

CIBEC/INEP



B0019762

EC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEESP

Educação Especial

A Educação dos Surdos

Volume II

SÉRIE
ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

4

Presidente da República Federativa do Brasil

Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto

Paulo Renato Souza

Secretário Executivo

Luciano Oliva Patrício

Secretária de Educação Especial

Marilene

Ribeiro dos Santos



Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Especial

Educação Especial
A Educação dos Surdos
Volume II

Série
Atualidades Pedagógicas
4

Ministério da Educação e do Desporto

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, sala 600

CEP 70047-901 - Brasília - DF

Fone (061) 214-8651 - 226-8672

Fax(061)321-9398

B823e Brasil, Secretaria de Educação Especial
A educação dos surdos / organizado
porGiuseppe Rinaldi et al. Brasília:
MEC/SEESP. 1997.
V. II. - (série Atualidades Pedagógicas;
n. 4)
I. Deficiência Auditiva I. Rinaldi.
Giuseppe. II Título

CDU 376.353

Série Atualidades Pedagógicas - nº4

Esta publicação foi realizada dentro do acordo
MEC/UNESCO

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, objetivando a divulgação de conhecimentos técnicos-científicos mais atualizados acerca das diferentes áreas de deficiência, bem como relativos à superdotação, edita textos e sugestões de práticas pedagógicas referentes à educação dos alunos com necessidades especiais.

A presente série trata da educação de alunos com deficiência auditiva.

MARILENE RIBEIRO DOS SANTOS
Secretária de Educação Especial

FASCÍCULOS 4
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Conteudista: Giuseppe Rinaldi

Brasília/1997

**MEC
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SUMÁRIO GERAL

VOLUME I - DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Fascículo 1 - A Deficiência Auditiva

- Os órgãos do aparelho **auditivo** e seu funcionamento.
- Conceito e classificação da deficiência auditiva.
- Etiologia e prevenção da **surdez**.
- Diagnóstico.
- Aparelhos de amplificação sonora.
- Caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva.

Fascículo 2 - O papel da família frente à surdez

- A família como agente de prevenção e identificação precoce da surdez.
- A família do portador de deficiência auditiva e os serviços comunitários na área da saúde, da tecnologia, da psicologia e da assistência social.
- A família e os serviços comunitários na área educacional.
- A família e os serviços comunitários na área social.

Fascículo 3 - O papel do professor com a criança surda de zero a três anos.

- Estimulação da linguagem:
 - Estimulação da linguagem para o aprendizado da **Língua Portuguesa** na modalidade oral:
 - Estimulação para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS;
 - Dando vida ao conteúdo de linguagem.

- Área Psicomotora.
- Metodologias específicas ao ensino de surdos.
- A possibilidade de trabalho interdisciplinar: educação/ fonoaudiologia.
- A questão da segregação e da integração dos surdos no ensino regular.

VOLUME II - A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Fascículo 4 - A Educação Infantil para a criança surda de 4 a 6 anos (pré-escola).

- Introdução.
- As adaptações curriculares para alunos surdos.
- Complementação curricular específica para alunos com deficiência auditiva
- O fazer pedagógico.
- Sugestões de programação para a pré-escola.

Fascículo 5 - Alfabetização: aquisição do português escrito, por surdos.

- Alfabetização: o contexto da pessoa surda.
- Aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa.
- O surdo frente à modalidade escrita da Língua Portuguesa.
- Sugestões para alfabetização do aluno surdo por meio do método analítico-sintético ou do método global.
- Alfabetização de surdos numa abordagem construtivista.
- Exemplos de atividades para a alfabetização de surdos.
- Alfabetização - Programa de Atendimento a Adolescentes Surdos com acentuada defasagem na relação idade/série escolar.
- Sugestões de conteúdo da Língua Portuguesa a ser desen-

volvido no processo de alfabetização.

- Proposta curricular/complementação curricular específica.

Fascículo 6 - O aluno surdo na educação básica e superior.

- A linguagem e a surdez.
- O surdo e a história de sua educação.
- A escolarização do aluno surdo.

- A capacitação profissional da pessoa surda.

VOLUME III - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Fascículo 7 - A Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 13 |
| OBJETIVOS..... | 15 |
| INFORMAÇÕES INICIAIS..... | 17 |
| ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR | 19 |
| A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA SURDA DE 4 A 6 ANOS (Pré-Escola)..... | 21 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 21 |
| 2. ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA OS ALUNOS SURDOS..... | 33 |
| 2.1. MEDIDAS DE ADAPTAÇÕES EDUCATIVAS..... | 33 |
| 2.1.1. Adaptações de acesso ao currículo..... | 33 |
| 2.1.2. Adaptações curriculares..... | 36 |
| 2.1.2.1. Adaptações metodológicas e didáticas..... | 36 |
| 2.1.2.2. Adaptações nos conteúdos curriculares e no processo avaliativo..... | 37 |
| 3. COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR ESPECÍFICA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA..... | 43 |
| 3.1. LÍNGUA PORTUGUESA..... | 43 |
| 3.1.1. Linguagem funcional /dialógica ou de conversação..... | 43 |
| 3.1.2. Treinamento auditivo..... | 60 |
| 3.1.3. Ritmo prosódico..... | 61 |
| 3.1.4. Treinamento fonoarticulatório/ fala..... | 64 |
| 3.1.5. Leitura orofacial..... | 71 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS..... | 73 |
| 4. O FAZER PEDAGÓGICO..... | 75 |
| 4.1. Exemplos de atividades de complementação curricular específica..... | 75 |
| 4.2. Um modelo de iniciação à língua escrita por estratégia bimodal - uma alternativa de trabalho, numa pré-escola para surdos..... | 93 |
| 4.3. Exemplo de atividades de leitura e escrita na pré-escola..... | 96 |
| 5. SUGESTÕES DE PROGRAMAÇÃO— PARA A PRÉ-ESCOLA.... | 111 |
| I. Área Psicomotora..... | 111 |
| II. Área Cognitiva..... | 111 |
| III. Área Expressiva..... | 116 |
| IV. Área Emocional (afetiva) Moral /Religiosa/Social..... | 118 |
| SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO..... | 121 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 123 |
| AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR..... | 127 |
| CHAVE DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO..... | 131 |

APRESENTAÇÃO

Prezado Professor,

Você está recebendo o fascículo 4 - "A Educação Infantil para a criança surda de 4 a 6 anos (Pré-Escola)" que trata das semelhanças com o fazer pedagógico realizado com qualquer outra criança, mas também trata das adaptações e complementações curriculares específicas para os portadores de deficiência auditiva.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Oferecer subsídios aos professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de crianças na faixa etária de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, orientando-os para o atendimento àquelas portadoras de deficiência auditiva.

Objetivos Específicos:

O professor deverá ser capaz de:

- desenvolver com crianças surdas uma proposta curricular baseada no desenvolvimento infantil, à semelhança da programação do Ensino Regular
- realizar as adaptações curriculares que julgar pertinentes a seus alunos surdos;
- conhecer e desenvolver atividades de complementação curricular específica.

INFORMAÇÕES INICIAIS

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude os textos do fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo a avaliação proposta;
4. Confira suas respostas com as da chave de correção do final do fascículo;
5. Se for aprovado, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir aprovação, reestude o texto;
7. Responda novamente a avaliação. Se não conseguir aprovação, consulte o professor aplicador do fascículo.

ALTERNATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

- Estudar o texto relativo ao fascículo;
- Rever o vídeo para tirar as dúvidas;
- Recorrer ao professor aplicador da unidade, caso a dúvida persista;
- Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

**A EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA A CRIANÇA SURDA DE 4 A 6 ANOS (PRÉ-ESCOLA)**

I. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil deve ser oferecida a qualquer criança, surda ou não, em complementação à ação da família, para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. A Educação Infantil enfatiza as interações intelectuais com o meio, as quais permitem a edificação/construção evolutiva das estruturas lógicas do pensamento, como apregoam Piaget, Wallon, Vygotsky e outros.

A prática pedagógica incentiva atividades lúdicas que estimulam a criança à ação, à descoberta e à participação ativa no seu ambiente físico e social.

O currículo educacional sugerido destina-se ao desenvolvimento global da criança, surda ou não, sendo seus conteúdos e atividades inspirados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, em sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.

A proposta curricular consta de conteúdos específicos, organizados por áreas de estudo. São elas:

I - Área Psicomotora

II - Área Cognitiva

III - Área Expressiva

IV - Área Emocional (Afetiva), Moral, Religiosa, Social

Essas áreas são desenvolvidas, portanto, em conformidade com a proposta curricular do ensino regular que, aplicada à criança surda, deve ser enriquecida e ampliada por meio da complementação curricular específica.

A complementação curricular específica é uma parte da adaptação curricular e realiza-se por meio *da educação pelo movimento* e, principalmente, pelo desenvolvimento *dà Linguagem*. Seu conteúdo pode visar somente ao aprendizado da língua portuguesa ou, então, à aquisição tanto da língua brasileira de sinais quanto da língua portuguesa, conforme o quadro demonstrativo que se segue:

LINGUAGEM

1. Para a aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS

- .. "conversação" com outra pessoa surda, ou professor que domine a língua brasileira de sinais, sobre temas da vida cotidiana da criança e da literatura infantil.

2. Para o aprendizado da língua portuguesa

- 2.1. na modalidade oral (em estreita interação com a área de saúde):
 - . linguagem funcional/dialógica/conversação
 - . treinamento auditivo
 - . desenvolvimento da fala
 - .. respiração
 - .. tensão e relaxamento
 - .. sensibilidade e mobilidade orofacial, exercícios fonoarticulatórios/fala
 - . ritmo
 - . leitura orofacial
- 2.2. na modalidade escrita (apoio às atividades de sala de aula)

Para iniciar sua educação, as crianças surdas poderão freqüentar uma escola do ensino regular ou uma escola especial.

Na escola do ensino regular, a criança surda poderá freqüentar uma classe comum ou uma classe especial.

Se o aluno freqüentar a classe comum faz-se necessário que, em turno inverso, ele receba de professores da Educação Especial a complementação curricular específica em Sala de Recursos do ensino regular ou em Escola Especial.

Observação!

Muitas crianças surdas não tiveram oportunidade de participar de programas de estimulação precoce. Nesse caso, o trabalho educacional a ser desenvolvido no momento da complementação curricular específica deverá ser precedido por atividades previstas no fascículo 3, que trata do "Papel do professor com a criança surda de zero a três anos".

Ter um aluno portador de deficiência auditiva em sala de aula pode não ser um problema tão grande quanto se imagina. Atualmente, muitas técnicas utilizadas com um aluno nessas condições podem ser úteis também para os ouvintes. Para aquele com deficiência auditiva, deve oferecer-se um lugar na sala onde ele possa ver o rosto do professor, tomando cuidado para que a luz não interfira na visibilidade. Tem sido muito proveitoso escolher um colega ouvinte, com bom desempenho educacional, para sentar-se próximo a ele. Todas as instruções orais devem ser completadas com recursos visuais (mapas, resumos ou esquemas) e, se necessário, com a Língua Brasileira de Sinais. É interessante discutir com os alunos ouvintes o modo particular pelo qual seu colega aprende. Certifique-se de que essa conversa não tenha um caráter discriminatório, pejorativo ou estimulador de superproteção. Afinal, o aluno portador de deficiência auditiva é um ser social que necessita do convívio com as crianças ouvintes e participa das atividades curriculares gerais da escola, (por exemplo festas) durante as quais deverá ser estimulado a "cantar" e dançar como os demais colegas.

Ao iniciar o processo de escolarização na Educação Infantil, o aluno ouvinte já traz a gramática da língua portuguesa de forma implícita. Cabe ao professor estimular, apoiar e provocar a evolução dessa gramática implícita para seu uso consciente.

Em se tratando do aluno surdo, verifica-se que raramente ele traz consigo aquela gramática implícita, precisando "heroicamente", participar da reflexão sobre uma língua que não domina ou domina precariamente, ao mesmo tempo em que se encontra no processo de aprendizado da língua portuguesa e de aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS.

Para melhor compreensão do tema, faz-se necessário que o professor relembre a distinção entre língua e linguagem.

Língua é um sistema abstrato de sinais ou de símbolos (ou signos) de uma comunidade. E portanto, um instrumento lingüístico particular de um grupo, como acontece com a língua de sinais dos surdos de um povo, como o chinês, o romeno ou de mais de uma nação, como é o caso do português que serve a Portugal, ao Brasil antigas províncias colônias ultramarinas lusas.

O homem se serve de instrumentos lingüísticos para a sua comunicação falada, escrita ou sinalizada, capazes de espelhar sua cultura e de se transformar num importante fator de unidade grupai ou nacional. Sendo assim, a língua é um fenômeno social à disposição da comunidade.

Ao transmitir as idéias, o homem utiliza-se de sinais ou de palavras que são chamados signos lingüísticos. O signo é a combinação do complexo sonoro ou visual (por exemplo, "gato") e do significado que esse complexo comunica (a idéia do animal doméstico, pertencente à família dos felinos). Assim, o signo tem duas partes que formam o todo, como as duas páginas de uma folha: o significante (na palavra, a imagem acústica, no sinal, o movimento) e o significado (o conceito). Os signos de uma língua substituem os objetos e os representam, constituindo assim um código.

Língua, portanto seria qualquer sistema organizado de símbolos lingüísticos, de sinais de que se valem os indivíduos para se comunicar.

Por outro lado, linguagem é a utilização de sinais, ou a utilização

oral (fala) ou escrita de uma língua.

O ser humano comunica-se com seus semelhantes por meio dos órgãos dos sentidos, o que o leva a transmitir e a receber mensagens dos mais variados tipos: visuais (imagens, pinturas, filmes, sinais, mímicas...), auditivas (músicas, ruídos, fala...), táteis (sensações). Contudo a comunicação só se realiza plenamente com a utilização da língua. Comunicar, portanto, é a função principal do sistema lingüístico.

A lingüística ocupa-se do estudo da linguagem verbal, da estrutura sintática, semântica e fonológica de uma língua e tem, por objetivo particular, o estudo da linguagem auditiva que se baseia essencialmente no uso da voz, e é chamada também de linguagem falada ou linguagem articulada.

O homem tem a capacidade de se comunicar por meio de códigos diversos, tanto verbais (oral e/ou escrito) como não-verbais para exprimir seus sentimentos, suas opiniões, seus conhecimentos, seus desejos. Para isso utiliza vários tipos de linguagem:

- afetiva;
- cognitiva;
- denotativa;
- conotativa;
- lúdica;
- simbólica;
- erudita;
- jurídica;
- obscena;
- coloquial, etc.

A linguagem não-verbal representa 80% de nossa comunicação e pode ser expressa mediante gestos espontâneos, olhar, expressão facial, expressão corporal, música, sinais, etc.

Podemos dizer então que, enquanto a língua é um fato, a linguagem é um ato.

As crianças surdas têm o direito de serem bilíngües. Sua educação,

portanto, deve propiciar-lhes o desenvolvimento da linguagem que inclua o aprendizado da Língua Portuguesa e a aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

O aprendizado da Língua Portuguesa

Objetivo:

Propiciar às crianças surdas o aprendizado da língua portuguesa contemporânea, principalmente em sua modalidade oral, de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-las a desempenhar tarefas comunicativas.

Considera-se linguagem como atividade e forma de ação sobre o outro e sobre o mundo - concepção interacionista.

Os fundamentos teóricos dessa concepção privilegiam a escolha de uma abordagem de língua que leve em conta a competência comunicativa da criança e os níveis da fala em que a comunicação ocorre.

A perspectiva interacionista da linguagem mescla suas origens com a abordagem pragmática, uma vez que estuda a linguagem em ação, isto é, estuda os atos lingüísticos e os contextos nos quais esses atos são realizados.

A linguagem, então, é o lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis e de negociação do sentido.

Para efetivar a aprendizagem da língua portuguesa, língua oficial do País, faz-se necessário que o professor se lembre de que ela se estrutura em quatro níveis:

- fonológico (sistema de unidades mínimas distintivas que constituem os fonemas);
- morfológico;
- estrutural sintático, e
- semântico-pragmático.

O nível fonológico descreve e analisa os sons articulados, empregados pela fala.

O nível morfológico descreve:

- . as classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo, etc.) e suas flexões (gênero, número, tempo, modo, pessoa), e
- . a estrutura e formação das palavras.

O nível da estrutura sintática descreve:

- . a ordem e a relação entre as palavras ou termos da oração.

O nível semântico-pragmático descreve:

- . a significação das palavras no texto e no contexto.

Para que a criança surda possa aprender a Língua Portuguesa, o professor deve desenvolver, entre outros, os seguintes temas:

- I. Percepção/Identificação dos sons, ritmos e imagens, em estreita correlação com a estimulação auditiva e rítmica;
- II. Linguagem, Língua e Fala, em estreita correlação com a estimulação fonoarticulatória/fala e a linguagem verbal e não verbal, abordando os aspectos:
 - .. lexicais - exploração das palavras;
 - .. morfossintáticos - relações entre os elementos constituintes do grupo nominal e verbal;
 - .. semântico-pragmáticos - relações de sentido.

A aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS

Objetivo:

Propiciar às crianças surdas o desenvolvimento espontâneo da língua brasileira de sinais - LIBRAS como forma de expressão lingüística, de comunicação interpessoal e como suporte do pensamento e do desenvolvimento cognitivo.

A língua brasileira de sinais é um sistema convencional de Sinais estruturados, da mesma forma que as palavras das diferentes línguas naturais.

Há várias línguas de sinais e todas elas são sistemas abstratos de regras gramaticais, utilizadas, principalmente, pelas comunidades surdas. Portanto, como todas as línguas, a língua brasileira de sinais não é universal.

Como qualquer outra língua, a língua brasileira de sinais apresenta uma estrutura própria nos quatro níveis lingüísticos:

1. "Fonológico" (sistema de unidades mínimas distintivas que constituem os sinais)
2. Morfológico
3. Sintático
4. Semântico-pragmático

1. *O nível "fonológico" constitui-se de unidades distintivas sem significado nos seguintes parâmetros principais:*

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

2. *O nível morfológico pode ser descrito da seguinte forma:*

- . as classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbos e advérbios) nem sempre se distinguem quanto à forma. Sua função é determinada pelo contexto lingüístico;
- . alguns verbos são flexionados, marcando o sujeito e o objeto, pela direção, ponto inicial e final do movimento do sinal. As vezes, há inversão neste processo de marcação;
- . os graus aumentativo e diminutivo podem, muitas vezes, ser obtidos por diferentes expressões faciais que acompanham a articulação manual dos sinais;
- . o número de preposições e conjunções isoladas é restrito, porém a LIBRAS usa adirecionalidade para estabelecer as relações características das preposições e conjunções em português.
- . não havendo um sinal para determinado conceito, o alfabeto manual, calcado nas letras ou grafemas, é utilizado para soletrar pala-

vras da língua oral. Nesse caso, diz-se que essas soletrações são empréstimos da Língua Portuguesa.

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

Exemplo:

| Português | LIBRAS |
|--------------------------------------|---------------------------|
| escrevera máquina -» datilografar | BEBER-CAFÉ TOCAR-PIANO |

- . a formação das palavras compostas segue o mesmo processo que em português, porém nem sempre um termo composto da primeira corresponde ao da segunda;
- . a "derivação" é observada, principalmente, na expressão dos diferentes aspectos verbais: pontual, continuativo, interativo e durativo; mas a derivação nos termos tradicionais só é observada, em alguns casos pelas alterações de um dos parâmetros, como em SENTAR (movimento simples) e CADEIRA (movimento repetido).

3. *O nível da estrutura sintática, basicamente, se caracteriza por:*

- . topicalização, isto é, constituintes que, em geral, viriam no final da sentença, são movidos (deslocados) para o início da sentença;
- . ordem fixa, no caso dos verbos flexionados, em que o objeto direto é o único constituinte mais livre, podendo vir no início ou no final da sentença;
- . ordem aparentemente livre nos demais casos, porém, em geral, distinta daquela das sentenças da Língua Portuguesa;
- . inexistência de verbos de ligação, em geral;
- . existência de cinco tipos de negação do sintagma verbal, nominal e outros.

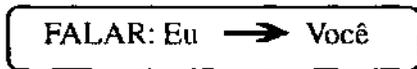
4. Nos níveis semântico e pragmático, observa-se que:

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

Ex.:

| Português | LIBRAS |
|------------|---|
| “conhecer” | CONHECER (uma pessoa, um problema, um trabalho) JÁ TER-ESTADO (em algum lugar) : |

- palavras polissêmicas (com vários significados) em LIBRAS podem não ter equivalentes polissêmicos em Português e vice-versa;
- a direcionalidade semântica é transparente na direcionalidade do movimento da forma verbal:



Eu falei para você (direcionalidade entre o eu e o você) corresponde a:

- o uso do espaço serve a propósitos gramaticais e semântico-pragmáticos, isto é, o uso do espaço resulta em significados semânticos (por ex: os pronomes pessoais) e pragmáticos (as características contextuais codificadas nas formas pronominais);
- existem expressões metafóricas, como: TOCAR-VIOLINO, cujo significado é "monotonia" ou "ser monótono";
- as expressões de polidez são, muitas vezes, obtidas pelo uso de expressões faciais e movimentos curtos e suaves dos sinais;

- . os atos de fala podem distinguir-se pelas expressões faciais e pelo ritmo que são equivalentes às entoações em Português;
- . a negação pode ser realizada por um sinal negativo (NAO), pelo movimento da cabeça para os lados, simultaneamente, à expressão negada, por um movimento para fora do corpo (negação incorporada), por um movimento inverso daquele do sinal com valor positivo.

Obs: As línguas de sinais são constituídas de algumas formas que podem ser associadas aos objetos a que se referem, o que se denomina iconicidade. Entretanto, a iconicidade varia de língua para língua, o que evidencia a convencionalidade dessas formas lingüísticas. Exemplo: o sinal equivalente a "casa" se parece com um telhado.



