



MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS SURDOS: A LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS

Sabrina Pereira Soares Basso¹; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru, Brasil

Resumo

A leitura de histórias é fundamental para o início do letramento das crianças, fazendo parte dos objetivos para toda a Educação Infantil. A roda da história ou sua contação é momento importante e de grande auxílio no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, inclusive da criança com deficiência. Buscando a acessibilidade comunicacional é que neste trabalho estabeleceu-se por objetivo tornar acessível, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a obra *O Penuginha*, de Luiz Vitor Martinello. Para viabilizar seu alcance foi considerado pertinente o desenvolvimento de estudo descritivo, seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, para o levantamento na literatura, sobre como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos. Este estudo resultou em DVD com a gravação de vídeos, com a tradução do livro em LIBRAS e sua narração em Português. Logo, esta pesquisa se faz relevante, pois o paradigma do século XXI é a inclusão de todas as pessoas nos diferentes cenários, e a escola é um dos primeiros lugares em que a eliminação de barreiras torna-se essencial.

Palavras-chave: Acessibilidade; Surdez; Literatura infantil.

DIDACTIC MATERIAL FOR DEAF STUDENTS: CHILDREN'S LITERATURE IN LIBRAS

Abstract

The storytelling is central to the early literacy of children, part of the objectives for the entire kindergarten. The story circle or storytelling is important and helpful in cognitive and emotional development of children, including the ones with disabilities. Seeking communicational accessibility, the aim of this work is

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, UNESP, Bauru. E-mail: spereirasoes@yahoo.com.br

² Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora do Depto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da FC/UNESP- Bauru. E-mail: verinha@fc.unesp.br



to make the book "O Penuginha" by Luiz Vitor Martinello available in LIBRAS (Brazilian Sign Language). To facilitate the achievement of this objective, it was considered appropriate to develop a descriptive study following the methodology of qualitative research, to search for literature on how learning takes place in the Portuguese language by deaf students. This study resulted in a DVD with video recordings, the translation of the book "O Penuginha" in LIBRAS and the narration of the book in Portuguese. Therefore, this research is relevant because the paradigm of the twenty first century is the inclusion of all people in different scenarios and the school is one of the first places where the removal of barriers is essential.

Keywords: Accessibility; Deafness, Children's literature.

MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS SURDOS: A LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS

Introdução

Pensando em aspectos da Educação Inclusiva na atualidade, dois princípios são básicos para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e à permanência, com sucesso, de pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas, com altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento no ensino brasileiro: o de *universalização* e o de *democratização*. Esses princípios encontram-se nas leis do país, especificamente na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a), que trouxe novo paradigma para a educação no Brasil.

A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando, de fato, as diferenças. Não se trata de facilitar as condições de acesso à educação, à saúde e à moradia, mas de oferecer condições de igualdade. Pensar dessa forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos, de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber; é admitir, concretamente, a existência do princípio da universalização.

Oferecer condições de igualdade é questão complexa, entretanto, quando se trata de refletir sobre a ampliação das garantias legais e reais de acesso das pessoas com deficiência à escola comum, de forma justa e democrática, é preciso, ainda, superar grande abismo criado historicamente no imaginário coletivo da população em geral e, mais precisamente, no meio acadêmico, que possui significativos receio e resistência à inclusão dessas pessoas nesse espaço restrito a um grupo privilegiado do país.

Neste sentido, a universidade possui papel relevante na busca da reconstrução desse imaginário, numa perspectiva mais crítica e pautada em outros princípios como o da democratização das oportunidades e



possibilidades de superação das dificuldades. É possível enxergar-se um sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações para superar esse paradigma fatídico e excludente.

Neste caso, a Universidade e as demais Instituições de Ensino Superior precisam aprender, com a convivência, por meio de um processo interativo, a trabalhar com a deficiência. Não se concebe mais reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, apenas criando alternativas pedagógicas adequadas e distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência com as que as apresentam. A permanência, com sucesso, do aluno na escola implica a possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos.

Neste cenário, há um currículo da escola brasileira, cujos documentos oficiais, tais como *Referencial Curricular Nacional*, para a Educação Infantil (RCNei), e *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa* (PCN), para o Ensino Fundamental, destacam a importância da “Roda da história”, ou seja, um momento para que o professor leia histórias aos seus alunos. Além disso, a leitura de histórias é um dos aspectos fundamentais para o início do letramento das crianças, constituindo-se em um dos objetivos para toda a Educação Infantil.

É também o trabalho com leitura e interpretação de histórias que contribui para o desenvolvimento cognitivo e biopsicossocial, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, já que as crianças passam a vivenciar os conteúdos atitudinais discutindo/discernindo as regras do mundo dos adultos, aprendendo a agir adequadamente às exigências sociais cotidianas de cada grupo em que elas se inserem.

Como se pode inferir, a roda da história ou sua contação é momento importante e de grande auxílio no desenvolvimento, inclusive da criança com necessidades especiais.

