

MARIA PAULA CRISCI COELHO

**ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NA ESCOLA
BILINGUE**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS
NÚCLEO DE APOIO DE SANTOS
JABOTICABAL – SP
2011**

MARIA PAULA CRISCI COELHO

**ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NA ESCOLA
BILINGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação São Luís, como exigência
parcial para a conclusão do curso de Pós Graduação
Lato Sensu em Língua Portuguesa, Compreensão e
Produção de Textos.

Orientadora: Profa. Roseli de Camargo

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS
NÚCLEO DE APOIO DE SANTOS
JABOTICABAL – SP
2011**

Ao meu marido, pelo apoio, suporte e paciência
comigo.

AGRADECIMENTOS

À amiga Cristina, pela experiência e conhecimento compartilhados.
Ao amigo Caselli, pelo apoio na formatação deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho envolve o tema da alfabetização como um processo de aprendizado através do uso de códigos de comunicação na construção da gramática e no desenvolvimento para habilidades de interpretação, compreensão e reprodução de conhecimentos.

A questão trazida denota duas estruturas: a alfabetização na Língua Portuguesa através de códigos com uso de linguagem oral; e a alfabetização em LIBRAS, consubstanciada em linguagem gestual.

A fim de enaltecer as diferenças intrínsecas de cada um desses dois processos de alfabetização, esse estudo esbarrou em questões históricas, basilares e comparativas do indivíduo ouvinte e do portador de surdez profunda.

Em Considerações Finais, através da compreensão da surdez, diferenças e formas de aquisição das línguas orais e visuais, tentamos destacar as principais necessidades no tratamento dessas diferenças, em especial, no que tange à educação basilar – a alfabetização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 LINGUAGEM	09
1.1 Conhecendo a surdez e suas implicações	09
1.2 Linguagem primeira	10
1.3 Algumas das diferenças entre os Homens	11
1.4 História, cultura e identidade surda	12
1.5 O ideal das leis e das políticas inclusivas	15
2 DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	18
2.1 Em Língua Portuguesa	18
2.2 Em LIBRAS	21
3 DA ESCOLA BILINGUE	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32

INTRODUÇÃO

Como alvo de inúmeras controvérsias a alfabetização escolar tem exigido dos profissionais da educação, discussões e posicionamentos não apenas quanto aos seus métodos, mas, sobretudo, à verdadeira eficácia desse processo.

Em que pese pesquisas censitárias realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontarem queda da taxa do analfabetismo de 1,8 % de 2004 a 2009 no Brasil; esse número ainda encontra-se muito distante da meta desejável de apenas 6,7% de casos de analfabetismo em todo o país para o ano de 2015 - índice fixado em acordo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Começemos com o conceito de alfabetização funcional como sendo a capacidade de utilização da leitura e da escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho. Esse sim vem a ser o grande desafio.

Uma característica marcante das discussões sobre o assunto é a tentativa de ir além de uma concepção acadêmica da alfabetização limitada ao desempenho de tarefas típicas escolares, ou seja, ir ao encontro do meio mais adequado para que o indivíduo possa melhor se desenvolver em seu contexto social.

Tal perspectiva abre, inclusive, a possibilidade de se questionar a adequação dos currículos e das instituições escolares em relação às demandas da sociedade.

Em 1958, a definição de alfabetização da UNESCO fazia referência à capacidade de ler um enunciado curto e simples, relacionado à vida diária de um sujeito. Vinte anos após, outra definição qualifica a alfabetização funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo atendam ao seu próprio desenvolvimento e de também, de sua comunidade.

Tal definição se afasta cada vez mais do nível mais simples e abriga graus diversos de habilidades de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos e socioculturais.

De fato é reconhecida a dificuldade em se estabelecer quais são as demandas necessárias à eficiência da alfabetização: distintas realidades nacionais; regionais; metodologias ou processos de aprendizagem?

Todavia, apesar de existir critérios para estabelecer a quantidade de anos de estudos, há estudos que expressam a não linearidade da correlação entre o grau de escolaridade e o domínio da leitura e da escrita.

Assim, esse complexo processo de alfabetização, a fim de que atinja seu ideal, deve percorrer observando diversos elementos dos quais pretendemos expor nesse breve estudo: a alfabetização da Língua Portuguesa através da linguagem oral para crianças ouvintes e a alfabetização em LIBRAS, mediante o recurso da linguagem gestual, para as crianças com surdez profunda.

Por fim, conhecendo das principais diferenças e necessidades entre as crianças ouvintes e surdas e das peculiaridades de ambas as formas de linguagem – oral e gestual, o intuito deste estudo passa a ser mensurar os vários contextos associados aos processos de alfabetização e domínio da linguagem atendendo a cada uma das particularidades.

1. LINGUAGEM

1.1 Conhecendo a surdez e suas implicações

Segundo a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, estima-se que entre 15% a 25% dos brasileiros, em torno de 25 milhões, sejam portadores de surdez adquirida ou congênita.

Deficiência auditiva (D.A.), termo técnico utilizado pela OMS – Organização Mundial de Saúde - significa a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. Há dois tipos de surdos: os natissurdos ou pré-linguais – ficaram surdos antes da oralidade; e os ensurdecidos ou pós-linguais – ficaram surdos após terem adquirido a linguagem falada.

São inúmeras as causas que provocam surdez: casamentos consanguíneos, gestante que contrai rubéola, aplicação em excesso de antibióticos em crianças, sarampo, meningite e sífilis, dentre outras.

É certo que uma criança não nasce surda e muda. Elas são surdas ou ouvintes. Todas nascem chorando, logo têm voz.

A criança ao crescer observa e procura imitar tudo. Porém, se não conseguir ouvir os sons, ouvir a voz de seus pais, como poderá imitá-los?

Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal. Mas, suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa – fator de máxima importância na aquisição da linguagem oral.

Quando um bebê nasce surdo, ele desenvolve as mesmas fases de linguagem que o bebê ouvinte: grito de satisfação, choro de fome e sons sem significados até a fase do balbucio, quando ocorre o início da diferença. As primeiras palavras não vêm

e, daí, a criança surda torna-se vítima de uma linguagem atrasada e limitada pela falta de continuidade.

Nesse momento surgem as primeiras implicações e dificuldades de uma criança nascer surda numa família de ouvintes. Alguns fatores simples podem afetar gravemente o processo de aprendizagem dessa criança, por exemplo, o tempo em que seus pais levarão para reconhecer a perda auditiva e, depois de conhecida, a capacidade para se envolver com o assunto e recorrer ao apoio.

A relação comunicativa entre pais ouvintes e filhos surdos será significativa na fluência e desenvolvimento da pessoa surda. Constata-se que a vitória dependerá de um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento do filho surdo. Vantagem essa que ocorre naturalmente em núcleos familiares de pais surdos, que já possuem um sistema próprio de comunicação, sem qualquer perda ou atraso para a criança.

Com efeito, temos que tanto a criança ouvinte como a criança surda passa por estágios de desenvolvimento da linguagem e, caso não recebam dados lingüísticos satisfatórios, ambas apresentarão algum tipo de defasagem.

A criança surda de família ouvinte sofre o risco de séria privação da linguagem no início da vida e de incapacidade para aprender e entender o que acontece ao seu redor, pelo único fato de que seus pais não sabem se comunicar com ela; enquanto que esse prejuízo não ocorre quando uma criança surda nasce em uma família surda com dominância na sua própria forma de comunicação.

1.2 Linguagem primeira

É nesse cenário que a linguagem se torna um fator de extrema relevância.

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento; traduzir o que sente; expor o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ou seja, por meio de um sistema de símbolos, a linguagem é a forma ideal para transmitir conceitos, sentimentos e conhecimento.

A palavra toma importância ao dar forma à atividade mental e na criação da consciência.

Os indivíduos que ouvem utilizam em sua linguagem o processo verbal e não verbal. A surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da

linguagem verbal, mas não impede o completo desenvolvimento do processo não-verbal.

Partindo do pressuposto de que é necessária a exposição a um ambiente linguístico para ativar a predisposição natural da fala, para a criança surda esse processo torna-se fragmentado. Como não está exposta a esse ambiente, a criança surda não se submeterá à aprendizagem da língua oral de forma espontânea como a criança ouvinte.

Nesse sentido, é a língua de sinais (processo visual e não oral) que permitirá à criança surda, dentre suas relações sociais, o acesso para manifestar seus pensamentos e sentimentos, ou seja, será o veículo fundamental para exprimir seus conceitos, adquirir informação e formar de consciência.

Retomando um pouco, temos um bebê que nasce surdo e balbucia como outro de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa. Como não percebe a fala, não se interessa por ela. É nessa situação que a linguagem gestual desperta completo interesse e assume a possibilidade de pleno desenvolvimento linguístico.

É nesse contexto de percepções do mundo através de experiências visuais, absorvidas de imediato e de forma natural, que a linguagem não oral e exclusivamente visual deverá ser considerada como primeira em relação à criança nascida surda. Daí a afirmação, entre tantos, que LIBRAS é a língua materna entre crianças nascidas surdas.

1.3 Algumas das diferenças entre os Homens

Os ouvintes são acometidos pela crença de que ser ouvinte é melhor que ser surdo, pois ser surdo significa perder uma habilidade afeta à maioria dos seres humanos.

No entanto, essa idéia pode depender somente do ponto de vista.

Vejam no conto, *Carta de um louco*, de Guy de Maupassant (2008, p.54):

Meu caro doutor, eu me coloco em suas mãos. Faça de mim o que o senhor achar melhor. Eu vivia como todo mundo, contemplando a vida com os olhos abertos e cegos do homem, sem me espantar e sem compreender. Viviam como vivem os animais, como

vivemos todos, executando as funções da existência, examinando e acreditando ver, acreditando saber, acreditando conhecer o que me cercava, quando, um dia, percebi que tudo era falso.

Foi uma frase de Montesquieu que, bruscamente iluminou meu pensamento.

Ei-la: "Um órgão a mais ou a menos em nossa máquina teria feito de nós uma outra inteligência"[...].

Nesse conto, o autor reflete sobre o critério de proporção e dimensão do mundo mediante os cinco sentidos. E conclui:

[...] Portanto, todas as nossas idéias de proporção são falsas, já que não há limite possível, nem para a grandeza nem para a pequenez. Nossa apreciação do mundo sobre as dimensões e as formas não tem nenhum valor absoluto, sendo determinada unicamente pela potência de um órgão e por uma comparação constante com nós mesmos [...].

Como dita o conto, se não há limite entre grandeza e a pequenez e como nenhum ser humano é igual ao outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor ou pior que ser ouvinte, senão apenas diferente. E, por não se tratar de uma perda, mas sim uma diferença, muitos surdos congênitos não vivem a sensação de perda auditiva, eis que nunca possuíram a audição. Então, como perder algo que nunca se teve? É no decorrer da vida, que esses indivíduos serão levados a descobrir o significado da surdez.

Enfim, quebrar o paradigma da deficiência é enxergar restrições em ambos: surdos e ouvintes. Um surdo consegue se comunicar num ambiente barulhento. O ouvinte não se comunica nesse mesmo ambiente, a menos que grite. Enquanto um surdo não conversa no escuro, o ouvinte não fala embaixo d'água - ambiente em que o surdo já conseguiria se comunicar, eis que sua manifestação é apenas gestual.