A importância da aprendizagem da LIBRAS pelas crianças surdas.

A aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade. Possibilita a estruturação do pensamento e da cognição e ainda uma interação social, ativando conseqüentemente o desenvolvimento da linguagem.

Logicamente seus pais devem ter também condições de utilizar semelhante recurso lingüístico.

Portanto, se os pais optarem pela aprendizagem e utilização de duas línguas pelos filhos surdos, devem sugerir que se inclua no atendimento um momento lúdico de absoluta descontração, com um ou mais instrutores surdos, para que as crianças fiquem expostas também à LIBRAS e possam adquiri-la de forma espontânea e natural.

2. ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA OS ALUNOS SURDOS

As adaptações curriculares para a educação dos surdos constituem a forma mais adequada de atender suas necessidades educativas. Não se trata de elaborar um programa paralelo, mas de ajustar a programação regular adotada para os demais alunos, uma vez que a maioria dos surdos pode beneficiar-se de um currículo regular. Alguns aspectos devem ser considerados ao se indicarem as adaptações educativas:

- . a necessidade dessas adaptações para o portador de deficiência auditiva;
- . o nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo oficial do sistema;
- . a adequação constante do processo de adaptação para o aluno, de modo a permitir alterações e tomadas de decisão.

2.1. MEDIDAS DE ADAPTAÇÕES EDUCATIVAS

Na busca de melhores propostas educacionais para as necessidades especiais dos alunos surdos, algumas medidas adaptativas são indispensáveis. As unidades escolares do sistema público de ensino devem adotar as que se seguem, que se adequam à realidade brasileira e encontram respaldo na Legislação Federal.

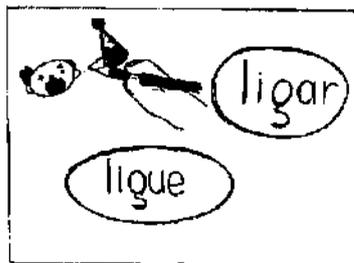
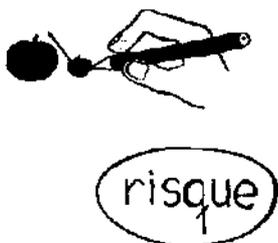
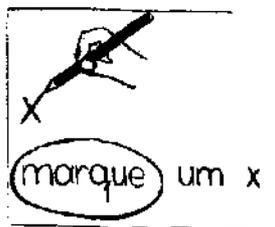
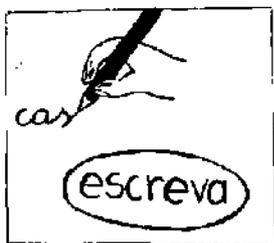
2.1.1. Adaptações de acesso ao currículo

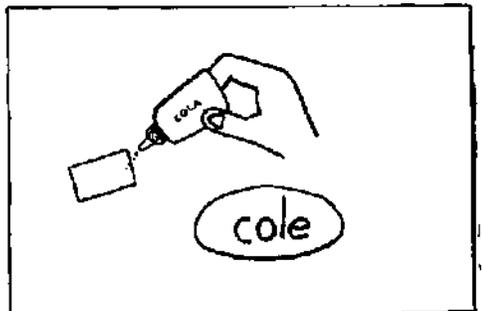
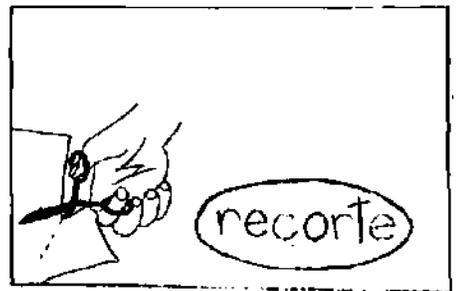
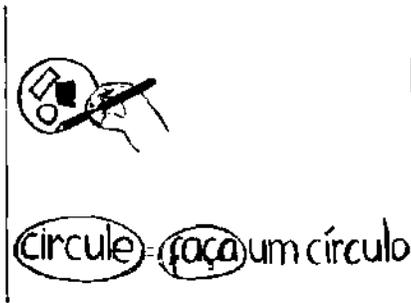
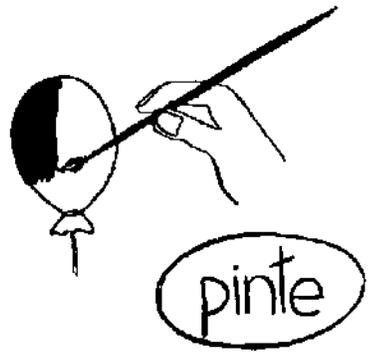
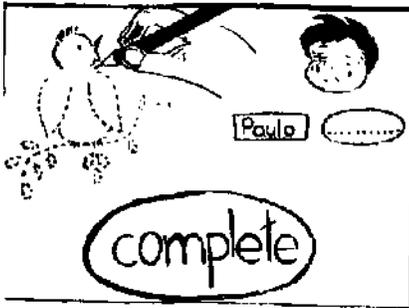
Adaptações de acesso ao currículo são modificações ou provisão de recursos especiais, materiais ou de comunicação que facilitem o desenvolvimento do currículo regular pelo aluno surdo. Constituem adaptações de acesso ao currículo:

- . criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, na sua unidade escolar de atendimento;

- . propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar,
- . favorecer a participação nas atividades escolares;
- . propiciar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas;
- . criar condições para a aquisição de equipamentos e recursos materiais específicos necessários: próteses auditivas, treinadores da fala, *software* educativo, entre outros;
- . adaptar materiais de uso comum em sala de aula: *slides*, cartazes, entre outros;
- . adotar a língua brasileira de sinais - LIBRAS no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, além de material escrito, computador, entre outros recursos (principalmente para aqueles que não foram beneficiados com Programas de Estimulação Precoce).

EXEMPLOS DE ADAPTAÇÃO PARA ACESSO AO CURRÍCULO





2.1.2. Adaptações curriculares

Adaptações curriculares constituem o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

As adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos surdos podem ser poucas e não constituir alterações expressivas na programação regular, de tal modo que todos os alunos da turma possam delas se beneficiar. Pode-se também realizar adaptações significativas do currículo regular, para atender a condições específicas de modo a obter maior participação do aluno nas atividades curriculares comuns e possibilitar o alcance dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

As adaptações se distinguem em dois grupos:

2.1.2.1. Adaptações metodológicas e didáticas

Incidem sobre agrupamentos de alunos, sobre métodos, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação e atividades programadas. Dizem respeito a:

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

O apoio pode ser oferecido pelo professor regente, pelo professor de sala de recursos, pelo professor itinerante ou pelos próprios colegas;

- . introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem ser realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos ou por meio do atendimento itinerante, devendo realizar-se de forma conjunta com os professores regentes das diversas áreas, com a família ou com os colegas;
- . introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo, que possam ser realizadas nas salas de recursos ou por meio do atendimento itinerante;
- . eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou restrinjam sua participação ativa e real ou, ainda, as que ele esteja impossibilitado de executar;
- . suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos.

2.1.2.2. Adaptações nos conteúdos curriculares no processo avaliativo

São adaptações individuais dentro da programação regular, considerando os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno.

Consistem essas adaptações em:

- . adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, modificando-os de modo a considerar, na sua consecução, a capacidade do aluno em relação ao proposto para os demais colegas;
- . priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação;
- . dar ênfase a objetivos concernentes à(s) deficiência(s) do aluno.

não abandonando os objetivos definidos para o seu grupo, mas acrescentando aqueles relativos às complementações curriculares específicas, para a minimização de suas dificuldades e desenvolvimento do seu potencial:

- . mudar a *temporalidade* dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de desempenho do aluno em Língua Portuguesa, na modalidade escrita - considerar que o aluno surdo pode alcançar os objetivos comuns do grupo, em um período mais longo de tempo. Desse modo, deve ser concedido a esse aluno o tempo necessário para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das suas habilidades, considerando a deficiência que possui. Por meio dos critérios de avaliação correspondentes, pode-se verificar a consecução dos objetivos propostos ao longo do ano letivo, ou pelo período de duração do curso freqüentado pelo aluno;
- . introduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação - acrescentar esses elementos na ação educativa pode ser indispensável à educação do surdo. O acréscimo de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação não pressupõe a eliminação ou redução dos elementos constantes do currículo oficial referentes ao nível de escolarização do aluno.

Algumas considerações são indispensáveis:

- . as adaptações curriculares devem ser precedidas de uma rigorosa avaliação do aluno nos seguintes aspectos:
 - .. competência acadêmica;
 - .. desenvolvimento biológico, intelectual, motor, lingüístico, emocional, competência social e interpessoal;
 - .. motivação para os estudos, entre outros que indiquem ser as adaptações realmente indispensáveis a sua educação;
- . é imprescindível que se analise o contexto, escolar e familiar, a fim

de que possa haver mudanças adaptativas necessárias à educação do aluno;

- . as avaliações relativas às condições do aluno e do seu contexto escolar e familiar devem ser realizadas pela equipe docente e técnica da unidade escolar, com a orientação do corpo dirigente, contando com o apoio da DRE/Secretarias de Educação (dirigente da Educação Especial) da localidade, se necessário;
- . as adaptações curriculares devem estar contextualizadas e justificadas em registros documentais que integram a pasta do aluno;
- . as programações individuais do aluno devem ser definidas, organizadas e realizadas de modo a não prejudicar sua escolarização, seu sucesso e promoção escolar, bem como sua socialização.

As adaptações curriculares admitem as seguintes modalidades de apoio à educação dos surdos, a serem prestadas pelas unidades escolares por meio de encaminhamento para os atendimentos e recursos da comunidade:

salas de recursos;

atendimento itinerante:

ação combinada entre salas de recursos/atendimento itinerante;

atendimento psicopedagógico;

atendimentos na área de saúde, oferecidos pela rede pública ou particular.

A definição das modalidades de apoio destinadas à educação dos surdos considera os seguintes aspectos:

- . a (s) área(s) em que o apoio se faz necessário;
- . o (s) tipos(s) de apoio condizente(s);
- . a (s) forma(s) de ministrar o apoio: individualmente ou em grupo, dentro ou fora de sala de aula, em grupos mistos ou constituídos

apenas de surdos;

- . os profissionais envolvidos e as suas formas de atuação;
- . o período de duração do apoio indicado.

As seguintes premissas devem ser observadas, tanto nas adaptações curriculares e avaliativas, como nas formas de apoio destinadas ao aluno surdo:

- . partir sempre de uma avaliação médico-psicopedagógica e de um estudo de caso do aluno que orientem para um encaminhamento adequado às suas necessidades especiais;
- . buscar ao máximo um processo educativo pautado no princípio da normalização, ou seja, pautado no currículo regular;
- . evitar o afastamento do aluno das situações normais da ação educativa e do seu grupo de colegas, assegurando uma educação mais normalizadora;
- . criar um ambiente favorável à aprendizagem do aluno e a sua integração escolar.

Documento de registros das adaptações curriculares

Após a decisão de se realizarem as adaptações curriculares e de acesso ao currículo para o aluno surdo, é necessário que se registrem as adaptações indicadas. Trata-se de um documento individual, uma vez que as necessidades especiais de cada aluno são diferentes. Deve-se elaborar o Relatório Individual de Adaptações Curriculares, contendo as seguintes informações:

I. Identificação do aluno:

- . nome;
- . data de nascimento;
- . filiação;
- . endereço;
- . telefone;
- . tipo e grau da deficiência que possui.

2. Informações sobre a escolarização:
 - . estabelecimento de ensino atualmente matriculado;
 - . série e nível;
 - . dados anteriores à escolarização ("vida particular");
 - . apoio especializado ou não especializado atual e anterior à escolarização.
3. Informações sobre atendimentos ou tratamentos recebidos atualmente e no passado.
4. Indicação das adaptações curriculares anteriores.
5. Necessidades atuais de adaptação curricular e/ou de acesso ao currículo.
6. Período indicado para as adaptações, duração prevista para o curso e nível.
7. Modalidades de apoio (atendimento itinerante, sala de recursos, etc).
8. Critérios de avaliação adotados.
9. Fontes documentais utilizadas - pareceres, laudos, relatórios, histórico escolar, dentre outros, podem ser anexados ao Relatório Individual das Adaptações Curriculares.
10. Equipe responsável pela indicação das adaptações - registrar OS nomes dos integrantes do grupo proponente das adaptações e as funções exercidas na Instituição. Identificar profissionais envolvidos (se houver), suas profissões e o tipo de atuação com o aluno.

O Relatório Individual de Adaptação Curricular compõe a pasta do aluno (inclusive para acompanhar transferência), devendo ficar acessível aos seus professores, familiares e órgãos de inspeção escolar.

O documento levará a assinatura: da equipe envolvida nas decisões, do diretor do estabelecimento de ensino e do aluno ou de seu responsável.

3. COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR ESPECÍFICA PARA PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

3.1. LÍNGUA PORTUGUESA - MODALIDADE ORAL

3.1.1. *Linguagem funcional I dialógica ou de conversação*

Com o objetivo de diminuir OS efeitos e, conseqüentemente, as dificuldades decorrentes da deficiência auditiva, entende-se que toda atenção deve ser dirigida para o processo de estimulação global da criança surda, com vistas a facilitar o desenvolvimento de sua linguagem. Essa estimulação implica:

1. *proporcionar à criança experiências significativas que favoreçam a compreensão e a recepção lingüísticas;*
2. *despertar na criança a necessidade de se expressar, de se comunicar, partindo do ambiente que a rodeia, através de todas as vias perceptivas, afim de possibilitar a emissão lingüística.*

Desse modo, proporcionar ao surdo diálogos contínuos em português, para que ele possa deduzir as regras lingüísticas, é o objetivo principal do trabalho de estimulação global (do surdo), uma vez que, por não desenvolver o *feedback* auditivo, não consegue dominar naturalmente o código da língua.

O diálogo contínuo e adequado à idade possibilita o bom desempenho e o aperfeiçoamento da linguagem do portador de deficiência auditiva, visto que a compreensão e a expressão verbal estão intrinsecamente ligadas ao modelo orientador, ou seja, à pessoa que se comunica com ele por meio da linguagem oral. Essa pessoa contribui para o desempenho lingüístico do surdo, já que ele analisa, imita e reestrutura, mentalmente a linguagem recebida, seguindo um processo semelhante àquele da criança que ouve e que aprende a falar valendo-se dos modelos de linguagem.

Enquanto a criança não deficiente ouve a fala, o surdo precisa "vê-la" nos lábios do modelo orientador, e quando possível, complementá-la com os elementos que percebe, por meio da via auditiva. Assim sendo, se a linguagem do orientador for falha e inadequada, o surdo terá sua linguagem também falha e inadequada.

Segundo Couto. (1985) "os problemas da linguagem irão dificultar a comunicação da criança com a família sua vida em sociedade e sua aprendizagem na escola", por isso a necessidade de programas específicos da Educação Especial.

Mas, que é linguagem? Que é língua?

Linguagem é um instrumento de interação interpessoal e social capaz de habilitar o ser humano para o desempenho de suas tarefas comunicativas por meio de gestos, mímicas, e/ou palavras escritas, faladas ou sinalizadas. Fundamenta-se na:

. *Sensação* - quando os estímulos chegam por meio dos cinco sentidos e ainda não estão definidos;

. *Percepção* - quando as sensações adquirem significado;

. *Imaginação* - quando a percepção se transforma em imagem mental que representa o objeto ou a situação;

. *Simbolização* - quando a imagem perde todas as características físicas e se transforma em uma idéia, um pensamento generalizado, podendo ser expressa mediante símbolos verbais (palavras) e não verbais (gestos), para comunicar-se;

. *Conceituação* - quando há reconstrução da realidade pela mente e a definição das suas características essenciais, aplicáveis a todas as concretizações daquela realidade.

Linguagem, portanto, é uma atividade mental que abrange os dois níveis da experiência: *simbolização* e *conceituação*. Ela surge quando há associação entre o significante (sons e imagens) e o contexto que traz o significado (idéias ou experiências que se quer comunicar). A partir daí o ser humano utiliza um código lingüístico, isto é, utiliza uma língua para se expressar.

Compreende-se, assim, que língua é um código utilizado por um determinado grupo de pessoas como pelo povo de um determinado lugar, como é o caso de Língua de Sinais, Língua Portuguesa, Língua Francesa, etc.

Todo ser humano nasce com potencialidade para se comunicar, e se serve de uma língua falada. E essa capacidade ou potencialidade de se expressar por palavras é a principal forma de contato social. Essa potencialidade, definida por alguns autores como competência, advém de fatores biopsicobiológicos e pode se desenvolver pelo fator ambiental.

São fatores biopsicobiológicos:

- . a maturação neurológica;
- . os órgãos fonoarticulatórios normais;
- . o nível intelectual;
- . a audição, e
- . a predisposição emocional.

O fator ambiental é, especialmente, a estimulação lingüística.

A criança portadora de deficiência auditiva não adquire a linguagem de modo natural, como acontece com a pessoa que ouve, porque um fator biológico (audição) ou ambiental se encontra afetado.

A família e o contexto educacional em que essa criança está inserida podem proporcionar o fator ambiental e aproveitar O potencial dos seus fatores biopsicobiológicos remanescentes.

O trabalho de linguagem é, então, desenvolvido de forma a dar ao educando o instrumento lingüístico que o torne capaz, de se comunicar, valendo-se das atividades de imitação, jogo simbólico, desenho, escrita e fala. Os esquemas surgem, portanto, com o advento das funções simbólicas por intermédio das operações mentais: a intuição, a simbolização, a seriação, a abstração, etc.

Essas atividades viabilizam a interiorização da experiência e a sua conceituação. Esta passa do plano perceptivo e motor para reconstituir-se no plano das imagens e das operações mentais que se manifestam primeira-

mente *no plano interior*, e posteriormente *nos planos receptivo e expressivo da linguagem*.

Como se percebe, "*não é a linguagem que dá origem ao pensamento lógico, mas as ações sensório-motoras (experiências). Os conceitos infantis não se formam pela transmissão verbal. A compreensão das relações entre os objetos (experiências) requer a ação efetiva do sujeito sobre esses objetos, e essa não pode ser substituída por palavras.*" (Piaget).

A principal estratégia sugerida aos pais e professores para o desenvolvimento da linguagem é a dramatização (fazer reviver experiências), uma vez que favorece tanto a compreensão da palavra que define abstratamente a experiência (plano receptivo da linguagem), quanto ao desenvolvimento da capacidade de verbalizá-la (da linguagem expressivo da linguagem), e ainda propicia condições para o desenvolvimento, seja do pensamento de modo consistente e lógico, seja da sua interação social.

Logo, o portador de deficiência auditiva também pode desenvolver sua linguagem em duas etapas: a *pré-lingüística* e a *lingüística*.

Na *etapa pré-lingüística*, o portador de deficiência auditiva desenvolve *o plano interior da linguagem* (relacionando a experiência com os símbolos auditivos e/ou visuais) e *o plano receptivo da linguagem* (compreendendo a expressão corporal e a palavra falada ou escrita).

A primeira comunicação entre mãe e filho se faz pela "linguagem pré-verbal" ou "pré-lingüística". Essa tem início durante a vida intra-uterina. e permanece até o momento em que a criança chora porque algo a incomoda (frio, calor, sede, fome, etc.) e a mãe se apressa em atendê-la. O carinho, os cuidados, a expressão do rosto, o som da voz e principalmente o amor são de suma importância para o estabelecimento desse primeiro sistema de comunicação.

Faz-se necessário, no entanto, interrelacionar constantemente a experiência (as pequenas ações cotidianas) que a criança está vivenciando com o que ela vê e com o que a pessoa fala.

Os pais e professores brincam, "conversam" com ela o tempo todo

(fazem o duplo papel - emissor e receptor), enfatizando o nome dos objetos, bem como das ações, além de sempre falarem sobre o que vão fazer, o que estão fazendo e, posteriormente, recordar o que já fizeram.

Eles devem:

1. ficar à frente da criança, olhando-a nos olhos, enquanto pedem a ela que retribua o olhar - frente a frente ou através do espelho.
2. estimular a atenção da criança aos sons percebidos por via auditiva ou vibro-tátil e aos movimentos do corpo e do rosto de quem fala.

Essas atitudes proporcionam o desenvolvimento do *plano inferior da linguagem*, por meio:

- . do contato direto com as coisas, para que o bebê conheça a realidade;
- . da brincadeira de "faz-de-conta" e de dramatização, quando a criança assume papéis espontâneos.

O portador de deficiência auditiva adquire *linguagem interior* ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização de uma pessoa (mãe, amigos, professores). Quanto maior o número de experiências vividas pelo educando e verbalizadas por alguém, maior será a bagagem que ele utilizará na fase posterior, para a decodificação da mensagem verbal alheia (*linguagem receptiva*).

Um segundo momento acontece quando aumenta o interesse da criança pela comunicação, ao perceber que os sons e/ou os movimentos do corpo e expressões faciais têm um significado e que as pessoas se comunicam quando emitem sons ou movimentam os lábios.

Aos poucos, a criança passa a desenvolver a *linguagem receptiva*, quando começa a compreender, pela percepção visual e/ou auditiva, o que os pais e professores estão falando com ela.

Os pais e professores estimulam a relação existente entre as ações vivenciadas (experiências e dramatizações) e a expressão de sentimentos, emoções, mensagens, utilizando os movimentos corporais principalmente, os orofaciais e também as palavras.

A criança, desse modo, manifestará sua capacidade de compreender situações globais, atitudes e expressões fisionômicas das pessoas ao seu redor e a expressão global da linguagem oral (leitura orofacial global).