Surge, então, um questionamento inquietante: se a roda de história é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional de toda criança, como proporcionar o momento de contação para o aluno surdo?

Nessa perspectiva, estabeleceu-se como objetivo construir um material didático para alunos surdos em processo de alfabetização, mediante a tradução para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do livro *O Penuginha*, de Luiz Vitor Martinello (1985). Assim, esta pesquisa faz-se relevante, pois o paradigma do século XXI é a inclusão de todas as pessoas nos diferentes grupos sociais, e a escola é um dos primeiros lugares em que a eliminação de barreiras torna-se essencial (MENDES, 2006).

Acrescenta-se, ainda, que, de um lado, a universidade – como instituição de pesquisa e reflexão – deve ser um espaço para viabilizar alternativas, propiciando inclusão escolar com responsabilidade para todos os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Por outro lado, também deve garantir a acessibilidade desses alunos à eliminação de barreiras nos aspectos



atitudinal, comunicacional, arquitetônico, instrumental, metodológico e programático.

Dentre os níveis de acessibilidade mencionados, o comunicacional destaca-se como um dos mais importantes no processo educacional do aluno com surdez. Por esses motivos, dentre outros, neste trabalho enfocam-se tópicos do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto a se considerar na elaboração deste estudo é o fato de a literatura sobre deficiência/inclusão diferenciar o aluno com deficiência auditiva do surdo: o que apresenta deficiência auditiva corresponde àquele que tem perda leve ou moderada de audição, enquanto o surdo, àquele com perda severa e profunda. Neste trabalho, opta-se por utilizar a terminologia *aluno surdo*, referindo-se tanto ao aluno com deficiência auditiva quanto ao aluno surdo propriamente dito, sem entrar no mérito do debate conceitual.

Por que o aluno surdo?

Antes de qualquer discussão, é necessário esclarecer quem, neste trabalho, foi considerado como aluno deficiente auditivo/surdo e por que razão esse aluno foi o foco.

O Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), no artigo 4º, segundo parágrafo, considera: “II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”.

De acordo com Martins e Giroto (2004, p. 2), as alterações auditivas podem ser classificadas, baseando-se na época do acometimento, instalação da alteração, localização e grau de comprometimento. Logo, não há um tipo apenas de deficiente auditivo, e esse ponto deve ser levado em consideração quando da educação desse aluno (TORRES, MAZZONI e MELLO, 2007).

A comunidade surda esclarece que é “por não se tratar necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, que muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva” (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 37).

Assim, o material didático confeccionado foi pensado para abarcar o aluno surdo, pois faz uso da linguagem de sinais e também da narração, permitindo que a acuidade auditiva, ainda presente, seja utilizada. Além disso, sendo a história também narrada, esse material torna-se acessível para alunos cegos. Voltou-se, no entanto, o foco do trabalho para o aluno surdo, porque:

Infelizmente, grande parte dos alunos surdos, frequentadores de classe inclusiva, no ensino regular, não tem acesso aos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola, pelo fato de não terem se apropriado de um sistema linguístico, seja



este auditivo-verbal ou gesto-visual, no caso de uma língua de sinais (MARTINS e GIROTO, 2011, p. 3).

Ainda, Salles, Faustich e Carvalho (2004, p. 57) destacam que o fracasso escolar dos alunos surdos é resultado de uma série de fatores que têm em comum o fato de o surdo ser “condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual”.

Aliado a isso, salienta-se o fato de os alunos surdos serem tardiamente ensinados a utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicarem, pois, na maioria dos casos, nascem em uma família de ouvintes que não conhecem a LIBRAS e, ao diagnosticar a surdez da criança, param até mesmo de conversar com ela, não estimulando a leitura labial e o fortalecimento dos laços familiares (DORZIAT, 1999).

E, ainda,

[...] pode-se verificar que o uso de uma língua, mesmo que na modalidade viso-espacial, confere ao indivíduo o acesso a todos os recursos que a linguagem pode proporcionar, isto é, a organização do pensamento, a capacidade de lidar com coisas e fatos mesmo à distância, a habilidade de abstrair e manusear símbolos e finalmente de se comunicar com outras pessoas, estabelecendo uma vida social e política sem restrições (BANDINI, OLIVEIRA e SOUZA, 2006, p. 52).

Logo, optou-se pela construção do material didático utilizando LIBRAS não só por ser acessível ao aluno que tem o domínio dessa língua, mas também para auxiliar àqueles que estão aprendendo a LIBRAS.

Ainda, é preciso esclarecer que há três tendências na educação do surdo: educação oral, comunicação total e utilização das línguas nacionais de sinais (DORZIAT, 1999; PEREIRA, 2005; BANDINI, OLIVEIRA e SOUZA, 2006). Para melhor compreensão, Martins e Giroto (2011, p. 8-9) explicitam as ideias centrais de cada uma dessas tendências teórico-filosóficas:

O Oralismo, que defende o uso exclusivo da língua oral na interação surdos/ouvintes, enfatiza a importância do uso de habilidades auditivas como pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem, pois seus precursores propõem um trabalho intensivo de estimulação auditiva, o qual deve iniciar-se o mais cedo possível na vida da criança surda.

