

F O R U M

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

JUL-DEZ 2013



F O R U M

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Mônica Azevedo de Carvalho Campello

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Nadia Maria Postigo

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Rio de Janeiro – Brasil

REVISÃO
Revisão Técnica: Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Revisão Editorial: Cristina Loureiro/Fernanda Silveira

EDITORIAÇÃO
Avellar e Duarte

IMPRESSÃO
Editora Walprint

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO
Camila Lopes Nascimento
Gilmara Almeida dos Santos
Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Paulo Roberto do Nascimento
Priscilla Fonseca Cavalcante
Sarah Miglioli da Cunha Alves
Simone Ferreira Conforto

Forum / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1
(jul./dez. 2001) – . – Rio de Janeiro : INES, 2001–
v. : il. ; 21 cm.

Semestral
ISSN 1518-2509

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação
de Surdos (Brasil).

CDD – 371.912

Sumário

Editorial

Educação bilíngue para alunos surdos em escola inclusiva no município de Niterói

Esmeralda Stelling

Rosana Maria do Prado Luz Meireles _____ 9

A importância da Língua de Sinais no ambiente clínico com crianças surdas e ouvintes

Helena Dale Couto

Nívea Maria Ximenes de Matos _____ 25

Direito linguístico e as conquistas do aluno índio surdo na escola indígena em Dourados de Mato Grosso do Sul

Shirley Vilhalva

Simone Freitas

Colaboradores: Aurélio Alencar, Mariolinda Ferraz _____ 35

Desenvolvimento da narrativa com apoio multimídia

Teresa Cristina Siqueira Rude _____ 41

Editorial

Neste ano de 2013, o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez teve como tema “Espaços bilíngues”, cujo objetivo foi refletir sobre as possibilidades de atuação no ensino de surdos em diferentes ambientes bilíngues.

Dessarte, referente à apresentação no Fórum, o artigo *Educação Bilíngue para alunos surdos em escola inclusiva no município de Niterói*, de Esmeralda Stelling e Rosana Maria do Prado Luz Meireles, versa sobre a gênese e implantação, bem como apresenta os resultados obtidos no Programa Educacional Bilíngue para alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói, Rio de Janeiro.

O segundo artigo, de autoria de Helena Dale Couto e Nívea Maria Ximenes de Matos, intitulado *A importância da língua de sinais no ambiente clínico com crianças surdas e ouvintes*, aborda a importância da língua de sinais como via de comunicação para crianças surdas e ouvintes que apresentam dificuldades no desenvolvimento da comunicação. O artigo expõe o trabalho realizado na Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (ARPEF), no Rio de Janeiro, e apresenta os resultados positivos obtidos na comunicação e no desenvolvimento cognitivo das crianças por meio da estimulação bilíngue.

Em *Direito linguístico e as conquistas do aluno índio surdo na escola indígena em Dourados, Mato Grosso do Sul*, de Shirley Vilhalva, Simone Freitas, Aurélio Alencar e Mariolinda Ferraz, temos a trajetória da educação de surdos e o ensino de línguas dentro da Sala de Recursos Multifuncional no contexto sul-mato-grossense. O trabalho se insere no panorama da política linguística e dos territórios etnoeducacionais, que permitiram abrir espaço para a educação dos alunos surdos nas escolas em terras indígenas com a presença dos professores bilíngues e intérpretes, tanto nas línguas orais da etnia como na língua de sinais.

Por fim, o artigo de Teresa Cristina Siqueira Rude, intitulado *Desenvolvimento da narrativa com apoio multimídia*, aborda a elaboração do DVD “João e Maria”, que oferece diversas atividades para o desenvolvimento da narrativa na criança surda, por meio de estratégias que motivem a fixação do conhecimento, visando atender a criança surda através de atividades predominantemente visuais, com o propósito de estimular o desenvolvimento da linguagem.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Educação Bilíngue para Alunos Surdos em Escola Inclusiva no Município de Niterói

Esmeralda Stelling¹

Rosana Maria do Prado Luz Meireles²

Este artigo versa sobre o Programa Educacional Bilíngue para alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire, da Fundação Municipal de Educação de Niterói, Rio de Janeiro. O texto é composto de duas partes: a primeira, desenvolvida pela professora Esmeralda Stelling, expõe a gênese e a implantação do Programa Educacional Bilíngue durante o período de 2004 até 2007; e a segunda parte, que apresenta os resultados obtidos do período de 2008 até a atualidade, é descrita pela professora Rosana Prado.

Gênese e implantação do Programa Educacional Bilíngue para alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire, da Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ

O Programa Educacional Bilíngue teve origem em 2004, com a inauguração da E.M. Paulo Freire, a primeira escola inclusiva de Niterói, que recebeu 20 alunos surdos da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Niterói (Apada), instituição filantrópica que oferece diversos tipos de atendimento aos surdos e suas famílias. Com relação ao atendimento escolar, na época, a associação mantinha uma escola especial voltada, exclusivamente, para alunos surdos. Por conta das políticas públicas, a instituição não recebeu mais verbas, o que agravou a crise financeira em que se encontrava. Por esses motivos, deixou de atender aos seus alunos com mais de 7 anos de idade, porém manteve, por meio de um convênio com a prefeitura de Niterói, sem ônus para a instituição, a Educação Infantil Bilíngue, que foi assimilada pelo Programa Criança na Creche, proposta inovadora da prefeitura de Niterói. Algum tempo depois, foi oficializada e inaugurada a Creche Comunitária Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, que assegurou e deu continuidade ao modelo bilíngue até os dias atuais. Os alunos que não foram mais atendidos na Apada precisaram migrar para a rede municipal de ensino na busca pela educação que lhes era de direito. Assim, o município procurou o diálogo com

¹ Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Professora de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Especialista em Educação de Surdos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vice-Presidente da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Niterói. RJ.E-mail: epstelling@gmail.com.

² Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação com bolsa Capes pela Universidade Federal Fluminense. Professora Bilíngue especializada em Educação de Surdos, atuando na Coordenação de Educação Especial da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Responsável pelo Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Professora Substituta de Libras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rosanaprado.l.m@gmail.com.

especialistas em educação de surdos para estruturar um projeto que atendesse aos alunos. A coordenadora da Equipe de Educação Especial da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), na época, consultou a vice-presidente da Apada. Após a primeira reunião das duas instituições, ficou clara a possibilidade de elaboração de um projeto que viabilizaria a escolaridade dessas crianças. O projeto foi desenvolvido e previa a implantação de classes bilíngues. Inicialmente, foram organizadas duas classes, sendo alocados dez alunos e uma professora especializada em cada turma. O projeto previa, também, a contratação de um instrutor surdo, tendo por objetivo garantir aos alunos surdos o direito de acesso à sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e um tradutor/intérprete de Libras/Português. A princípio, o projeto visou contemplar o alunado da E.M. Paulo Freire. Posteriormente, a FME o ampliou para outras unidades da rede.

O projeto foi fundamentado em referenciais teóricos da educação geral e da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, em conformidade com a política nacional de educação inclusiva, e nos documentos oficiais relativos à educação como os contidos na Constituição Federal, na Declaração de Salamanca, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Decreto nº 5626 – lei de Libras, entre outros.

A seguir, apresentamos a descrição do projeto, de maneira reduzida, como foi implantado no período de 2004 a 2007

O ser humano, ouvinte ou surdo, precisa ter o domínio de um código linguístico para acessar o mundo e constituir-se plenamente, conforme os PCN de língua portuguesa (LP): “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (MEC/SEF, 1998).

Os alunos que chegam à E.M. Paulo Freire são filhos de pais ouvintes, têm idade superior a 7 anos e não falam a língua portuguesa. Como não ouvem e não distinguem a voz falada de seus pais, eles não adquirem, de modo natural, a LP, língua materna dos ouvintes. Quanto à língua de sinais (LS), embora esses alunos tenham frequentado a Apada, sua desenvoltura nessa língua deixa a desejar. A Libras, língua materna dos surdos, é adquirida de maneira natural no convívio da criança surda com outros surdos sinalizadores o mais precocemente possível (BEHARES, 1993, p. 49). Como esses alunos pertencem a lares de ouvintes nos quais a única língua utilizada é a LP, deduz-se que eles também não adquirem a Libras na fase considerada ideal. Agravando essa situação, a maioria dos pais ouvintes reage mal à ideia de aprender a Libras, pois geralmente são orientados a seguir o modelo clínico-pedagógico que não estimula esse aprendizado. Portanto, é necessária uma intervenção pedagógica específica que possibilite aos alunos

surdos a aquisição natural da Libras junto aos seus pares e o aprendizado da LP, na modalidade escrita, como segunda língua.

O excerto dos PCN de língua estrangeira confirma: “Por outro lado, em comunidades indígenas e em *comunidades de surdos*, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua” (MEC/SEF, 1998).

Nossos alunos nasceram ou ficaram surdos na fase ideal para a aquisição de língua, isto é, nos dois primeiros anos de vida, e não tiveram acesso à língua oral. São denominados por Cruickshank e Johnson (1982) surdos *pré-linguísticos*, e para eles é que foi organizado esse projeto inicial junto à FME. Para os surdos *pós-linguísticos*, aqueles que ficaram surdos após a aquisição da língua oral ou para os deficientes auditivos que possuem resíduos funcionais para a discriminação auditiva da fala do outro, as estratégias de ensino estarão voltadas para a conservação dos processos linguísticos já instalados. Esse será um trabalho clínico a ser efetuado fora da escola. Portanto, a educação do aluno surdo requer, sim, atenção especial, pois, ao chegar à escola, ele não tem proficiência em LP, nas modalidades oral e escrita nem em Libras. Essa situação de privação linguística é um fator preponderante nos prejuízos que causa ao desenvolvimento escolar do aluno surdo. Tal fato é demonstrado por inúmeros trabalhos científicos aplicados à educação de surdos. No entanto, quando os alunos são contemplados com uma alternativa educacional bilíngue, desde pequenos, suas necessidades linguísticas e culturais são preenchidas e, assim, ter sua instrução assegurada e seu desenvolvimento global viabilizado.

O projeto é direcionado para atender um alunado que abrange crianças surdas, notadamente, as filhas de pais ouvintes. Com relação a essas crianças, concordamos com Sá:

Considerando que cerca de 94% das crianças surdas nascem de pais ouvintes, é a escola que oferece a possibilidade de que estejam em ambiente diglota e em contato com modelos usuários das duas línguas (LP e Libras). É a escola que deve propiciar o ambiente linguístico favorável à aquisição dos conhecimentos sobre o mundo e ao estabelecimento de uma identificação com o grupo cultural (SÁ, 1999, p. 163).

Portanto, ao propiciar a aquisição natural da Libras e o ensino da língua portuguesa escrita (LPE), o projeto promove as condições básicas e necessárias para que o aluno surdo tenha garantido seu processo de escolarização.