1.4 História, cultura e identidade surda

Noventa por cento das pessoas surdas nascem em famílias ouvintes e noventa por cento dos casais surdos têm filhos ouvintes. Isso realça um papel vital na compreensão e desenvolvimento da cultura surda, identidade surda e comunidade surda.

Quanto à história, nasceu em Paris, França, em 1822, Eduard Huet, em uma família nobre. Aos doze anos ficou surdo, conseqüência de sarampo. Na França, o Conde Huet foi professor e diretor do Instituto de Surdos de Bourges. A convite de D.

Pedro II, veio ao Brasil e, em uma primeira iniciativa de educação para surdos, preparou um programa que consistia em usar o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França. Solicitou, então, ao Imperador, um prédio para fundar uma escola.

Em 1857, no Rio de Janeiro, era fundado o Instituto Nacional de Educação aos Surdos (INES);

Em 1913, João Brasil Silvado Jr. funda a Associação Brasileira dos Surdos (ABSM);

Em 1977, é criada no Rio de Janeiro a Federação de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, FENEIDA;

Chega ao Brasil o bilinguismo em 1980 e, em 1983, há a criação da Comissão de luta pelos Direitos dos Surdos;

Em 1986, o Centro SUVAG (PE) faz sua opção metodológica pelo bilinguismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil em que efetivamente a orientação passou a ser praticada;

Em 1991, LIBRAS é reconhecida oficialmente pelo Estado de Minas Gerais;

Em 1994, começa a ser exibido na TV Educativa o programa Vejo Vozes, usando a Língua de Sinais Brasileira;

Em 1996, são iniciadas no INES, em convênio com a Universidade do Rio de Janeiro, pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional com o bilinguismo em turmas da pré-escola;

Em 1998, a TELERJ do Rio de Janeiro em parceria com a FENEIS, inaugura a Central de Atendimento ao Surdo, através do número 1402, possibilitando a ligação do surdo para um ouvinte em telefone convencional;

Em 1999, iniciam-se as instalações das telessalas com Telecurso 2000 legendado;

Em 2000, a função CLOSED CAPTION (ou legenda oculta) é disponibilizada inicialmente para o programa do Jornal Nacional, se estendendo, posteriormente, aos programas do Fantástico, Bom Dia Brasil, Jornal Hoje, Jornal da Globo e Programa do Jô;

Em 2002, é promulgada a Lei 10.436, reconhecendo LIBRAS como língua oficial das comunidades do Brasil;

Em 2005, é editado o Decreto 5.626, que trata do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para acesso às pessoas surdas à Educação. Garante o

direito à saúde através do SUS, fornecimento de próteses auditivas, acompanhamento fonoaudiológico e orientação à família. E ainda, é por esse decreto que vem a garantia às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso de LIBRAS, no acesso ao serviço público e às empresas privadas que detêm concessão ou permissão dos serviços públicos. Ou seja, foi previsto nessa norma que pelo menos cinco por cento dos servidores, funcionários e empregados deverão ser capacitados em LIBRAS para o devido atendimento ao surdo;

Em 2006, surge Exame de Certificação, Tradutor, Intérprete de LIBRAS e o curso de Letras – LIBRAS Bacharelado e Licenciatura EaD;

Em 2010, Curso Superior de Letras-LIBRAS Bacharelado e Licenciatura presencial na UFSC.

Tecido um breve histórico, resta compreender um pouco sobre a cultura e identidade surda.

As práticas e interações sociais determinam a língua. Assim, surge uma corrente no sentido de que as expressões de cultura e identidade surda têm legitimado a língua dos sinais como sendo a língua natural e mãe dos surdos, como ventilado no início desse estudo.

Conferir à língua dos sinais o estatuto de língua, não tem apenas repercussões lingüísticas e cognitivas, mas também, repercussões sociais.

A identidade ocorre pelo encontro com outro surdo e o uso da língua de sinais, surgindo novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem.

O que se pretende realçar é a abrangência e que a identidade não se restringe ao uso da língua de sinais. A língua de sinais é apenas o instrumento pelo qual os surdos constroem e projetam suas identidades. É através dela que se solidifica a subjetividade de cada um. Ou seja, a identidade, por si, está relacionada às práticas e interações sociais dos surdos e não somente à linguagem gestual.

Com isso, a construção da identidade baseia-se num processo de associação a um determinado grupo e de dissociação com relação a outros grupos. Pode ser constituída por diferentes papéis sociais: religiosos (católicos, evangélicos); políticos (socialistas, democratas); funcionais (metalúrgicos, médicos); estéticos (punks, hippies); gênero (mulheres, homens).

Quando se pensa em cultura, surge a idéia de um conjunto de práticas simbólicas de um determinado grupo; a forma com a qual esse grupo se relaciona com o mundo e com o conhecimento.

Entende-se, outrossim, que língua e cultura são duas produções paralelas e que a língua é um recurso para a produção da cultura. Ou seja, instrumento esse que serve para criar, simbolizar e fazer circular sentido.

Não há como negar à área da surdez um contexto próprio com referência à língua, às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios em que os surdos se socorrem, como campainha que aciona a luz ou despertador com vibração, etc.

Dessa forma, é compreensível entender quando se diz que o surdo é bilíngue e bicultural. Bilingue, por ter o domínio primeiro de uma língua dos sinais e de mais outra oficial em seu País; e bicultural, por ser capaz de desenvolver uma cultura de adaptações às recorrentes diferenças do mundo ouvinte e outra, capaz de criar elo social entre seus pares.

Valores, crenças, símbolos específicos e língua própria indicam particularidade de um grupo dentro de um dado sistema social. Assumir a existência de uma “cultura surda” implica, também, em assumir uma separação entre surdos e ouvintes. Implica em referendar uma divisão social e educacional específica.

