependendo do que ele representa. O movimento também pode representar intensidade, que também pode apresentar noção de pluralidade.

Expressão facial/corporal:

Para a compreensão de alguns sinais, as expressões que fazemos com o nosso corpo e rosto são fundamentais para o seu entendimento, pois através delas revelamos nossas emoções de alegria, tristeza, frio, raiva, calor etc. é o sentido que atribuímos a determinados fatos, situações e objetos. Conforme a expressão que manifestamos, damos a entonação dentro da Língua de Sinais; ou demonstramos negação, dúvida, questionamento ou afirmamos algo.

Orientação/direção:

É a direção na qual o sinal será feito. A partir de qualquer parte do corpo ou do espaço neutro, os sinais podem ou não se movimentarem da direita para esquerda ou da esquerda para direita, de cima para baixo ou de baixo para cima, girar em sentido horário ou anti-horário e até mesmo movimentos diagonais para cima, para baixo, à esquerda ou à direita.

O plano morfológico é caracterizado pelo estudo da estrutura interna das palavras (faladas ou sinalizadas), ou seja, das unidades mínimas com significado (morfemas) e todos os aspectos relacionados a elas (sua distribuição, classificação, variantes, etc.). Envolve, também, os processos de formação e derivação das

palavras. A morfologia tem como função também a mudança de classe, ou seja, a utilização da ideia de uma palavra em outra classe gramatical, formando assim um novo sinal a partir da ideia de um sinal já existente num contexto que requer uma classe gramatical diferente (Fernandes, p.41, 2003).

O classificador é um elemento muito importante da comunicação em língua de sinais, pois são formas que estabelecem um tipo de concordância, que evidencia uma característica física, atribuindo-lhe uma adjetivação, por meio da qual os elementos sinalizados são representados, Faria e Assis, (2011). Isso significa adaptar os sinais de acordo com o contexto, na língua de sinais eles são representados por configurações de mãos usadas para expressar formas de animais, pessoas, objetos e movimentos e trajetórias percorridos por eles.

Faria e Assis, p.24, (2011):

Os classificadores podem vir junto de verbos de movimento e de localização para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Eles exercem a função de marcadores de concordância de gêneros para pessoas, animais ou coisas. Os classificadores desempenham um papel crucial na Libras, pois eles ajudam a construir sua estrutura sintática através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais abstratas.

De acordo com Fernandes (2003), o plano sintático é o estudo das inter-relações dos elementos estruturais da frase e das regras que regem a combinação das sentenças; tem como característica principal o sinteticismo, ou seja, as línguas de sinais não possuem artigos, como ocorre na língua portuguesa, assim como também não possuem preposições. Em relação aos verbos na língua de sinais, estes permanecem sempre no infinitivo, o uso de alguns advérbios no começo da frase ou mesmo no final sem que haja alteração de sentido, promove o devido tempo verbal em LIBRAS, na transmissão da mensagem (Castro & Carvalho, 2005).

Para produzirmos uma frase em Libras nas formas afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa é necessário estarmos atentos às expressões faciais e corporais a serem realizadas, simultaneamente, às mesmas. Quando se deseja especificar as noções temporais, acrescentamos sinais que informam o tempo presente, passado ou futuro, dentro da sintaxe da Libras.

O plano semântico-pragmático é determinado pelo contexto, pois como em toda língua, as relações interferem na relação de significado e uso. Sua representação por ser feita pelas expressões faciais; manuais ou corporais. Na expressão manual destacamos a importância do movimento da mão no sentido desse movimento ser lento ou rápido, suave ou rígido ao mover-se para produzir uma expressão.

Na Libras, podemos ainda destacar o alfabeto manual, alfabeto digital ou datilologia, o qual permite a tradução e soletração para qualquer língua alfabética. A datilologia é a utilização das mãos para soletrar o alfabeto, historicamente é considerada como um elemento de comunicação manual. A posição das mãos e dos dedos representa as letras do alfabeto. Algumas línguas de sinais utilizam uma só das mãos para fazer a soletração, outras se utilizam das duas mãos. É geralmente utilizada para os iniciantes na aprendizagem da Língua de Sinais ou quando uma pessoa ou um lugar não possuem um sinal definido, também é usada para palavras técnicas. Pode ainda representar os números arábicos, o milhar e o milhão (Castro & Carvalho, 2005).

Mais uma vez ressaltamos que dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação, o conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência (Fernandes, 2005). Portanto faz-se necessário entendermos a importância do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, que através de signos de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda desprovida de escutar os sons da linguagem verbal.

Guarinello (2007) refere que vários estudos sobre a aquisição do português escrito por surdos, demonstram que a estruturação dos enunciados escritos por eles, é influenciado pela gramática da língua de sinais e pelas experiências significativas ou não com a língua portuguesa.

Partindo do pressuposto do bilinguismo como uma abordagem que proporciona ao aluno surdo à oportunidade de construir através de sua língua materna, o significado para aquisição da leitura e escrita, pesquisadores como Quadros & Schimiedt (2006) sugerem dois recursos importantes a serem trabalhados com o objetivo de contribuição para o desenvolvimento da escrita pelo surdo, o

relato de histórias e a produção de literatura infantil. As autoras sugerem como exemplos de literaturas infantis para serem trabalhadas em sinais com os alunos:

- Produção de contadores de histórias naturais.
- Estórias espontâneas.
- Contos infantis.

Essa literatura em sinais precisa fazer parte do processo de alfabetização da criança surda, nesse sentido o professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura está tratando e isso não implica em ler todo o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto dentro do contexto das atividades que estão em desenvolvimento na sala de aula. Também pode ser discutidos nesse momento, sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto.

Nas escolas onde o interprete encontra-se inserido na sala de aula, este poderá passar o texto através da línguas de sinais para o aluno surdo, enquanto o professor narra a história, porém é de fundamental importância que no momento das discussões a respeito da leitura exposta, o professor integre o aluno surdo nesse processo, oferecendo-lhe oportunidades de participar das discussões e interagindo com a turma.

As atividades antecedidas pela leitura de textos em sinais tem como objetivo de chegar na leitura e escrita do português escrito como segunda língua (Quadros & Schimiedt, 2006). Nesse sentido é fundamental “despertar” o interesse do aluno pela leitura, isso pode ser feito através de inúmeros recursos como brincadeiras, uma conversa prévia sobre o assunto que será exposto, um estímulo visual entre outros. Sabemos que a motivação para ler um texto é imprescindível, a criança não apenas a surda, mas qualquer uma principalmente em processo de aquisição de leitura e escrita, precisa saber o porquê de ler aquele determinado texto e para que vai ler.

Segundo Oliveira e Gargantini (2005), o processo de aprendizagem da leitura se inicia na infância, quando o interesse por ela deve ser constantemente estimulado pelos pais. Em se tratando da criança surda ainda estamos travando uma luta para que esta se aproprie o mais cedo possível de sua língua materna, a língua de sinais; atrelado a esse caminho ainda temos as questões referentes a família em si, a qual geralmente também demora a aprender a língua de sinais para poder interagir com suas crianças. Por isso vemos cada vez mais a necessidade de na escola o aluno surdo ter contato com a leitura para poder desenvolver sua

escrita. Uma leitura com sentido, baseada por gêneros discursivos os quais fazem parte da vida da criança.

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização. Participar na cultura escrita supõem apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõem assumir uma herança cultural que envolve o exercícios de diversas operações com textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos (Lerner, 2002).

Partindo do que foi exposto, destacamos, segundo Quadros & Schimiedt, p.42, 2006; o que o professor deveria ter em mente ao preparar uma atividade de leitura:

- Qual o conhecimento que os alunos tem da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Transpondo a leitura para a escrita, visto que compreensão precede produção e leitura precede escrita, após o trabalho de apresentação de texto, é importante que também nas atividades de escrita, o aluno trabalhe de forma contextualizada com a sala de aula e com sua vida.

Ainda segundo Quadros & Schimiedt (2006), no contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis como:

- Concreto - sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
- Desenho - sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
- Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionado com o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do desenho à palavra.

- Alfabeto manual- sinal estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.
- Alfabeto manual- palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual
- Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.

Quando o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. A escrita é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula, por isso a importância de se utilizar materiais que façam parte da vivência da criança.

Nessa proposta enfatizamos as questões reativas ao letramento, o qual tem sido ao longo dos anos a preocupação de profissionais da área de surdez, pois a maioria dos surdos desenvolve a capacidade de codificar e decodificar, ou seja, alfabetização. O aluno faz a relação através da datilologia (alfabeto manual), mas tem dificuldade em entender o que ler e atribuir sentidos ao texto lido (Siqueira, 2008). Essa dificuldade poderá ser atribuída às práticas pedagógicas utilizadas por várias escolas, detectada nos textos dos alunos (GÓES, 1998, p.04). Outro fato é que quando os alunos chegam à escola apresentam pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa na modalidade oral ou escrita.

Silva (2005) chama atenção também para a ausência de práticas discursivas com o aluno surdo, de modo que a ele são proporcionadas atividades quase que exclusivamente de cópias, diante das quais não há compreensão por parte do mesmo. Por outro lado, ainda, a prática da cópia gera certo alívio para o professor, pois a partir desta prática tem-se a impressão de que o aluno está compreendendo.

A falta de atividades significativas em sala de aula não se restringe aos surdos, mas em grande parte das práticas escolares também ocorre com ouvintes. O uso corrente de livros didáticos que não refletem o uso significativo da linguagem, acaba referindo a linguagem escrita como algo sem função no ponto de vista do aluno (Schemberg et al, 2009).

Fernandes (2003) destaca que a maior parte dos livros didáticos está carregada da tradição normativa, além de não traduzir o movimento vivo dos falantes, e ressalta a necessidade de se tomar as atividades de leitura e escrita com alunos surdos para além do trabalho com palavras isoladas e frases descontextualizadas, abordando os textos que retratem os diversos gêneros discursivos que se fazem presentes no âmbito social, proporcionando a percepção

da função social da linguagem escrita. Sendo assim, ao selecionar um material escrito a ser abordado com o aluno surdo é imprescindível que haja uma reflexão acerca de seu verdadeiro significado e funcionalidade frente às atividades de leitura e escrita, recorrendo a textos que estejam presentes socialmente e que sejam percebidos pelo aluno como objeto cultural.

Portanto, mais do que ter contato é importante que a criança perceba que as palavras têm uma função e é nesse sentido que a escola deve proporcionar meios para que o trabalho com a escrita seja uma continuidade daquilo que a criança vivencia naturalmente, de modo que seja abordada, assim como na vida diária, em situações significativas de uso.

Pensar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades (Delgado, 2008). Dessa forma entendemos que ler e escrever a partir na língua de sinais com o objetivo de adquirir a escrita do português como segunda língua são processos heterogêneos que envolvem uma série de tipos de competência e experiências de vida que as crianças trazem.

Diante destas constatações, justifica-se a realização de um estudo nesse paradigma, para uma reflexão acerca das práticas de adaptação curricular realizadas com alunos surdos em processo de aquisição do português escrito.

METODOLOGIA

"O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza"

**Boaventura de Souza
Santos**

METODOLOGIA:

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa proposta é de natureza observacional e de caráter qualitativo, exploratório e longitudinal, devido a este tipo de metodologia de pesquisa tratar-se de um estudo que acompanha o desenvolvimento da linguagem da criança ao longo do tempo, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da Inclusão, do Bilinguismo, da Adaptação Curricular e sobre a Escrita do surdo. Como variáveis foram elencadas: frequência e pontualidade do sujeito da pesquisa na escola a qual está inserido.

Alves-Mazzotti & Gewandsztnajder (2004) referem ao pesquisador à importância de ser o principal instrumento de investigação e a necessidade do mesmo em contato direto e prolongado no campo para que o significado dos comportamentos observados possam ser captados.