A abordagem da Comunicação Total, que apresenta como proposta a valorização dos mais variados recursos que podem facilitar o acesso do surdo à linguagem oral e escrita, propõe práticas bimodais/simultâneas, das quais fazem parte sinais e fala, possibilitando ao surdo o acesso mais fácil às modalidades oral e escrita da língua majoritária.

[...] a filosofia de educação bilíngue tem proposto o acesso da criança a duas línguas: a de sinais e a oficial do país, neste



caso na modalidade escrita. Contrária à filosofia da Comunicação Total, nesta visão, ambas as línguas não podem ser usadas simultaneamente pelo fato de possuírem estruturas diferentes. Seus proponentes concebem os sinais como a 'língua natural' dos surdos (MOURA, 1993), sendo que estes são considerados como pertencentes, na maioria dos casos, a uma comunidade distinta daquela a que pertencem os ouvintes.

Não serão discutidas as vantagens e desvantagens dessas tendências, pois demandam anos de observações de cada uma dessas metodologias, bem como de estudos teóricos mais aprofundados. Entretanto, Salles, Faustich e Carvalho (2004) e Pereira (2005) optam pela educação bilíngue, sendo a língua de sinais a língua materna do aluno surdo. Por serem obras publicadas em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, respectivamente, optou-se por seguir a mesma concepção na confecção do material elaborado.

Que é acessibilidade?

Um dos primeiros conceitos essenciais à pesquisa foi o de *acessibilidade*, pois se pretendeu abordar a importância do acesso a materiais didáticos na aprendizagem do aluno surdo.

A acessibilidade é definida como possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 1994; 1998a).

Entretanto, a acessibilidade não deve ser vista apenas em uma dimensão. De acordo com Sasaki (2005, p. 22-23), há seis dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. O foco desta pesquisa foram as acessibilidades comunicacional e instrumental, ou seja:

- *Acessibilidade comunicacional*, sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
- *Acessibilidade instrumental*, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar-se, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho, etc.) e de lazer,



esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.).

O material produzido trabalhou com esses dois tipos de acessibilidade por focarem atos ou instrumentos presentes na sala de aula, ou seja, a comunicação do professor com o aluno surdo e os materiais didáticos e paradidáticos utilizados.

Logo, proporcionar a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais é um dos modos de promover sua inclusão escolar. Essa inclusão faz-se necessária, pois:

O ser humano é um ser de necessidades, que só são satisfeitas socialmente nas relações que as determinam. O sujeito é um sujeito produzido em uma prática social. Não há nada que não seja produto das interações entre indivíduos, grupos e classes. Ou seja, toda essência subjetiva deve ser considerada como a interação entre sujeitos e objetos externos e internos, numa permanente inter-relação dialética (ALVES, 2003, p. 4).

Ao proporcionar ao aluno surdo acessibilidade comunicacional e instrumental, possibilita-se o acesso a uma cultura que, em muitos casos, é estranha a ele, justamente por não poder, devido à deficiência auditiva, compartilhar de uma sociedade baseada na visão e na audição.

Entretanto, é equivocado pensar que os surdos não possam se comunicar ou não possuam uma língua, uma vez que a comunidade surda possui seu modo de se comunicar: a língua de sinais.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais, ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema de surdo ou como uma patologia da linguagem (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30).

No entanto, como destacam Torres, Mazzoni e Mello (2007), não são todos os alunos surdos que tiveram acesso a LIBRAS e puderam apreendê-la; muitas vezes, somente quando chegam à escola é que a aprenderão. Logo, a educação do aluno surdo deve ser uma educação bilíngue, ou seja, em LIBRAS, sua língua materna, e em Português, a língua da sociedade em que esse aluno está inserido.

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas



curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 47).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), ressalta que a língua portuguesa é a segunda língua do aluno surdo e que o ensino dessa modalidade escrita, enquanto segunda língua, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 77-78).

Cabe destacar a importância da LIBRAS para que o aluno surdo tenha acesso à cultura escolar, cultura essa baseada na modalidade escrita do Português. Ora, para que esse aluno constitua-se como sujeito, de acordo com Vigotski (1997) e Alves (2003), é necessário que ele tenha acesso à comunicação utilizada pela sociedade em que está inserido.

Ao se deparar com essas discussões, construiu-se, então, um material que utilizasse a LIBRAS e a língua portuguesa escrita para auxiliar na educação bilíngue.

A importância da roda de história

A sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental deve estimular o gosto pela escrita e pela leitura. Para tanto, os professores fixam cartazes nas paredes com o alfabeto, cantigas de rodas e parlendas, sempre muito coloridos e com várias imagens, tornando o ambiente alegre e agradável.