Os profissionais que operacionalizam esse projeto são professores ouvintes, instrutores de Libras e intérpretes/tradutores de Libras/Português. O aluno surdo elegível para esse projeto é aquele que, independentemente da sua perda auditiva, não tem domínio suficiente da LP para se comunicar oralmente; não discrimina auditivamente nem visualmente, por leitura labial, o idioma falado por seus familiares, professores, colegas de turma e profissionais da comunidade escolar; não conhece

o código escrito da LP e não domina (ou não conhece) a LS, para ser beneficiado com a presença de um intérprete/tradutor de Libras/Português e, portanto, não tem condições de acompanhar as aulas na sala comum dos ouvintes. Para esse aluno, *não* é indicada a *inclusão imediata* na sala dos ouvintes, mas, sim, a *inclusão prévia*, período que, inicialmente, acontece na classe bilíngue. Na *inclusão prévia*, o aluno deve ser imerso na Libras o maior tempo possível e adquirir essa língua de modo prazeroso, assimilando-a como sua primeira língua. Na *inclusão prévia*, a LPE deve ser ensinada como segunda língua, a que vai viabilizar sua escolaridade. A *inclusão prévia* garante ao aluno surdo uma inclusão escolar verdadeira. Tornando-se bilíngue, nosso aluno pode desenvolver-se em plenitude. A *inclusão* aconselhada pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação Especial, no modelo inclusivo, aquela em que o aluno deve ser alocado direto na sala de ouvintes, deve ser realizada somente quando ele alcançar um conhecimento suficiente de LPE e Libras para acompanhar as aulas com o auxílio de um intérprete/tradutor. Nesse projeto, não são adotados os termos classe especial, classe de deficientes auditivos ou classe de surdos, pois se trata de um projeto educacional com perspectiva de inclusão escolar; opta-se, então, por *classe de referência bilíngue*.

Entende-se por *instrutor* o surdo adulto proficiente em Libras e com habilidades para comunicação em LPE que atuará junto ao professor ouvinte e ao aluno surdo em sala de aula, contribuindo para a construção e o compartilhamento dos conhecimentos em LS. Cabe, ainda, ao instrutor a função de intermediar as situações linguísticas conflituosas que eclodem entre o professor ouvinte (não proficiente em Libras) e seus alunos, ou mesmo entre alunos e alunos, devendo sempre esclarecer e informar, por meio da LS, o motivo do conflito. Não é função do instrutor ensinar formalmente os conteúdos programáticos do currículo, pois não contamos, ainda, com professores surdos diplomados. Outras instituições denominam o instrutor *assistente e/ou agente educacional*; no caso desse projeto, a denominação permanece a de *instrutor*.

A escola na qual se desenvolve o projeto é inclusiva, atendendo a alunos com outras necessidades educacionais especiais. Nesse projeto, a direção permite liberdade de ações pedagógicas específicas e necessárias ao seu bom andamento. O aluno surdo frequenta a E.M. Paulo Freire, em um único turno escolar, e é encaminhado à Apada para os atendimentos clínicos de que necessita em turno contrário ao escolar.

As *necessidades educativas especiais* de nossos alunos são classificadas como *linguísticas e culturais*.

Quanto às *necessidades linguísticas*, deve-se:

- Atender à necessidade da aquisição natural da Libras, de modo natural, como primeira língua (L1) no contato com os usuários proficientes dessa língua. A LS, ao longo do processo educativo, possibilita ao aluno obter e trocar informações com o meio circundante, e com isso ter acesso à cultura letrada, na qual está depositado o saber acadêmico tão necessário para a sua escolarização.

- Atender à necessidade de aprender a LP, ensiná-la de modo sistemático, como segunda língua (L2), em suas modalidades escrita e leitura da escrita de maneira silenciosa.
- Quanto às *necessidades culturais*, deve-se proporcionar ao aluno surdo o conhecimento de sua comunidade (instrutores e convidados) e a convivência com a cultura surda, objetivando a formação de sua identidade. Da mesma maneira, os alunos surdos devem participar das atividades culturais e do cotidiano escolar dos ouvintes, concretizando, assim, uma real inclusão social escolar. Os ouvintes devem conhecer a cultura surda, participando de eventos promovidos pela comunidade surda, dentro e fora da escola. A comunidade surda, na escola inclusiva, é representada pelos instrutores de Libras que atuam como modelos reais na formação de nossos alunos.

Observação: os ensinamentos da modalidade oral, da leitura labial e da estimulação dos resíduos auditivos deverão ser realizados por profissionais fonoaudiólogos que tenham formação para tais funções. Esse trabalho deverá ocorrer em espaço físico e em tempo diferenciado ao do escolar. Como assevera Quadros (1997, p. 32), “(...) o processo de aquisição de língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal”.

Esse projeto propiciará ao aluno surdo um atendimento adequado ao seu processo específico de aprendizagem que respeitará as suas diferenças, de modo a assegurar-lhe pleno exercício dos direitos básicos e fundamentais que são os de qualquer cidadão, facultando-lhe o acesso às informações, à escolaridade e à plena inclusão social. Outrossim, *esclarecerá* a questão do processo inclusivo, enquanto norteador da política nacional de educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, e situará a educação de surdos nesse contexto; *respeitará* as reivindicações da comunidade surda brasileira, que prevê sua educação baseada no modelo socioantropológico, acatando suas decisões firmadas por suas representações legais, institucionais e documentais; *incentivará* o contato do aluno com a comunidade surda local, possibilitando, desse modo, a construção da identidade surda, o desenvolvimento linguístico em Libras e a vivência da cultura surda; *prestigiará* a Libras junto à comunidade escolar e aos familiares, esclarecendo sua importância no processo educativo e social do aluno; *assegurar*á que a Libras seja adquirida, o mais naturalmente possível, com os instrutores surdos, representantes da cultura surda na escola; *estabelecerá* a Libras como a língua de instrução por meio da qual serão desenvolvidos os conteúdos curriculares; e, finalmente, *garantirá* ao aluno o aprendizado da LPE, para que possa acessar o saber letrado da cultura ouvinte.

A equipe de referência bilíngue é composta por seis professores ouvintes bilíngues, sete instrutores de Libras, sendo que um deles acompanha dois alunos surdocegos, uma coordenadora pedagógica da equipe da escola, um tradutor/

intérprete de Libras/Português, professores de apoio das classes de recursos, a representante da equipe da FME e a consultora/organizadora do projeto. Durante toda a implantação devem estar presentes a diretora, sua equipe administrativa e pessoal de apoio escolar. O instrutor apresenta a Libras ao aluno surdo e ao aluno surdocego que não tiveram acesso à língua de sinais em tempo hábil; ensina Libras aos familiares do aluno surdo e do aluno surdocego, aos demais professores da escola, aos funcionários de apoio escolar, aos alunos ouvintes e a pessoas interessadas da comunidade; promove a intermediação linguística e pedagógica na sala bilíngue e em todos os eventos da comunidade escolar. Nas atividades acadêmicas, esse instrutor exerce o papel de “par competente” dos alunos na aquisição da Libras e na aprendizagem da LP. A Libras é concebida como a *língua de instrução*, devendo estar presente em todo o processo educativo. Sendo o instrutor surdo proficiente nessa língua, promove uma melhor compreensão pelo professor ouvinte, que, apesar de bilíngue, não é surdo, não tem identidade surda. Os instrutores fazem parte da equipe escolar, têm participação nas decisões da vida escolar e atuam, também, em cursos de formação de intérpretes. O instrutor deve estar presente durante o cotidiano escolar, atuando como *modelo identitário excelente* para os alunos. Os instrutores não são considerados bilíngues somente porque têm fluência em Libras, mas, principalmente, por terem um bom conhecimento da LPE. Devem ter concluído, no mínimo, o ensino médio, um bom nível cultural e certificado de conclusão de curso de formação de instrutores de Libras.

Nesse projeto, a comunidade escolar ouvinte deve ser *convidada* a aprender a Libras, a conhecer e interagir com os alunos surdos e a se comunicar com eles em Libras e/ou LPE. Quanto aos familiares e aos amigos ouvintes dos alunos, devem ser *convocados* a aprender a Libras e a participar das reuniões de Educação Familiar e a se comunicar em Libras e/ou LPE com seus filhos e amigos.

Ao final do ano letivo de 2007, o projeto tornou-se eficiente, produziu resultados esperados, criou as condições apropriadas para a consecução de seus objetivos e tomou o caráter de programa educacional, doravante denominado Programa Educacional Bilíngue.

O Programa de bilinguismo para alunos surdos do município de Niterói

O município de Niterói, desde 2004, estruturou-se para receber os alunos surdos na E.M. Paulo Freire, onde teve início o Projeto Pedagógico de Educação Bilíngue, ainda restrito à referida escola. Com o passar dos anos, as experiências vividas pela escola com a inclusão de alunos surdos impulsionaram estudos, formação de profissionais, estratégias, ampliação de metodologias, adaptações curriculares, entre outros fatores. Com o êxito na educação dos alunos surdos observados na E.M. Paulo Freire e verificado em Meireles (2010), o município de Niterói se tornou referência na educação desses alunos e passou a ser procurado por alunos vindos de diversas instituições, inclusive de municípios vizinhos. Em resposta à crescente demanda, o município estabeleceu uma Política de Educação Bilíngue para Surdos em âmbito

municipal. Assim, o Projeto de Educação Bilíngue, antes restrito à E.M. Paulo Freire, em 2010, passou a constituir o Programa de Bilinguismo do Município de Niterói, com o objetivo de atender alunos com surdez em diferentes graus de perdas auditivas, garantindo-lhes acesso, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades nas diversas escolas da rede. Atualmente, esse programa se preocupa, prioritariamente, com a garantia de acesso a língua e cultura próprias da comunidade surda, assim como a garantia de estratégias visuais que possibilitem o acesso ao conhecimento e ao estabelecimento de trocas significativas nos diversos espaços escolares. Hoje, o Programa de Bilinguismo de Niterói atende, em média, 123 alunos com surdez ou deficiência auditiva, distribuídos em 12 escolas do município, porém com maior concentração de alunos surdos e profissionais especializados em quatro dessas escolas, embora, quando necessário, suas ações se estendam a outras unidades escolares. Tal organização acontece em razão da necessidade de manter grupos de convivência entre surdos para garantir a manutenção da língua e da cultura surda.

A seguir, estão pontuadas as principais ações do Programa de Bilinguismo:

- Identificação dos alunos com surdez ou deficiência auditiva em todas as escolas da Rede Municipal de Niterói.
- Avaliação pedagógica para detectar nível de percepção auditiva funcional para ações pedagógicas.
- Contato com a família para conhecimento de histórico do aluno e encaminhamento para avaliação auditiva.
- Elaboração de estratégias e recursos junto aos professores e à escola de maneira ampla.
- Visitas frequentes às escolas para acompanhar e orientar ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento do aluno.
- Adaptações curriculares e adaptações de acesso ao currículo essenciais às necessidades dos alunos surdos.
- Adaptação dos referenciais curriculares de LP como segunda língua.
- Orientação e formação de professores para utilização dos referenciais curriculares de LP que preveem metodologia específica.
- Realização de cursos de formação continuada com o objetivo de preparar professores da Rede Municipal de Educação para trabalhar com alunos surdos.
- Visitas e contatos com instituições parceiras na Educação de Surdos como Apada e INES, além de outros, assim como com instituições de saúde e reabilitação que dão suporte ao desenvolvimento pedagógico do aluno.

- Seleção e contratação de profissionais bilíngues e acompanhamento destes nas escolas.
- Participações em fóruns, seminários, congressos e outros eventos sobre educação de surdos como ouvintes e como palestrantes.