De acordo com os autores acima citados, foi realizado um estudo de caso com um aluno matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola estadual da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, no período compreendido entre maio a setembro de 2012, correspondendo a um período de 04 (quatro) meses. A genitora foi informada verbalmente e por escrito acerca do objetivo do presente estudo, sendo solicitada uma autorização da mesma através de um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual estavam contidos os objetivos da pesquisa. Neste termo de consentimento foi também esclarecido o sigilo ético, profissional e o anonimato do sujeito participante e demais sujeitos envolvidos.

O corpus do trabalho foi constituído por observações e análises da pesquisadora a respeito das atividades propostas em sala de aula para o aluno surdo, além do recolhimento de todo material didático (livros e cadernos) referente às atividades relacionadas ao processo de leitura e escrita do mesmo, nos quais foi analisada sua produção escrita. Por se tratar em um estudo envolvendo seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, o qual após apreciação deferiu-lhe aprovação (anexo).

Com o objetivo de corresponder aos objetivos propostos, realizamos uma anamnese com a genitora, como instrumento de investigação da história clínica do

sujeito, bem como uma melhor compreensão do seu desenvolvimento motor, lingüístico, cognitivo, educacional e social.

A criança sujeito da presente pesquisa é do sexo masculino, com a idade de 11 anos e 4 meses (idade correspondente ao 1º dia de nossas observações), nascido no dia 13 de janeiro de 2001, diagnosticado com perda auditiva congênita profunda bilateral, comunica-se através de LIBRAS e não oraliza. Também não faz uso de nenhum aparelho de amplificação sonora, como o Aparelho de Amplificação Sonora ou de Implante Coclear. Participaram ainda a genitora, a intérprete que o acompanha em sala de aula, a professora a qual não é fluente em LIBRAS e o auxiliar de sala o qual utiliza LIBRAS.

Na aplicação da anamnese pela pesquisadora com a genitora, esta informou que durante sua gestação não aconteceu nenhuma intercorrência, o parto foi do tipo cesário e não foi observado nenhum problema em relação a criança (SIC). Quando a criança estava com a idade por volta de 1 ano de idade, a mãe observou que quando o chamava, o mesmo “ não olhava” e não respondia a estímulos ambientais, foi quando resolveu leva-lo a um médico, chegando ao Pan de Jaguaribe, foi encaminhada para um otorrinolaringologista. Assim, Heitor⁷ foi encaminhado para Campina Grande para realizar avaliações médicas e exames auditivos.

Em Campina Grande, com 1 ano e meio realizou a Audiometria Comportamental, Emissões Otoacústicas e a Audiometria de Tronco Cerebral. A mãe relatou que na Audiometria Comportamental, Heitor não olhava quando a fonoaudióloga utilizava os instrumentos musicais. A mãe relatou também que não tem mais os exames com os resultados das Emissões Otoacústicas e da Audiometria do Tronco Encefálico (Bera), devido ao tempo que faz da realização dos mesmos até hoje. Após a confirmação da surdez profunda pelos exames realizados em Campina Grande, foi solicitado pelo SUS uma prótese auditiva, o qual Heitor começou a fazer uso por volta dos 2 anos e meio de idade.

Ao colocar a prótese auditiva, iniciou terapia no Centro Universitário de João Pessoa - Unipê, onde realizou terapia em grupo, a qual era chamada de Audiologia Educacional. Fez terapia em grupo dos 2 anos e meio até os 4 anos, quando por motivos referentes a instituição, as terapias fonoaudiológicas foram suspensas. Nesse momento foi encaminhado ao Centro de Referencia da Prefeitura Municipal

⁷ Nome fictício adotado para a criança sujeito nesta pesquisa.

de João Pessoa, onde iniciou terapia fonoaudiológica individual. A mãe refere ainda que Heitor não gostava de ir a nenhuma terapia fonoaudiológica, nem a do Unipê que era em grupo e nem a individual com a fonoaudióloga da prefeitura, sempre antes de sair de casa para os tratamentos Heitor chorava para não ir. Durante esse tempo, estudava em uma escola regular particular.

Após um período de 1 ano de tratamento fonoaudiológico individual, foi dado alta a Heitor, justificado pela profissional que o atendia, que o mesmo não tinha resultado na terapia devido a não “usar o aparelho auditivo” e que com isso não era possível dar continuidade ao tratamento.

Foi quando a mãe foi encaminhada através de uma pessoa da prefeitura a procurar o CEPES, Centro de Educação Permanente para Surdos. Heitor estava com 6 anos quando ao começar a estudar no CEPES que era uma escola bilíngue a qual só atendia crianças surdas, deu início nesse momento a sua aprendizagem em língua de sinais, pois até então Heitor e sua família nunca tinham tido contato com esta língua(SIC). Apesar de ter estudado no CEPES apenas por 2 anos, devido a escola ter fechado, a mãe informou que observou que Heitor se desenvolveu muito e que pela primeira vez em tanto tempo investindo em tratamentos, só no CEPES que ela percebeu crescimento no seu filho e principalmente sua felicidade em ir para a escola.

Após a saída do CEPES, Heitor foi estudar na escola estadual onde foi realizada a presente pesquisa, ou seja, está inserido nesta escola há 3 anos. Quando foi matriculá-lo a mãe solicitou a escola que apesar do aluno na época ter 9 anos, ela gostaria que ele fosse matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I (antiga alfabetização), devido ao filho ainda não saber ler e escrever, apenas copiava seu nome. Ainda segundo a genitora, a escola não fez nenhum empecilho e aceitou a matrícula do aluno no 1º ano.

É importante ser ressaltado que só em 2011, a genitora iniciou aulas de LIBRAS na Funad, até então se comunicava por sinais caseiros com Heitor em casa, tanto ela quanto o pai (SIC). Refere ainda que hoje percebe como é mais fácil se comunicar por Libras com seu filho, pois antes ela criava sinais caseiros e muitas vezes ele não entendia o que ela estava querendo “dizer”, porém o pai permanece ainda se comunicando em casa com Heitor através de gestos e sinais caseiros.

Também foi informado que apesar de Heitor ser uma criança que apresenta boa socialização, geralmente a pessoa que ele mais se comunica quando está no ambiente familiar é com a mãe, devido a esta ser a única da família a saber LIBRAS. Em sala de aula o aluno demonstra muito interesse em aprender, não se opõe a realizar as atividades propostas em sala, demonstra curiosidade e interesse quando a intérprete lhe dá explicações e tem uma boa relação com os colegas de sala. No entanto comunica-se mais com Francisco, um colega de sala que também é surdo.

É interessante destacarmos que Heitor e Francisco competem na maior parte do tempo, para ver quem termina a tarefa primeiro, quem tem a letra mais bonita, quem chama mais a atenção da interprete entre outros comportamentos.

Em horário oposto ao da sala de aula, Heitor participa ainda em sua escola do AEE, Atendimento Educacional Especializado, frequentando duas vezes na semana. No AEE, o aluno tem aulas de LIBRAS com uma professora surda. Porém segundo a intérprete que o acompanha na sala de aula comum, no AEE é realizado apenas o trabalho de ensino de LIBRAS, o conteúdo escolar fica sobe responsabilidade apenas dela e da professora da sala de aula.

No presente momento sua maior dificuldade para a genitora, é o aprendizado de Heitor na língua portuguesa, um novo processo de aquisição para o aluno, o qual discutiremos a seguir, analisando as adaptações curriculares realizadas em sala de aula com o aluno.

Os materiais coletados pela pesquisadora para análise da escrita do aluno estão no anexo, dispostos de acordo com as datas em que foram aplicados em sala de aula, para uma melhor compreensão do leitor acerca tanto da produção escrita do sujeito pesquisado, como também das propostas de atividades elaboradas pela intérprete no decorrer do semestre.

Foi elaborado ainda um quadro com a quantidade referente ao tipo de atividade realizada com o aluno, com o objetivo de verificarmos quais atividades foram propostas para o trabalho de aquisição da escrita, analisado numa perspectiva de adaptação curricular.

Cópias	36
Ditados	9

Cruzadinhas	9
Caça -palavras	2
Atividades de LIBRAS	13
Atividades de pintura	2

Análise e Discussão dos Resultados

“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo...”

*O vôo da gaivota
Emmanuelle Laborrit*

ANÁLISE E DISCURSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o exposto, a presente análise tem o objetivo de observar a aquisição de escrita de um aluno surdo para análise da pertinência da adaptação curricular, pois a adaptação como instrumento pedagógico precisa ser analisada do ponto de vista de sua real contribuição nesse processo, por isso torna-se de fundamental importância essa investigação como contribuição para o processo da inclusão do aluno surdo no ensino regular.

Como objetivos específicos, buscamos coletar a produção textual de um aluno surdo durante quatro meses (4) em uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental I de uma escola estadual da cidade de João Pessoa, descrever as atividades realizadas nas produções textuais e analisá-las do ponto de vista da adaptação curricular.

É importante ressaltar que apesar das atividades expostas a seguir terem sido organizadas respeitando a ordem em que foram realizadas no decorrer do semestre (período de março a setembro de 2012), a primeira atividade a ser apresentada na análise dos resultados, foi realizada em maio de 2012, por se tratar da necessidade de termos uma escrita espontânea do aluno, devido a todas as atividades de escrita as quais o aluno realizava terem interferência da interprete. Portanto a primeira atividade não foi analisada e sim apenas apresentada com o objetivo de observarmos a real escrita do aluno. Também é importante ressaltarmos que o nome do aluno apresentado na análise, é fictício respeitando os princípios descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As atividades apresentadas a partir de agora (com exceção da primeira), foram elaboradas pela interprete e aplicadas com o aluno pela mesma, no período de fevereiro a setembro de 2012, nos anexos encontra-se a transcrição de uma entrevista feita por um estagiário do curso de fonoaudiologia com a intérprete, onde a mesma explica como elabora as atividades de escrita para o aluno surdo, bem como sua justificativa em relação à metodologia adotada para elaboração dessas atividades.

Atividade 1: (17/05/2012)**ESCRITA ESPONTÂNEA DO SUJEITO PESQUISADO**

Participantes: Heitor (aluno surdo sujeito da pesquisa), a professora, a interprete, o auxiliar de sala, os outros alunos da sala, estagiários do curso de fonoaudiologia da UFPB.

Devido à falta de atividades de escrita espontânea do aluno SUJEITO DA PESQUISA, foi realizada uma atividade com a turma cujo objetivo foi à observação da escrita espontânea dos alunos. Os alunos foram organizados na sala na forma de um círculo, receberam folhas e foram orientados a “escreverem uma história” de acordo com as figuras que fossem recebendo. É importante ressaltar que as figuras entregues eram compostas por varias categorias como: figuras de animais, objetos, vestuários, meios de transporte, frutas, brinquedos etc. Também foi orientado que ao receberem as figuras, teriam 2 minutos para escreverem e após o sinal da professora, deveriam passar a figura adiante para o colega do lado direito.

Relação de figuras que o aluno recebeu dos colegas de classe ao longo da atividade:

- 1- celular
- 2- cavalo
- 3- maçã
- 4- sofá
- 5- livro
- 6- cadeira
- 7- tênis
- 8- abacaxi
- 9- praia

10- boné

11 peixe

12 cachorro

Todas as informações acima citadas foram passadas para Heitor através de LIBRAS, pela intérprete da sala a qual o acompanha diariamente, o aluno afirmou ter entendido como seria a atividade proposta, porém relatou que “não sabia escrever uma história”. Por isso a interprete o informou que poderia “fazer do jeito que ele sabia”. Durante toda atividade, Heitor perguntou a interprete como se escrevia o nome das figuras através da datilologia, a intérprete por sua vez, explicava para ele que não “podia” fazer a datilologia das palavras e que ele deveria escrever como sabia. Tal processo resultou em angustia tanto para o aluno que varias vezes sinalizou através de LIBRAS que não sabia escrever o nome das figuras, quanto para interprete a qual falava para pesquisadora que “sentia angustia por ele não está conseguindo escrever o nome das figuras”. Quando era perguntado pela pesquisadora “o que era a figura”, o aluno respondia corretamente através de LIBRAS, porém reafirmava que não sabia escrever o nome da mesma.