Não é a idéia incentivar a criação de grupos à parte, reforçar dicotomia ou distanciar surdos de ouvintes. Ao contrário, esse estudo apenas pretende considerar a diferença linguística de ambos, a fim de observar melhor tratamento quanto às diferentes necessidades no desenvolvimento da cognição, da subjetividade, da expressão, relacionamento e história pessoal de cada.

1.5 O ideal das leis e das políticas inclusivas

Um século atrás, nos Estados Unidos, a maioria dos alunos com deficiências eram incultos. Quando começaram a receber instruções, estas crianças foram estudar em escolas ditas especiais e, geralmente, sob forma de internatos.

Tão recente quanto há cem anos, essas crianças recebiam educação pouco formal. Paulatinamente, desafios, benefícios e melhorias começaram a ser buscados.

O tema da educação inclusiva nasceu nesse mesmo país, em 1975, com a publicação da Lei 94.142.

A partir da década de 1990, por todo o mundo, difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais.

Houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um maciço incentivo às práticas de inclusão. Isso ocorreu após a elaboração de um documento na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, cujo objetivo foi fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com novo ideal.

Ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social. Ela vem com força total como resultado de uma tendência mundial que consolidou esse ideal de inclusão, cuja origem partiu dos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial surgidas nas décadas de 60 e 70.

O amparo dessa Declaração recai em crianças que não conseguem se beneficiar na escola por alguma razão. A idéia de necessidades educacionais especiais inclui crianças portadoras de deficiências; com algum tipo de dificuldade temporária ou permanente; as que estejam repetindo continuamente os anos escolares; as que sejam forçadas a trabalhar; as que vivem nas ruas; as que vivem em condições de extrema pobreza; as desnutridas; as vítimas de guerra ou conflitos armados; as que sofrem abusos físicos, emocionais e sexuais.

O princípio fundamental desse documento é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Existe um pressuposto tácito de que a inclusão escolar já é um bem por si mesma, eis que defende um novo modelo educacional capaz de se contrapor ao modelo anterior de educação que sempre favoreceu a estigmatização e a discriminação.

O cerne dessa nova proposta é uma filosofia que abraça a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais e, sobretudo, na tolerância e convivência direta com a sociedade.

Contudo, a fragilidade das propostas de inclusão esbarra na forma em que são realmente implantadas.

Em discussões, pergunta-se qual seria o apelo real da inclusão obrigatória a qualquer custo: defesa civil do direito à educação como forma de promover a igualdade?

A colocação de todas as crianças com deficiência em escolas regulares, independentemente de reconhecer suas habilidades e necessidades únicas, acaba por desrespeitar a prestação de serviço essencial com base em uma avaliação completa de cada indivíduo. Com isso, é esperado que esse ato crie, já de início, barreiras lingüísticas e de comunicação potencialmente prejudiciais a essas crianças.

No decorrer, vamos tentar visualizar e analisar a situação da criança surda colocada em escola regular. Pretendemos nos ater ao diferente sistema metodológico prestado aos alunos ouvintes e ao método necessário à criança surda para que esta não seja vítima de uma educação restrita e incapacitante.

2. DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 Em Língua Portuguesa

A alfabetização é um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica; é a forma pela qual se adquire o domínio de um código e das habilidades ao utilizá-lo para ler e escrever.

As relações grafofônicas (representação gráfica dos sons) são partes integrantes da língua escrita. Pode-se dizer, sobre a relação fonográfica no Português, que nosso sistema de escrita tem por base alfabética, as unidades sonoras das palavras em que cada letra representa um som e vice-versa.

Há métodos mais convencionais que outros ao tratar da alfabetização. Importantes estudiosos no assunto, como Jean Piaget e Maria Montessori, afirmam necessária e constante revisão desses sistemas e da filosofia por eles adotada, para que a alfabetização e aprendizagem no geral atendam ao seu fim.

Independentemente da vertente de ensino, tradicional ou construtivista, o processo de alfabetização valoriza os métodos de soletração, o fônico e o silábico. Tais métodos privilegiam aos processos de decodificação, relação entre fonemas (sons e unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frases, texto).

Impende destacar, nesse primeiro momento, a importância do som na formação das palavras e daí, através do recurso da alfabetização, sua implicação na escrita. Porém, isso não limita o amplo conceito de alfabetização que tende seguir a formação linguística.

Essa nova funcionalidade decorre de outro fenômeno complementar à alfabetização, conhecido e estudado como Letramento.

Enquanto a alfabetização engloba o processo de aquisição do sistema convencional da escrita, ou seja, presença de consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; o letramento trata do desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema nas leituras, escritas e práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Assim, essas duas dimensões de aprendizagem devem ser consideradas na aquisição da linguagem. São conciliadas e interligadas na concepção de que não existe um único método para aprendizagem inicial da língua escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, sendo os dois processos simultâneos.

Sobre o tema, em apertada síntese, conclui Soares (2003, p.16):

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação às essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Apenas para ilustrar e reforçar a ligação entre a alfabetização e o domínio da linguagem escrita, Roger Chartier, francês especialista em história da literatura e pesquisador dos significados sociais nos textos escritos, vem e afirma que a leitura de um texto implica numa elaboração individual de significados construída por cada leitor. Para o historiador, o mesmo material escrito não tem significado coincidente para diferentes pessoas que o lêem. Ou seja, cada qual faz sua própria interpretação dependendo do grau de fluência com a língua, ambiente e até mesmo, época em que vive.

Em outro giro verbal, temos que no Brasil, durante décadas predominou a discussão acerca da eficiência dos métodos de alfabetização.

Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar eventuais fracassos que os métodos em si não foram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para a alfabetização bem sucedida, privilegiando-se principalmente uma maturidade dos aspectos perceptuais, motores e sensoriais aliados a um domínio da linguagem oral.