O Programa de Bilinguismo conta com uma estruturação de espaços, profissionais e estratégias pedagógicas que visam garantir o acesso dos alunos surdos à LS como primeira língua e à LPE como segunda língua. Assim, o programa conta com turmas bilíngues que, de acordo com a Portaria nº 878/2009 da FME/Niterói, podem ser compostas por até 15 alunos surdos. No entanto, foi observado em Meireles (2010) que, em média, essas turmas possuem, apenas, dez alunos em função da necessidade de comunicação visual entre professora bilíngue (fluyente em Libras e LPE) e alunos surdos. Essas turmas também contam com a presença de um surdo adulto, denominado instrutor de Libras, que atua como modelo de língua e identidade para as crianças surdas. Diante dessa organização pedagógica, na qual os surdos convivem em sala de aula, apenas, com outros surdos, constantemente surge o questionamento quanto a serem essas classes especiais. A professora Nelma Pintor, coordenadora da Equipe de Educação Especial da FME, justifica da seguinte maneira:

Se falarmos de sala como apenas um espaço físico, se estiver se delimitando às quatro paredes, poderia ser denominada uma classe especial porque os alunos que estão lá são todos surdos. Só que nossa concepção de sala de aprendizagem é muito mais ampla do que as quatro paredes. A gente acredita na escola como espaço de aprendizagem... Agora, eles estão só entre surdos na primeira etapa porque ainda precisam amadurecer sua língua e cultura. Eles ainda precisam de mais amadurecimento. (...) Essa é uma maturidade linguística que eles vão adquirindo ao longo do tempo de convívio com outros surdos (MEIRELES 2010, p. 115).

Ainda assim, muitas vezes, permanece o questionamento: Por que a denominação turmas bilíngues e não classes especiais para surdos? Com relação a tal questionamento, a fala de Ana Cristina Castro, ex-diretora da E.M. Paulo Freire, é esclarecedora:

Preferimos chamar de turmas bilíngues para desvincular de um modelo de classe especial evidenciado pelo movimento de integração. Na integração as escolas aceitavam os alunos com deficiência, mas segregava-os em classes especiais com o objetivo de prepará-los para serem incluídos em turmas regulares. (...) Na atual proposta, a escola vem se estruturando para incluir os alunos surdos desde a sua inauguração. Nós oferecemos oficinas de Libras para os alunos, professores, funcionários, familiares dos surdos e estamos constantemente promovendo o contato e a valorização dos ouvintes com

a cultura surda na escola. (...). Aqui na escola não são os alunos com deficiência que se adaptam ao sistema, mas sim buscamos uma construção coletiva, onde os esforços acontecem em todas as direções e de acordo com as potencialidades e possibilidades de cada um (MEIRELES, 2010, p. 115-116).

Assim, percebe-se que há uma preocupação em não vincular as turmas bilíngues a uma proposta segregadora. Entretanto, é possível afirmar que as turmas bilíngues são classes especiais de alunos surdos, porém sob a perspectiva de inclusão, observando-se as necessidades que os alunos surdos apresentam de atendimento às demandas de língua e cultura surda.

As turmas bilíngues contam com professores bilíngues concursados ou contratados pelo Município de Niterói com formação na área da educação de surdos, além de fluência em Libras e na LPE. Esse professor pode ser surdo ou ouvinte, desde que apresente proficiência nas duas línguas. Esses professores atuam como regentes de turmas bilíngues utilizando a Libras como língua de instrução e interação.

Apesar de o professor bilíngue não precisar de um intérprete em sala de aula, quando ouvinte, esse profissional não pode ser considerado modelo de identidade e cultura para alunos surdos. Assim, de acordo com Meireles (2010), para o professor bilíngue, é primordial ser proficiente em Libras e conhecer a cultura surda. Essa importância está no fato de poder comunicar-se com seus alunos e entender a lógica do pensamento e da cultura do grupo com o qual se relaciona para melhor promover seu aprendizado. No entanto, por não ser um usuário natural de Libras e por não fazer parte de uma comunidade e cultura surda, necessário é necessária a presença de educadores surdos adultos no cotidiano escolar de alunos surdos.

Ao admitir a necessidade de adultos surdos no cotidiano escolar, o Programa de Bilinguismo do Município de Niterói, prevê a presença de instrutores de Libras atuando no cotidiano das turmas bilíngues. No entanto, esse cargo, embora de extrema necessidade para as escolas do Programa de Bilinguismo, ainda não está previsto do Plano de Cargos e Salários do Município e ainda precisa ser garantido por meio de contratações. O instrutor de Libras ministra aulas de Libras para ouvintes e atua pedagogicamente em sala de aula, facilitando a aquisição de conteúdos dos alunos surdos por meio de uma convivência natural e espontânea com a língua, brincadeiras, hábitos, cultura surda de um modo amplo, a fim de que esses alunos possam construir uma personalidade e identidade em convivência com seus pares surdos.

Como foi recomendado no projeto inicial, profissionais adultos surdos participam do cotidiano de alunos surdos e ouvintes na Rede Municipal de Niterói, e esta se caracteriza como condição indispensável para a construção de identidades surdas. Sobre a importância de convivência entre surdos, Skliar (1999, p. 11-12) enfatiza que:

A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/

surdo. Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença. Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações de identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada.

Assim, evidencia-se a importância da atuação de profissionais surdos adultos em um contexto inclusivo bilíngue. Optar por uma educação bilíngue implica diversas reconstruções do cotidiano escolar para promover uma educação democrática para alunos surdos.

O Programa de Bilinguismo também conta com intérpretes que vêm sendo garantidos por meio de seleção pública para contratação temporária. Este se caracteriza por ser um profissional ouvinte capacitado para atuar como intérprete/tradutor de Libras junto aos surdos e surdocegos (crianças e adultos) nas escolas do município de Niterói. Esse profissional é responsável por interpretar para surdos e surdocegos o que está sendo exposto em português e para os ouvintes o que está sendo expresso pelos surdos em Libras. O intérprete não atua em sala de aula junto aos professores bilíngues regentes das turmas de primeiro e segundo ciclo, uma vez que estas precisam, obrigatoriamente, dominar a Libras. Com o ingresso dos alunos surdos em turmas regulares, na segunda etapa do Ensino Fundamental, está prevista a presença de intérpretes durante todas as aulas com a intenção de atuarem como facilitadores diários e constantes de comunicação e interação entre surdos e ouvintes na intenção de contribuir para um ambiente inclusivo.

De acordo com o Programa de Bilinguismo para alunos surdos no município de Niterói, também estão previstos atendimento em salas de recursos multifuncionais de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Assim, a sala de recursos multifuncionais atua no investimento de estratégias que facilitem o aluno na relação com outras deficiências associadas à surdez e com as limitações e potencialidades provocadas por uma segunda deficiência, uma vez que a surdez é totalmente atendida na turma bilíngue com atuação do professor bilíngue e instrutor de Libras. A partir do segundo ciclo, o Programa de Bilinguismo prevê, também, atendimento educacional especializado em sala de recursos com atendimento específico de LP como segunda língua, no contraturno.

Assim, percebe-se que o Programa de Bilinguismo para alunos surdos da Rede Municipal de Niterói busca estratégias para atender às necessidades dos alunos surdos em suas demandas de língua, cultura e identidade. Embora ainda haja muito a ser construído na garantia de profissionais especializados e ações afirmativas de uma pedagogia integralmente bilíngue, percebe-se que existe um movimento fortalecedor de direitos e demandas da comunidade surda e de uma proposta de educação democrática.

Referências bibliográficas

BEHARES, L. E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA *et al.* **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1993 (*Série de Neuropsicologia*, v. 3).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua de Sinais.

_____. Congresso Nacional. P. L. nº 4673/04. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de intérprete de Libras. 2004.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira), MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa), MEC/SEF, 1998

_____. Código Brasileiro de Ocupações. Ministério do Trabalho e Emprego. 2002.

CRUICKSHANK, W.; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MEIRELES, R. M. P. L. **Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ)**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SÁ, N. M. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, 2 v.

_____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997 (*Cadernos de Autoria*).

STELLING, E. P. Programa Educacional Bilíngue para alunos surdos da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Projeto-piloto educacional. Niterói: [s.n.], 2007.

A Importância da Língua de Sinais no Ambiente Clínico com Crianças Surdas e Ouvintes

Helena Dale Couto¹

Nívea Maria Ximenes de Matos²

Resumo

Este trabalho se propõe a falar sobre a importância da Língua de Sinais (LS) como via de comunicação para crianças surdas e crianças ouvintes que apresentam sérias dificuldades no desenvolvimento da comunicação. No caso de crianças ouvintes, as dificuldades estão relacionadas a síndromes diversas e quadros em que os sintomas do espectro autista estão presentes. E no caso de crianças surdas, se caracterizam por comprometimentos associados à surdez. O trabalho que vem sendo realizado na Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (Arpef) mostra como crianças, após os primeiros contatos com a LS, vêm apresentando sucesso no desenvolvimento cognitivo e na comunicação. O aprendizado da LS tem determinado, em alguns casos, inclusive, o surgimento da comunicação oral. É importante ressaltar que essas crianças participam de um programa de estimulação bilíngue desenvolvido no ambiente clínico, onde a língua oral é estimulada pela utilização de recursos e técnicas propostos pela metodologia Verbotonal. Nesse cenário, o aprendizado da LS acontece a partir da interação das crianças com professores surdos.

Os relatos de Acredolo e Goodwyn (1996) comprovam que as crianças com algumas síndromes têm dificuldades no uso do canal comunicativo oral e que, após aprender a LS, mostram um significativo desenvolvimento na sua habilidade comunicativa via essa língua.

Os estudos têm demonstrado que o uso da Língua de Sinais, por crianças com síndromes, ajuda a aumentar e a desenvolver a linguagem (ACREDOLO; GOODWYN, 1996).

Este trabalho não pretende aprofundar ou discutir estudos teóricos referentes à legitimidade conferida à Língua de Sinais, definida por Stokoe, em 1960, como uma língua que atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS;

¹ Fonoaudióloga com especialização em Audiologia e Metodologia Verbotonal pela UNESA. Diretora da ARPEF – Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica. Diretora do CPL Soluções em Acessibilidade. E-mail: helenadale@globo.com.

² Professora graduada em Letras/Libras pela UFSC. Pós-graduada em Educação Especial pela UFF. Professora de Libras e coterapeuta clínica na ARPEF. E-mail: nximenes298@globo.com.

KARNOPP, 2004). Parte, então, do reconhecimento dessa modalidade linguística já discutida exaustivamente por Bellugi, Klima e Emmorey (1993), Ferreira Brito (1993) e Moura (1993), para citar alguns poucos, mas importantes estudos.

A língua de sinais brasileira é uma língua usada pela comunidade surda brasileira. É uma língua reconhecida pela Lei 10436/2002 e pelo Decreto 5626/2005. Essa língua é visual-espacial, ou seja, se realiza no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. É uma língua usada entre os surdos, a partir do momento em que acontece o encontro surdo-surdo. As escolas, as associações dos surdos, os pontos de encontros são locais em que a comunidade surda se encontra e usa a sua língua. Quase que em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (MEIER, 1980; LOEW, 1984; LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1987). Essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva. No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada na década de 80 (FERREIRA-BRITO, 1986) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos 90 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995).