A intérprete justificava que o aluno não sabia escrever o nome das figuras “porque não as tinha treinado ainda”. Um exemplo foi à escrita da palavra “maçã”, a qual o aluno escreveu corretamente e a justificativa dada pela interprete era que essa palavra já tinha sido trabalhada por ela com o aluno. Quando a pesquisadora perguntou como era realizado esse “trabalho”, a intérprete informou que sempre que o aluno fazia um ditado ou uma cópia, após o término da atividade, ela (a intérprete), selecionava algumas palavras para ele escrever três vezes cada uma, para treinar sua escrita.

Das 12 figuras apresentadas ao aluno, apenas a palavra maçã foi escrita de forma correta. As outras foram escritas de maneira ininteligível, com o uso de letras aleatórias sem nenhuma relação com o real nome da figura que foi recebida. Também foi observado que algumas palavras como “sofá e cachorro”, além de terem sido escritas com letras aleatórias, foram escritas como se fossem palavras compostas “ cntoresa na saureso (sofá) e lureso de Mario(cachorro).

Uma colocação importante diz respeito ao aluno ao receber a figura de um livro, ter feito em LIBRAS o sinal de livro, porém escreveu o nome da escola que

estuda. Em outro momento o aluno escreveu a palavra carro corretamente, porém a figura apresentada foi a de um celular. Em LIBRAS ele falou celular, mas na hora da escrita escreveu “carro”.

Tomando como base a abordagem bilíngue, a qual fundamenta a presente pesquisa, esta análise busca mostrar o processo de aquisição da linguagem escrita de um aluno surdo inserido no 3º ano do Ensino Fundamental I, com 11 anos de idade, o qual se apoia na datilologia para desenvolver sua escrita, esta proposta baseia-se no bilinguismo enquanto filosofia educativa, que permite o acesso pela criança a duas línguas que seriam neste caso a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e o português nas modalidades oral e escrito.

De acordo com (Quadros & Schmiedt, 2006) não basta apenas decidir se uma ou outra língua passará a fazer parte ou não do programa escolar, mas reconhecê-las de fato, atentando-se para as diferentes funções que elas apresentam na vida diária do aluno surdo que está se formando.

Alves, Ferreira e Damásio, (2010) ressaltam que na proposta inclusiva, o bilingüismo que se propõem é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua, e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva.

Porém o que observamos foi à utilização da datilologia na proposta bilíngüe, não como um suporte no processo de aquisição da segunda língua e sim a utilização desta como um recurso de total dependência do aluno para realizar sua escrita, devido a não conseguir escrever com autonomia. Ressaltando que todo processo de datilologia era feito pela interprete, já que o aluno apesar de saber datilologia, não era orientado a tentar escrever como sabia o nome das figuras.

O aluno também demonstrou ter consciência de sua dificuldade para escrever, ao afirmar não saber escrever uma história quando foi solicitado, aceitou escrever da forma como lhe convinha, ou seja, palavras soltas, porém sempre insistia em solicitar datilologia da interprete. Em nenhum momento foi observado a solicitação por parte do aluno a professora, sempre se dirigiu a interprete para tirar qualquer dúvida.

Corroborando ainda com os estudos de (Damásio 2007), devemos sempre considerar que o espaço da sala de aula pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem deve ser exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. Partindo desse pressuposto é importante deixarmos

claro que numa proposta de adaptação curricular, tanto a elaboração das atividades de escrita como sua aplicação com o aluno, devem ser de responsabilidade do professor que o acompanha em sala de aula.

Coca-Cola

24/05/2022

Aleuidade de classe

- 1- carro
- 2- Cereza
- 3- maga
- 4- entressa no sauro
- 5- Sesquicentário
- 6- solapante
- 7- drink
- 8- presalei
- 9- cornusa
- 10- resapreisa
- 11- puorauo
- 12- luresa de maris

ATIVIDADE 2: (23/ 03/2012)

Na presente atividade foi observada a utilização do ditado de palavras com o aluno. A intérprete transmitia através de libras e da datilologia quais palavras o aluno deveria escrever. Primeiro ela fazia o sinal em libras e após o sinal, já fazia a datilologia, onde o aluno ia escrevendo letra por letra de acordo com o sinal emitido através da datilologia. Após o final da escrita, o aluno era orientado a fazer o desenho correspondente à palavra que escreveu, quando referia não “saber fazer o desenho, a interprete desenhava por ele.

Observamos que em nenhum momento do ditado de palavras, o aluno escreveu de forma espontânea, mesmo entendendo o sinal correspondente a palavras que deveria escrever, sempre obtinha a ajuda da interprete para toda escrita das palavras. Um fator importante é que nesse momento, a turma estava a realizar outro tipo de atividade, a qual não era de português, e que estava sendo mediada pela professora da turma, a qual em nenhum momento participou da atividade com o aluno surdo, ficando clara a participação da interprete em todo processo aplicativo.

Corroborando com os estudos propostos por Siqueira (2008), observamos que as mudanças ocorridas no ensino de línguas com base nos estudos linguísticos, mostra que a metodologia desenvolvida para o ensino de português para os surdos, continua ultrapassada utilizando-se a língua como código, ensinada a partir de palavras soltas para a ampliação do vocabulário. Continua ainda a prevalecer à concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica de unidades sonoras, como aponta Ferreira (1995).

Em relação ao ditado de palavra, observamos também a falta de contextualização para justificativa da atividade proposta, pois não houve nenhum trabalho prévio em relação às palavras propostas para o ditado, sendo apenas orientado ao aluno que ele faria o “ditado”. As palavras não tinham um real sentido do por que de estarem sendo escritas, apenas foram passadas pela datilologia e copiadas no caderno, sem autonomia da escrita do aluno, sem reflexão a respeito da mesma e sem uma contextualização que desse sentido ao que estava sendo trabalhado.

Portanto de acordo com Berberian, Bortolozzi e Guarinello (2006), as dificuldades encontradas pelos alunos surdos para aquisição da linguagem escrita,

estão diretamente relacionadas ao processo de escolarização e as experiências de leitura e escrita às quais os alunos são submetidos, as autoras destacam a importância de vivências significativas e de práticas letradas. Desse modo refletimos sobre a importância da contextualização da atividade, dessa ser apresentada ao aluno antes de sua aplicação, de fazer parte da vida do aluno surdo, não se resumindo apenas a palavras soltas e descontextualizadas.

Atividades como listagens, por exemplo, seriam mais interessantes para o aluno, devido a esse gênero discursivo oferecer diversas oportunidades de trabalho como, listas de produtos de supermercados, de comidas, de animais, dos amigos da escola; enfim a listagem pode enfocar diversos temas do cotidiano das crianças, os quais oportunizam a criança a escrever e a refletir sobre o que escreveu, contextualizando com a proposta lançada em sala de aula. Pois antes de trabalhar as palavras da listagem o professor pode iniciar com um diálogo sobre o assunto o qual serão trabalhadas as palavras da listagem, observando assim o conhecimento prévio do aluno a respeito do assunto, processo esse de fundamental importância para o ensino aprendizagem. Como a sala de aula apresentada na pesquisa possui a presença de uma intérprete todos os dias, esse aspecto deveria favorecer mais ainda a possibilidade de um trabalho no qual o aluno surdo tem a oportunidade de ter acesso a qualquer explicação que venha a ser dada pela professora, através de LIBRAS pela intérprete.

Damásio (2007) refere ainda, sobre a importância do papel do interprete na sala de aula, onde este na ótica da inclusão deve ter espaço delimitado e definido em sala de aula. O interprete nesse sentido deve passar os conteúdos em LIBRAS para o aluno surdo, auxiliar na comunicação entre o aluno e o professor e entre o aluno e seus colegas, porém o professor da sala de aula é o responsável pela aplicação da atividade junto ao aluno, para acompanhar seus progressos e observar as possíveis dificuldades que este venha a apresentar durante a realização da atividade. Observamos nesse tipo de atividade acima apresentada que a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. Sendo assim, muitas metodologias utilizadas nas escolas, costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, não levando em consideração os aspectos discursivos, São Paulo (2005); Guarinello et. al. (2007).

Numa perspectiva de adaptação curricular Pacheco (2007) chama atenção que nesse processo é necessário que haja uma convergência entre as condições do aluno e sua correspondência com a educação proposta para aprendizagem, portanto as atividades acima discutidas não representam uma proposta de adaptação curricular baseada numa perspectiva onde essa convergência represente o conteúdo ministrado em sala com as atividades elaboradas para o Heitor.

Na adaptação curricular é fundamental essa convergência, a qual tem a finalidade de passar o conteúdo para o aluno de forma mais objetiva, por exemplo, mas sem destoar do que está sendo trabalho em sala com os outros alunos.

Na parte onde apresentaremos os anexos estão apresentados vários outros ditados como este, descontextualizados e sem representação da verdadeira escrita do aluno, visto que em todos eles houve não mediação por parte da intérprete e sim um processo interventivo no qual a escrita do português era repassada ao aluno por meio da datilologia.

É necessário ser esclarecido que apesar do ditado ser um tipo de atividade considerada tradicional, a adaptação curricular reflete as palavras de Silva (2005), de que não existem fórmulas mágicas nem metodologias universais que funcionem como milagres para resolverem as questões educacionais, porém nesse programa de readaptação das atividades, um de seus pilares é justamente a preocupação com atividades que façam sentido para o aluno e que tenham um trabalho prévio a respeito do que será trabalhado. Portanto a questão em pauta não é o método em si, mas sim, a forma como essa adaptação é realizada e trabalhada com a criança.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Atividade de classe

1- lua.  ✓

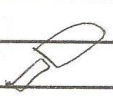
2- uva.  ✓

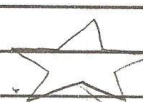
3- bone.  ✓

4- churrasco.  ✓

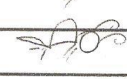
5- palhaço.  ✓

6- cama.  ✓

7- picolé.  ✓

8- estrela.  ✓

9- arrastadeira.  ✓

10- alvelha.  ✓

ATIVIDADE 3: (10/04/2012)

A próxima atividade foi enviada para ser realizada em casa pelo aluno. Porém o conteúdo exposto na atividade, ou seja, o ensino de LIBRAS; não faz parte do conteúdo ministrado em sala de aula pela professora com os demais alunos da turma. Foi observado durante o período de pesquisa, que todos os dias a agenda escolar de Heitor, era totalmente diferente do que era enviado como atividade de casa para o resto da turma. Suas atividades sempre se resumiam a atividades reforçando o ensino da língua de sinais, ou eram atividades relacionadas a escrita do português.

A intérprete é quem diariamente escreve a agenda do aluno, ficando este esperando apenas para guarda-la. É importante ressaltar que Heitor apesar de ainda não escrever em português com autonomia, apresenta sua letra do tipo cursiva e muito organizada, não necessitando de que sua agenda seja copiada. Outro fator importante é que a agenda além de ser copiada pela interprete, também é de acordo com o momento que a mesma acha pertinente, pois em vários momentos a intérprete copiou a agenda do aluno, enquanto os outros alunos estavam fazendo outra atividade e a professora ainda **não havia copiado** a agenda da turma no quadro.

Em nosso estudo observamos que de acordo com Pacheco (2007), essas atitudes exigem reflexão e a atenção da equipe escolar para viabilizar a todos os alunos, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares que possam ser disponibilizadas no ambiente educacional, a despeito das necessidades distintas que possam surgir. Pois mesmo a escola adotando uma proposta bilíngue, é necessário que o ensino de LIBRAS seja realizado ou com todos os alunos na sala comum ou no AEE (Atendimento Educacional Especializado) em horário oposto ao da sala comum, com o aluno surdo.