Essa compreensão (linguagem receptiva) é demonstrada pela criança por meio de respostas motoras, como por exemplo:

- . executa a ordem pedida;
- . entrega o que é pedido;
- . desenha o que lhe é solicitado;
- . aponta pessoas, alimentos;
- . lava partes do corpo, quando solicitado;
- . realiza leitura ideo-visual de fatos vi vendados, de pessoas e objetos conhecidos, mediante desenhos, fotos, gravuras;
- . realiza leitura orofacial (integrando os dados da pista auditiva e/ou tátil):
- . discrimina a palavra ou frase dentro de um contexto significativo...

A *linguagem receptiva* dos portadores de surdez severa ou profunda se desenvolve principalmente por meio da leitura orofacial, também denominada "leitura labial". cujo objetivo é fazer chegar aos centros mentais de decodificação as informações, os elementos lingüísticos contidos em esquemas motores da fala, captados pela visão.

A leitura orofacial é um auxílio à comunicação e não um substituto da audição. É um instrumento interpretativo, inexato e por isso mesmo "ambíguo", uma vez que grande quantidade de fonemas que "soam" diferentes ao ouvido normal, "aparecem" iguais nos lábios de quem as pronuncia. e outros nem mesmo "aparecem". Ex: faca x vaca; bala x mala x pala.

Além da observação visual, há que se considerar a Suplência mental, que depende de uma boa organização do sistema nervoso central e da situação cultural do deficiente auditivo.

A facilidade em realizar a leitura orofacial não depende da inteligência, mas geralmente de outros fatores, inclusive psicológicos. Dentre os fatores que intervêm na Suplência mental estão:

- . *fator fonológico* (conhecimento do significado dos sons articulados);
- . *fator sintático ou estrutural*(conhecimento da estrutura frasal);
- . *fator ideológico ou semântico* (conhecimento do assunto).

A facilidade em realizar a leitura orofacial parece estar ligada à intuição, a uma boa capacidade de realizar análise-síntese dos elementos de discriminação visual, à rapidez em associar significados, à memória e à aptidão individual do aluno.

Entretanto, visando auxílio à comunicação, é necessário preparar melhor o portador de deficiência auditiva:

- . no sentido analítico, para que reconheça e discrimine, com precisão e rapidez os fonemas, as palavras e as frases contidos na conversação;
- . no sentido sintético ou global, para que identifique o significado, pela da associação de idéias que envolvem os fatores fonológico, estrutural e semântico.

O uso do aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e implante coclear (IC) são agentes facilitadores da leitura orofacial, ajudando na compreensão e, conseqüentemente, na melhor produção da fala.

Num terceiro estágio -*etapa lingüística* - o surdo desenvolve a *linguagem expressiva*, quando manifesta capacidade de expressar espontaneamente seus sentimentos, desejos e necessidades. Isto ocorre primeiro utilizando uma linguagem não-verbal espontânea, - a expressão corporal - e, posteriormente, a linguagem oral.

A capacidade de expressar-se em linguagem oral vai depender de variáveis do histórico da criança e do quanto são significativas as vogais, os encontros vocálicos, os nomes, as holofrases¹ e os pequenos grupos de palavras que consegue emitir.

¹ Uma sílaba ou pano de uma palavra que resume toda a mensagem. Ex. "bou" ou "abou" (acabou)

Os pais e professores devem estimular essas emissões da criança, dando importância à imitação e à repetição como primeiro passo para uma comunicação oral, por meio de conversas espontâneas (linguagem funcional).

As primeiras emissões lingüísticas de uma criança consistem em:

- . dar nome às coisas;
- . pedir para que seja realizado algo;
- . perguntar;
- . responder;
- . chamar;
- . protestar, negar;
- . cumprimentar, etc.

Nessa etapa lingüística, ao emitir fonemas, palavras e frases e, posteriormente, ao codificar sua mensagem de modo consciente, o surdo desenvolve a linguagem expressiva, tentando participar do processo de comunicação.

Esse processo de estruturação da linguagem se efetiva por meio do trabalho de estimulação fonoarticulatória, auditiva, rítmica, e da participação em conversação, em dramatização e em hidroestimulação psicomotora (se for o caso).

A linguagem expressiva pode utilizar a língua em sua modalidade oral e/ou escrita de diferentes formas:

- . dialógica ou funcional - conversando;
- . descritiva (estática ou dinâmica) - descrevendo características e ações dos seres;
- . narrativa - seqüenciando fatos;
- . dissertativa - expondo ou desenvolvendo idéias.

Em síntese, para desenvolver a conversação/comunicação é necessário que:

- a criança surda:
 - . preste atenção ao rosto de quem fala;

- . aprenda a relacionar-se com o outro, ou seja. que saiba realizar "trocas*":
 - . perceba que sua emissão pode modificar o comportamento dos outros.
- *os pais e professores:*
- . favoreçam, pelo contato corporal, a recepção dos ritmos da fala e do canto;
 - . estimulem os resíduos auditivos da criança, pela audição e pelo do tato;
 - . desenvolvam a sensação/percepção visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa da criança;
 - . cooperem para o desenvolvimento da linguagem interior, da linguagem receptiva (de compreensão) e da linguagem expressiva (de emissão).
 - . estimulem os elementos corporais que interferem na produção de fonemas:
 - . desenvolvam um vocabulário ativo, do interesse da criança.

É preciso reconhecer que a participação dos pais é fundamental para a eficácia desse trabalho, uma vez que eles desempenham o principal papel na educação da criança surda.

Essa participação se efetiva na estimulação da linguagem, oral e/ou escrita, na comunicação interpessoal e no acompanhamento escolar do filho.

No desenvolvimento da linguagem existem portanto, três etapas:

- *a aquisição do significado* - a partir de experimentação, quando a criança adquire o conceito, o significado daquilo que vivência (linguagem interior);

- *a compreensão da palavra falada ou do sinal emitido por alguém a partir da associação entre a palavra ou o sinal e a experiência já vivenciada (linguagem receptiva);*
- *a expressão que se manifesta por meio da palavra falada ou do sinal emitido pelo próprio surdo (Linguagem Expressiva).*

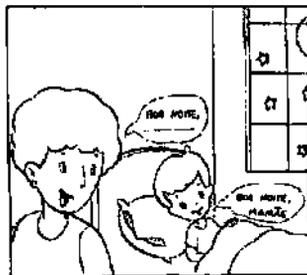
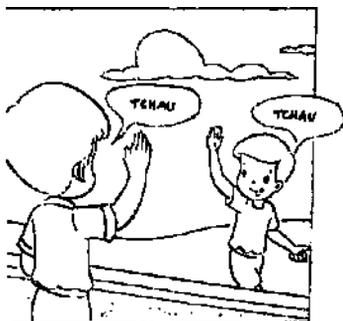
Para o desenvolvimento da linguagem de uma criança surda, faz-se necessário que o professor tenha como objetivos:

- desenvolver a linguagem interior, por meio da relação entre a experiência vivenciada e o símbolo auditivo e/ou visual;
- desenvolver a linguagem receptiva (oral, escrita) por intermédio da leitura orofacial, da leitura propriamente dita, da leitura ideovisual e ainda, da "leitura" do sinal, relacionando significado/significante;
- desenvolver a linguagem expressiva (oral, escrita), utilizando-se da emissão de mensagens verbais e não-verbais significativas, quais sejam:
 - .. interjeições, vogais, encontros vocálicos, onomatopéias, holofrases, "pivot open"²;

• frase formada por 2 palavras (uma fixa e outra variável) cujo significado é percebido pelo contexto.
Ex: papai pão. papai casa



estruturas (rasais, das mais simples às mais complexas, a partir do enunciado mínimo (sujeito e predicado);
diálogos funcionais para treino da conversação:
- cumprimentos, despedidas;



- dados biográficos, residenciais, familiares;
- qualificações com verbos "ser" e "estar";
- identificação de pessoas, coisas e objetos;
- indicação de posse;
- formas de delicadeza e agradecimento;



- circunstâncias de lugar;
- noções de qualidade, de dinheiro;
- circunstâncias de tempo;
- circunstâncias de causa, etc.
 - .. descrição estática e dinâmica;
 - .. narração de fatos vivenciados, histórias reais e fictícias.

3.1.2. Treinamento auditivo



A audição é um sentido que funciona sem interrupção, colocando o indivíduo em constante contato com seu meio. Ela é o canal principal para a aquisição da linguagem verbal, e sua importância é evidenciada até a idade adulta.

Para o professor, é muito importante conhecer os estágios de evolução por que passa a criança no seu desenvolvimento auditivo, para que melhor possa situar seus alunos.

Inicialmente, a criança ouve uma confusão de ruídos e, aos poucos, sua audição vai amadurecendo. Ela vai se tornando capaz de:

- localizar e identificar o estímulo sonoro;
- diferenciar os sons ambientais gerais dos sons mais específicos e os usados na comunicação;

- diferenciar palavras, sentenças modificadas por reflexões, gestos, expressões faciais.

A aprendizagem auditiva normal depende da interação de um organismo normal com o mundo. Vários fatores, porém, podem afetar esse processo como é o caso de uma baixa de audição, da existência de problemas cognitivos e perceptivos, de lesões e de disfunções neurológicas.

A aprendizagem auditiva começa com o reconhecimento, a localização e a discriminação de sons, e se desenvolve como parte do comportamento global do organismo em maturação, tornando-se a base da palavra falada e escrita. O refinamento desse processo depende da estimulação feita desde os primeiros anos de vida.

O treinamento auditivo tem por finalidade fazer com que o deficiente auditivo aprenda a ouvir e interpretar os sons, desenvolvendo ao máximo seus resíduos auditivos. Esse treinamento é apresentado seguindo uma gradação de sons grosseiros para sons mais elaborados, dos mais graves e fortes para os mais agudos e fracos. A distância da fonte sonora também segue uma gradação, de início mais perto e aos poucos mais longe.

Esse treinamento visa desenvolver as funções auditivas necessárias à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem oral final, quais sejam:

1. *Consciência Auditiva* - é a capacidade de reagir a um estímulo sonoro.

Como problemas decorrentes da ausência de consciência auditiva, podem aparecer:

- **alheamente** ao ambiente sonoro;
- dificuldade de comunicação;
- dificuldades na aprendizagem;
- dificuldade de comunicação;

2. *Atenção Auditiva* - é a capacidade de concentrar a atividade psíquica nos estímulos auditivos.

Como problema decorrente de falhas na atenção auditiva, pode aparecer:

- dificuldade em se concentrarem estímulos sonoros prejudicando assim a aprendizagem.

O desenvolvimento da atenção auditiva é feito concomitantemente ao desenvolvimento da consciência auditiva, na medida em que a criança distingue a presença ou ausência do som, fora do estímulo visual.

Para que a criança ouça e aprenda precisa prestar atenção ao que a professora diz.

3. *Localização Auditiva* - é a capacidade de localizar a fonte sonora.

Como problemas decorrentes de ausência de localização auditiva, podem aparecer:

- respostas em direções diferentes das fontes;
- dificuldades em identificar os sons;
- dificuldades na aprendizagem.

Para desenvolver a habilidade de localização auditiva, coloca-se inicialmente a criança em contato com o local onde está situada a fonte sonora.

4. *Identificação Auditiva* - é a capacidade de reconhecer os sons, atribuindo-lhes significado.

Como problemas decorrentes de falhas na identificação auditiva, podem aparecer:

- distorção do mundo sonoro;
- dificuldade de comunicação;
- dificuldades na aprendizagem.

A criança com um problema auditivo pode ouvir mas não interpretar o que ouve. Pode ter dificuldade de associar os sons com determinados objetos ou experiências.

5. *Discriminação Auditiva* - é a habilidade de diferenciar um som do outro e de distinguir pequenas diferenças nos sons.

Como problemas decorrentes de falhas na discriminação auditiva, podem aparecer:

- confusão e troca de fonemas quando de sua enunciação. Ex: /pote/ - /bote/.
- dificuldades na associação dos fonemas (sons) aos grafemas (letras) correspondentes, com problemas para a aprendizagem da leitura e escrita.

A criança aprende a associar um som com a fonte que o produziu. A medida que desenvolve essa habilidade, começa a discriminar um som do outro.

6. Memória Auditiva - é a capacidade de reter, reconhecer e reproduzir estímulos sonoros anteriormente apresentados.

Como problemas decorrentes de dificuldades na memória auditiva, podem aparecer:

- dificuldades em reconhecer e reproduzir estímulos auditivos;
- dificuldade aparente de compreensão;
- dificuldade em cumprir ordens.

A partir do momento em que a criança é capaz de identificar sons, demonstra estar armazenando impressões auditivas.

7. Evocação - é habilidade de trazer à lembrança, uma vez que não basta apenas reter os vocábulos por curto espaço de tempo, eles devem ser relembrados rapidamente, a todo momento em que deles se necessitar, utilizando-os de forma significativa.

Se bem desenvolvidas, essas funções influirão diretamente na compreensão e utilização da fala.

Considerando que a maioria dos portadores de deficiência da audição possuem severa ou profunda e, conseqüentemente, sua percepção acústica é muito limitada, o treinamento auditivo ampara-se também na percepção tátil-corporal, precisando desenvolver, portanto, um programa destinado à estimulação tanto da via auditiva quanto da via óssea, objetivando a recepção.

8. *Memória Auditiva Sequencial* é a capacidade de perceber e reproduzir sons na mesma ordem em que foram produzidos.

Como problemas decorrentes de distúrbios da memória auditiva sequencial, podem aparecer:

- inabilidade de apreciar a ordem temporal ou a seqüência dos acontecimentos auditivos que pode se refletir nas trocas de sílabas nas palavras (por exemplo: macocapor macaco) ou troca de palavras nas frases;
- dificuldade de aprender os dias da semana, os meses do ano e até mesmo a seqüência dos fatos históricos;
- a memória e a seqüência auditivas estão envolvidas no processo de leitura-escrita;
- problemas na análise e síntese auditiva das palavras, dificultam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

9. *Análise - Síntese Auditiva* - é a capacidade de identificar as características dos sons dentro de um todo e de reuni-los formando esse todo.

Como problemas decorrentes de dificuldades de análise-síntese auditivas, podem aparecer:

- dificuldades em combinar fonemas e sílabas para formar uma palavra e em combinar palavras para formar uma sentença, dificultando, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Caso o professor utilize um método fonético, a alfabetização será muito prejudicada. Podem aparecer:

- dificuldades em separar as palavras em sílabas ou em fonemas (sons individuais), afetando a aprendizagem da leitura.

Para aprender a ler a criança deverá aprimorar suas habilidades de análise/síntese auditivas. Ela necessita analisar a palavra nas partes que a compõem, percebendo as palavras como feitas de sons iniciais, médios e finais.

3.1.2. Objetivos do Treinamento Auditivo

1. adquirir e desenvolver a consciência do mundo sonoro: presença e ausência de ruídos, sons instrumentais e da fala;
2. desenvolver a capacidade de conceituar a atividade psíquica nos estímulos auditivos (atenção auditiva);
3. localizar a fonte sonora, visando à segurança existencial e à construção do espaço não alcançados pela visão (localização auditiva);
4. identificar e reconhecer ruídos ambientais, sons instrumentais e sons de fala (mais grosseiros);
5. discriminar a intensidade decibéis dB dos ruídos, dos sons instrumentais e das palavras (forte/fraco);
6. discriminar a frequência hertz (altura) dos ruídos, dos sons instrumentais e da fala (grave/aguda);
7. perceber a quantidade de impulsos dos ruídos, dos sons;
8. desenvolver a consciência da duração dos ruídos, dos sons instrumentais e das vogais (longa/breve);
9. desenvolver a capacidade de reter, reconhecer e reproduzir estímulos sonoros anteriormente apresentados (memória auditiva);
10. desenvolver a capacidade de lembrar rapidamente ruídos e sons (evocação);
11. desenvolver a capacidade de perceber e reproduzir sons na mesma ordem em que foram apresentados (memória seqüencial auditiva);
12. desenvolver a capacidade de identificar as características dos sons dentro de um todo e de reuni-los formando um todo (análise/síntese auditiva);

Obs.: Uma criança que iniciara estimulação auditiva na faixa etária de zero a três anos e der continuidade ao treinamento e ao uso sistemático do aparelho de amplificação sonora até o final da pré-escola, provavelmente alcançará a maioria dos objetivos do treinamento auditivo.

Quando o treinamento auditivo iniciar-se na pré-escola, essas atividades deverão estender-se por mais tempo ale as séries iniciais do ensino fundamental.

3.1.3. Ritmo prosódico

A educação pelo movimento viabiliza a aquisição do ritmo vocabular por meio de:

- exercícios motores, sensório-motores, perceptomotores;
- música;



Sentindo o ritmo por meio da música

- dança;
- propriocepção, controle corporal;
- atenção à tonicidade das sílabas, das palavras e da frase.

Para o desenvolvimento dessas atividades sugere-se:

- levar a criança a tomar consciência do seu corpo, por meio de exercícios de propriocepção corporal e conhecimento do esquema corporal;
- conscientizar a criança quanto à tonicidade muscular do seu corpo, pelo controle dos estados tônicos, físicos e emocionais (tensão/re-

laxamento);

- levar a criança a tomar consciência de sua respiração, mediante exercícios de inspiração e de expiração;
- desenvolver as funções cognitivas pela experiência corporal, utilizando exercícios que envolvam:
 - . equilíbrio (marchas, danças);
 - . movimentos realizados na vida cotidiana (o banho, o café, etc);
 - . orientação espaço-temporal:
 - .. exercícios de coordenação dinâmica;
 - .. movimentos alternados;
 - .. movimentos sucessivos;
 - .. movimentos alternados e sucessivos;
 - .. movimentos assimétricos;
 - . associação objeto-corpo;
 - . destreza;
 - . inibição/desinibição;
 - . gestos e atitudes adequadas ao momento;
 - . lateralidade:
 - .. com ou sem pontos de referência;
 - .. cruzando instruções.
 - . reversibilidade;
 - . progressão;
 - . noções de situação em espaço plano e em três dimensões;
 - . reprodução e reconstituição de **formas**, tamanho, movimentos, posições;
 - . orientação espacial:
 - .. frente/frente;
 - .. de costas/frente;
 - .. fila
 - .. em cima/embaixo;
 - ..em frente / atrás;
 - .. dentro/fora;

- . orientação temporal:
 - .. ordem e sucessão:
 - .. duração do tempo;
 - .. noção de hora;
 - .. transformação cíclica de períodos.
- . memória espacial:
 - ..encontrar seu lugar;
 - .. memorizar um espaço criado;
 - .. seguir trajeto.
- . memória perceptiva;
- . aquisição da direção gráfica.

possibilitar que a criança realize movimentos corporais adequados à articulação de cada Fonema, valendo-se de movimentos que otimizem essa articulação:

- . vogais;
- . encontros vocálicos;
- . consoantes.

realizar movimentos corporais que possibilitem o ritmo prosódico, por meio da conscientização de:

- .. tempo e velocidade;
- .. duração e intensidade;
- .. melodia e entonação:

ritmo da palavra;

- .. ritmo binário (dissílabas: oxítonas e paroxítonas);
- .. ritmo ternário (trissílabas: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas);
- .. ritmo quaternário (polissílabas: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas).

ritmo da frase:

- .. afirmativa e negativa;
- .. interrogativa;
- .. exclamativa.

3.1.4. Treinamento fonoarticulatório/fala



Ajudando uma criança surda a perceber sons

Algumas crianças surdas podem falar de forma satisfatória se forem trabalhados todos os elementos corporais que interferem na produção de fonemas:

- a respiração do aluno, uma vez que a produção dos fonemas ocorre a partir do controle do ar expirado;
- os órgãos fonoarticulatórios (palato, língua, lábios, álveolos, dentes, bochechas, mandíbula, maxilar, cordas vocais) que participam, de forma ativa ou passiva, da emissão dos fonemas;
- a tensão e o relaxamento da musculatura do corpo e dos órgãos fonoarticulatórios, viabilizando, conscientemente, uma adequada emissão dos sons da fala;
- a voz, de modo que a intensidade, a duração e a frequência dos sons se ajustem de forma adequada;

- a produção e, posteriormente, a automatização, o reconhecimento e a discriminação do fonema.

A emissão de cada fonema implica a conscientização do modo e ponto de articulação, além dos traços de nasalidade ou sonoridade. Essas características de cada fonema devem ser retidas e automatizadas, levando ao seu uso espontâneo no contexto da palavra ou da frase.

Os professores costumam utilizar a seguinte denominação para os fonemas consonantais:

- quanto ao modo de articulação:
 - .oclusivos
 - . fricativos (incluindo sibilantes e chiantes)
 - . líquidos (laterais e vibrantes)
- quanto ao ponto de articulação:
 - . anteriores - bilabiais e labiodentais
 - . internos anteriores - linguodentais e alveolares
 - . internos posteriores - palatais e velares

A introdução sistemática de fonemas pode-se realizar de modos diversos. uma vez que a seqüência vai depender da prontidão do educando, da visualização e da capacitação tátil de perceber ou não a sonoridade do fonema.

Alguns professores preferem a seqüência que obedece à lei fonética de solidariedade irreversível de Roman Jakobson, segundo a qual a aquisição das consoantes na linguagem infantil se faz na seguinte ordem:

1º fonemas oclusivos anteriores: /p/, /m/, /b/

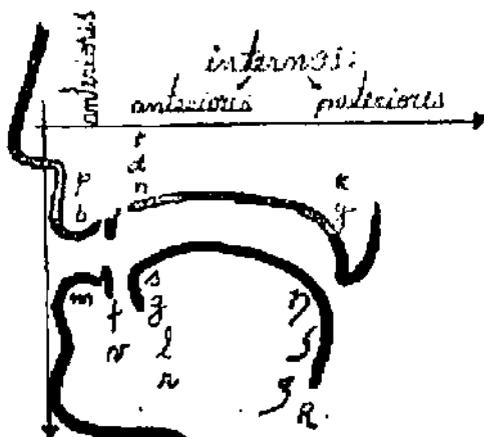
2º fonemas oclusivos internos anteriores e posteriores: /t/, /d/, /k/, /g/

3º fonemas fricativos anteriores: /f/, /v/

4º fonemas fricativos internos anteriores e posteriores: /s/, /z/, /x/

151 131 137

5º fonemas líquidos (laterais e vibrantes): /l/, /l/, /r/, /R/



Outros baseiam-se na prontidão da criança que tem maior facilidade de aprendizagem da pronúncia de dois ou três fonemas que tenham ponto de articulação diferente. É mais fácil para a criança pronunciar e visualizar as diferenças entre /p/ e /t/ do que entre /p/ e /m/.