Em muitos casos, observa-se a presença dos “cantinhos”, ou seja, locais preparados para determinadas atividades da rotina da classe. Um dos cantinhos é o da leitura, cujo espaço deve “dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura” (BRASIL, 1997, p. 43). Logo, o livro de histórias infantis torna-se o protagonista desse espaço.



Além do cantinho da leitura, é importante que o professor conte histórias para seus alunos. Para Bettelheim (2007, p. 80), “mediante as histórias infantis é que a criança passa a entender o mundo dos adultos, pois as histórias trazem informações que falam a ambas as partes da personalidade nascente da criança, a racional e a emocional”.

Abramovich (1995, p. 16) reforça esse ponto de vista, ressaltando que ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança, pois “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Já Carvalho (2009, p. 14) afirma que com a literatura infantil e a contação de histórias em sala de aula, a criança estabelece referenciais importantes ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos documentos oficiais, o RCNei sugere que a roda da história seja atividade permanente na rotina do educando, por responder “às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância” (BRASIL, 1998b, p. 55).

Além disso, a leitura de histórias é fundamental para o início do letramento das crianças, sendo um dos objetivos para toda a Educação Infantil, como destaca o terceiro volume do RCNei. Este documento também ressalta que:

[...] além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim, etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita (BRASIL, 1998b, p. 135).

Essas concepções são reforçadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos PCN de Língua Portuguesa, quando prescrevem:

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;



- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p. 47).

Bandini, Oliveira e Souza (2006, p. 55-56) demonstram que a contação de histórias também auxilia na aquisição da escrita pelas crianças surdas:

[...] mesmo crianças surdas quando expostas a uma língua e a material letrado têm comportamentos de futuros leitores. Este fato sugere que investimentos em programas de Educação Infantil dentro de uma perspectiva escolar, voltada para o contato com material letrado, podem ser efetivos em auxiliar crianças surdas usuárias de LIBRAS a verem-se como futuros leitores e escritores, e facilitar o processo de aquisição de leitura e escrita, mesmo quando elas são provenientes de classes sociais mais baixas, filhas de pais semialfabetizados.

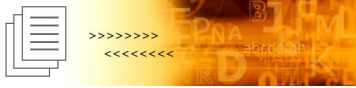
Ou seja, não importa se a criança é surda ou ouvinte, a contação de histórias é um dos fatores fundamentais em sua educação e estimula a leitura e a escrita.

A alfabetização de crianças surdas

Diversas são as teorias que explicam como a criança aprende a escrever e vários são os métodos que podem ser utilizados. Entretanto, nos artigos disponíveis em *sites* como Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, são utilizados apenas os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para explicar a alfabetização do aluno surdo. Por essa razão, neste trabalho destacam-se as explicações dessa estudiosa da alfabetização e letramento, já que o foco não é apresentar o melhor método, e sim o que vem sendo abordado na literatura existente sobre a alfabetização dos alunos surdos.

O aluno ouvinte, em processo de alfabetização, baseia-se no som das palavras para poder escrevê-las. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a criança passa por etapas durante o processo de aquisição da escrita, sendo caracterizados quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Segundo essas autoras, no nível pré-silábico, observa-se a presença de produções gráficas em que não existe correspondência entre grafia e som. A criança não demonstra preocupação em diferenciar critérios para sua produção, construindo – a partir de traços idênticos – garatujas ou grafismos primitivos. É nessa fase, também, que ela utiliza muitas letras para simbolizar objetos grandes, e poucas para pequenos.



O nível silábico caracteriza-se por a criança representar graficamente a linguagem oral; ela começa a relacionar o que escreve com as sílabas das palavras faladas que deseja representar. Entretanto, com seu conhecimento prévio, às vezes precário sobre o material escrito, utiliza-se de letras que podem não representar os respectivos sons.

Já no nível silábico-alfabético, a criança percebe que existe uma representação gráfica correspondente a cada som, ou seja, percebe a relação entre grafema e fonema.

Por último, a criança chega ao nível alfabético, em que estabelece mais firmemente sua percepção sobre a relação entre grafia e som.

Simões (2000) também reforça esse aspecto: ela já consegue aceitar que a sílaba é composta de letras, que devem ser representadas distintamente, e se torna capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases.

Já o aluno surdo não terá a palavra falada para se apoiar. De acordo com Lacerda (2000), Salles, Faustich e Carvalho (2004), Dizeu e Caporali (2005), Pereira (2005), Bandini, Oliveira e Souza (2006), Peixoto (2006) e Araújo e Lacerda (2008), o aluno surdo também se desenvolverá nesses quatro grandes níveis, porém, ele se apoiará na linguagem de sinais.

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e da língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita (PEREIRA, 2005, p. 27).

[...] as crianças surdas vivenciam um processo de (re) construção da escrita que, em muitos aspectos, é semelhante ao que é vivido pela criança ouvinte; ou seja, caminham de uma perspectiva inicial mais subjetiva, na qual a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas, evoluindo para uma compreensão de escrita como representação da linguagem (PEIXOTO, 2006, p. 211).