Damásio (2007) refere que o AEE, é composto por três momentos didáticos-pedagógicos, no qual o momento do atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras seria o responsável pelo ensino dessa língua ao aluno surdo, sendo de responsabilidade do professor do AEE o planejamento e a realização de atividades referentes a LIBRAS.

A atividade também se utiliza da cópia das palavras às quais o aluno após identificar o desenho do sinal em libras, deve escrever a palavra em português e repeti-las por três vezes para memorizar sua escrita. Quadros & Schimedt (2006), explicam que a língua de sinais é uma língua viso-espacial, na qual existe muitas formas de explorá-las, podemos assim realizar uma proposta de trabalho que explore a configuração de mãos, os movimentos do corpo, as expressões faciais, enfim um trabalho dinâmico, contextualizado, entre o aluno e o professor e com as outras crianças; utilizando o ensino de libras com seu real sentido para o aluno surdo, ou seja, sua comunicação e não como um processo de repetição para aprendizagem de outra língua.

A LIBRAS enquanto língua materna do surdo, baseada numa proposta bilíngue, pode auxiliar na aquisição da escrita do português como segunda língua pelo surdo, porém a forma como esta é utilizada e aproveitada nesse sentido deve ser analisada para não torna-la um simples instrumento de apoio, devido a falta informação sobre a grandeza de sua função enquanto língua. Desse modo a língua de sinais numa proposta de adaptação curricular, deveria ser utilizada com o objetivo de passar para o aluno as informações referentes as explicações da professora sobre os conteúdos trabalhados em sala e sobre as atividades que este deveria realizar em casa ou em classe.

Partindo do pressuposto de que dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação, Fernandes (2005) afirma que o conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência. Portanto faz-se necessário o entendimento da língua de sinais enquanto sistema simbólico específico para o individuo surdo, o qual disponibiliza ao aluno surdo oportunidade de se construir através de sua língua materna, significados para aquisição da leitura e escrita.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Data: 10/04/12

Atividade de casa

1. Repita as palavras

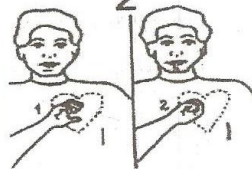
1



Mostrar

Mostrar ✓

2



Amar

Amar ✓

3



Comprar

Comprar ✓

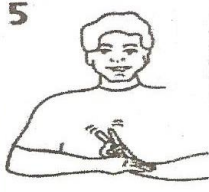
4



Brincar

Brincar ✓

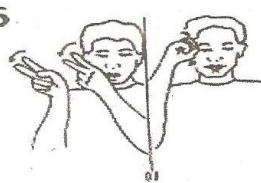
5



Vigiar

Vigiar ✓

6



Sonhar

Sonhar ✓

7



Ganhar

Ganhar ✓

Brincar Vigiar Sonhar Ganhar

Brincar Vigiar Sonhar Ganhar

ATIVIDADE 4: (25/04/2012)

Na atividade de número quatro observamos a utilização do método tradicional do ensino, onde o aluno realiza atividades baseadas no ensino inicialmente do estudo apenas da letra, depois da sílaba e posteriormente da escrita da palavra. Como observamos, na proposta de trabalho realizada pela escola, não existe uma elaboração de um planejamento específico para o aluno surdo, o qual realize uma adaptação curricular referente à sua necessidade juntamente com o conteúdo exposto em sala de aula. As atividades são elaboradas aleatoriamente, sem um objetivo específico a ser alcançado. Existem momentos em que além da descontextualização, são realizadas atividades de ditado, ou seja, é trabalhado com o aluno a escrita de todas as letras do alfabeto nesse momento, porém em outro momento são aplicadas atividades com letras específicas.

Magda Soares (2006) considera a importância do trabalho na perspectiva do letramento e não da alfabetização como um ato isolado sem levarmos em consideração o respeito as práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita. Rojo (1998) refere ainda que as práticas presentes no cotidiano da criança lhe permitirão fazer recortes e estabelecer interpretações que serão por ela usados enquanto sujeito letrado.

De acordo com as autoras acima citadas e baseada no trabalho realizado com adaptações curriculares, ressaltamos a importância de atividades significativas para o aluno, despertando no aluno surdo a necessidade e o interesse pela leitura e escrita, desejo esse que só poderá surgir a partir de um trabalho baseado em propostas educativas respaldadas no contexto em que a criança esta inserida.

Gesuele (2003) destaca o papel do professor no incentivo ao aluno a aquisição da escrita através de materiais escritos para que ele venha sentir a necessidade de ler e escrever, textos baseados em gêneros discursivos como receitas, bilhetes, textos de instrução, listagens, jornais, revistas, entre outros, são exemplos de materiais que auxiliam na aquisição da escrita pelo aluno surdo, fazendo parte não apenas do processo educativo do aluno, mas como também da sua vida diária.

Dessa forma a atividade supracitada, corrobora com os estudos de Pereira (2011) onde a autora destaca em seus estudos, que os professores tendem a utilizar o método analítico como estratégia de ensino para a aquisição do português escrito

pelo aluno surdo, sem um planejamento específico o qual justifique esse tipo de atividade.

23/04/12

Atividade de casa

OK!

BALEIA



BA ba

A baleia é um animal mamífero e vive no mar.
Ela é 20 vezes mais pesada do que o elefante.
Quando ela joga aquele jato de água, que parece chafariz é porque está respirando e depois volta para o fundo do mar.

ba ba ba C...	Ba Ba Ba C...
be be be C...	Be Be Be C...
bi bi bi C...	Bi Bi Bi C...
bo bo bo C...	Bo Bo Bo C...
bu bu bu C...	Bu Bu Bu C...

Exercício 10 palavras que começam
com a letra B.

1-Bola ✓

6-Bruno ✓

2-Balo ✓

7-Brenda ✓

3-Bufo ✓

8-Beatriz ✓

4-Baruça ✓

9-Bianca ✓

5-Batracha ✓

10-Bruna ✓

ATIVIDADE 5: (30/05/2012)

A atividade acima foi xerocada do caderno de produção textual, nela observamos que além de questões referentes à escrita do português, também observamos questões relativas à matemática. Apesar do aluno ainda não conseguir escrever com autonomia as palavras em português, existe questões onde o mesmo precisa além de já ter domínio de escrita, ainda deve fazer uso da ortografia correta de palavras, as quais apresentam o **ss,ç,c,s**.

Não discutiremos aqui a pertinência das questões de matemática, ou seja, se são de compreensão do aluno ou não, devido a matemática não ser o objeto de estudo da presente pesquisa e sim a escrita do português enquanto segunda língua pelo aluno. Porém não podemos deixar passar o fato de que no caderno de produção textual, está uma atividade a qual não faz parte do conteúdo trabalhado neste caderno, onde o caderno de produção textual, é utilizado pelos outros alunos da sala de acordo com os textos os quais são produzidos por estes em sala de aula.

Carvalho (2007) apresenta a proposta da educação inclusiva no sentido de que seu significado é aprender junto ao aluno, respeitando seu tempo de aprender, sua individualidade e seu papel enquanto sujeito social. Nesse paradigma, buscamos refletir sobre o planejamento específico para o aluno, sobre o respeito da escolha das suas atividades as quais necessitam ser de acordo com o conteúdo ministrado em sala como para os demais alunos da turma, reflexão sobre a forma como estamos incluindo ou na verdade excluindo esse aluno, no momento em que fingimos que ele faz parte desse processo.

A proposta de adaptação curricular preconiza adequações e flexibilização, respeitando sempre o conteúdo proposto em sala de aula pelo professor, porém essa adaptação deve ser realizada com observação tanto no conteúdo como também com a necessidade do aluno, Educação Infantil, (2006). Na atividade acima apresentada vemos claramente a falta de organização no sentido do que foi planejado como atividade para o aluno, no momento em que nos deparamos com questões de ortografia para um aluno que não consegue ainda nem escrever palavras simples com autonomia.

Ferreira & Ferreira (2007), ressaltam a importância dessa ressignificação do papel da escola, da necessidade de mudanças de concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. O primeiro passo nesse sentido é a

elaboração do planejamento específico para o aluno, o qual além de propor atividades elaboradas previamente através da análise por parte do professor sobre o conteúdo que será ministrado em sala de aula com a condição de seu aluno, não enquanto um deficiente, mas enquanto sujeito/aluno, que faz parte do contexto da sala de aula; este ao elaborar o planejamento, terá condições de através dessa análise, elaborar atividades as quais o aluno possa ter autonomia de realiza-las e de se trabalhar sua necessidade e não questões as quais este deveria primeiro suprir outras lacunas para se chegar a elas.

ATIVIDADE 6: (06/06/2012)

Silva, Kauchakje e Gesuele(2003) nos levam a refletir sobre o verdadeiro significado do ler e do escrever, como uma atividade reflexiva, prática social e ato coletivo, muito distante da noção de alfabetização como mera decodificação como observamos na atividade que será apresentada. Portanto de acordo com as autoras supracitadas a aquisição da escrita pela criança surda deve ser um processo baseado em práticas sociais as quais estimulem a criança a sentir necessidade de escrever, não porque lhe está sendo cobrado e sim porque essa escrita representa um papel, uma função social enfim um sentido para sua vida.

Com a criança surda, esse processo pode acontecer a partir do acesso a diferentes tipos de textos, através da língua de sinais, onde primeiramente ela compreenderá o sentido do texto, suas informações e assim poderá organizar suas ideias e pensamento a respeito do que lhe foi apresentado, Lemos (1998). Portanto a atividade de cópia representa um ato mecânico, o qual não possibilita ao aluno, a reflexão sobre o tipo de texto que está sendo trabalhado, discussão sobre sua utilidade na vida desse aluno, seu uso e sua função social enquanto veículo de conhecimento.

Schimedt (2006) coloca ainda, a importância de atividades que despertem o interesse do aluno pela leitura e escrita, sobre a contribuição da motivação nesse sentido. Ao ser estimulado através de diversos gêneros discursivos, o aluno surdo tem a oportunidade de aprender sua escrita a partir de materiais utilizados não apenas na escola, mas como também em casa como: revistas, jornais, receitas; gibis, livros de histórias; e-mail; esses materiais potencializam no aluno, sua motivação para fazer parte da convenção social a qual representa o mundo da escrita.

Partindo do pressuposto de que o professor é um agente de transformação no momento em que este tem a oportunidade de no seu papel de mediador, despertar nos alunos o interesse pela leitura e através dela desenvolver uma escrita com uma função social, destacamos a necessidade de se reavaliar os tipos de atividades as quais vem sendo desenvolvidas no trabalho do ensino do português como segunda língua para crianças surdas; pois ler e escrever são desafios que transcendem a alfabetização, é assumir uma herança cultural que envolve o

exercício de diversas operações com textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre essas relações entre os textos.

Essa proposta corrobora com as pesquisas citadas por Guarinello (2007) onde a autora refere que estudos sobre a aquisição do português escrito por surdos, demonstram que a estruturação dos enunciados escritos por eles, é influenciado pela gramática da língua de sinais e pelas experiências significativas ou não com a língua portuguesa.

Quadros & Schimdt (2006) partindo do pressuposto da abordagem bilíngue sugerem como proposta de trabalho no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita por alunos surdos, o trabalho através de literaturas e contos infantis. Esse material assim como os diversos tipos de gêneros discursivos pode ser primeiramente trabalhado através de LIBRAS, e após esse momento, ser conversado através de LIBRAS com o aluno surdo sobre a história ou texto apresentado. É importante que o aluno também tenha a oportunidade de se expressar através de sua língua para os demais colegas de classe, expondo assim seu entendimento e suas ideias promovendo uma discussão sobre o tema.