Da mesma forma, não é objeto deste trabalho discorrer sobre síndromes, levantando suas especificidades ou etiologias. O trabalho, portanto, pretende falar dos benefícios observados na prática clínica com o uso da LS em crianças surdas e ouvintes que têm em comum importantes distúrbios associados, que interferem num grau severo na sua comunicação.

A fim de levantar questões capazes de fundamentar o trabalho clínico desenvolvido é importante uma breve abordagem do programa em que estão inseridas essas crianças.

A proposta, desenvolvida na Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (ARPEF) há mais de 20 anos, é um programa de reabilitação bilíngue voltado para a criança surda, com objetivo de oferecer, o mais precocemente possível, o acesso à língua de sinais e à comunicação oral. O acesso à língua de sinais acontece da maneira mais natural possível: a partir da interação das crianças com instrutores ou professores surdos. E a aquisição da língua oral segue fundamentos e estratégias propostas pelo Método Verbotonal.

O Método Verbotonal foi concebido para ensinar crianças surdas a falar, independentemente do grau de surdez. É um método de educação da audição e da linguagem que, a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, inclusive, e principalmente, o auditivo, objetiva criar condições para que a expressão oral aconteça por meio de uma fala mais natural.

Assim, ao chegar à instituição, essas crianças encontram um espaço terapêutico organizado metodologicamente, com uma equipe multidisciplinar composta

por profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade e do ensino da Libras, capazes de dar um suporte global à criança e à sua família. Passam então pelo Setor de Diagnóstico, que definirá o programa a ser desenvolvido.

Sempre que possível, a opção é pela inserção em grupo, além do trabalho individualizado. A estimulação em grupo propicia o exercício da comunicação a partir da interação com outras crianças e permite a observação de situações inesperadas, espontâneas, que têm o poder de provocar uma reação comunicativa na criança. O trabalho individualizado é fundamental e importante, pois abre espaço para focar em dificuldades específicas da criança, assim como permite a aproximação e a participação da família no processo de reabilitação.

A experiência adquirida em mais de 20 anos com a reabilitação da criança surda, e, conseqüentemente, com o uso de todos os recursos importantes para a comunicação – a expressão corporal e facial carregada de informação (fatores extralinguísticos); a fala clara e organizada; gestos espontâneos; a situação-contexto privilegiada; estímulos visuais e concretos – facilitam o entendimento e atuam de forma profunda no sistema de percepção sensorial da criança, enfim, uma multiplicidade de *inputs*, conforme preconizava Guberina (1991), criador do método Verbotonal. Assim, a partir dessa diversidade de estímulos que chegam ao cérebro, criam-se condições para que respostas ocorram, à medida que se “provoca” a criança em todos os seus sentidos, estimulando toda a sua potencialidade.

As etapas do desenvolvimento da comunicação por meio da língua de sinais ou da fala, observado em crianças ouvintes com diferentes síndromes, são as mesmas observadas inicialmente em crianças sem prejuízo no seu desenvolvimento, apenas seguem num tempo bem mais lento e com diferentes níveis de complexidade. Se pudéssemos simplificar essas etapas, poderíamos descrevê-las como o brilho no olhar, o contato visual se estabelecendo, a intenção comunicativa aparecendo, indícios de comunicação não verbal, e, finalmente, o primeiro sinal em resposta a uma situação de comunicação.

Assim como o ato de falar prevê o domínio de uma complexidade de movimentos determinados a partir da participação de um grande número de estímulos cerebrais organizados, o ato de sinalizar também o faz, mas com uma complexidade menor, de mais fácil organização no que diz respeito à compreensão e à emissão. Muitos sinais das línguas de sinais são icônicos (casa) ou dizem respeito às funções (beber, comer), facilitando assim o entendimento inicial dessa língua. Assim como na comunicação oral as etapas de estimulação partem dos sons mais audíveis e fáceis de serem emitidos, na língua de sinais também se procura seguir as mesmas etapas de complexidade.

Algumas pesquisas apontam para trabalho semelhante realizado na Alemanha, Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, com maior ênfase no caso do uso de língua de sinais com crianças autistas e com Síndrome de Down. Segundo Berkell (1992), a língua de sinais oferece à criança com autismo um extraordinário benefício co-

municativo, social e comportamental. O *Baby SignShine Resource Center*, em Los Angeles, relata pesquisa comprovando que a língua de sinais pode beneficiar muitas crianças com necessidades especiais. E ainda oferece cursos de língua de sinais para bebês ouvintes sem qualquer prejuízo no desenvolvimento por ter convicção de que o aprendizado precoce da língua de sinais acelera o desenvolvimento da fala.

Após as considerações feitas, segue o relato do trabalho clínico realizado na Arpef com a criança surda e a criança ouvinte, as quais apresentam comprometimentos capazes de determinar sérios impedimentos à sua comunicação e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento global.

É importante ressaltar que cada caso exigirá um programa específico. Poderá ser realizado em grupo e/ou individualmente ou somente individualmente. Da mesma forma, poderão atuar um ou mais terapeutas, de acordo com o programa estabelecido. No caso de criança ouvinte inserida no programa bilíngüe, poderá se optar inicialmente por um trabalho em coterapia, ou seja, o professor de LS com outro profissional da equipe, a fonoaudióloga ou a psicopedagoga, por exemplo.

O aprendizado da LS será realizado preferencialmente em grupo, desde que observadas condições importantes de agrupamento, como faixa etária e nível de interesse. O atendimento em coterapia é indicado quando houver comprometimento emocional grave, como transtorno invasivo do desenvolvimento. O recurso da coterapia permite a circulação da comunicação e, assim, a observação do padrão comunicativo pela criança. Essa modalidade de atendimento também é realizada inicialmente com a criança ouvinte que apresenta síndromes cujo prognóstico inclua grande possibilidade de ausência de fala. O atendimento em coterapia permite à criança ouvinte receber um suporte da língua oral feito pelo profissional ouvinte, para que ela tenha uma passagem paulatina e segura para a LS, ou seja, para que ela possa realizar a transição de uma modalidade linguística para outra com confiança.

A partir do momento que a criança começa a ter algum domínio da LS, ou seja, que compreenda ordens simples e faça uso dos primeiros sinais, ela passa a ser atendida separadamente pelo professor surdo (em grupo ou individualmente) e pelo profissional ouvinte indicado para o caso. Esse profissional realizará seu trabalho com foco no desenvolvimento da linguagem e da fala, fazendo uso do bimodalismo, isto é, reforçando a fala com alguns sinais da LS, fazendo uso de sinais de apoio.

O importante nesse processo é atuar de modo a criar condição para que todo o potencial comunicativo da criança possa ser explorado, ou seja, é dada a “chance” à criança de a comunicação acontecer, seja por meio da fala ou da LS. Se a comunicação se estabelecerá a partir da LS ou se a LS permitirá o surgimento da comunicação oral, funcionando como ponte para a fala e servindo futuramente como coadjuvante no processo comunicativo, isso não interessa. O importante é dar à criança uma oportunidade real de comunicação, seja ela em que modalidade for, ou fazendo uso de ambas as modalidades.

O que vimos observando na nossa prática clínica são crianças com muitas dificuldades (síndromes diversas associadas a autismo ou surdez), muitas vezes de-

sacreditadas diante da possibilidade de comunicação oral, se apropriando da LS e tornando-se seres comunicativos, cheios de vontade própria, capazes de expressarem o que querem, aonde vão, do que gostam. Vemos mães encantadas com a possibilidade de comunicação aberta pela LS, mesmo que inicialmente em universo restrito. Não importa; ele existe. O que imputamos como problemático é o tempo que muitas vezes essas crianças levam para ter acesso à outra modalidade linguística. É uma pena que em nome de uma tênue possibilidade de estabelecimento da comunicação oral, se adie, por vezes, o momento para a introdução de uma modalidade comunicativa tão eficiente como é a Língua de Sinais.

Aliada ao programa desenvolvido com a criança, é priorizada a participação efetiva dos pais no processo. Seja nos atendimentos, seja nas aulas de LS oferecidas semanalmente no espaço clínico, ou na participação em reuniões quinzenais realizadas com grupo de pais e conduzidas pelo setor de psicologia. A inclusão da família no programa de atendimento tem por objetivo mostrar o quanto sua participação é determinante e fundamental para se chegar a resultados positivos e se atingir toda a potencialidade da criança.

Considerações finais

Apesar dos relatos sobre o assunto abordado ainda serem escassos, acreditamos que o trabalho apresentado possa contribuir para o surgimento de novas práticas e determinar assim a discussão mais aprofundada sobre o assunto. Entendemos que a possibilidade de comunicação, mesmo que superficial, mesmo não atingindo uma complexidade maior, mesmo uma comunicação que apenas possa dar conta de situações do dia a dia, deve ser exaustivamente buscada. Entendemos também que cada criança é única, tanto na sua condição orgânica, psíquica, emocional, social, quanto no que diz respeito ao ambiente familiar onde está inserida. Do mesmo modo, ao se abrir uma porta em direção a uma possibilidade comunicativa, pouco se pode afirmar o que virá depois, justificando, portanto, o esforço em perseguir essa condição e viabilizar assim a condição mais essencial a um ser humano: sua possibilidade comunicativa.

Conclusão

Acreditamos que a língua de sinais incentiva o contato visual por meio da atenção aos movimentos antes de a criança ser capaz de coordenar todos os movimentos necessários à fala. Por ser um sistema padronizado, atende melhor as necessidades de comunicação do que alternativas não linguísticas. A língua de sinais, ao resignificar a palavra, fornecendo uma representação visual junto com o som, acelera o potencial para que a comunicação verbal aconteça. A língua de sinais dá uma possibilidade comunicativa à criança, diminuindo assim os níveis de frustração e aumentando a autoestima.

Concluimos com a frase que se faz presente na nossa história institucional:
Comunicação, um direito de todos!

Referências bibliográficas

ASP, CW; GUBERINA, P. **Verbotonal Method of Rehabilitation People with Communications Problems**. Zagreb: World Rehabilitation Fund, Inc., 1991.

BELLUGI, V; KLIMA, E; EMMORY, K. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: SBNp, 1993.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e integração dos surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

JAKUBOVICZ, R. **A comunicação mãe-filho como precursora da linguagem**. Rio de Janeiro: Fonoaudiologia Atual/Revinter, 1997.

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

Direito linguístico e as conquistas do aluno índio surdo na escola indígena em Dourados em Mato Grosso do Sul

Shirley Vilhalva¹
Simone Freitas²

Colaboradores:
Aurélio Alencar³
Mariolinda Ferraz⁴

Agradecimento à professora Cláudia Ester Soares Candia, do Projeto Índio Surdo do CAS/MS pela colaboração nos trabalhos nas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul.

Resumo

Com o avanço da política nos territórios etnoeducacionais⁵ e com o advento da política linguística houve necessidade de abrir espaço para a educação dos alunos surdos nas escolas dentro das terras indígenas com a presença dos professores bilíngues e intérpretes tanto nas línguas orais da etnia como na língua de sinais. O presente texto pretende apresentar a trajetória atual da educação de surdos e o ensino de línguas dentro das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto sul-mato-grossense.

Palavras-chave: escola indígena; etnoeducação; surdos; política linguística; língua de sinais e intérprete de língua de sinais; Salas de Recursos Multifuncionais.