Há quem utilize ainda a oposição por traço de nasalidade (pato x mato), por traço de sonoridade (pato x bato), e por modo de articulação (pato x fato).

Fonema

corresponde a.....nh

Grafema (letra)

l..... h

l..... ch, x

- /ʃ/ j (jáje, ji, jo, ju, ge, gi)
 /k/ c (ca, co, cu); q
 /R/ rr
 /g/ g (ga, go, gu, gue, gui)
 /s/ s, z, x, c (ce, ci)
 /z/ s (entre vogais), z, x

QUADROS PARA CLASSIFICAÇÃO DE FONEMAS

Quadro de vogais orais do Português

| | | Ponto de Articulação → | | |
|---------------|--------|------------------------|----------|-------------|
| | | Anteriores | Centrais | Posteriores |
| Altura da Voz | Altas | i | | u |
| | Médias | e (ê) | | o (ô) |
| | Baixas | ɛ (é) | a | ɔ (ó) |

Quadro das consoantes e semivogais em Português

| Voz de articulação | | Ponto de articulação | | Labiais b, p, m | Alveolares d, t, n, l, r | Vel. posteriores k, g |
|--------------------|--------|----------------------|--------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | Orais | Nasais | | | |
| Desejadas | Orais | | | p | t | k |
| | Nasais | | | b | d | g |
| Frisadas | Orais | | | m | n | ŋ (ch) |
| | Nasais | | | | | |
| Líquidas | Orais | | | f | s | ʃ (ch) |
| | Nasais | | | v | z | ʒ (j) |
| Líquidas | Orais | | | lateral | l | ʎ (ch) |
| | Nasais | | | | r | R (rr) |

De qualquer forma faz-se necessário realizar o diagnóstico de prontidão de cada aluno, bem como avaliá-lo semestralmente, para que haja apresentação de:

- fonemas;
- vocabulário selecionado para cada fonema, acompanhado (se possível) do objeto ou gravuras de forma oral e escrita. No caso de verbos, a seleção inicial deve recair sobre os dramatizáveis;
- pequenas estruturas, relacionadas a cada vocábulo apresentado, possibilitando:
 - . associação do significado com o significante;
 - . interrelação vocabular

Para o desenvolvimento dessas atividades, faz-se necessário o atingimento dos seguintes objetivos:

- conscientizar o educando para a existência e o uso da respiração oral;
- conscientizar o educando sobre as vias nasais, como instrumento da respiração e de sua correta utilização;
- utilizar a inspiração e a expiração com movimentos distintos, alternando as duas vias respiratórias;
- ampliar e coordenar a capacidade de produção fonoarticulatória com a respiração diafragmática;
- tomar conhecimento das partes do corpo e dos diferentes graus de tonicidade muscular: relaxamento/tensão;
- adquirir movimentação e controle articulatorios necessários aos padrões desejáveis de emissão, por meio de exercícios que envolvam:
 - . amandíbula;
 - . o véu palatino;
 - . bochechas;
 - . palatoduro;
 - . lábios;

- . língua;
- . exercícios de ponta;
- . exercícios de dorso.
- impostar a voz de forma consciente e funcional;
- estabilizar a voz com intensidade e duração normais;
- adquirir uma tonalidade correta na produção da voz, por meio de exercícios que envolvam a frequência da voz;
- adquirir o equilíbrio adequado entre a ressonância nasal e a bucal, para a eliminação de nasalidade excessiva ou imprópria;
- automatizar uma adequada tensão expiratória para a eliminação da voz de falsete;
- automatizar o relaxamento dos músculos do pescoço e da face para eliminar a voz gutural;
- adquirir condições de articular fonemas da língua portuguesa, pela conscientização do modo e do ponto de articulação, estabelecendo *correio feedback* acústico, proprioceptivo, visual e tátil:
 - . vogais: a, ô, ó, u, ê, é, i e as nasais ã, ê, í, ô, ü;
 - . encontros vocálicos: ai, ia, eu, oi, ei;
 - . consoantes:
 - p, b, m
 - t, d, **n,nh**
 - k, g**
 - f, v
 - s, z
 - ch, j
 - l, lh**
 - r, rr
- . encontros consonantais
- reconhecer e discriminar sons articulados pela percepção visual (leitura orofacial) e percepção auditiva.
 - . discriminação de:
 - .. vogais, encontros vocálicos, onomatopéias, nomes;

palavras iniciadas por:

- p/b; t/d: k/g -pato/bola

- f / v -faca/vovô

- b/v, b/d, d/m; m/v; b/m -bala/vala; bebo/dedo

- p/t; f/p; t/p;

-p/(v,d,b):t/(v,g,b.d):f/(b.d)

- v/n ; b/n; m/d; d/n;

- l/(p, b, m, f, v; t, d,n; k, g)

- p, t, k / , - (papel/chapéu) (tapa/chapa) (fica /ficha)... (taça/taxa) (soca/choca) (soro/ choro)

- g / (p, t, k) / (pelo / gelo) (teca /jeca)

a/jaca)

 / j (chá /já)

- ch / z (rocha/rosa)

- p, t, k, / z, f; (capa/casa); (tatá/zazá); (pisa/isa/pica)

- s / z - (assa/asa) (roça / rosa)

- z/j - (Zeca/jeca);

- λ / λ - (maia / malha)

- η / η - (pena x penha)

- r / R - (careta /carreta)

- λ / η - (pilha /pinha)

- l / r- (vela/Vera)

- encontros consonantais inseparáveis:

- . consoante + / l / - (*templo*)
- . consoante + / r / - (*prato / cravo, pato / prato*)
- palavras com / r / ou / s / em final de sílabas: - *mar, lar, paz, poste, barba*
- frases curtas com variação de um vocábulo em extensão: -
(*Pega a mala*) / (*Pega a maleta*)

Obs.: As atividades fonoarticulatórias/fala devem iniciar-se o mais cedo possível (Programa de Estimulação Precoce) e perdurar ao longo da vida de uma pessoa surda, mesmo que adulta, a fim de aperfeiçoar sua fala e conservar os conhecimentos adquiridos.

3.1.5. *Leitura oro facial*

O portador de deficiência auditiva é capaz de "ler" a posição dos lábios e captar os sons que alguém está produzindo. Essa técnica se chama leitura labial e é útil quando o interlocutor formula as palavras.com clareza. *Porém, é provável que até o melhor leitor labial adulto só consiga entender 50% das palavras articuladas (talvez, menos).* O resto é pura adivinhação. Muitos sons são invisíveis nos lábios. Por exemplo, a diferença entre as palavras "gola" e "cola" dependem unicamente dos sons guturais. Outros sons, como "p" e "m" \ "d" e "n" e "s" e "z", podem ser facilmente confundidos. O portador de deficiência, não sabendo bem qual o assunto da conversa, tem mais dificuldade de fazer a leitura labial. Para quem já nasceu surdo, a leitura labial é muito mais difícil do que para alguém que tinha audição, pois o portador de deficiência auditiva tem de imaginar os sons que nunca foram ouvidos. A leitura da fala é a visualização de toda a fisionomia da pessoa que fala, incluindo sua expressão fisionômica e gestos espontânc-

Série Deficiência Auditiva - Fascículo 4

os. Esse conjunto de dados, associados à leitura labial, auxilia bastante a compreensão de uma conversa pelos surdos.



Lábios formando o som de "e"



Lábios formando o som de "ch"



Lábios formando o som de "f"

3.2. LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Obrigado



Desculpe

Obs.: As atividades na língua brasileira de sinais (LIBRAS) deverão ser desenvolvidas na vida cotidiana para possibilitar o acesso ao currículo e a literatura infantil por meio de um instrutor/professor surdo ou professor que domine a LIBRAS.

4. O FAZER PEDAGÓGICO

4.1. Exemplos de atividades de complementação curricular específica que visam à aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade oral pelo portador de deficiência auditiva na pré-escola.

O objetivo específico da educação especial para o surdo, segundo Van Uden, é desenvolver sua linguagem funcional, ou seja, é fazê-lo utilizar o instrumento que o torne capaz de conversar, favorecendo a formação de sua identidade precisa e o contato com outra pessoa.



Conversação

Linguagem funcional é toda linguagem usada no cotidiano, construída de perguntas e respostas, ordens e pedidos e expressões emotivas.

Há, no trabalho de linguagem funcional dois métodos:

- *o maternal* - baseado na conversa mãe/filho, e
- *o reflexivo* - que é a conversação propriamente dita.

No primeiro, a mãe faz o "duplo papel" (emissor e receptor):

"- *Você quer água? Quer?*"

"- *Eu quero, mamãe! Eu quero água.* "

Aos poucos, começam as primeiras manifestações de linguagem. Pela criança são utilizados os resíduos auditivos, a leitura lábia], a expressão corporal, os sinais, como canais para estabelecer o contato entre o emissor e o receptor.

Desde a estimulação precoce, procura-se conduzir o aluno a ter um comportamento atento aos sons (treinamento e aproveitamento de resíduos auditivos) e ao rosto da pessoa que fala, especialmente a boca (leitura labial), pela conversação mantida durante as brincadeiras.

Durante a educação infantil, continua-se a aplicação do método maternal e começa-se a do reflexivo, ou seja, surge a conversação, que é a própria linguagem sendo desenvolvida.

Há formas que podem favorecer a aprendizagem do diálogo, da decodificação da informação social e o aluno pode imediatamente servir-se delas no cotidiano.

Como o déficit auditivo prejudica a plena absorção da linguagem, procura-se compensá-la utilizando a língua portuguesa escrita juntamente com a oral.

A criança surda pode falar. O conversar favorece a formação de sua identidade além de integrá-la no "mundo dos ouvintes".

Como todos os seres humanos, os surdos possuem uma potencialidade natural para aprender, mas falta-lhes um fator biológico para a aquisição da linguagem: a audição.

Os conteúdos de linguagem servem para o aluno compreender o que é

verbalizado pelo professor, começar a deduzir as regras gramaticais, adquirindo com isso, a gramática implícita, a competência lingüística e a linguagem funcional.

A principal estratégia para a aula de linguagem na pré-escola é a dramatização porque, segundo Piaget os alunos se encontram no "estágio de operações lógico-concretas e a compreensão das relações entre os objetos requer a ação efetiva do sujeito sobre estes objetos".

Como o pensamento propriamente dito conta com a sustentação da linguagem interior e também com um sistema de signos, a linguagem escrita surge como o registro gráfico dele.

Todo trabalho pedagógico se faz por etapas e por isso têm razão de ser os "passos" apresentados no desenvolvimento da linguagem. Logicamente não é um esquema rígido, mas uma forma didática e organizada de modo a facilitar o trabalho.

A cobrança constante da emissão é fundamental. Procura-se automatizar o já compreendido.

Os alunos sentem-se felizes, quando dialogam, porque podem levar para a vida prática o que aprendem.

A atividade de "linguagem funcional" dá certo porque:

- o aluno quer "conversar", comunicar-se;
- realiza profissionalmente o professor;
- contribui com todas as áreas da educação;
- facilita a integração do surdo com o ouvinte.

Um fator que favorece o trabalho de linguagem dialógica é o número reduzido de alunos na sala. Outros fatores são: a freqüência diária, seqüência gradual de dificuldades e o uso da prótese auditiva.

A abordagem proposta aqui segue o seguinte esquema:

. por meio de um quadrinho, o aluno vê. a palavra-imagem, dra-

matiza a cena para que haja a interiorização da palavra e da ação e o aparecimento do pensamento propriamente dito.



O que se propõe, então, é um estudo funcional da linguagem, do verbo como núcleo principal de quase todas as expressões lingüísticas, servindo-se da dramatização como principal estratégia.

Para a operacionalização da linguagem funcional, muitas atividades são desenvolvidas: respiração, relaxamento e exercícios para os órgãos fonoarticulatórios, voz (articulação), ritmo, leitura labial e dramatização.

1ª Atividade: Respiração

As crianças com problemas de fala, geralmente, apresentam problemas de respiração.

Os exercícios de sopro (os mais variados possíveis) têm por objetivo levar o aluno a adquirir hábitos corretos de respiração, propiciando melhor ritmo de fala e melhor emissão de fonemas.

A aula de linguagem funcional é dada da forma mais concreta possível. Por exemplo:

Entrega-se um "balão" para a criança e se diz: "balão" - "sopre o balão", ao mesmo tempo que o professor lhe mostra uma gravura

onde uma criança está soprando uma balão e a palavra "sopre" está escrita.

Em seguida, o professor dá outra ordem: "solte o ar", mostrando outra gravura que corresponde à ordem dada.



2ª Atividade: Relaxamento

O aluno deve adquirir uma atitude geral de relaxamento para melhorar a respiração e a articulação no ato da fala por meio de técnicas de relaxamento. O professor deve utilizar os mesmos comandos até a criança compreender bem o seu significado.

Levante-se.

Deite-se.

(Mostrar um boneco bem mole)

Fique mole como o boneco.

*Olhe como seu braço
é mole!*

(Mostrar um boneco bem rígido)

Olhe como ele é duro!

*Fique duro como o
boneco.*

3ª Atividade: Exercícios para os órgãos fonoarticulatórios

Eles são necessários para que o aluno tome consciência das áreas específicas que influenciam na produção da fala: lábios, bochechas, língua, etc.

O professor pede à criança para imitá-lo. Primeiro o professor e o aluno devem ficar frente a frente; depois, frente a um espelho.

Ordens dadas pelo professor

Olhe para mim.

Faça igual.

Isto!

Bom!

Não!

Exercícios desenvolvidos:

Ex:-protrair língua;

-estalara língua:

-alargara língua:

-encher bochechas;

- "estourar" as bochechas:

-encher bochechas

alternadamente;

- beijar:

- esticar e encolher lábios;

- esticar e encolher lábios em

posição de "e" e "i";

- abrir boca e manter a língua

abaixada e relaxada com a

pontanosincisivos inferiores.

4ª Atividade: Voz

A voz da criança surda deve ser trabalhada especificamente, pois cada uma apresenta um problema diferente de voz (nasal, fatsete, gutural, bitonal ou fraca), que deve ser corrigido de maneira específica.

Eis alguns exercícios de voz:

- manter uma vocalização por três segundos com controle tátil no peito ou no pescoço;
- deslocar um brinquedo, ou puxar o barbante preso a uma lata. on seguir uma linha com o dedo, enquanto vocalizar:
- fazer uso do fonema indicador;
- colocar fichas em determinados lugares (boca da boneca, balões enquanto vocalizai).

E outros, dependendo da criatividade do professor paia que o aluno aprenda a vocalizar, brincando.

As ordens dadas pelo professor devem ser, inicialmente, sempre iguais:

Senta aqui!

Põe a mão no meu peito!

Muito bem!

Põe a mão no teu peito!

Isto!

Bom!

Não!

5ª Atividade: Articulação

Para desenvolver a fala, o aluno usa vários sentidos:

- audição (na medida do possível);
- visão (leitura labial);
- sinestésico (movimentos articulatórios da fala);
- tátil (vibrações do corpo).

A seqüência dos fonemas depende da facilidade e da aptidão de cada aluno. Por exemplo: se o professor quer trabalhar o **ma**, mas o aluno diz **ba**, ou se ele fala **fa**, o aluno **va**, o professor deve "esquecer" o fonema inicial e aproveitar o fonema que o aluno tem espontaneamente. Em seguida deve trabalhar com o aluno os nomes (substantivos e adjetivos) e depois os verbos e as frases, partindo sempre, quando possível, do objeto concreto no caso de substantivos. No caso de verbos, o professor deve procurar dramatizar as ações da vivência diária.

6ª Atividade: Ritmo

1. Os exercícios de ritmo são feitos com os fonemas estudados, utilizando instrumentos que auxiliem na compreensão da duração, intensidade e freqüência dos sons, na hora de emissão.

Exemplo:

a _____ a

a _____ o

a _____ o

o _____ a.

etc...

pa, pa, pa, pa

pa

pa

PA _____

papa

pa

papa

papo

pa

2. Quando o professor for introduzir as palavras-chaves, deve marcar o ritmo da palavra com tambor, palmas ou palminhas nas mãos da criança ou na mesa, conforme a tonicidade.



Sentindo sons por meio de instrumentos musicais

Exemplo:

| | |
|-------|-------|
| pa | to |
| O | o |
| forte | fraco |

| | |
|-------|-------|
| ta | tu |
| o | O |
| fraco | forte |

3. O professor levará o aluno a marcar o ritmo com a voz.

Deverão ser trabalhadas, inicialmente, expressões ou palavras monossílabos tônicas, dissílabas oxítonas ou dissílabas paroxítonas.

Primeiramente são feitos exercícios de relaxamento, levando a criança acalma.

A criança deve imitar livremente os movimentos da professora, de acordo com o ritmo dado por um instrumento de percussão:

- marchar com batidas sucessivas e lentas;
- saltitar de acordo com batidas que reproduzem o ritmo binário: forte, fraco;
- correr conforme sejam as batidas sucessivas e rápidas;
- realizar exercícios livres de respiração.



Terapia da dança ajuda na coordenação e no equilíbrio.

Vamos brincar: como o soldado, como o cavalo, como o gigante, como o gato, como o cachorro, como a boneca de pano, como o robô.

Vamos brincar: bater palmas com ritmo rápido "papapo" e terminar fechando as mãos e batendo os punhos, falando o /po/ bem marcado. **Saltar** para frente e para trás dizendo "papápapo", pa, po, papa, po, papa, papapa, po.

7ª Atividade: Leitura labial

A leitura labial tem por objetivo estimular a atenção do aluno para olhar o rosto do professor, repetir o modelo articulatório e ao mesmo tempo discriminar o que foi falado. O professor deve iniciar com as vogais e encontros vocálicos.



Vamos brin-
car?!

uu

ui

oi

eu

a

e

i

o

u

au

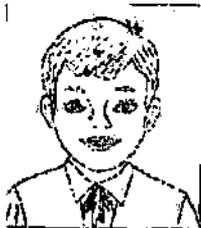
iauu



A



E



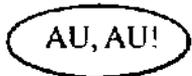
I



O



U



O professor deve também repetir, cotidianamente, os mesmos comandos, cumprimentos, pedidos e perguntas até que a criança alcance uma boa compreensão dessas mensagens por exemplo:

Marcelo, venha cá.

Onde está a mamãe?

Marcelo, me dê o pão!

8ª Atividade: Dramatização

A dramatização é a principal estratégia para a aula de linguagem, porque possibilita a interiorização do conceito. Deve ser utilizada sempre e de forma lúdica, revivenciando o cotidiano das crianças. Os temas mais comuns para as dramatizações são:

1. Encontros vocálicos: *oi, ai, au, eu, ui.*
2. Cumprimentos e despedidas: *Oi! Tchau! Bom-dia!*
3. Verbos mais comuns à vivência de uma criança:

andar, correr, pular, parar;
sentar, levantar, deitar, dormir;
abrir, fechar;
pôr (colocar), tirar;
lavar;
comer, beber (tomar), dar;
ir, vir;
nadar, brincar;

*bater, brigar, chorar, machucar, cair, doer;
saber;
pegar, poder;
olhar (ver);
ficar;
fazer;
acabar;
cortar, colar;
beijar, abraçar;
morrer, etc.*

Os verbos devem ser empregados, primeiramente no Imperativo, com ordens ou pedidos opostos ou análogos, na 3^a ou 2^a pessoa do singular.

Em seguida, deve-se trabalhar com os seus complementos.

Exemplo:

Ande! **Corra!** **Pare!** **Pule!** **Não corra!**

Senta. Levanta. Deite. Durma.

Abra. Feche. Abre a boca.

Ponha o aparelho. Tire o aparelho.

Vá ao banheiro.

Lave as mãos.

Coma pão. Beba água. Tome água. Dê para ele. Me dê.

Vem cá (venha cá).

Nade. Não brigue. Não bata nela.

Vamos brincar. Não chore.

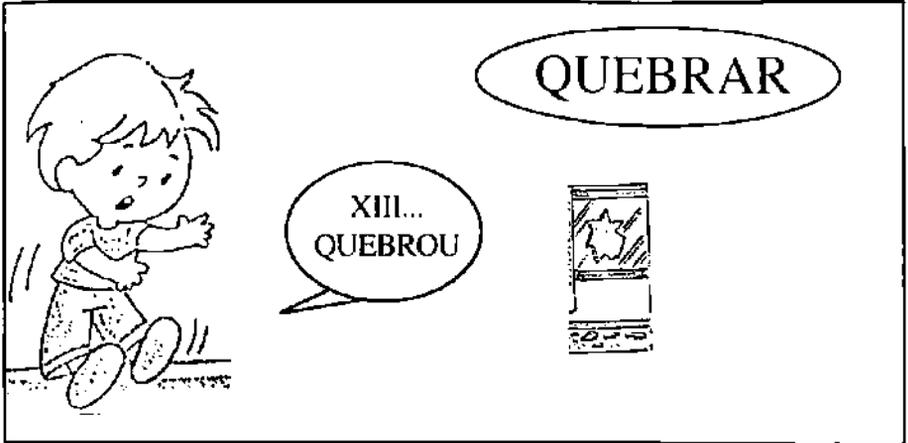
Pegue a cola. Não pode sair. Corte o papel. Cole.

Olhe! Veja a bola.