Nessa perspectiva observamos como a proposta bilíngue facilita a inclusão do aluno surdo, não apenas no processo comunicativo, mas também o auxiliando na leitura de textos, facilitando assim sua releitura no momento em que através da LIBRAS, o aluno tem acesso ao conteúdo da história, ao que está sendo trabalhado pelo texto e assim pode formalizar suas próprias conclusões a respeito do que foi visto. Portanto atividades mecânicas como cópias, devem ser repensadas no contexto referente à aquisição da leitura e escrita pelo surdo, como um processo de produção de um sujeito autor integrante de uma sociedade não apenas ouvinte, mas uma sociedade a qual a escrita ainda é necessária como um veículo de transmissão de conhecimentos e de comunicação. Esse tipo de atividade não é considerada pertinente do ponto de vista da adaptação curricular, pois mostra descontextualização do conteúdo programático da turma e uma atividade sem sentido para o aluno.

Pois a adaptação curricular propõe que o português escrito seja trabalhado respeitando a individualidade do sujeito aprendiz, com atividades que contemplem diversos tipos textuais os quais possibilitem uma prática reflexiva sobre as particularidades linguísticas não apenas do português escrito, mas deste com a LIBRAS.

No momento em que a criança lida de forma consciente com a escrita, ela atravessa barreiras, tendo poder sobre essa escrita, desenvolvendo assim competência crítica sobre o processo de construção da escrita, ou seja, o seu próprio processo, e a refletir sobre o processo do outro.

06/06/12

Poesia

Hora da leitura



Agora, leia um poema em que uma... porta se apresenta:

A porta

Eu sou feita de madeira
 Madeira, matéria morta
 Mas não há coisa no mundo
 Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
 Pra passar o menininho
 Eu abro bem com cuidado
 Pra passar o namorado.
 Eu abro bem prazenteira
 Pra passar a cozinheira
 Eu abro de sopetão
 Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
 Que diz (a mim bem me importa...)
 Que se uma pessoa é burra
 É burra como uma porta.



Eduardo Luiz

Eu sou muito inteligente!
 Eu fecho a frente da casa
 Fecho a frente do quartel
 Fecho tudo nesse mundo
 Só vivo aberta no céu.

(Vinicius de Moraes. Poemas infantis. In: *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. p. 368.)

1. Leia e Rescreva, o Texto.

A porta

OK!

Eu sou feita de madeira
 Madeira, matéria morta
 Mas não há coisa no mundo
 Mais viva do que uma porta.

Eu abro desengatinho
 Pra passar o menininho
 Eu abro bem com cuidado
 Pra passar o namerado.
 Eu abro bem prazenteira
 Pra passar a cozinheira
 Eu abro de respeito
 Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
 Que diz (a mim bem me importa...)
 Que se uma pessoa é burra
 É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!
 Eu fecho a frente da casa
 Fecho a frente do quartel

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo observar o processo de aquisição da escrita de surdo pelo viés da adaptação curricular. Para desenvolvê-lo partindo dos pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa e nas análises desenvolvidas, percebemos que ainda há muitos caminhos a serem percorridos no processo chamado de inclusão, processo esse heterogêneo, multidisciplinar e multifacetado. Incluir o surdo no ensino regular é muito mais do que sua aceitação social ou a aquisição de um código escrito, incluir o surdo no ensino regular é extrapolar as barreiras impostas nos muros que protegem a escola dos seus próprios alunos os quais muitas vezes não tem a oportunidade de aprender na escola o real papel que a esta compete, o de preparar para a vida.

Mesmo com tantos horizontes a conquistar, o estudo da construção e do desenvolvimento da aquisição do português como segunda língua para crianças surdas através da adaptação curricular, é muito gratificante no sentido não apenas de tentar colaborar com pesquisas nessa área, mas principalmente por se ter a oportunidade de também aprender uma “nova língua”, a LIBRAS, a qual nas mãos de seus mestres, mostra sua verdadeira magnitude.

Apesar do longo caminho o qual ainda iremos percorrer no processo educativo inclusivo, observamos que os primeiros passos já foram dados, as políticas públicas elaboraram leis que apesar de todas as dificuldades encontradas para sua execução, já iniciaram a abertura de caminhos não para encontrarmos a “perfeição nos métodos de ensino”, mas novas rotas a serem traçadas na busca de estratégias para o ensino-aprendizagem não de alunos, mas de pessoas.

No momento em que saímos do que aprendemos e passamos a aprender com o surdo, com sua cultura, com sua língua e com ele mesmo, aprendemos que a aquisição do português como uma segunda língua através de uma adaptação curricular é muito além de cópias, de tarefas de memorização e repetição. Essa aquisição através da adaptação curricular deve ser o reflexo de suas vivências, do social, do cultural, enfim do mundo o qual faz parte.

Na presente pesquisa observamos a falta de um planejamento específico que abordasse o conteúdo ministrado em sala de aula com as necessidades do aluno surdo; a consequência disso foi o comprometimento da qualidade do ensino

da aquisição da escrita pelo aluno. Pois as atividades propostas em sala além de não estarem de acordo os assuntos trabalhados pela professora com os demais alunos, eram atividades aleatórias que hora trabalhavam com letras isoladas, em outro momento o aluno era cobrado a escrever de acordo com as regras ortográficas mesmo sem ter adquirido ainda a escrita de palavras formadas por sílabas simples e ainda enquanto a turma estava a realizar outras atividades o aluno surdo era orientado a fazer cópia mesmo sem decodificar o que estava escrevendo.

Nesse momento ressaltamos qual será o verdadeiro significado da palavra incluir? Pois o aluno estava presente em sala de aula, diariamente a escola tinha uma intérprete em sala, o aluno recebeu do estado todos os livros didáticos e o que observamos foi que a intérprete fazia o papel de professora, tanto elaborando todas as atividades do aluno, como também as aplicando; as atividades do aluno não condiziam com os conteúdos ministrados pela professora com os outros alunos e o livro didático do aluno não era utilizado pelo mesmo, devido a segundo a intérprete, o aluno não ter condições de utiliza-lo devido os livros serem muito complexos para ele.

Portanto suas atividades de escrita eram todas xerografadas e coladas no caderno como observamos nos exemplos dados na análise dos resultados. Por isso o papel do intérprete também, necessita ser analisado, enquanto um agente fundamental no processo de inclusão do surdo na escola regular, pois este não pode exercer o papel do professor elaborando atividades de escrita e as aplicando, devido a muitas vezes este não ter formação pedagógica para elaborar planejamentos, conhecer metodologias que poderão auxiliar na aquisição da leitura, escrita e elaboração de atividades para alcançar tais objetivos.

O professor precisa ter a consciência de seu papel nesse processo educativo, onde a adaptação curricular deve ser a soma do conteúdo com a condição do seu aluno enquanto sujeito que perpassa além dos muros escolares, esse sujeito que tem uma história de vida, que não é um saco vazio e sim tem muitos conhecimentos a compartilhar e contribuir. A abordagem bilíngue vem nesse sentido potencializar, quando usada de forma adequada, a oportunidade do aluno surdo de participar efetivamente desse processo.

Consideramos assim a necessidade de metodologias não ideais, mas que contemplem o universo o qual o aluno surdo esteja inserido. A diversidade dos gêneros discursivos representa um trabalho espelhado no cotidiano em que estamos

inseridos como, jornais, revistas, e-mails, receitas, gibis, listagens de vários tipos, literaturas infantis, rótulos, embalagens entre tantas outros, através de atividades adaptadas no sentido de serem mais objetivas nesse momento de aquisição do português escrito pelo aluno surdo. Através de uma abordagem bilíngue, podemos explorar com a criança surda todo esse universo da escrita, mostrando o porquê de se escrever e para que. Para isso é de fundamental importância oferecer-lhe não apenas diversos tipos de textos, mas diversas oportunidades de aprendizagem como o trabalho através da adaptação curricular.

Pois o processo de adaptação curricular requer acima de tudo sairmos de nossas convicções para aceitarmos nossa maior dificuldade que é aceitar nossa limitação diante do outro. A abordagem de adaptação curricular na escrita do surdo vem a contribuir no sentido de através dos conteúdos ministrados em sala de aula, permitir a flexibilidade da transformação deste conteúdo numa atividade que respeita o que está sendo ministrado em sala de aula e sua real necessidade enquanto aprendiz. Para isso é de fundamental importância um planejamento específico elaborado pela professora, com o objetivo de propor as devidas adaptações curriculares necessárias para aquisição e desenvolvimento da escrita do português como uma segunda língua.

Pois de acordo com as atividades observadas no nosso estudo, a adaptação realizada pela interprete não conseguiu alcançar os objetivos propostos para o primeiro ciclo exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à aquisição do português como expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos- tantos orais como escritos de forma coerente, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados. Nas atividades analisadas observamos sim, a falta de autonomia de o aluno escrever de forma espontânea, de produzir textos, de participar de situações as quais pudesse expor seus pensamentos através da Libras e de refletir sobre sua escrita sendo autor de seu próprio processo desta aquisição.

Ainda nos pautando nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o português no primeiro ciclo, a compreensão de textos orais e escritos em diferentes situações de participação social, também deve fazer parte do processo acadêmico dos alunos, porém nas análises percebemos que nas atividades adaptadas também não era explorado com o aluno diferentes tipos de textos para o trabalho não apenas

do português escrito, mas também para desenvolvimento da leitura e letramento como um todo.

Dessa maneira, surge a necessidade de se desenvolver estudos que contemplem a continuidade dessa temática, isto é, o percurso da adaptação curricular no processo de aquisição do português escrito como segunda língua por surdos, sendo essa adaptação um instrumento não de transformação de atividades em algo completamente diferente do que está sendo proposto em sala de aula com os outros alunos e sim como um instrumento “pensado e planejado” pelo professor com o intuito de através daquela atividade, alcançar com o aluno surdo, objetivos que justifiquem o processo inclusivo, o qual este faz parte.

Nesse sentido necessitamos não apenas de elaborações de leis referentes à inclusão de pessoas surdas no ensino regular e sim de uma reestruturação do currículo, enquanto um agente norteador da dinâmica educacional e conseqüentemente do processo de ensino/aprendizagem. Buscando assim uma flexibilização curricular que possibilite a realização de atividades adaptadas de acordo com a necessidade dos alunos e não baseadas apenas na necessidade curricular.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

AGUIAR, M. *A pesquisa em linguagem na pós-graduação stricto sensu da UNICAP: contribuição para os estudos da aquisição da linguagem no nordeste do Brasil*. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA E.M.B.; LEITÃO, M.M. e cols. *Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicativas*. João Pessoa: Editora Idéia, p.162, 2011.

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoa com surdez*. Brasília: Ministério Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. *Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, 2009.

BOSCH, M. J. *Fonoaudiologia e Escola*. In: PEÑA-CASANOVA e col. *Manual de Fonoaudiologia*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Fonte: www.eusurdo.ufba.br. Acesso em 15/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. *Complementação curricular específica para a educação do portador de deficiência da audição*. Brasília: FEDF/DEE, 2001.

BERBERIAN, A. P.; BORTOLOZZI, K. B.; GUARINELLO, A. C. *Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “Surdo aprendendo em silêncio”*. Distúrbios da Comunicação, volume 18, N° 2, PP 189-199. Junho, 2006.

CAGLIARI, L. C. 1998. *A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem, da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização*. IN: ROJO, R.(org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

CASTRO, A. CARVALHO, I. S. *Comunicação por língua brasileira de sinais*. 2 ed. Brasília: Senac, 2005.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília/DF, SEESP/MEC, 2007.

DE LEMOS, C. T. G. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. IN: R. Rojo (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 13-31, 1998.

DELGADO, I. C. *Da Língua Brasileira de Sinais à aquisição da linguagem escrita em uma criança surda*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2008.

DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. *A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento*. In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.] /elaboração prof Daisy Maria Collet de Araujo Lima-Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal-Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FARIA, E. M. B., ASSIS, M. C. *Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. São Paulo: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. IN: GÓES M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2 ed. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2007.