Segundo o método tradicional, a aprendizagem inicial da escrita e da leitura tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. Tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase ficava nas associações e na memorização das correspondências fonográficas.

A partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, incorporando a idéia de que ler e escrever são atividades comunicativas devendo ocorrer através de textos reais onde o leitor lança mão de seus conhecimentos da língua por tratar-se de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para atribuir significado ao que está graficamente representado no texto.

Estudos demonstram a importância das experiências com leitura de histórias para crianças na pré-escola para o posterior sucesso delas na leitura e escrita.

A importância das práticas sociais de leitura também teve suporte em estudos do âmbito da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística, que enfatizaram os atributos da modalidade da língua oral.

Ainda, embasando estudos, se encontra argumentos de dimensão da consciência fonológica que envolve fonema inicial, rima, segmentação silábica, categorizando sons iniciais e finais quanto à sua semelhança; ou seja, sempre havendo correlação entre sons e letras.

Os resultados dos inúmeros estudos centram-se aos estímulos de ordem sensorial da audição, por conseqüência, elemento indispensável no desenvolvimento da linguagem oral.

Assim, independentemente da prática pedagógica escolhida para o processo de aprendizagem, a alfabetização funcional da Língua Portuguesa está, sem dúvida nenhuma, respaldada em estudo sistemático das correspondências som-grafia.

2.2 Em LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como um canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais (em geral com as mãos) e expressões faciais que são percebidas pela visão. De fato, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma modalidade oral-auditiva, por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.

As diferenças também recaem nas estruturas gramaticais de cada língua. E ainda, o que é chamado de palavra na Língua Portuguesa, na Língua dos Sinais é denominado como sinal.

A LIBRAS possui características semelhantes à Língua de Sinais Francesa (LSF – Langue des Signes Française) e a Língua de Sinais Americana (ASL – American Sign Language). Assim como a Língua de Sinais Japonesa (JSL ou Shuva), a Língua de Sinais Coreana (KVK ou Shuwa) e a Língua de Sinais Taiwanesa (TSL ou Shoyu) possuem semelhanças.

Então, como as línguas orais, as línguas de sinais podem formar grandes famílias.

No Brasil observa-se a ocorrência de duas línguas de sinais utilizadas por surdos: a Língua de Sinais Urubu-Kaa (LSUK), pouco comum e utilizada apenas pelos índios da etnia Urubu-Kaa (alta ocorrência de surdez nesse grupo) e LIBRAS, mais popular e utilizada pela maioria dos surdos brasileiros. Enquanto LIBRAS sofre influência da LSF e surge como uma língua dinâmica que conta com estrangeirismos e variações; a LSUK é espontânea possuindo características próprias e indígenas.

Para Ferreira Brito (1995), LIBRAS é uma língua espaço-visual não sequencial. Possui estrutura de língua, mas com algumas características diferentes das línguas orais. As línguas de sinais apresentam parâmetros diferentes das orais, tais como

configuração de mão ou ponto de contato, mas possuem semelhanças, como léxico e sintaxe.

Em LIBRAS, o processo de alfabetização e letramento é permeado pela semiótica.

A semiótica é considerada a ciência do signo.

Signo, por sua vez, é entendido como a representação psíquica de algo; ou seja, um conceito mental gerado a partir de uma impressão visual, como exemplo, sinais de trânsito, braile, fotografia e mitos - elementos portadores de sentido que geram significados.

Dois ilustres filósofos, John Locke e Charles Sanders Peirce, debruçaram sobre a Teoria do Signo e alinharam inúmeros estudos.

Para Peirce (1995:46), um signo é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido.

A semiose é um processo de atividade característico da capacidade humana de produzir e entender signos de várias naturezas. Através dessa aquisição gradual de um sistema simbólico, o homem consegue se adaptar ao meio desenvolvendo juízo próprio da situação.

Trata-se de um processo que parte do mundo físico, onde a realidade é captada e transformada no mundo mental e psicológico.

Nota-se que há uma relação entre o signo e o objeto que representa, emergindo uma qualidade desse próprio objeto representado.

O fundamento do signo vincula-se ao objeto representado em alguns níveis de qualidades e aspectos que possua esse objeto, ou seja, há uma ligação entre ambos.

Se, todavia, o fundamento do signo considerasse a totalidade das qualidades e aspectos que o objeto possui, certamente ele se constituiria no próprio objeto e não na cognição e representação produzida na mente do intérprete.

Como observado a seguir, a Semiótica, doutrina formal dos signos, será alicerce na construção da linguagem dos sinais, eis que pertinente ao ambiente visuoespacial, vinculando-se às convenções conceituais e gramaticais.

Conforme colocado por Monte (2004, p. 26), pesquisas nos EUA e Europa deduzem que o processo de aprendizagem da LIBRAS é igual ao processo de

aquisição de línguas orais-auditivas; segue à maturação da criança que internaliza a língua a partir do mais simples ao mais complexo.

As crianças surdas produzem suas primeiras palavras em LIBRAS entre 5 e 7 meses de idade quando aprendem a relacionar o sinal com o objeto: papa, mama e leite.

A criança produz dois tipos de sinal:

- a) Pronomes dêiticos: aproximadamente aos 10 meses, uma criança já aponta pra si e para outros;
- b) Sinais lexicais: são os mesmos sinais dos adultos, mas sem as marcas morfossintáticas para flexão de número e concordância verbal.

Em uma fase seguinte, a partir dos dois anos e meio, a criança surda começa a produzir frase de duas palavras iniciando sua sintaxe, mas, ainda, usadas sem flexão e concordâncias.

A ordem das palavras constituirá sua primeira sintaxe quando estabelecer a função sintático-semântica dos itens lexicais na frase. As relações semânticas individuais surgem praticamente em igual ordem à Língua Portuguesa para a criança ouvinte.