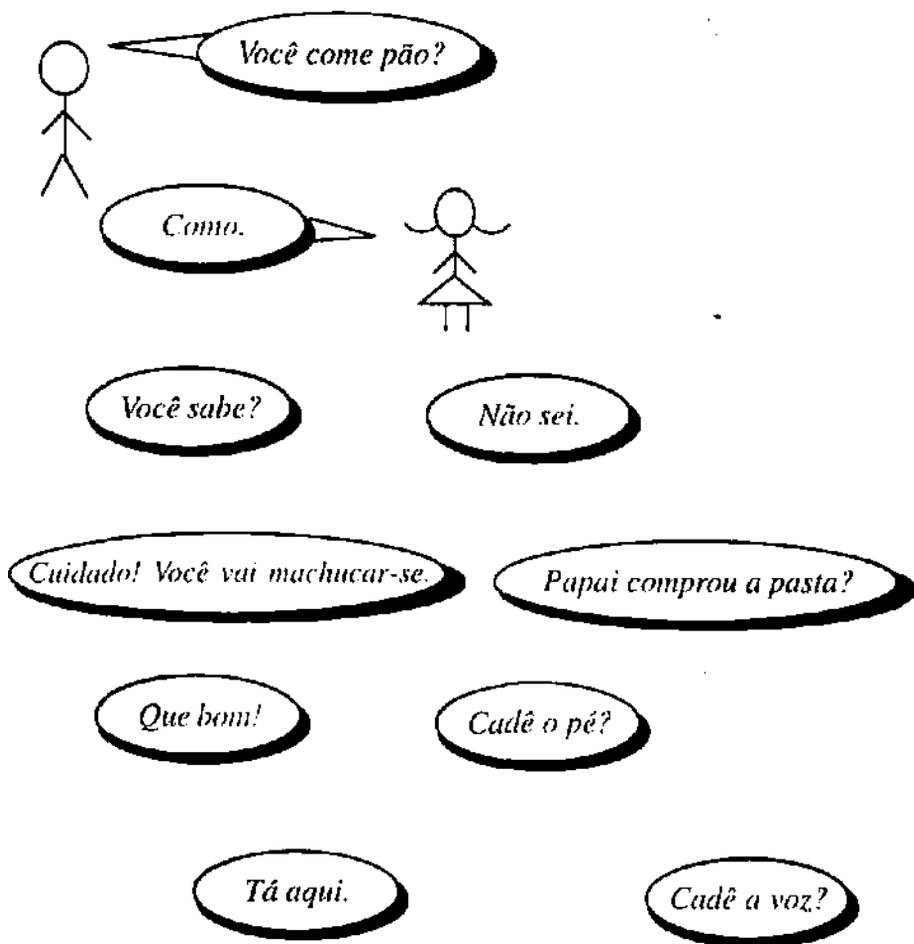
Fique quieto . Faça igual a mim.

Beije a tia. Abrace a irmã.

Em momentos adequados, o professor deve utilizar os verbos em outros tempos e modos.



4. Perguntas e respostas, utilizando, inicialmente, o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo ou o futuro coloquial do indicativo na 1ª e 3ª pessoas do singular.



Uma criança dramatiza, primeiramente, com o professor. Depois com a outra criança. Uma faz a pergunta e a outra responde. Esta última, por sua vez, pergunta para a próxima e assim sucessivamente.

5. Expressões emotivas

O professor deve aproveitar o momento das dramatizações para introduzir palavras que indicam emoções de acordo com as circunstâncias.

Oh!

Jóia!

Que bom!

Meu Deus!

Olha! Que tristeza!

Não!

Preste atenção!

Muito bem!

Não! Assim! não

Cuidado!

Alto, mais alto



Quando o aluno estiver na última etapa da pré-escola, o professor deve utilizar textos dialógicos, para iniciar a alfabetização.

O uso do texto descritivo é muito comum nas classes comuns do ensino regular, mas, sempre que for possível, o professor deve substituí-lo por um texto **dialógico**, cujos verbos devem ser dramatizados em diferentes contextos.

1. Exemplo de um texto descritivo:

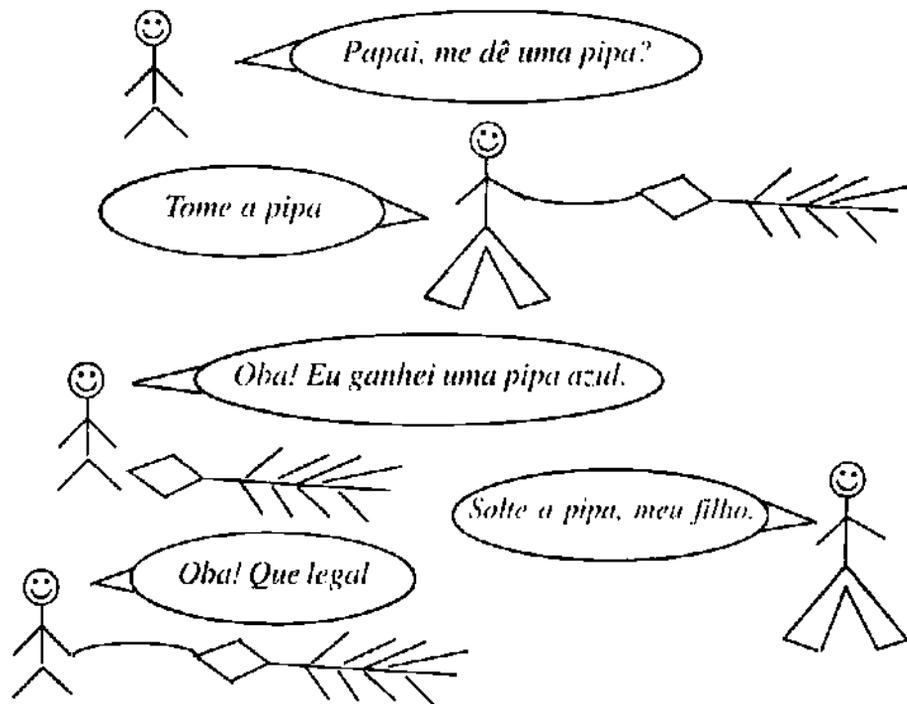
A pipa

"O papai dá uma pipa ao menino.

Â pipa é azul.

O menino solta a pipa."

2. Exemplo de um texto dialógico: A pipa



4.2. O modelo de iniciação à língua escrita por estratégia bimodal - uma alternativa de trabalho numa pré-escola para surdos

Embora a língua brasileira de sinais - LIBRAS - seja a língua legítima e natural dos surdos, a língua portuguesa é também sua língua nacional.

Dentre as estratégias que proporcionam O aprendizado da língua portuguesa pelo surdo, encontra-se na comunicação total, um conjunto de alternativas bimodais.

De acordo com essa Filosofia, a LIBRAS facilita a partilha de símbolos socialmente aceitos, e é um acesso importante a aprendizados e conteúdos curriculares, devendo ser adquirida pela criança, naturalmente, ao entrar em contato com outros surdos, sem contudo sair do contexto familiar. Esse modelo bilíngüe prevê a prática da LIBRAS (como língua natural) e *do* português como aquilo que pode constituir, em última instância, um letramento de fato.

A mensagem, por uma alternativa bimodal é produzida de dois modos simultâneos: um audiofonético e um visual-motor.

Assim sendo, uma mensagem pode ser produzida em português - a um só tempo - por fala oral e por "fala" manual corporal. Tal técnica oferece, desde a estimulação precoce, condições alternativas que facilitam o aprendizado do português dentro da linearidade que lhe é peculiar.

Aqui se está tratando de uma das técnicas bimodais que tornam presente visualmente o português, uma vez que a oralização é acompanhada da soletração pelo alfabeto manuais conforme o método Rochcster (USA). Dessa forma, há a possibilidade de que a desarrumação linear dos elementos dos textos produzidos pelos surdos seja vencida.

Essa teoria é exemplificada por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula da pré-escola. Essas atividades se iniciam com jogos tônico-corporais em que os alunos soltam a **VZ** sempre de forma lúdica.

Nesses jogos, mudam-se formas bucais, sonorizando as vogais ao mesmo tempo em que se configuram manual mente as letras do alfabeto datilológico, contextualizando exclamações: "o", num espanto: "i". por esquecimento; "a",

por satisfação, etc.

Inicia-se a atividade de ler e, depois, de escrever *exclamações* - tornadas cada uma delas como texto - a partir de desenhos de bonecos apresentados cujas bocas sugerem as formas orais, tendo embaixo das figuras as letras correspondentes.

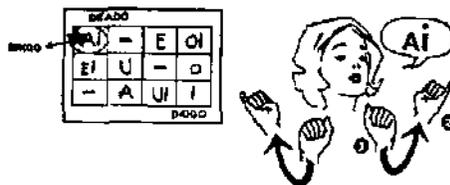
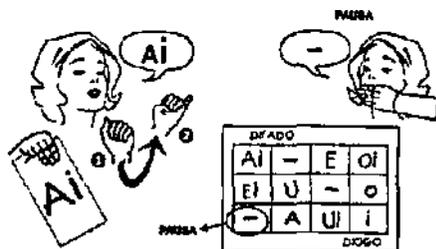
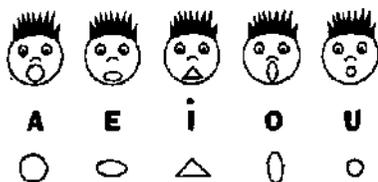
Após a leitura, há a escrita - no ar, depois no quadro de giz e, então, no papel - mantendo o sentido do que é lido ou escrito.

Em momento posterior, o professor possibilitará à criança condições de:

- reconhecer as vogais, a partir da escrita;
- reconhecer as vogais nos nomes de cada colega;
- expandir o jogo a partir da sucessão dos elos entre as vogais (encontros vocálicos), como em "ai", "oi", "ei", "eu", etc;
- desenvolver jogos e atividades com e sem o apoio do rosto dos bonecos desenhados;
- realizar ditado, por meio de cartelas, para brincar de "bingo" ou por meio do preenchimento de "balões" que saem da boca das personagens;
- incluir nos jogos, desde o início, a questão do sentido em tudo o que for lido ou escrito;
- seqüenciar: *exclamações*, *interjeições*, *onomatopéias*, *palavras* (nome e ações);
- iniciar a estruturação de frases a partir de enunciados simples (sujeito + verbo), escritas pelo professor, lidas e desenhadas pela criança para mostrar o que foi entendido;
- organizar pequenos "livros" com textos que cada um leu e ilustrou;
- emitir oralmente a partir dos textos trabalhados;
- realizar leitura labial das *exclamações*, *interjeições*, *onomatopéias* e *palavras* conhecidas;
- utilizar funcionalmente, os textos lidos e escritos;
- produzir textos, respeitando o caráter linear da língua portuguesa.

Os demais conteúdos curriculares da pré-escola são repassados

em LIBRAS, já que essa estratégia se coloca por uma expectativa bilíngüe.



DITADO DE PALAVRAS

| | | |
|--------|--------|--------|
| ÔNIBUS | BAHANA | BOLA |
| LUA | ALÔ | MOTO |
| PIPA | OVO | FALA |
| COME | BEBE | VOA |
| BOBA | MIAU | BONITA |

ÉRIKA

19/10



4.3. Exemplo de atividades de leitura e escrita na pré-escola

A pré-escola procura proporcionar momentos constantes de contato prazeroso com a leitura-escrita mediante a leitura de histórias, contos de fada, gibis e livros infantis, bem como, leitura e escrita de bilhetes, cartas, exposição dos nomes próprios, relatos de final de semana, registros de aulas de educação física, de passeios, músicas infantis e receitas.

Com o objetivo de expor as crianças à leitura e a escrita, são desenvolvidas diversas atividades, algumas das quais serão descritas abaixo:

Contando histórias

Os contos de fadas e histórias em geral são introduzidos desde que as crianças entram na pré-escola e, como acontece também com as crianças ouvintes (Perroni, 1992), as histórias são contadas várias vezes, até que, valendo-se das perguntas do adulto, em um primeiro momento, as crianças comecem a relatá-las. Nota-se que depois de algum tempo, as "crianças se

apropriam do papel de "leitores", olhando as letras e "lendo" as figuras para os colegas de classe.

Depois que as crianças demonstram já conhecer uma história, dramatizam-na, escolhendo os papéis. Desde cedo são incentivadas a registrar algum aspecto da história. Inicialmente, tal registro se dá por intermédio de desenhos e, nas classes mais avançadas, pela escrita.

Percebe-se que, como na criança ouvinte, inicialmente os desenhos são basicamente constituídos de garatujas sem significado consistente. Aos poucos vão tomando forma e significado, até que os alunos passam a fazer uma previsão do que será desenhado. Depois de algum tempo as formas vão se aproximando do real e podem até ser reconhecidas mesmo fora do contexto.

Adivinha quem é

Fazem-se tiras de cartolina com os nomes das crianças e dos profissionais que atendem à classe, as quais são colocadas num saco. O professor sorteia um nome e as crianças adivinham de quem é. Após algum tempo de trabalho, quando a classe já se constituiu como grupo, dão-se pistas de quem é aquele nome: "*É uma menina. Tem cabelo loiro. Está de tênis preto. Está de rabo de cavalo*", etc. A medida que as crianças vão conseguindo identificar o portador das características apontadas pelo professor, as pistas vão se tornando menos óbvias. Esta atividade pode ser utilizada para identificar objetos de diferentes categorias semânticas, assim como animais. É possível, também, introduzir a identificação de pessoas e objetos usando a negação, o que possibilita o trabalho com eliminação de variáveis. Ex.: "*Não é menina. Não tem cabelo preto.*" Uma outra possibilidade é as crianças assumirem o papel, antes desempenhado pelo adulto, de apresentar as características das pessoas e objetos para que sejam identificados pelos colegas

Montando os nomes

São colocadas duas tiras de cartolina com o nome na carteira da criança. Na frente delas corta-se uma das tiras, dividindo o nome em partes

(duas ou três). No início mantém-se o modelo na mesa e a criança é solicitada a montar apenas o seu nome. Num próximo passo, ela trocará de lugar e montará também os nomes dos colegas. Passado algum tempo de trabalho e, se as crianças tiverem condições, retira-se o modelo da mesa. Se demonstrarem dificuldade ou solicitarem modelo, deverão recorrer à lousa onde sempre haverá o modelo. Após a montagem dos nomes, as crianças colam, numa folha de sulfite, a sua produção.

Registro dos nomes das crianças

Escrevem-se os nomes juntamente com as crianças na folha de papel que será utilizada para a produção e, em seguida, ela é entregue para o seu dono. Num momento posterior, antes da entrega das folhas, aproveita-se para estimular os alunos a fazerem o reconhecimento e identificação dos nomes dos colegas. Esta atividade permite muitas variações, como solicitar a uma criança que faça a distribuição das folhas; usar pistas de adivinhação, etc... O mesmo pode ser feito com as pastas, objetos pessoais, etc..Posteriormente pode-se pedir às crianças que, além de identificarem, escrevam tanto o seu nome como os dos amigos. Quando as crianças já reconhecem os nomes, começa-se a estimulá-las à escrita dos mesmos.

Nessa fase de aprendizado, utiliza-se jogos mais elaborados e estruturados, como por exemplo;

- jogo da forca;
- descobrir quais letras faltam no nome dos amigos;
- perceber entre dois nomes selecionados suas semelhanças ou os critérios que foram utilizados para a seleção (quantidade de letras, letras semelhantes iniciais ou finais);
- bingo de nomes;
- letras misturadas para formar os nomes, etc...

Calendário

Todos os dias tiras de cartolina com os nomes dos alunos são colocados na lousa, dividida em quem veio e quem faltou à escola. Cada criança

sorteia um nome, identifica de quem é, e o entrega ao colega que deve colar a tira com seu nome na lousa. Esta atividade tem variações, como colar a tira mesmo que seja o nome do colega, após identificá-lo. O professor vai fazendo perguntas, como: "quem veio ou faltou na escola hoje!", e as crianças ou falam o nome, ou o procuram em meio às liras de papel c, após o localizarem, colam a tira na lousa.

Uma outra possibilidade é combinar esta atividade com a "Adivinha quem é?" O professor sorteia um nome e a criança cujo nome foi sorteado escolhe uma cor de giz e "escreve" seu nome na lousa, próximo à tira onde o mesmo está escrito. Para se expor à noção de tempo, inicialmente o professor vai introduzindo os conceitos oralmente e posteriormente por meio da escrita por meio de expressões como: ontem foi...; hoje é; amanhã vai ser.... Nas salas de pré-escola há uma expansão dos conceitos, introduzindo-se os dias da semana e os meses do ano. Os materiais utilizados para o desenvolvimento do calendário são diversificados, podendo-se utilizar desde os calendários convencionais, até outros, feitos pelo professor e pelas crianças, variando-se a forma e o uso de acordo com a criatividade do professor. Pode-se introduzir no calendário as atividades que serão desenvolvidas durante aquele dia e na semana. Esta atividade, por ser repetitiva, pode ser aproveitada para se introduzir a exposição a outro tipo de letra, como a cursiva. Observa-se que é nessa atividade que as crianças tentam primeiramente substituir a letra de forma pela cursiva.

Correspondência entre escrita e objetos

Num primeiro momento, as mesas e cadeiras são etiquetadas com os nomes das crianças, escritos pelo professor juntamente com a criança, na cor escolhida por ela. Reconhecendo e identificando seu nome, a criança localizará sua cadeira e mesa, num primeiro momento com a ajuda do professor e depois de algum tempo de trabalho, sozinha. Posteriormente, espera-se que ela seja capaz de fazer o mesmo com os objetos dos colegas. Não há um momento específico para esta atividade. Aproveitamos para fazê-la,

quando vamos usar as mesas e cadeiras para comer, desenhar, ele...

Álbum de fotos

Solicitam-se fotos de todas as crianças e profissionais que atendem à classe, tira-se xerox das mesmas, de modo que cada um tenha a sua cópia. Com as fotos trabalham-se os nomes e **também estruturas frasais** simples, do tipo: "Este é meu amigo Tarcísio". As **estruturas** são escritas juntamente com as crianças em folhas de sulfite, para montar um livrinho, de modo que cada um tenha sua cópia. Pode-se montar o livrinho também no caderno de desenho. Nas classes de pré-escola as fotos passam a ter uma conotação documentária.

Caixa de fósforos com fotos, contendo letras do nome

Esta atividade combina o reconhecimento de fotos e a montagem dos nomes, e é proposta somente quando os alunos já reconhecem todas as letras de todos os nomes. Inicialmente dá-se uma lira de papel para o aluno, na qual as letras de seu nome estão separadas, cada uma em um quadradinho. A criança recorta todas as letras que, depois, são colocadas dentro de uma caixa de fósforo com a sua foto colada do lado de fora. Essa caixa vai circulando entre todos os alunos, que tirarão as letras de dentro e tentarão montar os nomes, primeiramente com e mais tarde sem o modelo. Uma variação desta atividade é entregar às crianças envelopes contendo letras para que elas montem os nomes, sem o apoio das fotos.

Cantinhos

Esta atividade consiste em colocarem cada canto da sala diferentes tipos de estímulos, como: lápis e papel, jogos de montagem e encaixe, objetos que desenvolvam o jogo simbólico e livros infantis. No início, as crianças geralmente optam pelos jogos, ficando, como últimas opções de exploração. os cantos com livros e os com lápis e papel. No decorrer do semestre, estes cantos passam a despertar mais o interesse das crianças, que ao explorá-los,

localizam letras de seu nome e dos colegas nos livros e contam as histórias aos colegas.

Relatos de final de semana

Usa-se caderneta de comunicação diária com os pais, onde geralmente são registrados pelas mães, entre outras coisas, os fins de semana. É pedido às mães que escrevam o relato junto com a criança. Assim, na segunda-feira, após a atividade de calendário, o professor e as crianças sentam no chão, em roda, e elas contam como foi o fim de semana. Muitas vezes as crianças não conseguem contar o que fizeram, principalmente no início do trabalho. Quando isso acontece, o professor lê junto com elas o que a mãe escreveu. Depois que todos fizeram seu relato, sentam nas cadeiras, e cada criança conta o que foi mais significativo para ela. O professor elabora uma frase com a produção oral ou sinalizada da criança e a escreve na parte inferior da folha; lê o que escreveu e entrega para a criança desenhar. Passado algum tempo de trabalho, o professor, após escrever nas folhas as produções das crianças, sempre em forma de frases ou de pequenos relatos, mostra as folhas para as crianças e todos juntos fazem a leitura de todas as produções. Em seguida entrega-as para seus autores. A entrega se dá da seguinte forma: o professor lê uma das folhas, sem falar o nome da criança, por exemplo: "Foi ao cinema com a mamãe e o papai". Então, todos tentam adivinhar quem é o autor daquele relato. A seguir as crianças fazem o relato partindo do desenho, na folha escrita. Nos outros dias da semana, após o calendário, é feita a leitura do conteúdo de cada caderneta para a classe. A seguir os bilhetes são respondidos por escrito pelo professor, sendo a resposta lida a seguir para as crianças. Outra possibilidade é enviar para a casa das crianças folhas onde estão escritos os dias correspondentes ao final da semana (sábado e domingo) para que seja feito, juntamente com a família, o registro das atividades realizadas pela criança. Este registro pode ser feito usando-se desenhos, colagem de ingressos, figuras correspondentes a filmes assistidos, e mais tarde pela escrita.

É servindo-se desses pequenos relatos de finais de semana que as crianças começam a identificar e "ler" suas frases e as dos seus amigos. Elas iniciam a "leitura" de todos os elementos das frases (artigos, verbos, preposições etc ...) oralmente ou usando sinais. A partir daí, o contexto escrito começa a ser ampliado para textos de três ou quatro frases, até chegar a textos mais longos e complexos.