FONT, J. *Avaliação dos alunos com deficiência mental*. In: SANCHES, M. BONALS, J. *Avaliação psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GESUELI, Z. M. *Línguas de Sinais e Aquisição da escrita*. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, p. 147-159, 2003.

GESUELI, Z. M; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Revista Educação Temática Digital*, v.7, n.2, pp.110-122, jun. 2006.

GUARINELLO A. C, MASSI G, BERBERIAN A. P. *Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso*. *Revista Brasileira Educação Especial*, 13(2): 205-18, 2007.

GOLDFELD, M. *Fundamentos em fonoaudiologia: Linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

HAMILTON, D. *Sobre as origens dos termos classes e curriculum*. In: *Teoria e Educação*. N° 6. Porto Alegre: Pannonica editora, p.33-52, 1992.

HORNBURG, N.; Silva, R. *Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudanças*. IGP revista de divulgação técnica científica. V. 3 nº1 0. Jan/julh. 2007. Disponível em: Acesso em: 08 de setembro 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. IN: STAINBACK, S. *Inclusão: Um guia para educadores*, trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. *“Leitura, escrita e formação de professores: mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas”*. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 31, junho / 2000, pp. 103-122.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, Solan (orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KYRILLON, L. C. R.; MARTINS, K. C.; FERREIRA, P. E. A. In: LAGROTA, M. G. M. CÉSAR, C. P. H. A. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo. Lovise, 1997.
MACHADO, R. *Educação Especial na escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. São Paulo, Editora: Cortez, 2009.

LACERDA, C. B. F. *A prática pedagógica mediada pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos*. Caderno Cedes, ano XX nº50, p.70-83, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50a06v2050.pdf>. Acesso em : 15/09/2012

LEBEDEFF, T. B. *Práticas de Letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias*. In: THOMAS, A. S., LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Editora: Edunisc, 2005.

LERNER,D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. São Paulo: Atmed,2002.

MACHADO, R. *Educação Especial na escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO,C.P. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MANTOAN, M. T. E. In: MACHADO, R. *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MARCHESI, A. COLL, C.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*.Trad. Fátima Murad, 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, M. C.; LODI,A. C. B.; HARRISON, K. M. P. *História e Educação: o Surdo, a Oralidade o uso de Sinais*. In: FILHO,O.L. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca,1997.

NUNES.P. R.; SIQUEIRA.T.S. *Série audiolgia,VI*. Rio de Janeiro: INES,1997.

OLIVEIRA,M.H.M.A.; GARGANTINI,M. B. M. *Tópicos em Leitura – Escrita: Pesquisa e Prática*. São Paulo: Pulso, 2005.

PACHECO, E. C. F; CARAÇA, E. B. *Fonoaudiologia escolar*. In: Ferreira L. P, organizadora. *Temas de Fonoaudiologia*. São Paulo: Loyola, 2002.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERLIN, G. “A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais”, ETD Educação temática digital, Campinas, v.7, n.2, jun/p.135-146, 2006.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. *Teorias de Aquisição de Linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. *O Bi em bilinguismo na educação de surdos*. In: Fernandes E. e col. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

RÍO, M. J. D.; VILASECA, R. *Fonoaudiologia e Escola*. In: PEÑA-CASANOVA e col. *Manual de Fonoaudiologia*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROJO, R. H. R. *O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista*. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, p.121-171, 1998.

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, M. T. M. *Linguagem Escrita: Aquisição e Desenvolvimento*. In: FERREIRA, L. P.; LOPES, D. M. B.; LIMONGI, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. In: Pereira MCC, organizadora. *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE; 2005.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.; SANTANA, A. *As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez : reflexões a partir do discurso dos pais e professores*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.2, p.251-268, Mai.-Ago, 2009.

SIQUEIRA, A. B. *O Gênero História em quadrinhos na escrita do surdo*. Dissertação (Mestrado em Linguística). João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2008.

SILVA. A. C. *A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar*. In: EULALIA FERNANDES e cols. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre. Mediação, 2005.

SILVA, I. R. M. *Línguas de Sinais e Aquisição da escrita*. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, pp. 147-159, 2003.

SILVA, T. T. *Documento de identidade . Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, C. *La Historia de los Sordos: Una Cronologia de Malos Entendidos y de Malas Intencions*. Trabalho apresentado no III Congresso Latinoamericano de Educacion Bilingue para los Sordos. Mérida. Venezuela, 1996.

STUMPF, M. R. *A educação bilíngue para surdos: relato de experiências e a realidade brasileira*. in: QUADROS, R.M. *Estudos Surdos IV*. Porto Alegre: Editora Arara Azul, 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, p. 131-186, 2003.

TOVAR, L. A. *La légua escrita como segunda lengua para El niño sordo*. Revista EL Bilinguismo de los Sordos, Santa Fe de Bogotá, v.I, n. 4,p.74-88, 2000.

VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, A. *De geometrias, currículo e diferenças*. Educação e Sociedade. V.23, n.79. Campinas. Agost. 2002.

VEROTTI, D. T.; CALLEGARI, J. *A inclusão que ensina*. Revista Nova Escola, São Paulo. Edição Especial nº 24, p.8-23, Julho, 2009.

ANEXO 01: Atividade de Classe

1 / 1

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Data: 26/03/12

Atividade de Classe

1. leão C
2. gato C
3. vaca C
4. corvo C
5. cadeira C
6. borboleta C
7. irrigador C
8. girafa C
9. abelha C
10. galinha C
11. leão C
12. leão C
13. tenara C

FORONI

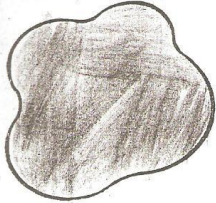
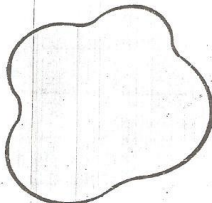
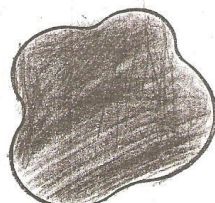
ANEXO 02: Atividade de Classe

1 / 1

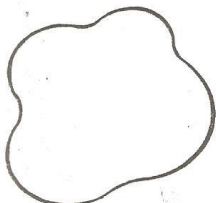
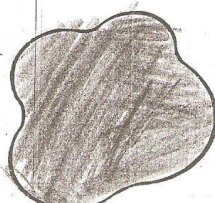
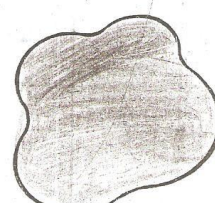
Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Data: 04/04/2018

Atividade de classe

		
AZUL	AMARELO	PRETO

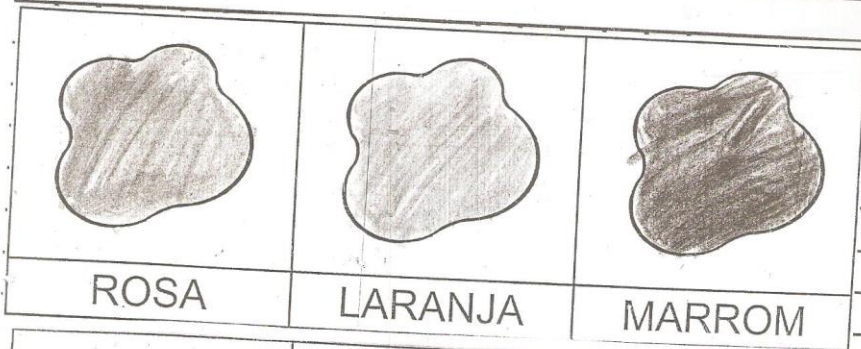
✓

		
BRANCO	VERMELHO	VERDE

✓

FORONI

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom



FORONI

ONI

ANEXO 03 Atividade de Classe

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

03/05/2012

Tarefa de classe

Quem eu sou?

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito de
falar de todo mundo que
não deve ser direito.

Em cada lugar que eu vou,
na escola, na rua também,
ouço dizerem assim,
quando se fala de alguém:
— Você conhece Fulano, que
chegou de uma viagem?
— O pai dele é muito rico, tem
dois carros na garagem!
— E o Maneco, lá do clube?
pensa que é rico também.
Preci ver que horrorel é o
tenis que ele tem!

Ai eu fico pensando
que isso não está bem.
As pessoas não sabem quem são
ou não o que elas têm?

FORONI

ANEXO 04: Atividade de Classe

1 / 1

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Data: 11/04/2012

Atividade de classe

1. pirata. C
2. Mapa. C
3. relógio. C
4. bola. C
5. tapete. C
6. palito. C
7. bicicleta. C
8. igreja. C
9. parião. C
10. vela. C
11. melancia. C
12. bandeira. C

FORONI

1 / 1

mini Projeto

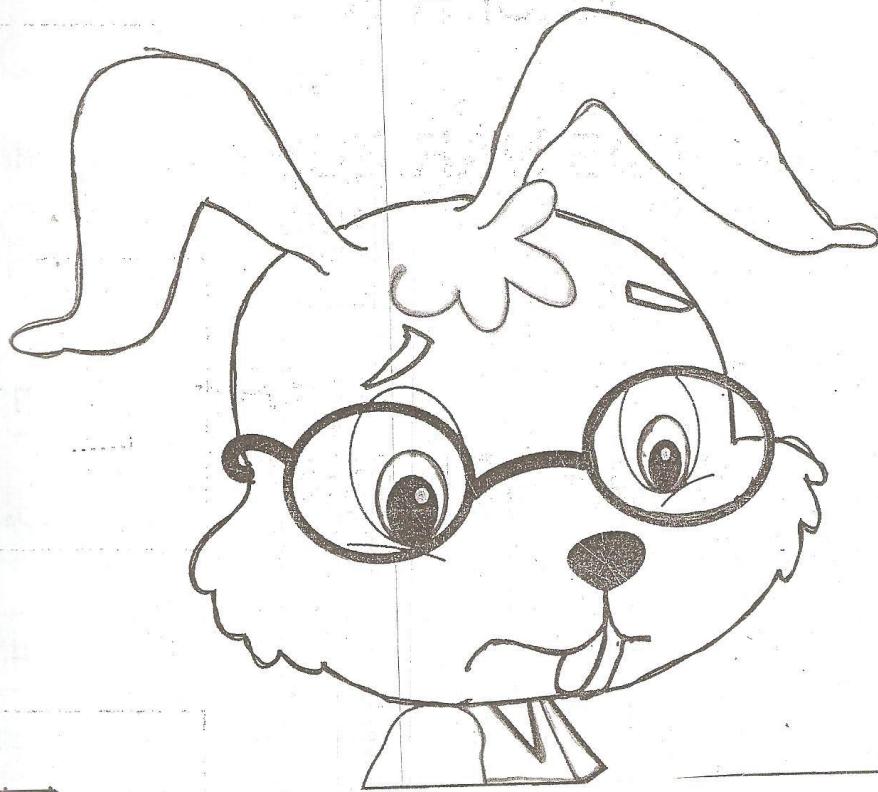
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

12/09/2012

Afexidade de classe

1.