A partir daí, a criança surda começa a adquirir a morfologia de LIBRAS. Aos cinco anos de idade será capaz de produzir frases gramaticais mais complexas.

Na pedagogia visual temos que o método inicial na alfabetização a ser usado é o da memorização, onde se mostra a figura e concomitantemente o sinal correspondente.

Os sinais são formados a partir de combinações entre movimentos de mão e expressões faciais. Estas ocorrem na importância de acentuar os sentidos como a interrogação e a exclamação. Os verbos aparecem no infinitivo e as palavras que não possuem sinal socorrem-se pela datitologia (escreve-se através das letras do alfabeto). O alfabeto é os primeiros sinais a serem ensinados e mostrados aos aprendizes.

A LIBRAS é dotada de gramática com mecanismos específicos morfológicos, sintáticos e semânticos que são usados nas estruturas linguísticas com um número finito de regras. Podendo, inclusive, apresentar estruturas e princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias, dentre outros significados não literais.

Cabe destacar seus principais parâmetros, conforme aborda e exemplifica a autora Ribeiro (2010, p.14):

Configuração de mão (CM) - entendida como as formas das mãos que têm origem na datitologia, feitas com a mão predominante ou com o uso de ambas. São, ao todo, 61 configurações de mãos.

Alguns sinais como DESCULPAR, EVITAR e IDADE, por exemplo, possuem a mesma configuração de mão (letra Y). A diferença é que cada uma é produzida em um ponto distinto do campo visual. Esse lugar onde incide a mão configurada chama-se **ponto de articulação (PA)**.

Os sinais podem ter ou não **movimento (M)**. E ainda, **orientação e direção (OD)**, ou seja, um padrão de direção cuja inversão pode significar idéia de oposição. Por exemplo, os sinais de IR e VIR.

As **expressões faciais** são indispensáveis para essa língua, pois permitem sentir a intensidade do que está sendo sinalizado. Os sentimentos que demonstramos no tom de voz, pelo surdo, são captados através das expressões faciais – assustado, envergonhado, triste, desanimado, maldoso, desconfiado.

Há, ainda, o fator **classificador**. Esses sinais servem para indicar a classe a que pertence o correspondente do sinal; serve para descrever a maneira como se comporta na ação verbal. São marcadores indispensáveis na construção da estrutura gramatical. Como exemplo, ANDAR PESSOA – ANDAR ANIMAL; UM ANDAR – DOIS ANDANDO.

Os surdos raramente conhecem uns aos outros pelo nome. Ao contrário, como os objetos e animais, eles também se identificam por sinais próprios.

Seguindo a abordagem da mesma autora, os adjetivos em LIBRAS aparecem sem marca específica para gênero ou número. Essa forma neutra é caracterizada pelo símbolo @. Os adjetivos vêm após os substantivos. Exemplos: EU GORD@ COMER MUITO AGORA; EU MAGR@COMER MUITO EVITAR.

Os comparativos também existem. Os de superioridade e inferioridade representados pelo sinal de MAIS e MENOS; o de igualdade, pelo sinal de IGUAL.

Os pronomes pessoais são bastante específicos para representar as pessoas no discurso:

a) Primeira pessoa: EU, NÓS₂, NÓS₃, NÓS₄, NÓS GRUPO, VOCÊ TOD@S

b) Segunda pessoa: VOCÊ, VOCÊ², VOCÊ³, VOCÊ⁴, VOCE GRUPO, VOCÊ TOD@S

c) Terceira pessoa: EL@,EL@², EL@³, EL@⁴, EL@ GRUPO, EL@ TOD@S

Os pronomes demonstrativos e advérbios de lugar têm o mesmo sinal, sendo diferenciados apenas pelo sentido da sentença e da expressão facial. Na perspectiva do emissor, os pronomes consideram o que está próximo, perto ou distante (EST@/AQUI; ESS@/AI; AQUEL@, LÁ).

Os pronomes possessivos, como os demonstrativos e pessoais, também não possuem marca para o gênero e estão relacionadas às pessoas do discurso e não à coisa.

Assim, reforçando o conceito de que cada língua possui estrutura própria, a autora (RIBEIRO, 2010, p. 18) apresenta alguns exemplos dados de estruturação em LIBRAS em comparação à Língua Portuguesa; sem esquecer, contudo, da necessária entonação dada através da expressão facial e corporal.

Língua Portuguesa	LIBRAS
Qual é seu nome ?	NOME ?
Qual é o número do seu telefone ?	TELEFONE NÚMERO QUAL ?
Qual é o número da placa do seu carro ?	CARRO PLACA NÚMERO QUAL ?
Que dia é hoje ?	HOJE DIA ?
Que horas são ?	HORAS ?
Que dia você tem folga ?	FOLGA DIA ?
Em que mês você tira férias ?	FÉRIAS MÊS QUAL ?

Essa diferença entre vocabulário regular e gramática não se limita aqui. Também pode ser observada nas expressões idiomáticas, aquelas expressões que além de possuírem carga cultural, fazem uso de metáforas e figuras de linguagem.

Vejamos (RIBEIRO, 2010, p. 48):

Português: O que você tem feito de bom?

LIBRAS: VOCÊ NOVIDADE TER?

Português: Você se ofenderia se eu perguntasse

LIBRAS: EU PERGUNTAR VOCÊ BRAV@ NÃO?

Português: Como vão as coisas?

LIBRAS: VIDA BEM?

Português: Nós precisamos nos falar mais.

LIBRAS: VONTADE CONTATO SEMPRE, SUMIR NÃO

Português: Fale coisa com coisa. Você está viajando!

LIBRAS: FALAR VERDADE, COISAS COMBINAR. VOCÊ DISTRAÍDO
(SONHAR, PENSAR LONGE)

Português: Ela só faz tempestade em copo d'água.