Registros

Além do registro do relato de final de semana, trabalha-se também o registro de atividades e passeios. O professor trabalha com as crianças *onde*, *como* e *quando* vão, *quem* vai etc. Manda o bilhete para a mãe, comunicando o evento, sendo que a criança já sabe o conteúdo do bilhete. Na volta do passeio, é realizada a dramatização e o registro do que aconteceu: "onde foram", "quem foi", "como foi", "o que viram" etc. O registro se dá da mesma forma que os relatos de final de semana. Posteriormente, o registro passa a ser feito de duas formas: pelo professor com o grupo classe, ou pelas crianças, que podem usar fotos como apoio para a sua produção. Outra possibilidade é, após a produção de um texto pelo grupo, pedir às crianças que relacionem as partes do texto às fotos correspondentes.

Receitas

O trabalho com receitas inicia-se muito antes da receita em si. Citam-se aqui os passos para o trabalho com a receita "Salada de Frutas", que serão basicamente os mesmos seguidos para outras receitas. Muitas vezes as frutas estão presentes no lanche e começam a despertar a curiosidade das crianças. Elas percebem as igualdades, as diferenças, as características próprias etc. Assim, são trazidas frutas de plástico, que são exploradas, agrupadas pelas crianças com a ajuda do professor. Além de nomear, pode-se também fazer jogo de adivinhação. Por exemplo: "É uma fruta amarela que o macaco gosta muito de comer". Monta-se uma feirinha onde o professor

assume o papel de vendedor e as crianças de compradores, e posteriormente invertem-se os papéis. Sugere-se às crianças que cada uma escolha uma fruta que deverá ser trazida para a escola no dia seguinte. Cada uma desenha a fruta escolhida, que será o bilhete para a mamãe, complementado pela escrita do professor, produzida junto com a criança. No dia seguinte, a salada de frutas é feita.

Cada etapa da "receita" vai sendo registrada por meio de fotos e/ou desenhos. Nesse registro consta desde o que cada um trouxe, passando pelo lavar, descascar, cortar, experimentar a fruta, até chegar à finalização da salada de frutas. A receita é escrita juntamente com as crianças para a identificação das palavras. Em seguida, monta-se um pequeno livro, ilustrado com todas as etapas do processo que foram sendo registradas durante a execução. Cada um terá a sua cópia.

Nas classes da pré-escola, a leitura das receitas é realizada primeiramente em grupo e depois individualmente, pedindo para que elas identifiquem, na receita, a seqüência dos ingredientes.

Em outro momento cada criança recebe uma folha com a cópia da receita, em que tentará fazer uma "leitura".

Atrelado a todo este trabalho, existe o momento do registro individual, feito em desenhos e alguma produção escrita que a criança deseje. Pode-se notar que esta escrita normalmente se fixa nos nomes dos ingredientes .

Supermercado

Solicita-se à família que mande para a escola embalagens de materiais com os quais os filhos tenham mais familiaridade, ou seja, que ela use, veja o uso, saiba para que serve, como materiais de limpeza: caixas de sabão, detergente, cera etc; materiais de higiene: embalagens de sabonete, pasta de dente, escova de dente, shampoo, desodorante, perfume, etc; alimentos: latas de achocolatado, leite, aveia, recipiente de danone, yakult, farinhas, gelatinas, etc; remédios, etc

Quando o material chega, o professor **explora**, com as crianças, o nome. para que serve, onde se compra, entre outras coisas. Geralmente a maioria conhece e ajuda a explicar o que é, para que serve, etc. Depois de o material ser todo explorado e reconhecido, todos ajudam a arrumar o supermercado, separando as sessões. No supermercado, alguns alunos são os "compradores", outros os "caixas" e "empacotadores" para dar início a uma dramatização, em que os papéis são revezados. Os compradores levam as compras "para casa", dramatizam o uso do produto e tornam a guardá-los, classificando-os pelo uso. Nestes momentos as crianças são incentivadas a localizar, no rótulo da embalagem, os nomes dos produtos e, muitas vezes, espontaneamente, localizam também as letras de seu nome e dos colegas.

Depois de bastante explorados, os materiais são utilizados nas atividades de "artes", criando carrinhos de caixas de sabão, aviões da pastas de dente, etc.

Música

O trabalho com músicas infantis traz muito prazer para as crianças. Elas gostam muito de "cantá-las", utilizando a "fala" e os "sinais". Depois de dramatizadas e muito cantadas, as músicas são escritas na lousa ou em folhas de cartolina.

Nessas exposições as crianças, muitas vezes, reconhecem e identificam as letras de seu nome e dos colegas, bem como algumas palavras que se repetem.

Nas classes de pré-escola, provavelmente por "cantarem" várias vezes, acompanhando a escrita da música, as crianças memorizam as músicas com maior facilidade. Assim, na escrita individual da música que está sendo trabalhada, observa-se uma melhor organização frasal e uma maior aproximação da escrita a sua forma convencional sem a assistência do adulto. Além disso, nota-se que, nesse tipo de escrita, os alunos mantêm uma escrita para determinada palavra, repetindo-a da mesma forma escrita anteriormente. Exemplo:

PIULO DE BAE BAE

(pirulito que bate bate)

PIULO DE JANA BAU

(pirulito que já bateu)

QE GOIA DE IE È ELA

(quem gosta de mim é ela)

QE GOIA ELA SOU EU

(quem gosta dela sou eu)

Em relação ao desenvolvimento da escrita pelas crianças na primeira fase da pré-escola (4 anos), nota-se, no decorrer do trabalho que geralmente no segundo semestre elas já são capazes de, além de identificar e reconhecer os nomes de todos da classe, identificam também as letras de seu nome e dos colegas em outros materiais escritos, como livros, revistas, jornais, embalagens, letras de músicas, receitas etc. Começam a ensaiar uma escrita do nome em suas produções, no início em forma de garatujas, diferentes daquelas usadas para desenhar, como minhoquinhas, pontinhos, bolinhas. É possível perceber que no início algumas crianças "escrevem" em suas produções o seu nome ao lado da figura que fazem de si mesmos, usando, muitas vezes, a mesma cor que escolherão para nomear seus pertences.

Nessa mesma época, a maioria já usa pseudo-letras que vão se intensificando e dão lugar, então, às primeiras letras. De modo geral, usam a letra inicial de seu nome e a repetem para "completar" a escrita do mesmo. Posteriormente, vão acrescentando letras, até chegar à escrita de todas, ou quase todas as letras de seu nome, o que acontece mais no final do ano. Na segunda fase da pré-escola (5 anos), as crianças já conseguem escrever espontaneamente seu próprio nome e identificam os nomes dos colegas e da professora.

E interessante observar que por meio dessa exposição constante à escrita, as crianças, quando chegam à terceira fase da pré-escola (6 anos), estão mais interessadas em saber o que está escrito em um determinado material ou como se escreve uma determinada palavra. Fazem tentativas de

escrever várias palavras, utilizando primeiramente as letras dos seus próprios nomes para nomear os objetos e não aceitam pseudoletas como resultado. Os alunos que ainda se encontram nesta fase são estimulados pelos próprios colegas, usando modelos, a tentarem escrever com letras de forma o alfabeto.

Os alunos são capazes de identificar nomes de objetos que aparecem com mais frequência nas histórias ou exercícios propostos. Quando se trabalha com a escrita, por meio da leitura orofacial ou da memorização das palavras (como no jogo da memória), conseguem encontrar os pares.

Depois de, em média, dois anos de trabalho com a escrita, já começam a produzir pequenos relatos, como se pode observar no exemplo:

A MAMAGMA SORO AO PAO E AFO

(a mamãe comprou copo prato e garfo)

No exemplo, a criança transpõe para a escrita informações já incorporadas, como o nome de sua mãe (Magna) e o símbolo do \$, que ela usa antes da palavra comprou. A exploração do contexto visual é uma característica na escrita de crianças surdas, como aponta Cruz (1992).

Além do trabalho com diferentes materiais escritos, como receitas, músicas, histórias infantis, gibis, etc, são acrescentadas a produção de escrita pelas crianças e a leitura.

Trabalho com textos

Na terceira fase da pré-escola é dada muita ênfase à elaboração de textos, visando, principalmente, um contato mais estreito da criança com a escrita dentro de um contexto significativo. Inicialmente são produzidos pequenos textos de três ou quatro frases, escritas pelo professor, com base no relato da criança sobre fatos por ela presenciados, passeios, finais de semana, por exemplo. Aos poucos a quantidade de informação escrita vai sendo ampliada de acordo com o interesse e o desenvolvimento do grupo.

São feitos vários tipos de textos, como relatos, histórias criadas pelas

próprias crianças ou de livros, receitas diversas, músicas, pesquisas, etc.

Os relatos baseiam-se em fatos ocorridos com as próprias crianças (por exemplo: relato de férias. Finais de semana etc.) ou passeios feitos pelo grupo. Utilizando perguntas, a professora vai montando as estruturas frasais, escrevendo na lousa, e organizando tudo em forma de texto.

Essa escrita espontânea pode ser feita de duas formas:

- o professor organiza a idéia da criança em uma estrutura frasal e dá o modelo articulatório valendo-se de todas as pistas (auditiva, visual, tátil - cinestésica, gestual e alfabeto datilológico) para que a criança escreva, por exemplo:

EU FOINA FAIA DA VOVÓ

(Eu fui na fazenda da vovó)

EU FOINA IEA CO MO PAI

(Eu fui na piscina com meu pai)

- criança escreve livremente sem nenhuma interferência do adulto. Desta forma aparece mais claramente a transferência para o papel daquilo que lhe é mais significativo e as palavras com as quais mais intimamente se identifica. Exemplo:

O MERIE VAI FAIE CÉA CAHEUO MERIE

(O menino vai olha céu começou chuva menino)

Como se pode observar nos exemplos, com a ajuda do adulto dando várias pistas, percebemos que a produção das crianças revelam maior conhecimento da escrita e da estrutura da língua. Já na escrita elaborada individualmente, sem qualquer ajuda, percebemos um grau maior de dificuldade.

Quando as atividades são vivenciadas pelo grupo, o momento do relato é mais rico, pois cada criança contribui com informações e impressões pessoais. Em situações vivenciadas fora do ambiente escolar os relatos individuais são mais simples, sendo que o aluno necessita da interferência do

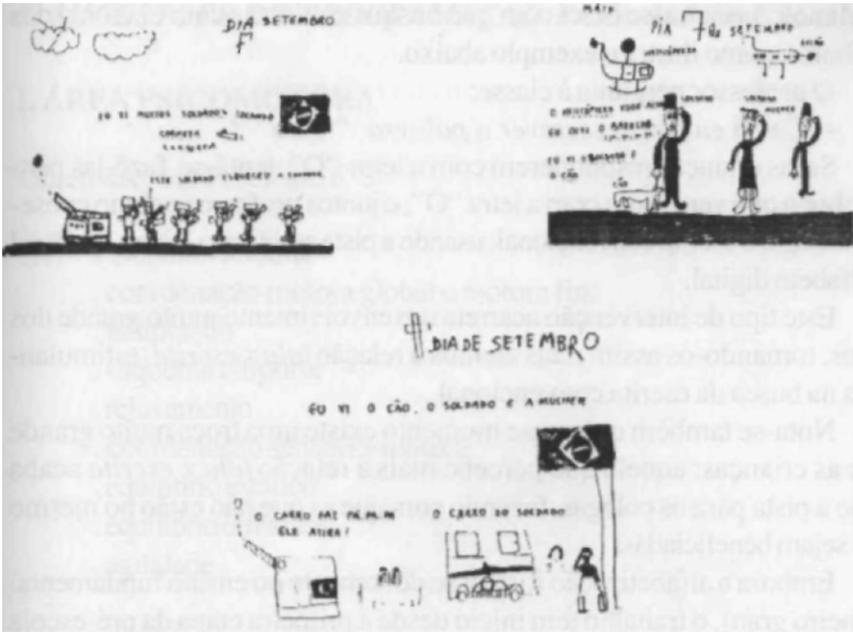
adulto para torná-los mais ricos . Com o grupo que está na última fase da pré-escola (6 anos) o relato adquire seqüência de fatos e maior riqueza de detalhes. No entanto, para transpor esses relatos para a escrita, os alunos ainda necessitam da ajuda direta do adulto para organizar a **estrutura** frasal.

Observa-se que registrando o que a criança vivenciou e respeitando seu interesse, os textos carregam um maior significado para seus autores. Dessa forma, são fáceis de serem entendidos, possibilitando a ocorrência de uma " leitura" antecipada. As crianças começam a transferir o uso de palavras para outros contextos. Esse trabalho estimula a criança a fazer sua própria leitura, fazendo com que elas se sintam mais capazes.



TATIANE
O GATINHO PERDIDO





Leitura

Na leitura, todas as palavras podem ser sinalizadas e pode também ser utilizado o alfabeto digital para artigos, nomes próprios, e para algumas preposições e advérbios. Algumas preposições têm seus próprios sinais (para, com, etc ...) e são reconhecidas pelas crianças na escrita (facilitando a sua utilização na fala). Nota-se que com isso elas apresentam maior facilidade para reconhecer frases e palavras isoladas do texto.

Um falo bastante comum no desenvolvimento da "leitura" é uma sensível melhora na articulação das palavras, mesmo pelas crianças com dificuldades. Elas parecem prestar mais atenção na sua articulação e na do outro, o que resulta numa fala mais inteligível. O uso da leitura orofacial como pista na busca da relação fonema-grafema também foi observado por Cruz (1992). Ainda segundo Cruz (1992) à medida que confrontam suas escritas com as informações que o meio lhes proporciona, as crianças buscam uma adequação maior na relação escrita/sonoridade. Quando se nota tal preocupação

nos alunos, procura-se fazer com que busquem a forma convencional dos vocábulos, como ilustra o exemplo abaixo.

O professor pergunta à classe:

- *Como en posso escrever a palavra " bola " ?*

Se as crianças responderem com a letra "O", tenta-se fazê-las pensar sobre o que vem junto com a letra "O", e juntos professor e aluno conseguem chegar à escrita convencional, usando a pista auditiva, a leitura orofacial e o alfabeto digital.

Este tipo de intervenção acarreta um envolvimento muito grande dos alunos, tornando-os assim mais atentos à relação/a/a x *escrita*, estimulando-os na busca da escrita convencional.

Nota-se também que nesse momento existe uma troca muito grande entre as crianças: aquela que percebe mais a relação.fala x *escrita* acaba dando a pista para os colegas, fazendo com que as que não estão no mesmo nível sejam beneficiadas.

Embora a alfabetização formal se dê somente no ensino fundamental (primeiro grau), o trabalho tem início desde a primeira etapa da pré-escola com o objetivo de expor as crianças a uma escrita diversificada, envolvendo diferentes tipos de textos.

Procura-se usar esses textos nas mais variadas situações escolares e sociais, propiciando uma visão mais ampla da escrita: ela não se restringe somente ao ambiente escolar, passando a ter um significado mais amplo e dinâmico. A criança tem oportunidades de vivenciar o uso da escrita em diferentes contextos, percebendo sua utilização e seu significado para a vida.

Esta maneira de ver a alfabetização, processo no qual cm que a criança pode escrever de forma criativa e espontânea, reflete uma crença na necessidade de a escola e o professor assumirem uma nova postura em relação a todo o processo.

Embora não seja objetivo que os alunos saiam alfabetizados da pré-escola. observa-se que muitos já começam a produzir seus primeiros textos, ainda que com a ajuda do professor, contribuindo para que a criança surda seja vista como escritor e leitor capaz de entender o que lhe falam e o que lê e se expressar.

5. SUGESTÕES DE PROGRAMAÇÃO PARA A PRE-ESCOLA

1. ÁREA PSICOMOTORA

Objetivos - ver Fascículo nº 3

1.1. *Psicomotricidade*

- . coordenação motora global e motora fina
- . adaptação
- . esquema corporal
- . relaxamento
- . coordenação sensório-motora
- . equilíbrio estático
- . equilíbrio dinâmico
- . agilidade

1.2. *Hidro-estimulação/natação*

1.3. *Educação física*

1.4. *Recreação* - conforme proposta curricular de educação infantil.

II. ÁREA COGNITIVA

2.1. *Desenvolvimento sensório-perceptivo*

- . discriminação olfativa
 - .. perfume/mau cheiro/álcool
- . discriminação tátil
 - .. de pessoas
 - .. formas de objetos
 - .. formas geométricas
 - .. texturas: liso/áspero
 - duro/mole/macio

- .. umidade: *seco/molhado*
- .. temperatura *frio/quente*
- .. peso: *leve/pesado*
- . discriminação/gustativa
 - .. *doce/salgado/azedo*
- . discriminação visual
 - .. cor
 - .. forma
 - .. tamanho
 - .. noção de: *grande/pequeno/médio*
(espessura) *grosso/fino*
(superfície) *largo/estreito*
(verticalidade) *alto/baixo*
(horizontal idade) *comprido/curto*
- memória global
 - .. evocar objetos ausentes: *o que falta?*
- memória seqüencial
 - ..memóriade figuras, movimentos, formas, cores...
- . discriminação auditiva¹
 - conscientização de ruídos ambientais e sons instrumentais e sons da fala (percepção do mundo sonoro);
 - presença/ausência de ruídos ambientais, sons instrumentais e da fala (som X silêncio);
 - ruídos e onomatopéias;
 - localização da fonte sonora;
 - reconhecimento e discriminação dos sons.

Em estreita correlação com o treinamento auditiva

2.2. *Organização espaço-temporal (ênfase para espaço)*

- . esquema corporal
 - .. consciência das partes do corpo
- . posição no espaço
 - .. relação do próprio corpo/objeto
 - .. relações espaciais: *em cima/embaixo; em frente/atrás; dentro/fora; longe/perto; entre um e outro (no meio)*
- . direcionalidade
- . lateralidade
 - .. sobre o próprio corpo e fora dele
 - .. *direita/esquerda*
- . análise/síntese visual
 - .. emparelhamento
 - .. quebra-cabeças

2.3. *Organização espaço-temporal (ênfase para tempo)*

- . temporalidade (*antes, depois, agora, ao mesmo tempo*)
- . causa/efeito (noção de causalidade) *.porquê?*
- . calendário - *alternância cíclica - que tempo faz hoje?*
Dias da semana e do mês

2.4. *Desenvolvimento lógico-matemático*

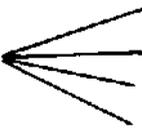
- . conhecimento físico
 - .. propriedade dos objetos: cor, forma, tamanho, textura, consistência, temperatura, som, sabor, odor;
 - .. noção de espaço, tempo, causalidade, classificação, seriação, conservação;
 - .. noção de quantidade: *muito/pouco; mais/menos;*
 - .. conservação de quantidade: *igual/diferente*
 - .. conjuntos (inclusão, interseção, igualdade, relações);
 - .. geometria (exploração do espaço: curva aberta e fechada, atenção gráfica, ponto de vista);

- .. seqüência e seriação (ordem linear);
- .. alternância;
- .. permuta;
- .. medidas;
- .. operações (os números, correspondência biunívoca).

2.5. *Observações e experiências para iniciação às Ciências e aos Programas de Saúde*

- . conhecimento físico/propriedade dos objetos (ver desenvolvimento lógico-matemático);
- . mecânica dos objetos, transformação dos objetos, atividades entre as duas categorias;
- . iniciação as ciências biológicas
 - ..meio ambiente
- conhecimento das propriedades da água, do ar e da terra (vento, chuva, sol, calor, frio, arco-íris, nuvens, fogo, eletricidade, ímã, gravidade);
- experiências para conhecimento das propriedades da água, ar, solo (minerais);
- noções de ecologia: prevenção/poluição do ar, da água, do solo;
- noções do universo: terra, sol, lua, estrelas.
 - .. alimentos;
 - .. pessoas;
 - .. animais, vegetais.

2.6. *Iniciação à integração social*

- . o tempo histórico e o espaço geográfico
- . auto-identificação 
 - Eu e o outro
 - Eu e o grupo
 - Eu e a família
 - Eu e o professor

.orientação espacial: - a sala de aula

- a escola
- a cidade

.espaço natural: - A comunidade do homem:

- aspectos físicos
- aspectos históricos
- aspectos econômicos
- aspectos sociais
- aspectos humanos

. necessidades básicas do homem: - unidade familiar

- alimentação
- saúde
- educação
- habitação
- transporte
- trabalho
- segurança
- religião
- lazer

. educação para a vida na comunidade: - princípios de convivência social

- preservação dos bens públicos e particulares
- a interação comunidade/ escola

. orientação temporal

III. ÁREA EXPRESSIVA

3.1. Expressão gráfico/pictórico/plástico/cênica (Ed. Artística)

- exploração das linguagens visual e plástica
 - .desenho
 - . pintura
 - . modelagem
 - . recorte e colagem
 - . montagem
 - . mosaico
- exploração das linguagens verbais e não-verbais
 - . dramatização

3.2. Expressão mímico-gestual

- . pantomimas
- . gestos naturais, mímicas e/ou gestos convencionais da Língua Brasileira de Sinais;
- . dramatização de:
 - .. desejo de algo mais alto;
 - .. medo e defesa:
 - .. interiorização, fechamento;
 - .. alegria, aceitação;
 - .. agressividade, afirmação de si mesmo, força;
 - .. dom, oferta, saudação.