Aliado a esses estudos, o Governo Federal sancionou a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o Estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, “com implicação para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação de profissionais que trabalham com os surdos” (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 62). Além disso, é necessário que a escola compreenda que o aluno surdo tem um aprendizado diferenciado do aluno ouvinte:



[...] alfabetização de crianças surdas enquanto processo só faz sentido se acontece na Língua de Sinais Brasileira (LSB), a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua (QUADROS, 2000, p. 55).

Logo, cabe à escola possibilitar o acesso a LIBRAS e a materiais didáticos que se utilizem da língua de sinais para que o aluno surdo também possa se desenvolver como o aluno ouvinte.

Por muito tempo, a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. [...] Embora a oralidade não seja condição indispensável para a leitura e a escrita, é esperado que a criança ouvinte se apoie em suas habilidades orais para construir suas hipóteses sobre a leitura e a escrita; a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, suas habilidades visuais. A criança surda vê palavras no papel e constrói visualmente suas hipóteses sobre a escrita. Neste processo ela pode, assim como a criança ouvinte que soletra enquanto lê, fazer uso do alfabeto digital (PEREIRA, 2005, p. 23).

A importância do acesso de crianças surdas, em fase de alfabetização, a livros de histórias traduzidos para LIBRAS foi estudada por Bandini, Oliveira e Souza (2006). Essas autoras acompanharam sete crianças surdas, com idade entre seis e sete anos, trabalhando com a tradução de histórias infantis clássicas, tais como *Os Três Porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*, e avaliando essas crianças no início e ao final do trabalho de contação de histórias.

Ao final do estudo, elas demonstraram que, além de a aquisição da escrita em crianças surdas e ouvintes ser semelhante, o contato com o material escrito, no caso as histórias, é de extrema importância para a aquisição de leitura e escrita, ressaltando a necessidade de, cada vez mais, os materiais voltados para alfabetização de alunos surdos serem traduzidos em LIBRAS.

Ao se referir à educação de surdos na Suécia, Svartholm (2003) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história em Língua de Sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças leem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais. Também Tovar (2000), linguista colombiano e pesquisador na área da surdez, enfatiza a importância de se possibilitar condições para que a criança surda tenha consciência da utilidade e do prazer da língua



escrita. [...] Para o mesmo autor, a leitura é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. A ênfase deve estar em ler, não em ensinar a ler (PEREIRA, 2005, p. 28).

Entretanto, o acesso não deve ser facilitado apenas para histórias escritas em língua portuguesa e traduzidas para a LIBRAS, mas também para histórias produzidas por surdos e para surdos.

Duas chaves preciosas desse processo [de alfabetização] são o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. [...] A produção de contadores de histórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas (QUADROS, 2000, p. 58).

Portanto, quando foi pensada a confecção do material didático apresentado, o foco foi a alfabetização. Como destacado anteriormente, é de extrema importância que os alunos surdos tenham acesso às histórias infantis em LIBRAS, sem deixar de lado a palavra escrita, para que o aluno se alfabetize em Língua Portuguesa também.

Metodologia

Para viabilizar o alcance do objetivo proposto neste trabalho – construir um material didático para alunos surdos em fase de alfabetização – foi considerado pertinente o desenvolvimento de um estudo descritivo, seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, para o levantamento na literatura sobre como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos.

Trivinos, citado por Beuren (2003, p. 81), esclarece que “o estudo descritivo exige da parte do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientam a coleta e a interpretação de dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa”.

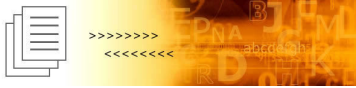
Para Gil (1999, p. 44), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Após o estudo na literatura sobre a alfabetização de alunos surdos e a viabilidade de se utilizar a contação de histórias em LIBRAS para auxiliar na alfabetização, foi confeccionado um DVD.

Desenvolvimento do produto

Antes da descrição sobre como o DVD foi elaborado, é necessário relatar todos os percalços para a escolha do livro.

Livros traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não são novidade editorial, apesar de não serem amplamente divulgados. As



editoras Arara Azul e Ciranda Cultural já possuem, entre suas publicações, livros voltados à criança surda. A editora Arara Azul optou por traduzir os clássicos mundiais, como *Peter Pan*, *Dom Quixote*, *Aladim* e, mais recentemente, clássicos brasileiros, *Iracema* de José de Alencar, *A cartomante* e *O Alienista*, entre outras obras de Machado de Assis.

Já a editora Ciranda Cultural criou suas próprias histórias, publicadas em uma série de dez livros denominada *Ciranda da Diversidade*. Essas obras estão disponíveis tanto na versão impressa quanto em CD, abrangendo tradução em LIBRAS e narração da história.