LIBRAS: NERVOS@ COISA SIMPLES

Português: Ele é uma maçã podre.

LIBRAS: CUIDADO, EL@ PERIGO FALSO

Português: Você pode me dar uma mão?

LIBRAS: AJUDAR PODER?

3. DA ESCOLA BILINGUE

Tecidas considerações quanto às particularidades da Língua Portuguesa e a Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS), revelando, em especial, a característica basilar de que a primeira é empenhada através da audição e compreensão dos sons e a segunda, mediante percepção visual e restrita a um percurso semiótico; pergunta-se: é viável alfabetizar duas crianças, uma ouvinte e outra com perda sensorial severa da audição, numa mesma sala de aula, ao mesmo tempo, sentada uma ao lado da outra?

É diante dessa indagação que trazemos à discussão o assunto Escola Bilingue para a alfabetização de alunos surdos.

Há várias correntes filosóficas distintas quanto à educação do surdo que contribuem para a construção de uma proposta bilíngue.

Estamos falando sobre educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez, que consiste na aquisição de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

A Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa na modalidade oral tem para os ouvintes e é ela, portanto, que vai possibilitar às crianças surdas atingirem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. (PEREIRA, 2008, p. 22).

Existe um consenso sobre a importância de uma proposta educacional que permita às crianças surdas a aquisição e o aprendizado dessas duas línguas.

A proposta bilíngue reconhece LIBRAS como uma língua com todo o potencial expressivo de uma língua oral e com fortalecimento de estruturas linguísticas.

Além disso, essa proposta preserva o aspecto da identificação da criança com seus pares, permite a compreensão das diferenças inerentes à surdez e permite o reforço da criação de sua própria identidade.

Conforme estabelecido na resolução do CNE no. 02/2001, a educação do aluno com surdez pode ser bilíngue.

Existem duas formas de realizar a educação bilíngue. Uma caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição completa da primeira; a outra envolve o ensino concomitante das duas línguas, porém em momentos distintos e com educadores diferentes.

Essa última modalidade exige a necessidade de ser exercida em momentos distintos para afastar o risco do bimodalismo (mistura das estruturas de ambas as línguas).

Experiências mostram que não há interferência no aprendizado acadêmico concomitante de duas línguas desde que diligenciado para que ocorram em momentos distintos e, enfim, atinjam a eficiência do conceito ao permitir que ambas as línguas sejam utilizadas aos diferentes objetivos e funções, em contextos e ambientes específicos.

Para tanto, os processos de ensino-aprendizado deverão adotar práticas pedagógicas que contemplem e considerem essa diversidade sócio-cultural e linguística; sem prejuízo de atenção à necessária criação de um ambiente escolar com espaço bilíngue e com profissionais de apoio para que possam atender à criança surda, eis que em igual razão à criança ouvinte, também lancha na cantina; acessa a biblioteca; chega à Diretoria do colégio; participa das atividades sociais escolares; compete em gincanas; participa de viagens de estudo com o grupo, dentre tantas outras atividades extracurriculares.

De fato, se faz necessário à aplicação de um Programa Bilíngue, a criação de uma rede social escolar também adaptada e consistente para atender à moderna proposta política de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização conhecida como funcional atribui à leitura e escrita um diferencial no aprendizado capaz de agregar valor à relação pessoal de cada um dos indivíduos submetidos ao processo de escolarização no momento de sua relação com o ambiente social. É por isso que, nesse trabalho, houve a defesa de propostas pedagógicas distintas com atenção às diferenças primárias da linguagem oral e gestual, como suporte ao pleno desenvolvimento das ferramentas culturais do aluno surdo e ouvinte.

Uma escola regular inclusiva espera que todos os filhos alunos de uma comunidade venham para ser educados lado a lado. Ela vê as diversas necessidades das crianças como uma veia rica de oportunidades para desenvolver as suas abordagens de ensino e aprendizagem, e assim, atingir a excelência para todos os alunos.

Apesar de estar em voga em vários nichos educacionais, trabalhos acadêmicos e mídia, temos que essa política ainda requer muito esforço para que realmente atinja seu ideal.

A maioria concorda que o acesso completo à comunicação entre pares é crucialmente importante para o desenvolvimento cognitivo e social de todas as crianças.

Apenas colocar uma criança com surdez profunda para aprender junto às crianças ouvintes não está, necessariamente, proporcionando a ela o melhor do seu desenvolvimento.

A primeira pergunta que se deve fazer, ao tratar de alfabetização, é se esse ambiente que a criança surda está inserida é capaz de viabilizar e reforçar, na essência, o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional a contento.

Trazendo para esse contexto todas as observações apontadas ao longo desse trabalho, impondo destaque, em especial, às diferentes formas de aquisição da língua oral para crianças ouvintes e visual para as surdas; o desenvolvimento da concepção linguística de cada uma; e a necessidade de se respeitar a língua dos sinais como sendo a língua primeira entre os surdos, há de se contestar o método acima aludido.

Para que essa criança surda não seja levada a um isolamento e submetida a uma limitação no seu desenvolvimento decorrente de um ambiente de ensino restritivo às suas particularidades, surge a proposta de uma escola bilíngue.

O resultado desse modelo de ensino com foco em LIBRAS como primeira língua, se difere, em muito, do método pelo qual a criança surda apenas participa de aulas regulares com a presença de tradutor, eis que muitas vezes essa criança nem mesmo tem completa dominância em LIBRAS.

A contra partida, em ensinar desde a infância em LIBRAS, ocorre na consolidação dos resultados da aprendizagem no decorrer da vida escolar dessa criança surda.

Estamos aqui tratando da educação da criança com perda profunda da audição que de forma alguma recebe estímulos auditivos.