3.3. Expressão rítmica

- . adaptação e locomoção
- . coordenação
- . ritmo: reprodução
 - percussão
 - fonético

3.4. Expressão lingüística (linguagem):

3.4.1. Aprendizado da Língua Portuguesa

- a) modalidade oral -*Pré-requisitos: linguagens interior e receptiva*
- . *Linguagem expressiva:*
 - .. possibilitar conversação espontânea, diálogos, relatos, conversação dirigida, percepção do texto e do contexto, percepção da palavra, discriminação da fala;
estratégia: dramatização
 - .. contar estórias;
 - .. dar nome às coisas e às pessoas: familiares, professores, partes do conjunto, roupas, alimentos, animais, plantas, brinquedos, meios de transporte, meios de comunicação, partes da casa;
 - .. dar nome às reações emocionais;
 - .. pedir, perguntar, chamar, protestar, cumprimentar;
 - .. indicar necessidades fisiológicas, emoções, sofrimento, dor;
 - .. desenvolver a leitura orofacial.
 - .. treinar
 - direcionalidade facial
 - conversas do cotidiano, com vocabulário ativo, como por exemplo: *bom dia, vem cá, pega, me dá, mais, meu, seu, como é? o que é? quem? o que faz.?*
- . perceber e identificar sons, ritmos e imagens;
- . iniciar a comunicação por meio da língua portuguesa em
- . *Linguagem verbal:*
 - .. estruturação articulatória da fala;
 - .. emissão de fonemas;
 - .. aquisição de vocabulário;

- .. construção de frases/estruturação frasal;
- .. compreensão das frases e da conversação;
- .. início da leitura ideo-visual;
- .. introdução na literatura infantil;
- .. participação nos eventos em datas comemorativas.

b) modalidade escrita

- . coordenação viso-manual/grafismo:
 - .. atividades preparatórias ao grafismo;
 - .. grafismo;
 - recorte, traçados, desenhos, perceptibilidade.
- . relação fala/escrita e sinais/escrita;
- . fixação gráfica;
- . iniciação à produção dos textos (desenhos, gravuras e palavras).

3.4.2. *Aquisição da Língua Brasileira de Sinais*

- utilizar e adequar conteúdos propostos para a aprendizagem e uso da língua portuguesa.

IV. ÁREAS EMOCIONAL (AFETIVA) MORAL/RELIGIOSA/
SOCIAL

- 4.1. Percepção do eu e do próprio corpo como pessoa humana
 - sentimentos e emoções - controle e expansão
 - capacidades e limites
 - independência e segurança
- 4.2. Relações positivas com os outros - eu e outro (aceitar-se e aceitar os outros);
- 4.3. Respeito e amor pela família - eu e a família (percepção das relações familiares);
- 4.4. Conhecimento de Deus-Pai Criador - eu e Deus (percepção do amor);

- 4.5. Respeito e amor pela natureza - eu e a natureza (percepção de si e do ambiente, dos fenômenos);
- 4.6. Aquisição de normas e interiorização de valores para comportamento social adequado (convívio social e ético)
 - .. limites
 - .. atividades da vida diária
 - ... higiene:
 - ...educação sexual
 - .. eu e a comunidade: - ordem, colaboração e solidariedade.
 - pluralidade cultural: índios, ciganos, etc

SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO

1. Organize o atendimento às crianças surdas em dois turnos:
 - . um, em conjunto com os demais alunos de sua classe, para o desenvolvimento da proposta curricular da pré-escola;
 - . outro, individualmente ou em grupos constituídos somente de crianças surdas para o desenvolvimento das complementações curriculares específicas.
2. Reúna-se com os demais profissionais que podem interagir com esses alunos para traçarem as estratégias de atendimento.
3. Solicite orientações e cursos acerca do atendimento específico e da Língua Brasileira de Sinais.

BIBLIOGRAFIA:

- BRASIL. *Atividades e recursos pedagógicos para deficientes da audição*. Rio de Janeiro; MEC/FENAME, 1983, 239 p.
- . *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Brasília: MEC/DERDIC; São Paulo: PUC, 1979. V. 1
- . *Proposta curricular para deficientes auditivos. Manual do professor - didática especial*. Brasília: MEC/DERDIC; São Paulo: PUC, 1979. V. 2
- . *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Série Diretrizes 6, 1995.
- . *Tendências e desafios da educação especial*. Série Atualidades Pedagógicas 1, 1994.
- . *Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce*. Série Diretrizes 3.
- . *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF/SE/FEDF, 1993.
- . *Complementação curricular específica para portadores de deficiência da audição*. Brasília: GDF/SE/FEDF/DEE: 1992
- BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Depto. de Linguística e Filosofia, UFRJ, 1995.
- CENTRO EDUCACIONAL DA AUDIÇÃO E LINGUAGEM "LUDOVICO PAVONI" - CEAL - LP. *A articulação da fala para deficientes auditivos*. Brasília, s/d. —*Sugestões de programação para a pré-escola - Produzindo sons*- Brasília, s/d. —*A leitura labial*. Brasília, s/d.—*Ritmos fonéticos*. Brasília, s/d. (apostiladidática). —*O surdo frente à modalidade escrita de língua portuguesa*. Brasília, 1996

- CICCONE, M. *Um modelo de iniciação à língua escrita por estratégia bimodal de trabalho, numa pré-escola para surdo*. Rio de Janeiro, 1996.
- CRUZ, MC. *Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1992.
- DE LEMOS, C.T.G. Interactional processes and the child's construction of language.///: W. Deutsch (ed.). *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1981.
- DE LEMOS, C.T.G. Los procesos metafóricos y metafóricos como mecanismo de cambio. *Substratum I*: 121-135. 1992.
- DE LEMOS, C.T.G. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. Anais do III Encontro de Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, 1994.
- ESPAÑA - *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, Madrid: Ministério de Educación y Ciência, 1992.
- FERNANDES, E. - *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, M. R. G. S. *Ritmo prosódico através do corpo para o deficiente auditivo*. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1987.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, E. Os processos construtivos de apropriação da escrita. (1987). In E. Ferreiro & M. Gomes Palácio (eds.) *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOTTI, M. O. *Português para deficiente auditivo* - Brasília: Ed. UnB, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INÊS). *Alguns subsídios para a elaboração do módulo que trata da Surdez e Aprendizagem*. Rio de Janeiro: 1996
- PEREIRA, M.C.C. *et alii Alfabetização na pré-escola do IESP/DERDIC*

- PUCSP (*Relato do Processo*). São Paulo: 1996.

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

SAO PAULO *Diálogo da pré-escola: indicativos para uma proposta curricular*. São Paulo: SE/CENP, 1984. 38 pp.

———. *Dificuldades de linguagem e audição encontradas nos alunos que freqüentam as primeiras séries escolares*. São Paulo: SE/CENP, 1985. 64pp.

———. *A educação do deficiente auditivo: escola - família - comunidade*. São Paulo: SE/CENP, 1981. 69 pp.

———. *Modelo pedagógico para educação pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP, 1979. 154pp.

———. *O deficiente auditivo entra na escola. Elementos para um trabalho pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1989.

TAYLOR, B. *Conviver com a surdez*. São Paulo/SP: Edit. Scipione, 1994.

AValiação DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

Coloque V (Verdadeiro) ou F (falso) para as afirmativas a seguir:

- 1) Para que a criança surda possa aprender a língua portuguesa, o professor deve desenvolver na criança:
 - () o movimento das mãos
 - () a percepção / identificação dos sons
 - () o movimento do braço
 - () a fala
 - () a língua

- 2) O ideal é que a aquisição da LIBRAS comece:
 - () desde a mais tenra idade
 - () após a puberdade
 - () na vida adulta

- 3) As adaptações curriculares admitem as seguintes modalidades de apoio:
 - () atendimento itinerante
 - () eliminação de atividades que não beneficiem o aluno
 - () salas de recursos
 - () atendimento psicopedagógico
 - () modificações nos objetivos, conteúdos e critérios

- 4) Os pais e professores devem brincar e conversar com a criança:
 - () enfatizando o nome dos objetos
 - () estimulando a atenção da criança
 - () falando o que estão fazendo e o que vão fazer
 - () evitando estimular o resíduo auditivo da criança

Marque um "X" para a alternativa correta:

5) Discriminação auditiva é:

- a) a capacidade de reconhecer os sons atribuindo-lhes significado.
- b) a capacidade de localizar a fonte sonora.
- c) a habilidade de diferenciar um som do outro e distinguir pequenas diferenças.
- d) a capacidade de reagir a um estímulo sonoro.

6) Que tipo de língua a escola deve oferecer ao aluno surdo?

- a) A língua portuguesa.
- b) A língua brasileira de sinais.
- c) A língua portuguesa e a LIBRAS.
- d) Nenhuma das respostas está certa.

Coloque V (verdadeiro) ou F (falso) para as afirmativas abaixo:

7) São atividades da área psicomotora:

- discriminação olfativa
- esquema corporal
- relaxamento
- forma dos objetos
- coordenação sensório-motora
- agilidade

- 8) São atividades da área expressiva:
- () orientação temporal
 - () desenho, pintura, modelagem
 - () propriedade dos objetos
 - () dar nomes às coisas e às pessoas
 - () perceber e identificar sons, ritmos e imagens
- 9) São atividades da área cognitiva:
- () coordenação motora
 - () equilíbrio estático
 - () discriminação tátil
 - () auto-identificação
 - () emissão de fonemas
- 10) São atividades da área emocional:
- () dramatização
 - () equilíbrio dinâmico
 - () respeito e amor pela família
 - () discriminação auditiva
 - () respeito e amor pela natureza
 - () relações positivas com os outros.

CHAVE DE CORREÇÃO

- 1) FVFVV
- 2) VFF
- 3) VFVVF
- 4) VVVF
- 5) C
- 6) C
- 7) FVVFVV
- 8) FVFVV
- 9) FFVVF
- 10) FFVFVV

FASCÍCULO 5
EDUCAÇÃO ESPECIAL
- ALFABETIZAÇÃO -
Aquisição de Português escrito,
por surdos

Conteudista: Giuseppe Rinaldi

Brasília/1997
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO..... | 139 |
| OBJETIVOS..... | 141 |
| INFORMAÇÕES INICIAIS..... | 143 |
| ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR. | 145 |
| AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA, POR SURDOS..... | 147 |
| 1. ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DA PESSOA SURDA..... | 167 |
| 2. AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2): O CONTEXTO DA PESSOA SURDA..... | 171 |
| 3. O SURDO FRENTE À MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA..... | 177 |
| 4. SUGESTÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO SURDO POR MEIO DO MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO OU DO MÉTODO GLOBAL..... | 181 |
| 4.1. CONCEITUAÇÃO DE LEITURA..... | 181 |
| 4.1.1.Processo fisiológico..... | 181 |
| 4.1.2.Processo mental..... | 182 |
| 4.2. VISÃO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO..... | 182 |
| 4.2.1.Métodos Sintéticos..... | 183 |
| 4.2.2. Métodos Analíticos..... | 184 |

| | |
|--|-----|
| 4.3. ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS..... | 185 |
| 4.3.1. Método Global..... | 185 |
| 4.3.1.1. Desenvolvimento do Método Global com base vivenciada e construtivista..... | 186 |
| 4.3.1.2. Material..... | 187 |
| 4.3.1.3. Como explorar cada texto..... | 187 |
| 4.3.1.4. Como trabalhar as séries silábicas..... | 190 |
| 4.3.1.5. Seleção das séries silábicas..... | 190 |
| 4.3.2. Método Analítico-sintético..... | 190 |
| 4.3.2.1. Desenvolvimento do Método Analítico-sintético com base vivencial e construtivista..... | 191 |
| 4.3.2.2. Material..... | 191 |
| 4.3.2.3. Como explorar cada série silábica..... | 192 |
| 4.3.2.4. Observações..... | 193 |
| 4.3.2.5. Séries silábicas..... | 194 |
| 4.4. CONCLUSÃO..... | 196 |
| 5. ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA..... | 197 |
| 5.1. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS OUVINTES NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA..... | 197 |
| 5.2. INTERRELAÇÃO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS..... | 199 |
| 5.2.1. A criança surda e os níveis de desenvolvimento da escrita..... | 201 |
| 6. EXEMPLOS DE ATIVIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS..... | 205 |
| 6.1. TECENDO CERTAS CONSIDERAÇÕES..... | 205 |

| | |
|--|-----|
| 6.1.1. Abordagem vivencial..... | 207 |
| 6.1.2. Abordagem construtivista..... | 208 |
| 6.2. ALFABETIZAÇÃO: CONTEÚDO/ATIVIDADES..... | 209 |
| 6.2.1. Nome das crianças..... | 209 |
| 6.2.2. Apresentação do alfabeto..... | 209 |
| 6.2.3. Datas comemorativas..... | 212 |
| 6.2.4. Destaque das vogais..... | 213 |
| 6.2.5. Introdução de frases..... | 213 |
| 6.2.5.1 Introdução da primeira frase..... | 213 |
| 6.2.5.2 Introdução da segunda frase..... | 219 |
| 6.2.5.3 Introdução da terceira frase..... | 221 |
| 7. ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA DE ATENDIMENTO A ADOLESCENTES SURDOS COM ACENTUADA DEFASAGEM NA RELAÇÃO IDADE/SÉRIE ESCOLAR..... | 227 |
| 8. SUGESTÕES DE CONTEÚDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA A SEREM DESENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 243 |
| 8.1. PRODUÇÃO ORAL..... | 243 |
| 8.1.1. Audição..... | 243 |
| 8.1.2. Recepção..... | 243 |
| 8.1.3. Emissão..... | 244 |
| 8.2. LEITURA DO TEXTO CURTO..... | 245 |
| 8.2.1. Leitura incidental..... | 245 |
| 8.2.2. Leitura básica..... | 245 |
| 8.2.3. Leitura intermediária e leitura pretexto..... | 246 |
| 8.2.4. Leitura informativa..... | 247 |
| 8.2.5. Leitura recreativa = leitura prazer..... | 248 |

| | |
|--|-----|
| 8.3. PRODUÇÃO ESCRITA..... | 248 |
| 8.3.1. Produção de textos..... | 248 |
| 8.3.2. Redação criadora..... | 248 |
| 8.3.3. Redação prática..... | 249 |
| 8.3.4. Aspectos observados no texto escrito..... | 249 |
| 9. PROPOSTA CURRICULAR / COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR ESPECÍFICA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA..... | 251 |
| OBSERVAÇÕES FINAIS..... | 253 |
| SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO..... | 255 |
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA..... | 257 |
| AValiação DA APRENDIZAGEM, PELO PROFESSOR | 263 |
| CHAVE DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO..... | 265 |

APRESENTAÇÃO

Prezado Professor!

Você está recebendo o fascículo 5 que trata da aquisição/aprendizagem de língua portuguesa escrita, por surdos, no processo de alfabetização.

Espera-se que você possa desenvolver seu trabalho com alunos surdos de forma exclusiva ou integrada com os demais educandos.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Oferecer ao professor subsídios para que possa desenvolver o processo de letramento (alfabetização) dos alunos surdos.

Objetivos Específicos

O professor deverá ser capaz de:

- . entender os problemas relativos à aquisição da leitura e da escrita por alunos surdos;
- . viabilizar o processo de letramento (alfabetização) por meio de metodologia contextualizada à realidade dos alunos surdos;
- . estabelecer, com os alunos, estudos comparativos entre a estruturada língua portuguesa e a da língua brasileira de sinais para viabilizar a melhoria e a estruturação frasal dos educandos.

INFORMAÇÕES INICIAIS

1. Leia os objetivos específicos deste fascículo;
2. Estude o texto deste fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo a avaliação proposta;
4. Confira suas respostas com as da chave de correção, no final deste fascículo;
5. Se for aprovado, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir aprovação, reestude o texto;
7. Responda novamente a avaliação. Se não conseguir aprovação, consulte o professor aplicador deste fascículo.

ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

- Estudar o texto relativo à unidade.
- Rever o vídeo para tirar as dúvidas.
- Recorrer ao professor aplicador da unidade, caso a dúvida persista.
- Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR SURDOS

*Nos termos de Paulo Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Nesse sentido, as palavras e as outras estruturas do Português só serão efetivamente apreendidas pelo surdo brasileiro se, anteriormente, sua linguagem **permitir que** ele estruture seu conhecimento e suas experiências. Como raramente o surdo pode fazer essa leitura do mundo através da fala do Português, é imprescindível que outra fala seja a intermediadora nesse processo: a língua brasileira de sinais - LIBRAS.*

Essa reflexão e o reconhecimento da estreita relação entre linguagem e cognição serão discutidos à luz dos seguintes pressupostos teóricos:

* a aptidão lingüística inata e a experiência fazem parte da existência e da vida de qualquer indivíduo, mesmo daqueles que, por razões adversas, foram privados da interação com outros seres humanos e, portanto da aquisição de uma língua;

* quando circundado por um ambiente lingüístico, os dados da língua a que o indivíduo tem acesso permitem-lhe adquiri-la mediante a avaliação dos princípios lingüísticos que o fazem formular as regras subjacentes às estruturas assimiladas. Dessa forma, ele passa a ser visto como um falante competente na gramática dessa língua, o que o torna capaz de gerar" ou produzir sentenças da língua em questão;

* essa competência está estreitamente relacionada com o que vamos chamar de cognição "psicológica", isto é, ao conhecimento de mundo ligado a sua competência de falante ideal de uma língua;

* a experiência é estruturada pelos dados lingüísticos e estes nunca aparecem descontextualizados, o que permite ao indivíduo a associação constante entre estruturas lingüísticas e os diferentes contextos em que elas aparecem. Com isso, dá-se a formação de esquemas lingüístico-cognitivos que, associados a toda uma gama de contextos experienciados e abstraídos, permitem prever o uso dessas estruturas em novos contextos. Além do mais.

a aquisição de convenções próprias da língua (dêixis sociais, estratégias pragmáticas convencionais, construções complexas e idiomáticas, nuances de humor - 'branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão', etc.) levam-no a adquirir uma visão de mundo veiculada pela língua ou uma cognição social da comunidade que a fala. **O social aqui se distingue do sociológico ou daquilo que as pessoas individualmente fazem ou da forma como realmente agem na sociedade;**

* esse conhecimento acumulado e associado permite que a pessoa faça uma leitura do mundo tida como anterior à aquisição e que vai envolver outros problemas.

1. Colocação do problema da aquisição da escrita pelo surdo

Pensa-se, freqüentemente, que uma pessoa surda, por não apresentar nenhum problema relacionado à visão, não possui dificuldade alguma em compreender ou produzir um texto escrito. Entretanto é fato conhecido que nas instituições educacionais brasileiras, a dificuldade dos alunos surdos na aquisição da escrita é enorme, sendo a Língua Portuguesa um desafio para eles e seus professores.

Evidentemente, a capacidade visual não é condição suficiente para o acesso ao texto escrito, porque senão os falantes da língua portuguesa compreenderiam perfeitamente o finlandês, cujo sistema fonológico é bastante similar ao do português. Esse não é o caso. Podemos ler um texto em finlandês com pronúncia correta, porém não entenderemos o significado de nenhuma de suas palavras.

A compreensão e a produção de um texto escrito requerem estratégias lingüístico-cognitivas complexas que vão além da decifração das letras e de sua pronúncia correta, além da decodificação das palavras e do simples fato de saber falar a língua-alvo da escrita, porque senão não teríamos analfabetos ouvintes, falantes do português que não reconhecem as letras do alfabeto.

No caso do surdo brasileiro, o problema que se coloca é o seguinte:

pelo fato de ser surdo, ele não adquire a língua oral, ou seja, o português falado de forma espontânea e, assim, seu desempenho nessa modalidade da língua portuguesa é, em geral, extremamente precário. Como as metodologias de ensino/aprendizagem da escrita, no Brasil, fazem apelo, na maioria dos casos, ao aspecto fônico da língua para ensinar as letras do alfabeto gráfico, e as palavras, geralmente, são apresentadas descontextualizadas e sem ênfase no significado, o desempenho do surdo em português escrito, que poderia ser excelente, acaba sendo precário ou quase nulo.

Dessa forma, seria natural abordar a aquisição da língua escrita pelo surdo sem recorrência à língua oral, como se faz no ensino de português instrumental como segunda língua. Entretanto, a observação de que a escrita das pessoas surdas apresenta características típicas de um usuário estrangeiro da língua portuguesa no uso de elementos de ligação ou de palavras "funcionais" (preposições, conjunções, determinantes: artigos, possessivos, demonstrativos), de expressões fixas e de flexão verbal, leva a pensar-se, geralmente, que isso é decorrência da interferência da língua de sinais que usam em sua interação com os outros surdos. Se isso é um fato, seria essa interferência prejudicial à aquisição da escrita? Seria necessária a utilização do português falado no ensino/aprendizagem de sua modalidade escrita para evitar esses problemas? E a língua brasileira de sinais (LIBRAS) teria que ser evitada para não exercer tal influência ou teria ela um outro papel importante nesse processo de aquisição de português escrito?

Argumenta-se que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, essencialmente à LIBRAS, não se enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Mostra-se que a fala tem um papel fundamental nesse processo de aquisição, principalmente, no que diz respeito à veiculação das estruturas lingüístico-cognitivas do conhecimento e da experiência necessárias à produção e à compreensão textual. Enfatizando esse aspecto da fala em detrimento dos segmentos fônicos, seria, pois, perfeitamente possível substituí-la pela LIBRAS, que, na realidade,

nada mais é do que a "fala" da modalidade espacial-visual de língua utilizada pelos surdos brasileiros. Fala, nesse caso, deve ser entendida como uma modalidade distinta da escrita como se segue:

fala ----- escrita
FALA ----- LÍNGUA

A LIBRAS, para os surdos, assim como o português falado, para os ouvintes, fornecerá todo o aparato lingüístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e conseqüente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses; contextualização e explicações **metalingüísticas** das estruturas lingüísticas do texto, principalmente daquelas específicas da língua portuguesa, de difícil apreensão pelo surdo.

2. O que significa ler e escrever?

Identificar e saber desenhar as letras não habilita alguém a combiná-las de forma a construir palavras, sentenças e enunciados escritos gramaticais de uma língua e a excluir o que é agramatical. Assim, a identificação das letras pode ser bastante secundário no processo de aquisição de escrita, dependendo do método adotado pelo professor. As atividades que tenham esse objetivo podem ser apresentadas aos alunos de forma gradativa, paralelamente ao ensino/aprendizado das expressões lingüísticas escritas dotadas de significado.