PINTE O ROSTO DO TUCA



FORONI

ANEXO 05: Atividade de Classe

30 de maio de 2012

Pontuação
😊

Tarefa de Classe

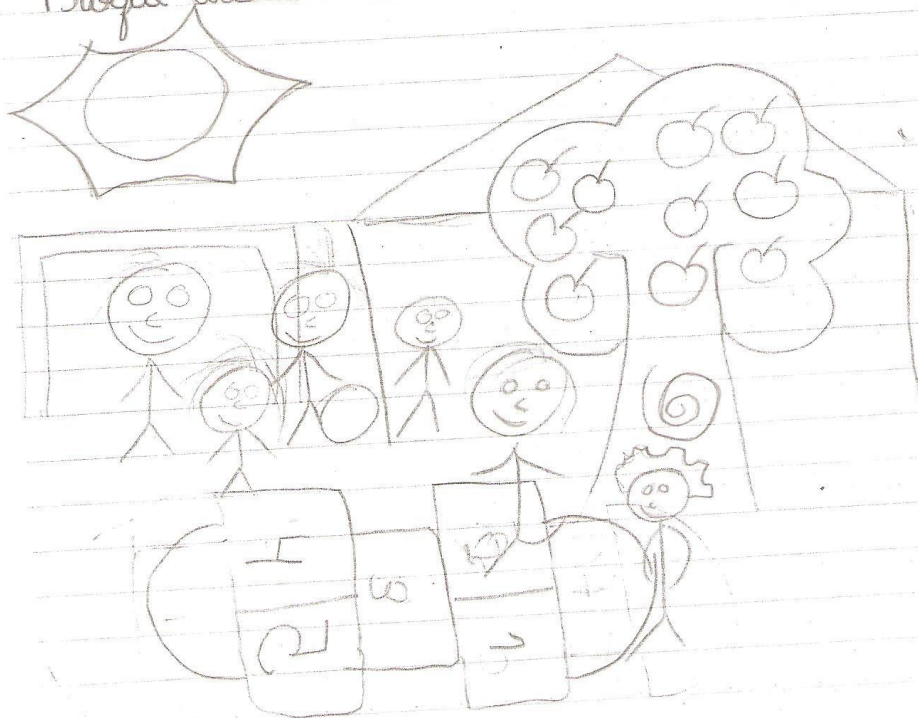
Meninos e meninas

O que existe de semelhante e de diferente entre meninos e meninas?

Você considera natural que meninos e meninas brinquem em grupos separados?

E o que você acha de meninos e meninas gostarem das mesmas brincadeiras?

Veja a ilustração abaixo. O que as meninas estão jogando? E os meninos? Troque ideias com os seus colegas.



Existe

Existe

Existe ✓

Semelhante

Semelhante ✓

Semelhante

Memino

Memino

Memino ✓

Memino

Memina

Memina ✓

Natural

Natural ✓

Natural

Brincadeira

Brincadeira

Brincadeira ✓

Ilustração

Ilustração ✓

Grupo

Grupo

Grupo ✓

trocar

trocar

trocar ✓

ANEXO 06: Atividade de Classe

Aluno: José Gedeão

Turma: B 3 4 / 27/09/2020



mimosa



fuzetina



roda



luceta



gatinho



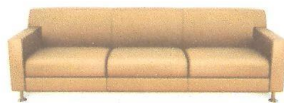
luciano



pucca



lighters



Rubem



mão



paulista



Ruanho



Kucasa

ANEXO 07: Entrevista com a Intérprete

Entrevista com a intérprete

Fn1 – Estagiário de Fonoaudiologia 1

Fn2 - Estagiário de Fonoaudiologia 2

Fn3 – Estagiário de Fonoaudiologia 3

Int – Intérprete

Fn1: O primeiro ponto que a gente queria discutir é saber qual é tua formação...

Int: Bom, eu tenho superior incompleto e curso LIBRAS, tenho mais de um curso na área.

[...]

Fn3: Qual e teu curso?

Int: História.

Fn1: Como foi o contato com a LIBRAS, que tu começou?

Int: primeiramente, quando tudo começou eu trabalha como recepcionista, no TRE, aí eu, porque uma vez foi um surdo lá e... foi impossível atendê-lo, a não ser através da escrita, e mesmo assim muito mal. Porque a gramática da LIBRAS é diferenciada do Português. Aí foi quando tudo começou, eu corri atrás, fui fazer cursos. Meu primeiro curso foi no SENAC, aí depois, eu fiz outro, que era aos sábados, duração de um ano e depois eu consegui o da FUNAD que são 3 anos. Aí nisso também, meu namorado é surdo, aí foi quando tudo começou a aprimorar.

Fn3: e teu interesse pela surdez veio justamente...

Int: Veio justamente pela necessidade da comunicação mesmo.

Fn3: No TRE?

Int: justamente

Fn3: Não tinha ninguém lá.

Int: Não tinha ninguém que soubesse.

Fn3: Tu sabe mais ou menos o ano?

Int: O ano foi em dezembro... do ano retrasado, que eu saí do TRE. Foi o que? No final e 2010.

Fn3: porque a lei vem correndo há um tempo já, mas..

Int: há um tempão... é Eu acho que de tudo, eu tenho... [janeiro, fevereiro, março...] eu tenho um ano e 3 meses.

Fn3: De LIBRAS?

Int: De LIBRAS. Fazendo cursos... trabalhando mesmo na área, eu entrei em setembro.

Fn3: Tu considera que tem proficiência em LIBRAS hoje?

Int: Considero,

Fn3: Porque tem o namorado surdo, tem contato sempre...

Int: assim... trabalhar mesmo, assim profissionalmente, eu comecei em setembro, mas assim.. como eu tenho o namorado surdo, quer queira, quer não, ele ficava dependendo de mim. Qualquer coisa que ele precisava, banco.. qualquer coisa. Eu que ia pra fazer a comunicação. Apesar que ele é super desenrolado, ele faz leitura labial, ele fala um pouquinho, sendo que não tem a sonoridade. Mas assim.. nisso, eu que/eu resolvo algumas coisas.

Fn3: o mais importante é o contato né?

Int: é verdade, é. É você interagir perante a comunidade surda. Que tem associação de surdos, tem a cultura deles, entendeu? Eles fazem, eles não querem, a maioria assim, não querem falar justamente por causa da cultura deles ser respeitada né? A língua de sinais. Não é eles que tem que entrar no nosso mundo, e sim a gente fazer esse elo.

Fn3: Então.. tem um ano e três meses que você fez o seu primeiro curso de LIBRAS e desde setembro do ano passado atua profissionalmente.

Fn1: Que começou aqui na escola só.

Int: Foi, comecei aqui na escola.

Fn1: Aí tu entrou contratada ou...

Int: Entrei, eu sou contratada, pelo estado.

Fn1: Mas além da escola, tu não trabalha em..

Int: Não, além da escola, não.

Fn3: Tu é intérprete só aqui no Sesqui ou em outra escola.

Int: Só aqui, só aqui.

Fn3: Aí aqui, como é que funciona? Só tem pela manhã né?

Int: É, aqui só pela manhã. A tarde eu estudo... além do trabalho eu estudo ainda, porque o da FUNAD são 3 anos e também eu faço curso de capacitação, como eu já trabalho na área, eu faço o de capacitação. E também interajo, tenho outros amigos surdos também, faço parte da igreja, tem o grupo de surdos também.

Fn2: tem toda uma prática, tem todo um convívio né?

Int: É. Na verdade a LIBRAS faz parte do meu dia a dia. Não é só no trabalho, entendeu? Minha vida é LIBRAS. É a LIBRAS em si.

Fn1: Aí, tu trabalhas em qual sala?

Int: Eu trabalho no 3º B, do fundamental. Tenho dois alunos surdos. Frc e jgd. Ambos tem onze anos.

[...]

Fn3: Aí, quais são suas principais atividades aqui, como intérprete?

Int: Bom, na verdade... assim... as atividades relacionadas aos meninos, é... eu que faço, pergunto a opinião da professora. Por que assim.. o papel do intérprete seria o de somente só passar a aula, mas como a gente vê principalmente no fundamental, não tem como ser apenas isso. Eu que faço o acompanhamento até por que a sala é um pouco complicada, existem outras deficiências dentro da sala. Então eu que faço o intercâmbio tanto das atividades quanto a comunicação.

Fn1: E como é tua relação com a professora?

Int: Assim, é perfeita, não tem nenhum problema, graças a Deus, a gente se comunica muito bem, interage muito bem. Tudo que eu vou fazer eu peço a opinião dela, e tudo e.. deixo bem claro pros meninos também. Apesar que ela me deu total liberdade, tanto pra eu autoriza ou não autoriza. Tanto os meus alunos quanto os outros, normais. Mas aí eu sempre faço essa comunicação, qualquer coisa que eles queiram e venham até a mim, eu faço com que eles vão até ela. Então ela meio que já aprendeu a se comunicar com eles.

Fn3: Aí, vamos supor, a professora ta dando um conteúdo para os alunos ouvintes. Aquele conteúdo pro surdo, é você que elabora a estratégia de passar.

Int: justamente.

Fn3: e aí, o surdo ele é alfabetizado, os dois são alfabetizados?

Int. É.. meio termo... eles não tem totalmente o domínio, eles não assimilam totalmente ainda, até porque eles começaram a fazer o estudo na FUNAD, por é o

ideal, né? Tanto estuda o idioma deles, como o português como L2, que é a segunda língua. Então eles começaram esse ano, e também ele tem acompanhamento na sala de recursos.

Fn3: mas aí na questão da alfabetização deles. Do conteúdo, vamos supor: Você acha que ele/ ele já escreve?

Int: ... já.... ele já escreve, mas assim... eles não dominam totalmente.

Fn3: entendi. E aí é difícil pra você fazer essa ponte entre o conteúdo...

Int: mas eles são alfabetizados, assim... perante o idioma deles, eles não alfabetizados.

Fn3: Eles são proficiente em LIBRAS?

Int: Em Libras, agora a questão português, como LIBRAS é pra gente. Entendeu? A gente vai se adaptando com o passar do tempo. É a mesma coisa. Eu não posso dizer que eles não são alfabetizados. Eles são, no idioma deles e... assim.. tão aprendendo, tão se acostumando com o português. Cada dia é uma avanço, cada dia é uma vitória, apesar de que tem dia que um.. não ta com tanta disposição, então a gente meio que regride um pouco, até porque trabalhar com deficiência é isso. Eu aprendi que assim.. a gente não evolui de uma forma tão grande, a gente evolui, mas tem um dia que a gente tem que voltar, tem que fazer tudo de novo, entendeu? Eles já entraram na multiplicação, eles já desenrola, pequenos probleminhas ele já desenrola.

Fn3: E a sala, ta em que estágio em matemática?

Int: A sala ta na divisão já, alguns. Mas nem todos, nem os ouvintes mesmo, conseguem acompanhar.

Fn3: Então além de interpretar, teu trabalho também é fazer essa adequação do conteúdo pra eles. Prova, é você que faz?

Int: Não, prova, a escola traz a prova e eu e a professora juntamente a gente seleciona a que a gente vê que eles têm condições de responder. Formar frases, eles não formam. Aí justamente na prova de português, a gente pede pelo menos pra eles identificar aquela imagem que tem. Se ele consegue escrever aquela palavra, sendo que aí é complicado. Aí eu entro numa conversa com a professora “deixa eu fazer a datilologia uma vez”, pra representar aquilo que significa a imagem, aí eu faço... Quando eu vejo que assim, eles não conseguem, né? Assimilar a palavra na datilologia, aí eu “Não, vamos tentar fazer uma segunda” pra ver o que é que sai. Mas o português em si mesmo, a gramática, português ainda é.. a gente ta trabalhando.

Fn3: E quem corrige a prova é a professora?

Int: é a professora.

Fn1: E como é a tua relação com esses alunos surdos?

Int: Com os surdos? Assim é são ótimos, assim, a questão do conteúdo, eu puxo, puxo o português também. Porque assim, quer queira, quer não, eu to aqui pra educar também, eu não posso só ensinar a LIBRAS, eles aprenderem LIBRAS, até porque eu to aqui pra passar o conteúdo e ser cobrado. Como nós somos cobrados em nossa vida. Então eu cobro deles. Eu não posso alisar e dizer “não, você é surdo. Você é deficiente” Não eu Cobro... Até a mãe dele faz, “não edv, o que você precisar, pode cobrar mesmo” Graças a Deus eu tenho um convívio muito bom com os pais. Então assim, eu puxo muito deles.

Fn3: Edv, agora me diz uma coisa... quando eles estão no recreio, ou vão pra cantina, é você que vai com eles?