Introdução

Os alunos índios surdos das comunidades indígenas da região de Dourados, em Mato Grosso do Sul, tiveram um grande avanço em sua escolaridade no contexto da educação escolar indígena, já que antes esses alunos sempre ficavam mais fora da sala de aula do que dentro da sala de aula devido à falta de comunicação. Diversas mudanças ocorreram no espaço escolar indígena. Além do estudo em direção à

¹ Professora Mestre em Linguística e Técnica Pedagógica e responsável pelo Projeto Índio Surdo – CAS/MS.

² Professora Especialista e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Escola Municipal Indígena Tegatuí Marangatu, na Comunidade Indígena Jaguapiru em Dourados (MS).

³ Professor Especialista e Intérprete de Língua de Sinais da equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (MS).

⁴ Professora Mestre em Linguística e Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS

⁵ O Decreto nº 6.861/2009 diz que os objetivos dos territórios etnoeducacionais são valorizar a cultura dos povos; afirmar e manter a diversidade; fortalecer as práticas socioculturais e das línguas maternas; formular e manter programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena; desenvolver currículos e programas específicos; elaborar material didático específico e diferenciado e afirmar as identidades étnicas. Disponível em: <<http://undime.org.br/educacao-indigena-povos-da-amazonia-definem-territorios-etnoeducacionais/>>.

política linguística, a educação escolar indígena passa a ser colocada numa perspectiva etnoeducacional devido à valorização da cultura dos povos indígenas, ao empoderamento das línguas maternas, às ofertas de formação continuada específica e diferenciada aos profissionais, à projeção de assegurar as identidades étnicas e ainda à presença de professores intérpretes da língua de sinais nas salas de aulas.

Mudanças ocorreram no espaço escolar indígena. Além do estudo em direção à política linguística, a educação escolar indígena passa a ser colocada numa perspectiva etnoeducacional devido à valorização da cultura dos povos indígenas, ao empoderamento das línguas maternas, às ofertas de formação continuada específica e diferenciada aos profissionais, à projeção de assegurar as identidades étnicas e ainda à presença de professores intérpretes da língua de sinais nas salas de aulas. Nas Salas de Recursos Multifuncionais os alunos vêm obtendo progresso em vários aspectos, um deles é o desafio para aquisição de línguas necessárias no processo de ensino-aprendizagem (língua de sinais e língua escrita da etnia e em português). Os alunos contam com o professor e o intérprete de língua de sinais em sala de aula em um período e no contraturno com o professor bilíngue das Salas de Recursos Multifuncionais, pois é um direito da pessoa surda receber atendimento em um ambiente linguístico e cultural específico bilíngue.

A escola indígena é um espaço onde o aluno encontra diferentes línguas tanto as orais, como as visuais e escritas. O processo de ensino bilíngue para alunos surdos na sala de aula comum está caracterizado como Libras como L1 (primeira língua) e Língua Portuguesa escrita como L2 (como segunda língua), e transforma-se em ensino trlíngue Libras – Língua Indígena em Guarani, Kaiowá ou Terena. Um novo olhar paira sobre a realidade da educação bilíngue quando as comunidades surdas brasileiras e mundiais apontam que o foco é fazer valer os direitos dentro da política linguística. A educação bilíngue acontece na diversidade linguística e cultural, conquista de direito que vai além da inclusão.

Escola indígena e o Projeto Índio Surdo

Os alunos índios surdos em atendimento educacional bilíngue na Sala de Recurso Multifuncional da escola indígena das comunidades Jaguapiru, Bororó e Panambizinho, fazem parte de uma política educacional que reconhece a existência do direito linguístico, cultural e etnoeducacional desse segmento. Assim se fez necessário o Projeto Índio Surdo, que desde 2003 vem acontecendo em Dourados, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Semed), Secretaria de Estado de Educação (SED) e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com base no documento da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em novembro de 2009, na cidade de Luziânia/GO. O documento menciona que uma das modalidades de ensino na educação escolar indígena é a Educação Especial e que o MEC deve promover um amplo debate sobre Educação Especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas dessa temática na formação de professores

para que eles tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades educacionais especiais, de acordo com a realidade sociocultural de cada povo. A partir dos resultados desse debate, o MEC deverá criar um programa que contemple o atendimento, trate da contratação e formação de professores indígenas, da produção de materiais didáticos e de equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos com deficiência de acordo com as especificidades de cada povo (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI – Luziânia/GO, 2009. Documento final. p. 8).

No contexto educacional de Dourados, em Mato Grosso do Sul, conforme informações da Semed de Dourados há 21 escolas municipais e um CEIM (Centro de Educação Infantil) que atendem alunos surdos ou deficientes auditivos, dessas escolas seis são escolas indígenas. No total são 27 alunos surdos atendidos, sendo que 10 são índios surdos atendidos em escolas indígenas e um é matriculado em escola não indígena urbana, pois a família mudou-se para o centro urbano e ele frequenta a educação escolar à noite na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Existem índios surdos adultos que estão fora da escola, muitas vezes por opção da própria família, que não visualiza como a escola pode contribuir para sua formação, ou simplesmente por estar trabalhando nas usinas de cana de açúcar da região e não ter tempo de conciliar estudo e trabalho. Há ainda uma aluna índia surda que deixou de frequentar a escola para casar-se e não mais voltou ao ambiente escolar.

Em 2013, uma aluna indígena surda que estava na escola municipal passou a estudar na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Guateka Marçal de Souza. Destacamos aqui que o Projeto Índio Surdo atua nas escolas indígenas dentro de terras indígenas.

As secretarias de educação do estado e do município vêm atuando junto às escolas e aos cursos de formação para professores, atualizando os profissionais da educação quanto as orientações pedagógicas e adaptações curriculares para atuar com alunos índios surdos nas escolas indígenas. O trabalho de formação continuada sobre a educação bilíngue dos surdos, deficientes auditivos e dos surdocegos, tem como foco a política linguística dentro das comunidades indígenas e vem sendo realizado pelo CAS/MS.

Será apresentada neste texto a realidade da Escola Municipal Indígena Tenguatú Marangatu, onde está localizada a Sala de Recurso Multifuncional em que atua professora bilíngue nas línguas orais e de sinais.

Durante esses dez anos, foi observado que há necessidade de formação dos professores indígenas para o atendimento aos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos. Essa formação engloba o conhecimento das diferenças e semelhanças, como acontece nos demais espaços, para o ensino das línguas: língua brasileira de sinais, língua escrita da etnia ou língua portuguesa, línguas estrangeiras e demais línguas que estiverem no espaço educacional, como as línguas de sinais emergentes que vêm do espaço familiar para escola (conforme Lei da Libras nº 10.436/2002, art. 1º, em que é reconhecido como meio legal de comunicação e expressão da Libras

outros recursos de expressão a ela associados). Não se apropriando de uma denominação em referência às línguas de sinais emergentes usadas dentro das comunidades indígenas, será necessária a realização de um estudo mais elaborado referente esse assunto. Os resultados apontados indicam a urgente viabilização de formação de intérpretes educacionais e de guia-intérpretes para atuar nas escolas indígenas situadas nas terras indígenas.

Há necessidade também de instituir uma política pública de atendimento em relação ao transporte escolar para que os alunos sejam atendidos dentro de suas necessidades linguísticas junto aos seus pares. No contexto analisado, os alunos são de comunidades distantes e, muitas vezes, não conseguem chegar às Salas de Recursos Multifuncionais, como já levantado pela pesquisadora Juliana Lima em sua pesquisa de mestrado.

Foi possível identificar e compreender as facilidades e dificuldades das escolas estudadas quanto às formas de comunicação e inclusão das crianças surdas. Das cinco crianças participantes deste estudo, três são matriculadas na escola e uma frequenta apenas a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Das crianças escolarizadas, uma é retirada da sala de aula para o atendimento na SRM e as demais a frequentam no contraturno. As dificuldades apontadas pelos professores estão relacionadas à necessidade de permanência desses alunos sem período integral na escola e à falta de transporte para uma das escolas (LIMA, 2013, p. 109).

Com relação à prática educacional, sabemos que a escola pública tem de proporcionar mudanças, oferecer o conhecimento almejado por todos, nos campos tecnologia assistiva⁶ e tornar realidade a educação bilíngue dentro do sistema etnoeducacional nas escolas indígenas com oferta da sala bilíngue e Sala de Recurso Multifuncional. Numa perspectiva afirmativa, como estudado por Lima, mostra-se a importância da formação continuada nas escolas indígenas.

Os professores indígenas acreditam que as identidades surdas indígenas se constituem num contexto político, linguístico e sociocultural, o que torna necessário, além da presença do intérprete de língua de sinais, o estabelecimento do diálogo intercultural; quanto aos

⁶ *“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.”* ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República.

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407 e foi renovado em 1998 como Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432). Compõe, com outras leis, o ADA – American with Disabilities Act, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Tecnologia Assistiva, disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

conhecimentos específicos acerca das necessidades educacionais especiais da pessoa surda e sobre a educação bilíngue, seus relatos apontam a necessidade de que a escola possa propiciar condições adequadas no aprendizado e desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais, com relação às crianças indígenas, surdas e ouvintes (LIMA, 2013, p. 109).

Sala de Recurso Multifuncional na Escola Indígena

Desde 2005, o MEC disponibiliza as Salas de Recursos Multifuncionais aos sistemas públicos de ensino. O programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite). O programa apoia a organização e a oferta do atendimento educacional especializado complementar à escolarização dos estudantes, que constituem o público-alvo da educação especial. Este Programa disponibiliza equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender escolas públicas com matrícula de estudante público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular.

Conforme o coordenador-geral de Política de Acessibilidade na Escola Walter Borges dos Santos Filho, em consulta por e-mail, antes de haver a Secadi já existia a sala de recurso, e o programa era desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, o qual objetiva apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

A escola consegue a implantação de uma Sala de Recurso Multifuncional por meio da articulação com a secretaria de educação do seu município ou estado. O programa atende as demandas do PAR⁷ (Plano de Ações Articuladas dos estados, municípios e do Distrito Federal) em escolas públicas com matrículas de estudantes da educação especial. Em contrapartida, o estado ou município deverá disponibilizar o espaço físico e o professor para o Atendimento Educacional Especializado.

Os recursos financeiros para implantação de uma Sala de Recurso Multifuncional em referência aos materiais são adquiridos por meio de pregão nacional de registros de preços do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o programa objetiva:

⁷ Para leitura integral do Programa de Ações Articuladas (PAR) visite o site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235. Acesso em: 04 dez. 2013.

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes.
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino.
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Com base no documento orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC), destacamos a definição da Sala de Recursos Multifuncional, conforme o Decreto n. 7.611/2011, que aprovou o Decreto n. 6.571/2008. As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos surdos, surdocegos e surdos parciais. É um espaço de aprendizagem de línguas visuais, escritas e orais, destacando o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

A presença de professores surdos e ouvintes bilíngues são de suma importância, já que a maioria dos alunos é de filhos de pais ouvintes não usuários da língua de sinais.

O objetivo dessas SRM também é dar suporte técnico à produção de materiais didáticos (DVD em Libras e legendado) para que os alunos tenham oportunidade de leitura mediante a sua L1 (língua de sinais) e adequação de materiais de complementação didática, tornando-os acessíveis aos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos por meio da oferta de equipamentos de informática individual.