Todavia, devido à experiência pessoal sobre contação de histórias para crianças que estão sendo alfabetizadas, questionou-se por que não havia a tradução de livros de autores brasileiros que se dedicam a escrever para crianças, tais como Ruth Rocha, Tatiana Belinky e Ziraldo. Além disso, quando foi analisada a lista dos acervos complementares enviados às escolas públicas, deparou-se com o fato de que são esses os autores citados e recomendados (BRASIL, 2009).

Pensou-se, então, em tornar acessível em LIBRAS o CD *Mil Pássaros*, do selo Palavra Cantada e os livros de Ruth Rocha, narrados pela própria autora, que se encontram nesse mesmo CD. Entrou-se em contato com a editora Moderna, para que pudesse informar quais os procedimentos legais em relação aos direitos autorais, já que seriam utilizados os textos e as imagens publicados por essa editora. Contudo, a autora não autorizou a utilização de nenhuma de suas histórias.

Frente a essa negativa, o segundo autor a ser procurado foi Ziraldo, devido à sua coleção *Corpim*, em que diversas partes do corpo humano ganham vida e expõem seus sentimentos. Foi realizado contato inicial com a editora Melhoramentos, responsável pela publicação dos livros do referido autor; esta comunicou que só poderiam ser utilizadas partes das histórias e não as histórias como um todo.

Foi, então, que surgiu o nome do autor bauruense, Luiz Vitor Martinello (1985), amplamente lido nas escolas municipais da cidade de Bauru. Este autor foi contatado via *e-mail* e, prontamente, respondeu que seus dois livros infanto-juvenis, *O Penuginha* e *O sapato que sabia andar*, estavam disponíveis para tradução. Optou-se por traduzir apenas *O Penuginha*, por ser um livro mais adequado para a faixa etária à qual o material se destina. Porém, pretende-se, em futuro breve, traduzir também *O sapato que sabia andar*.

O material confeccionado foi baseado no modelo realizado pelas editoras Arara Azul e Ciranda Cultural, a saber: a página do livro, com ilustração, e a história escrita, com o intérprete traduzindo a história (Figura 1).

Figura 1 – Livro em CD-ROM da editora Arara Azul



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Após definido o livro, a segunda etapa foi encontrar um intérprete de LIBRAS, para auxiliar em sua tradução. Esta foi realizada por uma profissional com experiência de traduções em igrejas, câmaras municipais e eventos oficiais, que aceitou participar do projeto e ser filmada, realizando a tradução, conforme consta da aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade, assim como a participação de um pedagogo para a elaboração dos vídeos.

Discutiu-se com a intérprete qual a melhor maneira de realizar essa tradução. Chegou-se a consenso de que o modo como foi feito pelas editoras citadas não alcançaria o objetivo maior, ou seja, auxiliar na alfabetização, pois o aluno deter-se-ia mais na imagem do que nos sinais e em sua relação com o texto. Optou-se pelo foco na intérprete, ou seja, apenas na imagem dela, com o texto como legenda e a narração, sendo que as ilustrações seriam mostradas no vídeo, de acordo com o desenrolar da história, ocupando toda a tela, não dividindo o espaço e a atenção do aluno com a imagem da intérprete.

Para que a confecção do material possa ser mais bem compreendida, a seguir, está descrita detalhadamente cada uma das etapas.

1) Escaneamento das ilustrações

Cada uma das ilustrações, totalizando treze imagens, foi escaneada separadamente, utilizando impressora multifuncional *HP Photosmart C4200 series*. Em seguida, foram editadas, utilizando-se o programa *Microsoft Office Picture Manager*, recortando as margens e melhorando sua resolução para que as ilustrações se tornassem o mais visível possível.

2) Adaptação da história

Como discutido anteriormente, a LIBRAS é uma língua natural, logo, quando é realizada a tradução do Português para LIBRAS, são necessárias adaptações.

A primeira etapa dessa adaptação foi a criação de sinais para as personagens principais. Foram criados sinais para Penuginha, Pedro Ivo e Marília.

Além disso, foram necessárias adaptações da obra para que a tradução tivesse sentido e fluência. Por exemplo:

Texto em português: “Curtia noites de insônia, tecendo com Marília idílios amorosos: ela, deitando-se na relva, dentes alvos, se rindo para ele”.

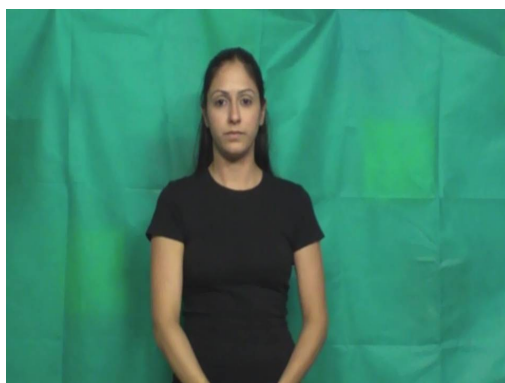
Texto em LIBRAS: “Ficar Pedro Ivo noite sonhar acordar junto Marília deitad@ grama sorrir bonito”.