Int: Não, eles no meio deles, eles vão fazendo a comunicação, deles. E quem fica supervisionando são os estagiários. Mas como assim, eles usam muito classificadores, mímicas, aí eles fazem o que ele quer. Refrigerante aí ele aponta, o que quer, o que não quer...

Fn3: E no recreio tu sabe se eles ficam sós, se as outras crianças interagem

Int: Não, interagem, brincam, brigam. Quase todo dia eu recebo reclamação de que um bateu no outro.

Fn3: Porque as outras crianças também tem aulas de LIBRAS, não tem?

Int: Tem, tem aula de LIBRAS.

Fn3: as outras crianças também se comunicam com eles através de LIBRAS?

Int: alguns, alguns se comunicam, outros vai no gesto mesmo, mas sempre há comunicação. O ano passado eu percebi nas aulas de educação física, as outras crianças mesmo que excluía eles, eu tinha que jogar bola, o ano passado eu jogava futebol, pra justamente trazer eles pro convívio do grupo. Hoje em dia graças a Deus, eles já interagem. Ah meu Deus do céu, tinha dia que eu chegava e casa toda suada, mas graças a Deus hoje em dia tá bem melhor.

Fn3: Os pais, em relação a LIBRAS?

Int: os pais/as mães... as mães, elas estudam, elas tem comunicação com eles

Fn3: elas estudam?

Int: Estudam, fazem libras também.

Fn3: Por orientação de vocês?

Int: Não, quando eu entrei, quando eu comecei, elas já faziam.

Fn1: e como é tua interação com os alunos ouvintes?

Int: Também, da mesma forma. Eles me tratam como tia. Às vezes, tia eu posso isso, tia eu posso.. tia me ajuda aqui.. Entendeu? Eu interajo com os dois lados, tanto com os meninos, quanto com os ouvintes.

Fn3: Quando tu começou, foi explicado pra esses alunos ouvintes quem era você, qual tua função.

Int: Foi, foi sim, eu fui apresentada direitinho...

Fn3: Você acha que influencia em alguma coisa pros alunos ouvintes a tua presença?

Int: influenciar...

Fn3: assim, vamos supor tirar a atenção as vezes da aula...

Int: Não de jeito nenhum, já acostumaram. Hoje em dia eu faço até, comecei semana passada. Trago uma música, interpreto pra eles. Até mesmo pra eles relaxarem um pouquinho, a turma toda.

Fn1: E quais são as principais dificuldades do trabalho de intérprete?

Int: as minhas dificuldades? Deixa eu ver.. assim, aqui na escola, a escola é muito boa. Ela dá um espaço, ela dá material, que.. sinceramente eu não encontro dificuldade pra trabalhar, o que eu quero, as atividades, eu imprimo, eu xeroco, aqui é uma escola muito boa de se trabalhar, eu não encontro dificuldades. A não ser... no dia a dia dos meninos mesmo, um dia um ta com mais preguiça...

[...]

Fn3: Tu acha que tem algum desafio?

Int: O desafio assim... é eles realmente aprender. É isso que eu me cobro. Eu cobro a eles também, eu quero ver. Eu não quero que eles fiquem apenas, somente no fundamental... porque a maioria dos surdos são assim, se aposentam, não estudam, não tão nem aí pra vida. Né, recebem aquele benefício e pronto, é a vida deles. Muitos não chegam a universidade.

Fn3: Como é a relação da professora com eles?

Int: também, tem a comunicação, as vezes quando eles fazem alguma coisa errada, eu chego pra ela “vamos lá reclamar, você fala” pela expressão dela eles percebem, e eu que faço, eu que brigo mesmo, e pela expressão dela ele percebe. Eu sempre faço esse elo.

Fn3: ela chega pra você assim com alguma dificuldade?

Int: não, não porque eu sempre assim... a gente sempre trabalhou em conjunto. Entendeu? Qualquer coisa eu passo pra ela, pra ela ter essa comunicação também, independente de mim.

Fn3: e ela tem interesse?

Int: tem, apesar da sala ser bem conturbada. Por que não existe só a surdez lá, tem um intelectual, tem outros que não tem laudo ainda, mas tem alguma coisa. A sala é bem agitada mesmo.

Fn1: E diante de tudo isso, quais são os benefícios que tu vê da tua inclusão na sala de aula?

Int: Da minha inclusão?

Fn1: que tu trouxesse?

Int: ah, que eu trouxe? Eu acho que foi assim, o aprendizado. Por que antes quando eu entrei.. até os pais mesmo... a evolução que eles tiveram, entendeu?

Fn3: antes eles não tinham intérprete?

Int: antes eles tinham, mas quando eu cheguei eles estavam uns 3 meses sem intérprete. Eles estavam meio que... a mãe de um veio ate pra passar alguma coisa, mas como ela não tinha tempo e também como ela não dominava totalmente. Meio que “ah, eu sou mãe/ ela é minha mãe, então ‘ta de boa’, eu faço, não faço...” assim, Graças a Deus eles estão evoluindo, eu percebo isso também, o interesse deles, eu percebo. Até, tem um que é mais preguiçoso, na hora da prova, eu fiquei admirada com ele, num instante ele percebeu as coisas, ele foi relacionando as coisas, foi captando, foi bem interessante. E assim.. é um trabalho diário né, como eu falei no começo, e é gratificante, só você vendo que eles estão evoluindo, tão acompanhando algumas coisas, então é maravilhoso.

Fn1: So pra concluir, tu acha que com a presença do intérprete em sala, tu acha que a inclusão é garantida?

Int: Não, porque não depende só do intérprete, Não depende só do intérprete. E porque assim, eu falo porque eu vejo. Tem muito interprete que só ta lá pelo dinheiro, entendeu? E não fazem um trabalho, não dá atenção. Assim, meu trabalho não termina só quando a aula. Não, eu digo aos pais: “qualquer dúvida, pode me ligar, se precisar pode combinar, eu vou, estudou atenção”. Até

agora eles estão participando da oficina de bonecos, eles estão adorando assim, tão interagindo mais, tão conhecendo outros alunos, convivendo. Os alunos também se esforçam “Como é o sinal disso, como é que eu falo com ele, como é que eu faço?” entendeu? Então assim... é complicado a inclusão. É complicado. Ainda não ta 100%.

Fn3: u acha que esses alunos que estão contigo, estão incluídos, os surdos? O que é que precisaria deles hoje, na escola, pra que a inclusão fosse efetiva?

Int: Bom, aparentemente sim, aparentemente. Eles interagem, tem a semana na inclusão. Tem o dia do surdo, mas aqui na escola a gente trabalha como a semana da inclusão. A gente vai fazer um trabalho esse ano totalmente diferenciado. Cada dia da semana a gente vai trazer uma apresentação, ou então com os próprios alunos da escola, a gente vai fazer o coral, sendo que assim.. a inclusão tá complicado. Eu me magoo quando as pessoas dizem: tá vendo, até o surdo fez, porque você não faz? Caramba, eu me magoo com isso, sendo que assim, as vezes eu me calo. Mas não precisa também dessas comparações, entendeu?

Fn2: como se fosse algo incapaz, né?

Int: justamente, como eles tivessem um limite, eles não têm esse limite, eles vão até onde puderem ir.

Fn3: Eu ti perguntando isso, porque assim.. quando eu penso na inclusão do surdo [...] na minha opinião, deveria ser assim: ele ir pra biblioteca e ele conseguir se comunicar com a bibliotecária, ir pra cantina, conseguir se comunicar na cantina, o porteiro, se ele ficar até mais tarde, o pai não vier, ele conseguir se comunicar com o porteiro, entendeu? Isso seria o ideal, chega a ser até uma utopia, por isso assim, que eu to perguntando. Eu sei que aqui tem a aula de LIBRAS para as outras crianças, que eu acho que já uma grande/uma coisa muito boa. Tem os intérpretes e fico me perguntando se você acha que essas suas funções que você disse: “ah, por lei eu deveria interpretar, minha função seria passar o que tiver sendo dito” considerando que o aluno estaria no mesmo nível dos outros e que enfim.. você fosse só interpretar. Mas você acha que essas unções que você faz, são necessárias para a inclusão do aluno? Essas outras funções, de preparar as atividades de fazer a adequação do conteúdo? Isso é função do intérprete também?

Int: eu acho que sim... olha.. assim, eu não acho que ´um problema, entendeu? Eu faço, agora já tem outro interprete que já diz “Não, a minha função é só interpretar” Eu conheço interprete que faz isso. [...] E também como você falou agora a pouco da questão da inclusão mesmo, mas eu já conversei com alguns professores. “Não, eu não tenho tempo, eu trabalho de manhã, de tarde e de madrugada, como é que eu vou fazer um curso pra me comunicar com ele? Se tem o interprete?” Tem essa questão também. Falta de interesse também, eu acho. Meio que assim, eu posso fazer qualquer gestinho que ele vai entender. Ele tem obrigação de entender, eu vou falar você entenda.

Fn3: Entendo. Obrigada viu...



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 10ª Reunião realizada no dia 30/10/2012, o projeto de pesquisa intitulado: “A MULTIMODALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SURDOS”, da Pesquisadora Thereza Sophia Jacome Pires. Prot. nº 0288/12, CAAE: 02889312.4.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO 09: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: A multimodalidade na aquisição da escrita de surdo

Pesquisador: Thereza Sophia Jácome Pires

Universidade Federal da Paraíba (Departamento de Pós Graduação em Linguística)

Cidade Universitária, Campus I, Castelo Branco – João Pessoa/PB

Orientadora: Profa. Dr. Evangelina Maria Brito de Faria

E-mail: evangelinab.faria@gmail.com

Convidamos seu filho _____

a participar da pesquisa intitulada: *A multimodalidade na aquisição da escrita de surdo*, que tem como objetivo geral verificar como a utilização de gêneros multimodais pode contribuir no processo de aquisição da linguagem escrita de crianças surdas e como objetivos específicos: propor a realização de práticas de escrita com alunos surdos matriculados no ensino fundamental da rede pública do estado da Paraíba, utilizando materiais multimodais e elaborar materiais com base nos conceitos de gêneros discursivos e multimodalidade para serem utilizados como recurso didático para aprendizagem do aluno surdo.

Este trabalho não envolve medicamentos nem qualquer procedimento que cause risco ou dano ao seu filho. Serão coletados materiais utilizados em sala de aula para produção textual os quais serão analisados.

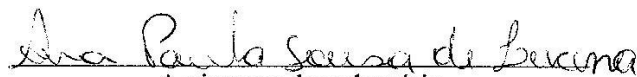
Além disso, solicitamos a sua autorização para utilizar os resultados da avaliação de seu filho para apresentação do trabalho em eventos científicos, publicações em revista e como análise para o resultado da presente pesquisa. Ressaltamos que as informações dele serão mantidas sob absoluto sigilo e serão acessados apenas para fins científicos, sem revelar a identidade dele.

A participação de seu filho neste estudo é totalmente voluntária, estando assegurada a permanência dele até o momento de sua conveniência, podendo desistir a qualquer momento, bastando comunicar a qualquer um dos pesquisadores, sem obrigação alguma de dar satisfações sobre a sua decisão. Ele não sofrerá nenhuma mudança no serviço que atualmente recebe na escola se decidir sair da pesquisa. Além disso, esta pesquisa não envolve ônus nem bônus para a participação.

Em caso de dúvidas adicionais sobre a participação da criança no estudo, entre em contato com o pesquisador responsável. Não assine o termo se não concordar que seu filho participe ou se suas dúvidas não tiverem sido esclarecidas satisfatoriamente. Você irá receber uma cópia deste termo de consentimento para seu registro.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Li e entendi as informações e todas as minhas dúvidas foram respondidas satisfatoriamente. Aceito as condições e termos para participar deste estudo e não abro mão, na condição de participante da pesquisa, de nenhum direito legal.


Assinatura do voluntário



Impressão datiloscópica

Prof. Dr Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora da pesquisa

Thereza Sophia Jácome Pires
Pesquisadora Responsável