É imprescindível providenciar os equipamentos para realizar a acessibilidade ao material didático, facilitando a comunicação dos alunos, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades linguísticas, culturais, sociais, educacionais, profissionais e de lazer, valorizando a educação bilíngue com atividades diferenciadas, com vídeos educativos específicos para surdos e demais recursos dentro das necessidades específicas para surdocegos.

Os livros didáticos e paradidáticos bilíngues deverão ser elaborados com os artefatos existentes nos territórios etnoeducacionais somando as confecções de jogos e brinquedos pedagógicos em Libras e também em demais formas de comunicação. A proposta de elaboração e produção de materiais específicos é uma proposta das políticas educacionais de surdos que envolvem a língua de sinais como propostas dos cursos de Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue pelo próprio MEC.

O profissional que irá atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais atendendo os alunos indígenas surdos deve ser um profissional bilíngue em língua de sinais e, dentro da possibilidade, das línguas materna da etnia, com conhecimento da cultura, pedagogia e do viver indígena. É preciso destacar a valorização da comunicação natural (sinais emergentes criados pelas próprias famílias, conhecidos também como sinais caseiros).

Os sinais emergentes foram criados devido a uma necessidade de comunicação, passando por sinais indicativos, icônicos e arbitrários. As maneiras como surgem cada sinal levam tempo para se entender, principalmente quando os sinais são criados conforme o neologismo,⁸ esses novos sinais passam a fazer parte da comunicação para depois designar algo consistentemente como acontece também nas línguas orais auditivas (VILHALVA, 2009, p. 136).

Como um exemplo vivenciado pelo grupo de alunos surdos e pela professora com a cultura dentro do espaço indígena, foi realizado um estudo sobre as etnias existentes na comunidade do entorno, cada uma delas com suas crenças, danças tradicionais, comidas, e arte. Essa aprendizagem muitas vezes passa por uma comunicação oral dos avós aos netos e aos filhos, em diferentes contextos. Diversas vezes os alunos surdos perdem parte de sua identidade indígena e de sua cultura, já que isso é passado oralmente, e o aluno não consegue compreender de fato.

Apesar das crianças surdas indígenas terem uma comunicação com a família por meio de uma língua de sinais emergente, essa língua ainda não tem uma estrutura linguística, o que dificulta o acesso dessas crianças a informações importantes, uma vez que o que existe entre elas e suas famílias é apenas uma comunicação básica para poder sobreviver dentro de sua comunidade.

Foi realizado um projeto com os alunos na escola cujo tema foi “Conhecendo nossas histórias”; um dos objetivos principais foi oferecer acesso a própria cultura por meio do uso da língua de sinais, seja Libras ou sinais emergentes, e também das outras etnias existentes na comunidade, promovendo uma convivência pacífica, cada um respeitando a etnia do outro. Tudo isso visa também à produção de materiais pedagógicos para futuras gerações tanto ouvintes, como os surdos, que poderão ter acesso a essas informações. Durante a realização desse projeto, a professora buscou várias pesquisas entre os anciãos da comunidade, família e escola, buscando recursos para suas aulas, pois o saber dos povos indígenas não está concentrado em uma única fonte. Como conclusão desse trabalho, os próprios alunos surdos realizaram o relato das suas histórias, por meio de desenhos, textos e vídeo em Língua Brasileira de Sinais, sendo também incluída a comunicação com a língua emergente.

Em relação à língua escrita, é preciso observar que na comunidade indígena de Dourados existem cinco escolas indígenas, porém somente em duas delas se trabalha na língua oral e escrita da etnia. Como existem três etnias diferentes (Guarani, Kaiowá e Terena), nem todas as crianças ouvintes falam a língua indígena, principalmente nas escolas localizadas na aldeia Jaguapirú. Ali existem guaranis falantes/não falantes, terena falantes/não falantes, kaiowá falantes/não falantes da

⁸ *Neologismos são palavras criadas para designar novas situações, conceitos, fatos, objetos etc., sendo que um neologismo só é sentido como tal durante algum tempo, pois passados anos ou séculos deixam de ter esse sentido, porque a realidade que ele designa também já não é nova. Disponível em: <<http://arquivo.esse.ips.pt/ese/destaques/publicacoes/EDCLJanJun2006.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2009.*

língua oral, então as escolas têm como disciplinas apenas nos anos finais do ensino fundamental a língua Terena e Guarani, e cada turma tem duas aulas durante a semana, com duração de cinquenta minutos cada aula.

No entanto, precisamos considerar que além das vivências do aluno com sua língua materna visual L1 (sinais emergentes e a Libras) e a língua materna das etnias presentes na escola (oral e escrita), o aluno também tem contato com outras línguas estrangeiras, como o espanhol e o inglês.

Na Salas de Recursos Multifuncionais dentro das escolas bilíngues, os professores terão três línguas no ambiente educacional, porém deverá elencar qual será a língua de instrução, que nesse caso seria a LS/L1⁹ para os alunos surdos e a LP/L2¹⁰ para alunos deficientes auditivos ou surdos parciais.

Com relação às práticas linguísticas o aluno indígena com deficiência auditiva, aqui nos referimos aquele aluno que tem resíduos auditivos, no âmbito de seu núcleo familiar usa a língua materna da etnia indígena a qual ele pertence, por exemplo, a L1 é a língua Guarani ou a língua Terena oral. Ao iniciar seu processo escolar, a aprendizagem da língua escrita da etnia leva o aluno para a aquisição da L2, sendo que a língua portuguesa escrita será a L3.

No caso de aluno indígena surdocego, serão necessárias adaptações curriculares táteis para o ensino desse aluno.

Além dos casos de alunos surdos indígenas usuários da língua de sinais, temos também em algumas aldeias casos de pessoas com deficiência auditiva, que não apresentam perda auditiva severa ou profunda e sim parcial. Esses deficientes auditivos ou surdos parciais indígenas, com perda auditiva parcial, também apresentam dificuldades na comunicação, pois ouvem as conversas da família e da comunidade, que se utilizam da língua materna da etnia, mas não compreendem com clareza o que elas estão conversando, assim como também pronunciam as palavras com dificuldade, não sendo muitas vezes compreendidos. E quando esses alunos vão para as escolas o problema se agrava ainda mais, porque lá na escola a língua falada é o português, o que traz mais obstáculos linguísticos para o ambiente escolar. Daí a necessidade de oferecer a esse aluno a acessibilidade por meio da presença, no ambiente escolar, de um tradutor intérprete oral, da língua indígena para a língua portuguesa.

Há ainda casos de pessoas indígenas com surdocegueira, ou seja, pessoas que apresentam além da perda auditiva também a perda visual concomitantemente, que pode ser desde uma perda parcial a até mesmo a perda profunda de ambos os sentidos, levando essa pessoa a necessitar de intervenção educacional adequada para que ela possa desenvolver-se tanto na comunicação, como na interação socioambiental. Neste trabalho, há a necessidade de se investir na formação de professores indígenas com o objetivo de transmitir-lhes conhecimentos acerca das necessidades diferenciadas dos seus alunos.

⁹ *Sinais emergentes e a Libras.*

¹⁰ *Língua da sua etnia e a Língua Portuguesa.*

O aluno indígena com surdocegueira, que está em processo de desenvolvimento da comunicação, irá precisar do atendimento de um professor que atue como instrutor mediador. Este professor-mediador deverá desenvolver a comunicação deste aluno respeitando o seu ritmo de aprendizado e aproveitando os sentidos remanescentes, buscando alcançar ainda a interação deste estudante com as demais pessoas e o meio ambiente, promovendo assim uma educação que contemple as necessidades e potencialidades do aprendiz.

Ainda no que se refere ao aluno surdocego, durante a etapa pós-linguística desse aluno é importante que ele seja atendido por um guia-intérprete, que é o profissional que irá possibilitar a esse estudante o acesso à informação, utilizando a forma de comunicação que lhe seja mais adequada, que neste caso pode ser a língua de sinais, a fala ampliada, o tadoma, que é a escrita na palma da mão, o braile tátil, entre outras formas de comunicação.

Citamos algumas sugestões que auxiliarão o trabalho do Atendimento Educacional Especializado com os alunos indígenas surdos e deficientes auditivos. Essas sugestões foram estudadas e adaptadas com base no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (2005):

- Uso de narrativas: o professor estimulará o relato dos alunos sobre os acontecimentos e experiências pessoais. O surdo utilizará sua língua de uso. Os deficientes auditivos utilizarão a escrita ou a modalidade oral da sua comunidade.
- Registro das atividades por meio de vídeos, para que o aluno possa assistir, compreender e recontar posteriormente aos demais colegas.
- Dramatização: trabalhar situações reais e imaginárias em LS/L1 com os alunos surdos e em LP/L2 com os alunos deficientes auditivos.
- Descrever fatos, contexto ou espaço de vivência, relações próximas com pessoas envolvidas no seu dia a dia (por meio de escrita, filmagens, fotos etc.).
- Exposições: solicitar que os alunos façam exposição e explicação de conceitos dentro da LS/L1 (sinais emergentes e Libras) e LP/L2, identificando a opinião de um ou outro colega em relação a determinado assunto, interagindo com a comunidade.

Acreditamos que a pesquisa *“Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”*/ Dissertação/Mestrado, de Vilhalva, 2009, por ter como objeto de investigação as línguas de sinais e os sinais emergentes, traz contribuições importantes à linguística, às políticas linguísticas e à educação de indígenas surdos, possibilitando assim o levantamento de novas hipóteses para estudos futuros.

Durante a pesquisa, a sociedade brasileira indígena e não indígena, os pesquisadores, os demais profissionais da educação e da linguística e a própria comunidade surda acompanharam uma nova trajetória para os índios surdos, a qual reflete o reconhecimento linguístico e político dos índios surdos como pessoas pertencentes às minorias linguísticas. Também durante o desenvolvimento da pesquisa foram feitas considerações importantes em relação à “Roda de Conversa”, que mostrou

como os sinais emergentes estão presentes no contexto plurilíngue das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul.

Precisamos considerar, contudo, que o mapeamento apresentado nessa pesquisa precisa ser planejado pelos órgãos mantenedores da educação, bem como há a necessidade de que os órgãos da administração pública federal incluam nos orçamentos anuais e plurianuais ações destinadas a viabilizar tal objetivo, conforme prevê o Decreto nº 5.626/2005.

Considerações finais

De 2003 até agora (2013) são dez anos de atuação do projeto Mapeamento das Línguas de Sinais Indígenas, o que resultou em um trabalho dinâmico e interativo, troca de ideias e o compartilhar de conhecimentos, que fez com que o trabalho dos professores e técnicos possibilitassem a construção e reconstrução das diferentes metodologias para atendimento dos alunos na Salas de Recursos Multifuncionais.

Após a análise da trajetória da etnoeducação de surdos e o ensino de línguas dentro da Salas de Recursos Multifuncionais podemos concluir que é possível realizar e ousar no atendimento. Por mais que se encontrem desafios, todo conhecimento compartilhado sobre o processo de educação bilíngue e a inserção da Língua de Sinais em um espaço onde antes só havia destaque para línguas orais, podemos afirmar que houve vitórias, as atividades e as tomadas de decisões de toda comunidade escolar foram inseridas em uma nova realidade, corroborando para a efetivação de um projeto político pedagógico mais atuante na prática.