Ressalta-se novamente que são duas línguas distintas, por isso a tradução não foi exata, tendo que ser realizada de modo que a história tivesse sentido.

3) Gravação do vídeo

Os vídeos foram gravados tendo a tradução da intérprete e a narração em separado. A imagem da intérprete foi gravada com fundo verde, utilizando a filmadora *Samsung SMX – F53BN*. O fundo verde foi empregado por duas razões: a primeira, para destacar os sinais feitos pela intérprete, que usa roupa preta para se diferenciar do fundo da filmagem (Figura 2); a segunda, para que as ilustrações do livro pudessem ser inseridas, posteriormente, por intermédio da técnica de *croma key*.

Figura 2 – Imagem da gravação da intérprete com fundo verde



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.



Quando da gravação das imagens, vários vídeos foram gravados, pois, a cada erro ou interferência externa, parava-se a filmagem e iniciava-se nova. Durante a gravação, esta autora narrava a história para que a intérprete pudesse realizar os sinais. Nos momentos da história em que as ilustrações foram inseridas, a intérprete parava de fazer os sinais por cinco segundos e depois a retomava do ponto em que havia parado. Terminada a gravação, os vídeos foram reunidos, de modo que a história tivesse sequência lógica e para que se mantivessem os espaços das imagens.

4) Narração

A narração foi gravada em estúdio profissional e, enquanto ela foi gravada, a preocupação foi para que fala e vídeo coincidissem de forma precisa.

Assim como na gravação da história em LIBRAS, durante a gravação da narração, quando do aparecimento das imagens, parava-se de narrar por cinco segundos, retomando a sequência da história, facilitando o momento de conciliar narração e vídeo.

Por se tratarem de duas línguas, em vários momentos, tradução e narração não foram exatamente coincidentes, sendo que ora a fala foi maior, ora foi a tradução em LIBRAS. Entretanto, esses desencontros não são prejudiciais ao material, muito pelo contrário, auxiliam professores e alunos ouvintes a compreenderem a diferença entre essas duas línguas.

5) Edição do material

A edição do material, com a tradução de *O Penuginha* gravada em DVD, para veiculação tanto em computadores quanto em aparelho de DVD, conectados ao aparelho de televisão, foi dividida em quatro momentos:

a) união dos vários vídeos gravados: para que a história tivesse continuidade, cada vídeo foi recortado de modo que o final de um fosse o começo de outro;

b) inserção da narração: depois de os vídeos formarem uma única história, a narração foi adicionada de forma que a tradução em LIBRAS e a narração coincidissem o máximo possível;

c) inserção das ilustrações: tanto durante a gravação do vídeo quanto da narração, foram deixados espaços para que as imagens fossem inseridas. Esta inserção foi facilitada pela presença do tecido verde ao fundo da cena em que figurava a intérprete;

c) colocação das legendas: cada legenda teve que ser escrita em separado, o que demandou muito tempo, pois ela refletia o que estava sendo narrado. Além disso, foi necessário decidir qual tamanho de letra e que cor seriam mais adequadas. Optou-se pelo tamanho 40 e pela cor branca. Outra questão foi se o texto seria escrito todo em letra maiúscula ou se seriam usadas letras maiúsculas e minúsculas. Para não alterar o texto criado por



Martinello (1985), foi feita a escolha por redigir a legenda exatamente como está na obra.

Todo este trabalho de edição foi auxiliado por um pedagogo, utilizando o programa *Adobe Premiere CS5* e, para a gravação do DVD, o programa *Adobe Encore CS5*.

Apresentação e discussão dos resultados

O material didático buscou a inclusão do aluno surdo, pois, como já apresentado anteriormente, por meio da aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa, ele poderá compreender melhor a sociedade em que está inserido, podendo dela participar como cidadão ativo.

Reafirma-se que inclusão não é tema novo. De acordo com Mendes (2006), há mais de trinta anos ela é discutida, primeiramente como integração escolar e, depois, como inclusão. Entretanto, ainda não se efetivou como deveria.

Neste sentido, quando a inclusão é de alunos com necessidades especiais, as dificuldades tornam-se maiores, pois, como destacado por Pereira (2005, p. 23), a escola insiste em trabalhar como se as classes fossem homogêneas, e cada aluno não apresentasse determinadas particularidades. Aliada a isso, há a falta generalizada tanto de recursos humanos e materiais, quanto didáticos.

Portanto, cabe à Universidade pública, sustentada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, utilizar-se da pesquisa e da extensão como um dos modos para tentar suprir essa falta generalizada de recursos, produzindo materiais didáticos. Quando foi pensada a confecção desse material, o foco foi proporcionar ao professor um recurso que pudesse auxiliá-lo em sala de aula.