Como mencionado anteriormente, existem vários graus de surdez. Da mais discreta até a mais profunda. Evidente que alunos com surdez parcial podem mais facilmente se adaptar junto aos alunos ouvintes em salas de aula regulares e com ensino em Língua Portuguesa.

Entretanto, entendemos que se deva fazer um plano de educação individual para cada aluno surdo e só assim saber qual a melhor opção de ensino pra ele. Se participante de aulas regulares com professores regulares; se participante de aulas regulares, mas com uso de interprete em LIBRAS; ou vinculado à escola bilíngue

onde receberá a educação por via primeira em LIBRAS e, concomitantemente, em momentos distintos, em Língua Portuguesa.

Esse plano individual desenvolvido para cada um dos alunos com deficiência auditiva deveria perseguir alguns fatores, dentre eles:

- necessidades particulares de comunicação e modalidade de comunicação preferida da criança surda;
- necessidades linguísticas a serem desenvolvidas;
- gravidade da perda auditiva e potencial para uso de audição residual;
- nível acadêmico;
- necessidades sociais, emocionais e culturais, incluindo oportunidades para interações com seus pares e de comunicação em geral.

Assim, uma vez observados esses quesitos, mais fácil é de se entender preenchido o verdadeiro ideal buscado nos princípios da alfabetização funcional também para o aluno surdo.

Dessa forma, a fim de alinhar a amplitude dos conceitos apresentados nesse trabalho, vimos por reforçar a idéia de há um modelo de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras através de um retorno explícito ao método fônico – linguagem oral; bem como outro método, completamente inverso, que envolve o sistema visual de sinais – linguagem gestual. E que, sem dúvida alguma, em ambos, há que se buscar a essência e a função da comunicação, utilizando-se do plano de desenvolvimento mais adequado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO de surdos da grande Florianópolis. **Cultura Surda**. Disponível em: http://www.asgfsurdos.org.br/?page_id=17 . Acesso em: 29 maio 2011.

BASTO, Fernando. **Escolas Bilíngues para surdos**. Jornal de Notícias Online. Portugal, 2008. Disponível em: http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=964642&page=1 . Acesso em: 14 maio 2011.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 10 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Brasília – DF, 10 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm . Acesso em: 29 maio 2011.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília – DF, 24 abril 2002. Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm . Acesso em: 29 maio 2011.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

NATALI, Adriana. **Censo terá línguas nativas**. Revista Língua Portuguesa. Edição 69. Editora Segmento, 2011. Disponível em:
<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11962>. Acesso em: 14 maio 2011.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Fundamentos da semiótica Peircena**. Trabalho apresentado na PUC-SP.

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/38.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2011

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Espanha, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 05 jul. 2011.

ESTUDO mostra que alunos surdos se desenvolvem melhor em escolas especiais. **Revista Ciência Hoje**. Portugal, 19 jul. 2007. Disponível em:
<http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=22758&op=all> . Acesso em: 14 maio 2011.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990

FERREIRA Brito, L. **Língua brasileira de Sinais**. Brasília: MEC, 1995.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Artigo publicado pela Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Maio, 2008. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 25 05 2011.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. **Dicionário Língua de Sinais - A Imagem do Pensamento.** Editora Escala.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos.** In: ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30 reunião nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.v.1.1-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf> . Acesso em: 14 maio 2011.

MACEDO, Ericka Viviene Faria. Palestra: **História dos surdos.** Palestra constante do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – PUC MINAS. Disponível em: <http://www.pucminas.br/nai/noticias.php?id=41> Acesso em: 29 maio 2011

MAUPASSANT, Guy de. **Contos Fantásticos.** Tradução de José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM Pochet, 2008. Disponível em: <http://pedrolusodcarvalho.blogspot.com/2011/04/conto-maupassant-carta-de-um-louco.html> Acesso em: 02 junho 2011

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000440.pdf> . Acesso em: 16 maio 2011.

NOWELL, R.; INNES, J. **Educating children who are deaf or heard of hearing: Inclusion**. 1997. ERICDigests.org. Site apresenta artigos sobre educação. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1998-2/inclusion.htm> . Acesso em: 25 junho 2011.

PEREIRA, Simone Rodrigues. **Os Processos de alfabetização e Letramento em LIBRAS: um percurso semiótico**. 2009. 53. Monografia – Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009. Disponível em: <http://www.fafibe.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/6/14042010181500.pdf> . Acesso em: 15 maio 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da C. **Orientações curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil de Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FERRARI, Márcio. Roger Chatier, o especialista em história da leitura. **Nova Escola**. Edição 220, 2009. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/especialista-historia-leitura-427323.shtml>. Acesso em: 15 maio 2011.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L.B. **Língua de sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Emílio Soares. Leitura Como Processo Semiótico. **Leitura em Revista**. Cátedra UNESCO de Leitura. Rio, 2010. Disponível em: http://www.leituraemrevista.com.br/1/PDF/02_Leitura_como_processo_semiotico.pdf. Acesso em: 16 jun 2011.

RIBEIRO, Simone Cristina. **Curso de LIBRAS – Módulo I**. São Paulo, 2010.

ROSA, E. F. e LUCHI, M. Semiótica Imagética: A importância da imagem no aprendizado. In: IX ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUISTICOS DO SUL – CELSUL, 2010. Palhoça. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Emiliana%20Rosa.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, 565-582, maio/Ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

SHINTAKU, Milton. A pesquisa sobre LIBRAS no Brasil. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 2009. Brasília. **Revista Intercâmbio dos**

Congressos de Humanidades - UnB. Brasília, UnB, 2009. Disponível em:
<http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/418/746.pdf> . Acesso em: 25 jun. 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, abril 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> . Acesso em: 15 maio 2011.

Wikipédia: banco de dados. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Semi%C3%B3tica>. Acesso em: 24 jun. 2011.