A necessidade urgente de formação de profissionais bilíngues em línguas de sinais, a produção de materiais específicos e a pesquisa/avaliação serão as reinvenções para os novos projetos educacionais.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais vivenciamos a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas estabelecidas, buscando novos caminhos e permitindo colaborações de diferentes equipes de profissionais, que se uniram para estabelecer formas de trabalho que atendam às necessidades dos estudantes.

É importante registrar que o uso da tecnologia na educação dos alunos indígenas surdos tem auxiliado o seu desenvolvimento, pois, conforme as orientações do Decreto nº 5626/2005, há necessidade de traduzir os conteúdos para Libras, uma vez que a Libras é a língua de instrução, bem como trabalhar a tradução da Libras para língua portuguesa.

Referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 70 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Campo Grande: UFMS, 2005.

BRASIL. **Documento orientador do programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436 de 24/04/2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=253539>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/Secadi, 2005.

CALVET, Louis. **As políticas linguísticas**. Prefácio de Gilvan Muller de Oliveira Duarte. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

FERRAZ, M.R.R., HALL, R., PEDROZO, E.C. **A inclusão de índios surdos da reserva indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul, em salas de aula comuns**: relato de uma trajetória de sucesso e de desafios. Brasília: Inclusão, 2007.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 107.

GONDIM, Mauro Lúcio. **Arquivo de desenho**. Mato Grosso do Sul: CEADA, 2006.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação de mestrado, UFGD, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual nº 1693 de 12/09/96. Reconhece a Língua de Sinais em Mato Grosso do Sul. Deputado Estadual Maurício Picarelli.

NONAKA, Angela M. **The Forgotten Endangered Languages**: Lessons on the Importance of Remembering from Thailand's Ban Khor Sign Language. Cambridge University, EUA, 2004.

_____. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. IPOL-ALB-Mercado de Letras. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/>>.

QUADROS, Ronice Muller; VASCONCELLOS, Maria Lucia Barbosa. **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos -); SEESP, 2004. 94 p.

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES). **Alfabetização e o ensino da Língua de Sinais**. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiатеca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SARTORETTO, Mara Lúcia e BERSCH, Rita. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 28. ago. 2013.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença. Porto Velho, RO: UNIR, 2005.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2012.

Desenvolvimento da narrativa com apoio multimídia

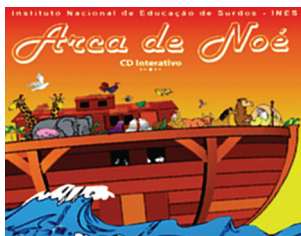
Teresa Cristina Siqueira Rude¹

O atendimento prestado à pessoa surda necessita de acesso a atividades predominantemente visuais que estimulem e facilitem o desenvolvimento da linguagem, que é a questão central do entrave na comunicação e na inclusão dos estudantes surdos. Então, percebe-se a importância de se proporcionar atividades específicas em maior quantidade e constância para crianças surdas como recurso facilitador para o desenvolvimento da narrativa.

Em todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento, a informática é um dos campos que mais tem crescido hoje em dia. Esse processo atinge, sobretudo, as áreas de educação e lazer. Em decorrência, constata-se que, no mundo todo, o computador vem entrando cada vez mais cedo na vida das crianças. Torna-se, então, estratégico saber de que maneira ele pode determinar os novos rumos da construção de pensamento das crianças (MRECH, 1997).

Assim, diversos produtos tecnológicos nas áreas da fonoaudiologia e educação vêm sendo desenvolvidos para auxiliar no processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes e surdas com diferentes propostas.

O foco dos trabalhos multimídia idealizados e produzidos pela DIFON/INES *Arca de Noé*, *Cã entre nós* e *João e Maria* – é o desenvolvimento da narrativa da criança, com prioridade para a criança surda, valorizando a mediação do adulto, em uma proposta bilíngue (em Língua Brasileira de Sinais [Libras] e português oral e escrito).



¹ Mestre pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Fonoaudióloga da DIFON/INES.

A trajetória do trabalho com surdos realizado desde 1982 até 2013 abrange a comunicação de pessoas surdas com projetos de pesquisa com atuações: na contação de histórias, em expressão corporal, dramatização/teatro e desenvolvimento da linguagem/narrativa. O objetivo maior sempre foi os surdos contarem suas próprias histórias.

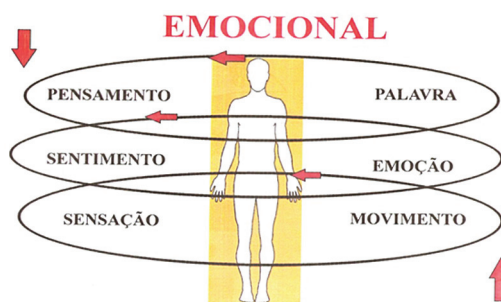
No início, houve muita dificuldade quanto à contação de histórias, pois as histórias e os livros eram de difícil acesso aos surdos desde a primeira infância, e a solução foi contar muitas histórias com expressão corporal e figuras, estimulando as famílias a contar histórias em Libras e português.

E foram utilizadas três histórias mais conhecidas: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos” e o “Patinho Feio”.

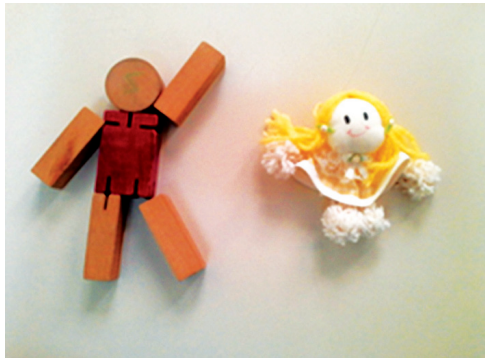
A Libras não era reconhecida como língua, e a solução encontrada foi a colaboração de surdos adultos e seus filhos ouvintes dominantes de Libras traduzindo as histórias e os temas trabalhados e ensinando a língua de sinais para todos os ouvintes envolvidos: profissionais, pais e familiares.

Foram selecionados materiais diversos referentes aos temas propostos, aproveitando materiais existentes como livros, figuras com ações, bonecos miniaturas, fantoches etc., além da confecção de materiais diversos tais como figuras com todas as ações importantes da história, máscaras e todas as emoções de cada personagem.

A linguagem/narrativa era pobre ou ausente, pois a grande maioria dos surdos não dominava Libras nem português, e a solução foi trabalhar por meio de gestos e expressão corporal, iniciando em 1986 uma abordagem do não verbal ao verbal. “Só faz sentido o que é vivido” (LOWEN, 1975; SABOYA, Org., 2002).



A expressão corporal é muito rica e fácil para os surdos, mas se restringia a pequenas ações. A solução foi trabalhar a expressão corporal das ações e depois sequências lógicas com duas ou três cenas, aumentando gradativamente e registrando cada passo com fotos.



Para tensão e relaxamento muscular foram utilizados bonecos de pau e de pano.

Então, para a confecção de material multimídia são necessárias: a motivação para elaborar materiais facilitadores para o desenvolvimento do conhecimento do surdo; a escolha de um tema; a pesquisa do assunto e do material existente; a execução do pré-projeto; a confecção do roteiro e a produção do DVD.

A narrativa é um marco no desenvolvimento cognitivo, que se inicia por volta dos 2 anos de idade (TOMASELLO, 2003). A atividade de narrar está presente em vários momentos da vida. Ao contar e ouvir histórias, é transmitido o que cada indivíduo pensa e sente, e assim são construídas relações com os outros e com o mundo que o cerca. Narrar amplia as possibilidades de refletir e se constituir pela linguagem. A linguagem é fundamental para todo o desenvolvimento humano, é condição para o domínio de conceitos, e permite ao sujeito compreender o mundo e nele agir.

A narrativa, um tipo textual diferenciado de outras construções teóricas, apresenta uma organização temporal como elemento central que indica ação (MARCUSHI, 2002). É uma habilidade complexa de natureza cognitiva, linguística e social que envolve quatro tipos de conhecimento: conteúdo, contextual, macrolinguístico e microlinguístico (SPINILLO, 1996). É uma prática social com o foco do que significa contá-la e o que se faz ao contá-la (BASTOS, 2005). A narrativa se remete a um acontecimento específico, estruturada em uma sequência temporal, ter um ponto que é a mensagem central e ser contável que é fazer referência a algo extraordinário. Na perspectiva de Labov (1997), a narrativa se remete a um acontecimento específico, deve ser estruturada em uma sequência temporal, ter um ponto e ser contável, sendo preciso, no mínimo, duas orações narrativas ligadas a uma junção temporal. O ponto da narrativa é o que está contido em sua mensagem central e ser contável é fazer referência a algo extraordinário. Labov (1997) relaciona o teor da reportabilidade de uma narrativa com o de credibilidade, equilibrando o teor com a credibilidade. Segundo Labov, a estrutura narrativa tem elementos da

estrutura optativos e obrigatórios. Os optativos são resumo, orientação, resolução, avaliação e coda. O único elemento obrigatório é a ação complicadora.

O RESUMO é um elemento que inicia a narrativa com enunciados que a resumizam (exemplo: “Vou contar para vocês uma história muito legal que se chama João e Maria”). A esse resumo inicial segue a ORIENTAÇÃO, a qual se refere à contextualização do evento a ser relatado, indicando tempo, lugar, pessoas e circunstâncias, situando o ouvinte ao que vai ser relatado (por exemplo: “Há muito tempo atrás, vivia numa floresta um lenhador”). Depois do resumo e da orientação vem a história, que consiste numa sequência de enunciados temporalmente ordenados de eventos passados, denominados de AÇÃO COMPLICADORA (exemplo: o momento em que o pássaros comem as migalhas de pão ou quando João e Maria encontram a casa de doces da bruxa). A finalização da narrativa chama-se RESOLUÇÃO (exemplo: a bruxa dentro do forno) e o mais complexo elemento da estrutura narrativa é identificado como AVALIAÇÃO (como exemplo: “João ficou com medo” ou “a bruxa era muito má”), a qual contém informações sobre a carga dramática ou clima emocional da narrativa.

A Avaliação é usada para indicar o ponto da narrativa, e este clima emocional também é um fator de reportabilidade. Dentre alguns recursos avaliativos enfocados por Labov, pode-se destacar que o narrador inclui intensificadores lexicais (“a madrasta era MUITO má”), a fonologia expressiva ao alongar as vogais (“a madrasta era muuuuuito má”), acelerar ou diminuir o ritmo da fala, aumentar ou abaixar o volume da voz e repetições (“a madrasta era má, mas muito má”). Labov também chama a atenção para formas de avaliação intermediárias. Esta é uma técnica apenas utilizada por narradores mais experientes, que introduz falas próprias ou de outras pessoas que avaliam as ações da narrativa. Por fim, a CODA, que marca que a narrativa acabou, trazendo o ouvinte à realidade e ao presente (“e assim viveram felizes para sempre.”). Muitas vezes a CODA pode ter um caráter avaliativo, contendo comentários morais sobre como o mundo é ou deveria ser (“A madrasta ficou arrependida, pois viu que não se deve fazer ao outro o que não gostaria que fizessem a ela”) (LABOV, 1997).

Uma boa história está dividida em início, meio e fim e combina esses componentes de modo previsível. As crianças podem eventualmente encontrar dificuldades para criar suas histórias (McCARTNEY, 2006).