É óbvio que somente o material não é suficiente para que a aula seja totalmente acessível; é necessária também a formação de profissionais qualificados. Porém, como a lei que determina que a LIBRAS faça parte do currículo da formação de professores é recente (2002), ainda não se tem profissionais formados por esse novo currículo ocupando o cargo de professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Logo, a disponibilização de materiais didáticos gratuitos, que possam auxiliar os professores em sala de aula, por enquanto, é a medida possível. Destaca-se que não se pode contentar somente com materiais didáticos acessíveis, sendo necessário melhorar a formação de professores. Esta é uma luta em que a universidade não está sozinha, pois a Comunidade Surda é uma comunidade unida e que luta por seus direitos; prova disso é a presença do intérprete em salas de aula em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2005).

Em relação ao material didático, Torres, Mazzoni e Mello (2007, p. 383) ressaltam que, “nos ambientes educacionais, mais especificamente, a escola, é onde o conhecimento é disseminado, podendo ser divulgado, por meio de diversos conteúdos, entre eles o recurso audiovisual”.



Então, o material foi construído dentro de uma perspectiva bilíngue por tudo o que já foi discutido, ou seja, trata-se do modo mais adequado, até o momento, para a alfabetização em Língua Portuguesa de alunos surdos.

Nessa perspectiva, além de formação inicial e continuada, e de materiais didáticos audiovisuais voltados para a alfabetização dos alunos surdos, é necessário que as metodologias presentes em sala de aula também se modifiquem. Essa revisão das questões metodológicas deve ser feita levando-se em consideração que o aluno surdo não aprende como o aluno ouvinte.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi possível entrar minimamente em contato com questões como acessibilidade, surdez, alfabetização de alunos surdos e importância das histórias infantis no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

A preocupação maior foi construir um material didático que pudesse auxiliá-los em seu processo de alfabetização e, para isso, procurou-se explicitar como a alfabetização de alunos surdos acontece. No entanto, este assunto não se esgota em uma produção acadêmica.

Produzir um material didático que abrangesse a acessibilidade em sua dimensão comunicacional não foi algo simples e rápido, muito pelo contrário: além da demora em se obter respostas das editoras, há a questão de filmagem da intérprete, da narração, da edição do vídeo e da formatação das imagens. Toda a confecção do material demorou semanas, empregando-se mais de quatro horas por dia.

Como desejar, então, que o professor da rede pública de ensino produza um material didático que possa auxiliar seu aluno, se ele conta com poucas horas para preparar suas aulas?!

Sob essa ótica, reforça-se que se faz necessário a universidade se aproximar da escola para viabilizar, em parceria com os professores, materiais que atendam às suas necessidades pedagógico-didáticas. Entretanto, essa não é função exclusiva da universidade, uma vez que o poder público – tanto por intermédio das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, quanto e, principalmente, por meio do Ministério da Educação – é o maior responsável por garantir a acessibilidade para todos os alunos com necessidades especiais que estão presentes em salas regulares de ensino.



Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALVES, C. N. Recursos humanos. In: ALVES, C. N. **Educação inclusiva no Brasil**. Portugal: Banco Mundial, 2003, p.1-22, Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Recursos_humanos_pt.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dez 2008, vol.14, no. 3, p.427-446.
- BANDINI, Heloísa Helena Motta; OLIVEIRA, Claudia Lessa de Azevedo Corrêa de e SOUZA, Érika Costa de. Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Abr 2006, vol.16, no. 33, p.51-58.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BRASIL. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência – Lei nº 7853/89**. Decreto nº 914/93. Brasília, DF: Corde, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Projeto de lei (4767/98). **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida**. Brasília, DF: Ministério Público, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 3. 298**. Brasília, DF: Ministério Público, 1999.
- BRASIL. Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10. 436**. Brasília, DF: Ministério Público, 2002.



BRASIL. Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 5. 626**. Brasília, DF: Ministério Público, 2005.

BRASIL. Presidência de República, Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.949**. Brasília, DF: Ministério Público, 2009a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

CARVALHO, C. **Formação de leitores**: a contação de história. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009. 189f. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Ago 2005, vol.26, no. 91, p.583-597.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, Nov 1999, no. 108, p.183-198.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Abr 2000, vol.20, no. 50, p.70-83.

MARTINELLO, L. V. **O Penuginha**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.

MARTINELLO, L. V. **O sapato que sabia andar**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.

MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. Surdez, linguagem e educação inclusiva. **Educação Especial** – Módulo 12. Deficiência auditiva/surdez. Disponível em: <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153528,9BA/Assets/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial/pdf/Modulo%2004/ede_m04t02.pdf>, Acesso em: 22 out. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.



MOURA, C.; LODI, A. C.; PEREIRA, C. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Ago 2006, vol.26, no. 69, p.205-229.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino de línguas de sinais. Canoas, **Textura**, n. 3, p. 53-62, 2000.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. Brasília, **Inclusão - Revista da Educação Especial**, out/2005, no. 1, p. 19-23.

SIMÕES, VERA LUCIA BLANC. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo em Perspectiva**, Mar 2000, vol.14, no. 1, p.22-28.

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

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras completas. Tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Enviado em: 25/04/2012

Aceito em: 20/06/2012