O efeito da leitura de histórias por professores interfere no desempenho das crianças (FONTES E MARTINS, 2003).

Há três tipos de abordagens de leitura de história pelo adulto para grupos de crianças: abordagem coconstrutiva, abordagem didático-interacional e abordagem orientada para o desempenho. A abordagem coconstrutiva se caracteriza pela quantidade elevada de interações entre o professor e as crianças durante a leitura da história. Nessa abordagem, o adulto complementa as passagens da história espontaneamente e com resposta aos comentários e às perguntas das crianças. Na abordagem didático-interacional as interações ocorrem com menos frequência

durante, antes e após a leitura da história. Normalmente o professor assume papel de liderança fazendo perguntas que giram em torno dos eventos ocorridos nas histórias. E na abordagem orientada para o desempenho existe uma incidência maior de interações antes e depois da leitura da história. A introdução da história e o tema são muito explorados, e durante a leitura o professor encoraja as crianças a fazerem previsões acerca do que irá acontecer na história, a estabelecer conexões entre os eventos da história e as suas experiências pessoais, além de acrescentar informações relevantes para a sua compreensão. A discussão, que ocorre após a leitura, é conduzida de duas maneiras: o professor reconstrói a história com a participação das crianças ou, então procura construir um elo entre a história e as experiências de vida das crianças (DICKINSON e SMITH, 1994).

O desenvolvimento do discurso narrativo das crianças é favorecido no ambiente familiar (PERRONI, 1992), e pais que interagem com seus filhos com perguntas eliciadoras e comentários tornam propícia a narrativa das crianças (PETERSON e McCABE, 2004).

Os contos de fadas encaminham a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação e sugerem experiências necessárias para desenvolver o seu caráter (BETTELHEIM, 2006).

Ao contar uma história, o narrador utiliza partes que formam o eixo principal –“FIGURA” – e outras que funcionam como elemento “FUNDO” (HOPPER, 1980).

A fala e a escrita fazem parte do mesmo processo de construção da linguagem, mas há diferenças básicas entre elas (LACERDA, 1995). Uma pessoa plenamente letrada é aquela que consegue transitar no *continuum* língua oral/língua escrita de modo que o discurso esteja ajustado às diferentes situações sociais (MOUSINHO, 2003).

As crianças, ao utilizar seu conhecimento, suas vivências, para a compreensão dos personagens na condição de protagonistas, modificam a história, dialogam com diversos textos e intuem o papel da narrativa, atividade que funciona como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento infantil (KISHIMOTO, SANTOS e BASÍLIO, 2007).

O processo de construção da narrativa de crianças surdas em língua de sinais é semelhante ao observado em crianças ouvintes. As crianças surdas mais novas nomeiam objetos e ações presentes nas figuras dos livros, e as mais velhas são capazes de construir narrativas com começo-meio-fim, não necessitando da presença do livro para relatar detalhes (PEREIRA e PEREIRA, 1998).

É comum crianças surdas apresentarem atraso na linguagem, especificamente no discurso narrativo, tanto na língua oral e escrita quanto em Libras.

O desenvolvimento da narrativa das crianças surdas não é diferente do observado em crianças ouvintes. Os surdos encontram-se defasados cronologicamente em suas produções narrativas pela exposição tardia à língua de sinais (LACERDA, 2004).

A narrativa oral dos deficientes auditivos apresenta dificuldades relacionadas à privação sensorial e decorrentes das inabilidades nas conversões língua-linguagem. O acúmulo de experiências vivenciadas nas práticas sociais e educacionais propicia o uso da narrativa, facilitando as associações e a aquisição, fortalecida nas repetições (SOARES e CHIARI, 2006).

Então, a informática tem papel relevante na educação, e novas estratégias precisam ser criadas para que motivem novas aquisições e gerem a fixação do conhecimento apreendido.

A fundamentação teórica deve sempre estar vinculada ao trabalho profissional, e o registro da pesquisa deve ser feito para que outros profissionais tenham acesso a essa fundamentação.

Para finalizar, cito o roteiro do DVD “João e Maria”, o qual oferece diversas atividades para o desenvolvimento da narrativa com este tema: desenho animado em Libras, resumo da história contada por locutor surdo e ouvinte, duas versões de livro digital, jogos interativos com dicas para o adulto e material para imprimir. A narração da criança poderá ser gravada e registrada criando-se um banco de dados para o acompanhamento do seu desenvolvimento linguístico, podendo servir de material para novas pesquisas nessa área.

A produção desse DVD, que está sendo distribuído nacionalmente, foi viabilizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O seu conteúdo será validado na utilização por profissionais surdos e ouvintes com a criança e, assim, poderá cumprir a sua real proposta: contribuir para o desenvolvimento da narrativa das crianças surdas mediante diversas atividades propostas.

Referências bibliográficas

BARROSO, C. F.; RUDE, T. C. S. Produção de material de apoio ao ensino de Libras e língua portuguesa para deficientes auditivos. *Revista Forum*. Rio de Janeiro, INES, vol. 19/20, p. 44, 2009.

BASTOS, L. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*. v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BETTELHEIM, B. Tradução CAETANO, A. *A psicanálise dos contos de fada*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. W. Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*. v. 29, n. 2, 1994.

FONTES, M. J. O.; MARTINS, C. C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia Reflexão e Crítica*. v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.

GOLDFELD, M. Surdez. In: GOLDFELD, M. (Org.). *Fundamentos em fonoaudiologia linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 97-112.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS M. L. R.; BASÍLIO D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, 2007.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 1997 – Narrative Theory – Title. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/wlabov/sfs.html>>.

LACERDA, C. B. F. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* São Paulo, v. 9, n. 2, p. 65-72, 2004.

LACERDA, C. B. F. *Inter-relações entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P. . *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

McCARTNEY, E. *Principles of Oral Narrative Development: for Teacher*. University of Strathclyde, Southbrae Drive, Glasgow G 13 1PP, 2006.

MRECH, L. M. A criança e o computador. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

MOUSINHO, R.; STAROSKY, P. Análise linguística de figura-fundo na compreensão de narrativas: validação da proposta de avaliação. *Fono Atual*. São Paulo, v. 21, p. 40-46, 2002.

MOUSINHO, R. Desenvolvimento de leitura e escrita e seus transtornos. In: GOLDFELD, M. (Org.). *Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 39-59.

PEREIRA, M. C.; NAKASATO, R. Aquisição de narrativas em Língua de Sinais Brasileira. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 355-363, 2001.

PERRONI, M. C. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

PETERSON, C.; McCABE, A. Echoing our Parents: Parental Influences on Children's Narrations. In: PRATT, M. W. & FIESE, B. E. (Eds.). *Family stories and the lifecourse: Across time and generations*. Boston MA: Allyn & Bacon, 2004. p. 27-54.

RUDE, T. C. S. *Arca de Noé*. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Saúde. EXEMPLUS, dez. 2005. CD-ROM.

RUDE, T. C. S. *Cá entre nós*. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Saúde. SM PRODUÇÕES, 2008. DVD-ROM.

SOARES, A. D.; CHIARI, B. M. Caracterização da narrativa oral de deficientes auditivos. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 11, n. 4, p. 272-278, 2006.

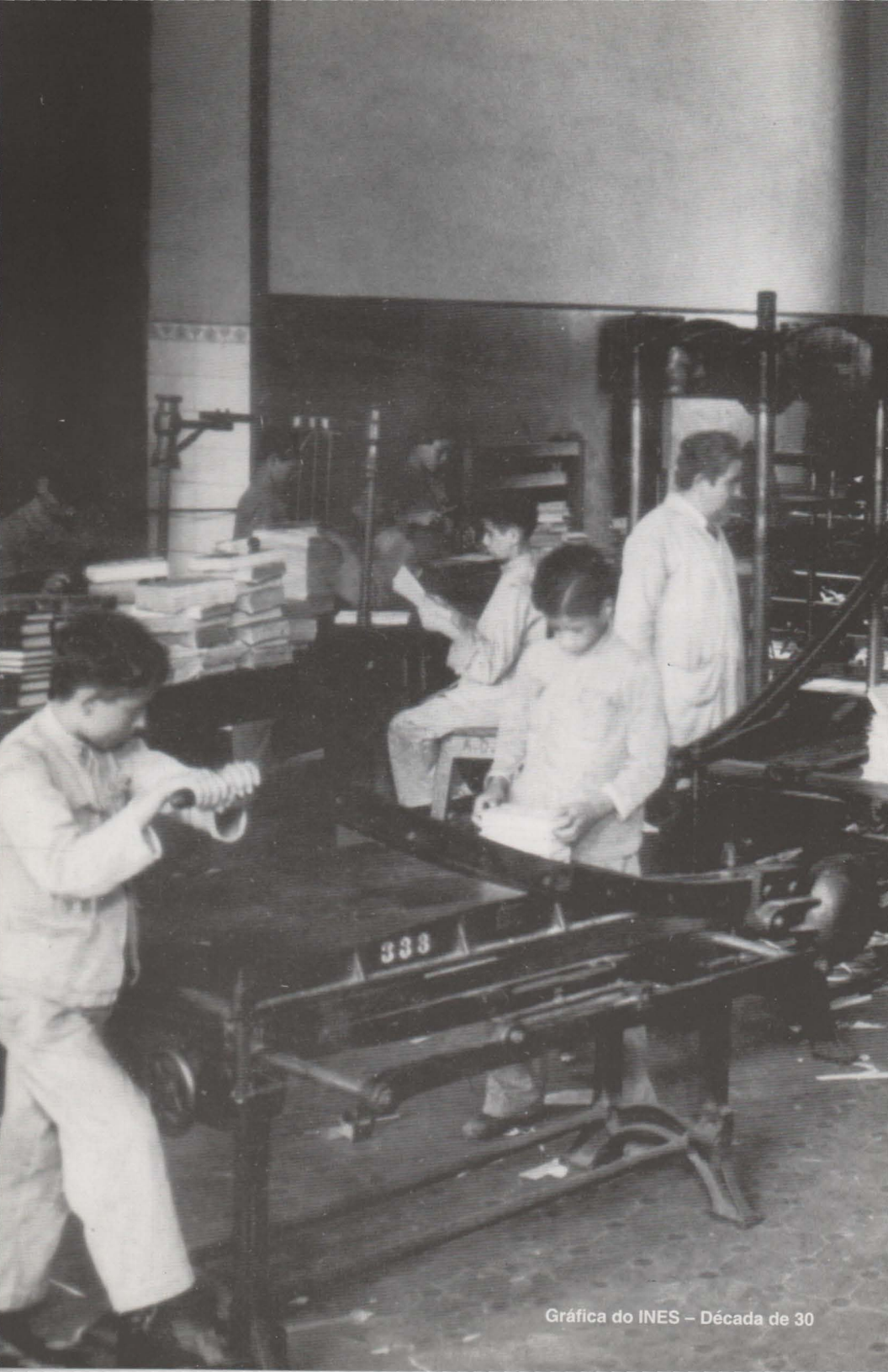
SPINILLO, A. G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: M.G.B.B. Dias & A.G. SPINILLO (Eds.). *Tópicos em Psicologia Cognitiva*. Recife: Editora da UFPE, 1996. p. 84-119.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br



Gráfica do INES – Década de 30

Realização

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