Experiências têm demonstrado que os leitores, muitas vezes, aprendem o significado e a forma das palavras utilizando-se de estratégias de adivinhação e de seu registro fotográfico (visualização), sem, necessariamente, vocalizá-las. Segundo Adams (1980: p. 17), "aparentemente, iniciantes em leitura acham mais fácil adivinhar a identidade de qualquer palavra não conhecida do que decodificá-la" e um "outro meio de lidar com palavras visualmente não familiares é aquele de usar restrições sintáticas e semânticas do texto para

adivinhar sua identidade. Dessa forma, o processamento em um nível mais elevado pode compensar as dificuldades de decodificação". E isso é o resultado de processos denominados 'top-down', ou seja, de processos orientados por conceitos preexistentes que pressupõem, assim, contribuições do leitor.

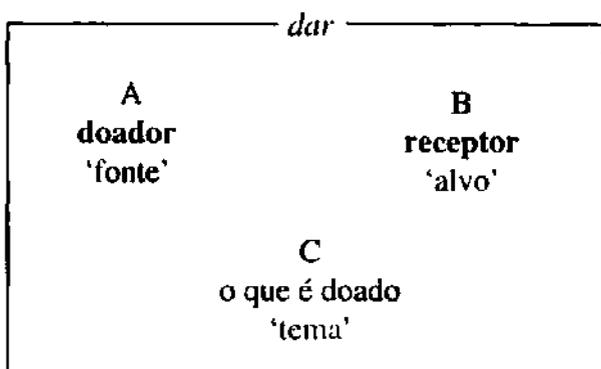
A vocalização, segundo esses estudos, pode inclusive prejudicar a compreensão do texto porque demanda um esforço e uma demora que comprometem a memorização. Segundo Craik & Lockhart (1972) e Kla Berge & Samuels (1974), "se a criança deve centralizar a atenção em propriedades estruturais das palavras, ela pode perder as dimensões significativas do texto". Assim, após um exercício de vocalização de estruturas, o aprendiz precisa voltar a trechos anteriores para recuperar as informações necessárias ao prosseguimento da leitura do texto.

Em testes aplicados em leitores adultos por Jenkins (1974), aqueles que foram instruídos para desempenhar "tarefas semânticamente orientadas nos itens" mostraram melhor desempenho do que aqueles que foram instruídos a se centralizarem em aspectos ortográficos, fonéticos ou sintáticos dos itens. Estes últimos leitores apresentaram pobre memorização e pouca capacidade de agrupar os itens. Para os autores, "níveis elevados de memorização nesta tarefa depende do fato de os sujeitos terem atributos semânticos interrelacionados dos itens". Segundo Perfetti (1975), "a compreensão da leitura pode ser prejudicada se se devotar muita atenção a atividades de decodificação" (Adams, 1980:16).

As expressões lingüísticas, em sua forma escrita, para serem apreendidas pelo aprendiz, devem estar associadas a um conteúdo semântico. Isso, às vezes, requer um processo simples da relação dessas expressões com um significado dotado de certa completude, mas que, várias vezes, demanda um esforço maior, que é o de se saber quais são os 'complementos' exigidos por elas no momento de estruturação de uma sentença. Por exemplo, as palavras *bola* e *felicidade* são associadas, em seu sentido literal, a um

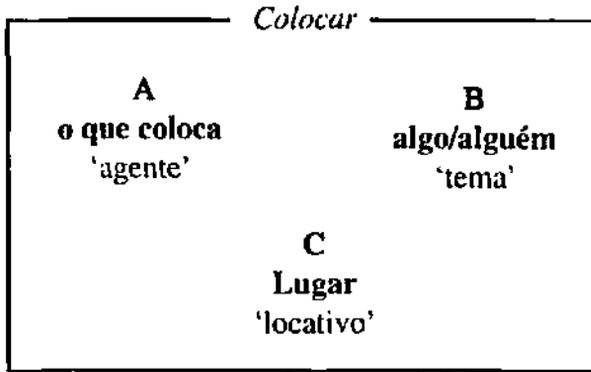
objeto concreto e a um estado 'psicológico', respectivamente, possíveis de transmitirem **informação suficiente** para, pelo menos, identificar um referente. No caso de certos contextos lingüísticos ('ele está com a bola toda', 'isto é uma bola de neve, não acaba mais'), é necessário explicar ao aprendiz as diversidades de significações que a palavra *bola* pode ter. Para essas explicações a LIBRAS pode ser utilizada.

Entretanto, uma palavra como *dar*, ao ser associada a um evento, estará, automaticamente, identificando todos os "participantes" desse evento, isto é, todos os componentes de um cenário que serão 'complementos' necessários desse verbo em qualquer sentença da língua portuguesa. Chama-se de 'complementos' os **agnats** (alvo/agente/experienciador, fonte, paciente/tema, locativo, etc. sujeito, objetos, adjuntos) que são requeridos pelos verbos e por várias palavras de uma língua para serem captadas quanto ao significado. Assim, compreender o significado de uma palavra é entender também a estrutura sintática básica de uma sentença da língua que a contém, porque a palavra veicula informações semânticas e sintáticas, além de evocar um contexto ou vários contextos abstratamente estruturados pelos esquemas lingüístico-cognitivos associados às palavras ou família de palavras da língua. Veja o cenário que será ativado ao se escrever ou ler a palavra *dar*.



- Esquema I: Centro ativado ao se escrever ou ler a palavra *dar*

Ao se deparar, no texto escrito ou falado, com uma palavra *como colocar*, a cena evocada pelo leitor ou interlocutor será:



Esquema 2: Cenário ativado ao se escrever ou ler a palavra *colocar*.

Esses esquemas de participantes evocados são partes do significado de *dar* e *colocar* e são eles que permitem que se falem ou escrevam sentenças do tipo *Paulo deu um livro a João, o livro foi dado a João por Paulo, eu coloquei o copo na mesa, foi na mesa que Maria colocou o copo*, etc. Na primeira sentença, *Paulo* é o **doador** = sujeito e fonte, *livro* é **o que é doado** = objeto e tema, e *João* é o **receptor** = objeto e alvo. Na segunda sentença, os papéis temáticos são os mesmos (fonte, tema e alvo), tendo havido alterações apenas nas funções sintáticas dos participantes: *livro* = sujeito, *Paulo*=objeto e *João* = agente da passiva. Nas outras dessas sentenças, os argumentos são: participante **o que coloca** = agente, e sujeito (*eu* e *Maria*); o **participante=algo/alguém** (*copo*); o tema é o objeto e o participante, e o **lugar** (*mesa*), o locativo=adjunto adverbial. O que difere essas duas sentenças é que, na última, há um movimento desse último constituinte para a esquerda.

As cenas acima são, na realidade, esquemas linguístico-cognitivos que um aluno ouvinte pode ativar imediatamente pela associação das palavras escritas *dar* e *colocar* com as palavras faladas /**daR**/ e /**kolokaR**/. Essas

cenas estão imbricadas em cenas maiores e se relacionam de várias formas com outras atividades por outras palavras, constituindo esquemas lingüístico-cognitivos mais complexos, que, na verdade, representam uma organização ou estruturação do mundo pela língua e pela comunidade que a usa. Os alunos surdos, no entanto, mesmo que tenham sido oralizados, por apresentarem um vocabulário e um repertório de estruturas sentenciais falados muito restritos na fase normal de aquisição de escrita, não evocarão os esquemas acima mencionados pela mera pronúncia das palavras *dar* e *colocar*, ao se depararem com elas na sua forma escrita, porque não compreenderam o real significado delas, incluindo-se aqui o número e a natureza de seus participantes. Para chegarem à ativação dos esquemas acima e de outros mais complexos ligados a outras palavras, terão que constituir as cenas a partir de outras estratégias: encenação, exemplos de eventos concretos ou, o que seria mais econômico e eficaz, língua de sinais.

Ao se deparar com a palavra escrita *comprar*, por exemplo, a criança surda que não adquiriu ainda uma língua não ativará o esquema ou cenário do evento comercial associado a ela, e muito menos as cenas específicas que seriam normalmente evocadas pelas demais palavras (*vender, pagar, cobrar, descontar, emprestar, etc.*) a ela relacionadas, posto que a relação semântica entre essas palavras reflete o tipo de relação entre as diferentes cenas particulares associadas a cada palavra, encaixada no esquema mais genérico do evento comercial, associado ao conjunto de palavras desse campo semântico. A criança ouvinte, por sua vez, ao se deparar com a mesma palavra escrita, associa-a com sua forma sonora e, imediatamente, evoca todos os esquemas específicos, suas relações e o esquema geral, o que lhe permite não só construir estruturas lingüísticas básicas como também situá-las em um contexto maior.

Por outro lado, se a criança surda tiver adquirido uma língua de sinais, essa complexidade de estruturas lingüístico-cognitivas, isto é, cenas relacionadas a palavras e estruturadas entre si, será também evocada, possibilitando a ela a estruturação escrita. Em alguns casos, não haverá superposição plena, como é o caso do verbo *emprestar*, em português, e *to*

lend e *to borrow*, seus equivalentes em inglês. A criança surda, provavelmente, irá escrever algo semelhante a *eu emprestar ela dinheiro* e *ela emprestar en dinheiro*, diferentemente da estrutura adequada do português em *emprestei dinheiro a ela* e *ela me emprestou dinheiro*, porque em sua língua materna, a LIBRAS, a relação semântica marcada pela preposição *a* e pelo pronome oblíquo *me*, nas duas sentenças corretas do português, é marcada pela direcionalidade ou flexão do verbo EMPRESTAR, que apenas é invertida com a mudança de papéis dos constituintes 'eu' e 'ela'. Cabe então ao professor utilizar-se de estratégias, tais como a comparação entre as duas línguas, para ensinar a **estrutura correta** em português ou explicações sobre a **estrutura** das sentenças da língua portuguesa mediante o uso metalingüístico da LIBRAS.

Diante do exposto, seria válido concluir que a utilização de uma língua de sinais, no processo de aquisição de escrita, induziria ao erro, devido ao fato de a primeira possuir algumas estruturas distintas de equivalentes em português? Esta interferência pode existir, porém os benefícios são muito maiores do que aqueles que pode parecer negativo: a **interferência** vai permitir aos surdos construir sentenças com o número e a natureza de constituintes necessários requeridos pelo verbo. Eles não vão jamais escrever **A cadeira emprestar, dinheiro eu*, ou **a pedra dar livro cadeira*, ou **Maria colocar copo*. O conhecimento dos 'complementos' exigidos por esses verbos em LIBRAS não permitirá esse tipo de erro e, justamente por isso, os textos escritos, produzidos por surdos competentes em LIBRAS, são coerentes, veiculam conteúdo semântico compreensível, a despeito de problemas no uso das palavras funcionais, das flexões e concordâncias.

De qualquer forma, mesmo surdos que nunca aprenderam uma língua de sinais apresentam esses problemas, além dos apontados acima, que são bem mais graves, quando não é o caso de não conseguirem sequer estruturar sentenças, que dirá textos. Raríssimos são os surdos brasileiros apenas oralizados que conseguem ter bom desempenho em língua portuguesa, exceto aqueles surdos que adquiriram a surdez quando já haviam iniciado o processo de aquisição do português ou que apresentam surdez leve. Mas mesmo esses

apresentam dificuldades na produção de um texto escrito. Outros, com surdez congênita e profunda, apenas oralizados, podem apresentar um desempenho razoável em português escrito, porém os problemas relacionados ao uso dos elementos de relação ou das palavras funcionais são constantes em seus textos escritos. Isso nos leva a concluir que o que lhes falta é informação sobre esses elementos da língua portuguesa, seu significado abstrato e sua função lingüística. A interferência da LIBRAS, no caso de surdos que a utilizam, limitar-se-ia, provavelmente, apenas a fenômenos relacionados à ordenação dos constituintes nas sentenças e ao fato de não conseguirem encontrar em LIBRAS expressões equivalentes exatas para os significados de, por exemplo, certas preposições e flexões (como a de tempo) do português, que se manifestam de forma distinta em sua língua de sinais, isto é por meio de um movimento contínuo.

O que é importante frisar é que a estruturação lingüístico-cognitiva ilustrada acima, veiculada por uma língua natural, só é possível ocorrer de forma natural para o surdo se for por intermédio de uma língua espacial-visual. Essa estruturação é justamente, em termos lingüísticos, aquilo que permite o que Paulo Freire chamou de "leitura do mundo", que, segundo ele, antecede a leitura da palavra. Se não houver uma leitura do mundo, não haverá compreensão e produção de textos. Sem o apoio de uma língua materna, não haverá a estruturação lingüístico-cognitiva acima mencionada. Para o surdo, o português falado dificilmente será sua língua materna, naturalmente adquirida.

Os ajustes necessários ao uso de certos elementos gramaticais na escrita do surdo serão perfeitamente factíveis, a despeito das diferenças lingüísticas entre a LIBRAS e o português. Esses ajustes são uma questão de tempo. Quanto à LIBRAS, entretanto, os ajustes devem ser feitos em relação ao conteúdo, à capacidade de estruturação semântica e, de certa forma, sintática dos conteúdos, a competência para produzir textos coerentes e a detectar coerência nos textos a serem interpretados, que devem ser maiores.

3. O processo de aquisição de escritas

Em geral, os alunos ouvintes que apresentam um bom desempenho em língua portuguesa escrita são aqueles que iniciaram esse tipo de aquisição em casa, ou seja, aqueles que tiveram oportunidade de vivenciar o português em sua modalidade textual. Junto aos familiares, essas crianças aprenderam desde bem cedo algumas das funções da escrita, o que significa o ato de ler por meio da leitura coletiva (um adulto e a criança) de textos infantis. O contato com a escrita ocorre por meio da manipulação dos livros infantis e da exposição a fragmentos de escrita em jornais, na televisão, em textos afixados nos ambientes em que a pessoa vive e que frequenta. Mais recentemente, esse contato ocorre também por meio de equipamentos eletrônicos, como os computadores. Essa exposição à escrita é tão natural quanto a exposição aos dados da língua falada, entretanto, geralmente é muito menos intensa e enfatizada.

A leitura de histórias infantis parece ser a atividade de leitura mais acentuada e mais consistente por parte do adulto junto à criança. Aliando as **estruturas da** língua falada às da língua escrita, o adulto passa **naturalmente** para a criança as primeiras estruturas da modalidade escrita, muitas vezes de forma lúdica. Esses textos infantis são constituídos de uma escrita cujas estruturas são muito próximas daquelas da língua falada e isso, aliado aos comentários e às encenações orais do adulto, **possibilita** uma introdução natural e gradativa às estruturas específicas da escrita.

Sabe-se que escrita e fala são distintas não apenas quanto ao meio em que se processam, mas também quanto às estruturas e ao léxico. Construções lingüísticas (matou-a, dê-me), sentenças, como por exemplo, na voz passiva, e palavras que, em geral, não são frequentemente utilizadas na fala do dia-a-dia com a criança são apontadas por especialistas como típicas da escrita. Essa diferença estrutural e lexical torna o processo de aquisição de escrita

uma tarefa complexa, porque a questão não se resume em transpor para o papel, por meio de grafemas, a fala já adquirida pela criança. Na realidade, esse processo poderia ser visto como uma extensão da aquisição da fala porque constitui-se também da aquisição de novas estruturas da língua portuguesa, a partir dos mesmos esquemas lingüístico-cognitivos já adquiridos pela criança através das primeiras estruturas da modalidade falada. Por exemplo, se considerar a voz passiva, em português, uma **estrutura** mais típica da escrita, quando ela for adquirida pela criança, seja fonicamente, durante a leitura de textos com o adulto, seja graficamente, quando a criança já souber escrever letras e palavras, o processo envolvido nesta aquisição é o de ativação do mesmo esquema ativado na construção de uma sentença na voz ativa. Nesse sentido, é que se considera a escrita uma extensão da fala. Uma sentença na voz ativa como *'Paulo deu o livro ao menino'* foi estruturada a partir da evocação do esquema I, referente ao verbo *dar*. Na estruturação de uma sentença na voz passiva com o mesmo verbo (por exemplo: *o livro foi dado ao menino por Paulo*), há diferenças estruturais consideráveis, porém, o esquema ativado é o mesmo, o esquema 1. E esse é a base para todas as estruturas sentenciais contendo o verbo dar, talvez mesmo aqueles com significado metafórico.

É por isso que alguns autores dizem que os primeiros textos escritos pela criança são similares aos textos falados e que a fala interfere na escrita. Com o tempo a escrita vai ficando mais complexa e passa a interferir na fala que, conseqüentemente, também fica mais complexa. Na verdade, o processo é o mesmo e tem a mesma base. O que diverge é o meio (fônico e gráfico) e a freqüência dos tipos de estrutura e de formas lingüísticas. Por isso, é que fica difícil distinguir fala de escrita, na tentativa de estabelecer fronteiras nítidas entre elas.

Aprender a desenhar letras, palavras e sentenças através do alfabeto gráfico é algo muito mecânico que qualquer pessoa pode fazer sozinha se

tiver muita persistência. Entretanto, adquirir as estruturas e o léxico mais específicos da escrita exige uma exposição contextualizada aos dados, com significado e de forma o mais natural possível.

Por isso, quando a criança está fingindo que lê, ela está, na realidade, assimilando estruturas lingüísticas de modalidade escrita e, quando o adulto está lendo em voz alta a história infantil, ele está passando para a criança estruturas da escrita através de sua fala que, às vezes, reproduz literalmente o texto escrito e que, outras vezes, acrescenta estruturas típicas da fala ao texto lido, alternância esta que pode ser um facilitador na aquisição das novas estruturas, posto que contribuem para tornar o texto escrito mais acessível, motivado e próximo do 'ideal', nos termos de Fillmore e Kay. Isto é, o texto, tal como apresentado pelo adulto à criança, gera as expectativas necessárias à motivação da criança para tal ato porque apresenta informações novas, através de formas lingüísticas novas. Não deixa de pressupor, porem, conhecimentos prévios, nos quais se baseiam a constituição de coerência e coesão textual; a contextualização dos eventos apresentados no texto; a conseqüente aquisição de novos conceitos e estruturas lingüísticas próprias da escrita, sem ainda, entretanto, estar representada pelos grafemas para a criança.

Esse processo natural iniciado em casa, infelizmente, não tem continuidade na maioria das escolas, onde a criança se depara com atividades complementarmente distintas e, muitas vezes, apenas mecanicistas. Entretanto, o aprendizado, no seio familiar, pode ter sido tão sólido que a criança acaba por adquirir a escrita mesmo assim. Porém, as crianças que não tiveram acesso ao tipo de atividade acima referido em casa (sem acesso a livros infantis ou a outro tipo de texto escrito, através do apoio de um adulto), apresentarão, provavelmente, maiores dificuldades com a língua escrita.

Um esquema que poderia representar esse processo e as especificidades de cada modalidade seria o seguinte:

Língua Portuguesa

| Estilo coloquial | Estilo jornalístico | Estilo acadêmico | Estilo formal | Estilo literário |
|--|---------------------------------------|--------------------------------|---|-----------------------------------|
| Fala (fonemas/palavras/sentenças) | | | | |
| Conversa | Programas de rádio e TV Propaganda | Aulas/palestras | Discursos Comunicações públicas Jornais televisionados | Novelas, peças teatrais |
| Escrita (grafemas/palavras/sentenças) | | | | |
| Bilhetes Cartas pessoais Mensagens Internet Texto infantis | Texto de jornais e revistas | Teses Artigos Relatórios | Ofícios Memorandos | Contos Romances Poemas |
| LIBRAS | | | | |
| Estilo coloquial | Estilo jornalístico | Estilo acadêmico | Estilo formal | Estilo literário |
| "Fala" (símbais/sentenças) | | | | |
| Conversa | Vídeos Programas de TV | Aulas Palestras | Discursos Comunicações públicas Jornais televisionados | Novelas, peças teatrais Poemas |

No que diz respeito à criança surda, o problema é ainda maior porque ela ainda não sabe falar, isto é, ela ainda não adquiriu nem as estruturas da língua oral e muito menos foi exposta a algumas estruturas da língua escrita em atividades de leitura coletiva com o adulto. E como os pais iriam comunicar o significado e a forma de estruturas típicas da escrita à seu filho surdo, se não conseguem nem mesmo comunicar os significados mais imediatos e concretos do dia-a-dia através da fala? Se a escrita for considerada uma extensão da fala, no sentido de acumulação de conhecimentos de estruturas e formas, como é que os pais de crianças surdas vão passar a este processo de extensão se não há ainda a base para tal?

Se a criança surda nascer no seio de uma família onde uma língua de sinais é utilizada na interação com ela, obviamente, esta base será estabelecida, faltando apenas aquele adulto que possa fazer a ponte entre a língua de sinais e a escrita. No caso de brasileiros surdos, filhos de surdos, a aquisição natural da LIBRAS permite o desenvolvimento da linguagem através da aquisição de estruturas típicas da 'fala', predispondo-os mais naturalmente à aquisição da escrita, que pode ter início também em casa, se os pais forem orientados para desenvolver as atividades acima descritas. No caso de surdos filhos de ouvintes, a aquisição das estruturas típicas da fala não ocorre porque os pais não sabem LIBRAS e porque o português falado demanda muito esforço e tempo para ser adquirido por seus filhos. Isso faz com que cheguem à escola sem o exercício introdutório de leitura em família e, pior ainda, sem nem mesmo as estruturas típicas da fala, considerada básica para a aquisição da escrita. Esta deve ser uma das causas do fato observado por vários especialistas, segundo os quais surdos filhos de surdos são, em geral, melhores leitores do que surdos, filhos de ouvintes.

Na escola, após a aquisição da LIBRAS e de atividades de leitura coletiva de textos infantis e outros nessa língua de sinais, se a metodologia de ensino/aprendizagem de português escrito for apropriada ao ensino de uma segunda língua escrita, certamente, os surdos aprenderão a ler e a escrever muito bem, talvez melhor do que os ouvintes, pelo menos no que diz respeito à ortografia.

4. A intermediação da fala na aquisição da escrita por surdos

Na concepção de fala distinta da modalidade escrita do português, pergunta-se, geralmente, se para ensinar a escrita ao surdo seria necessário a recorrência ao português falado. A resposta a esta pergunta não é simples. Obviamente, nada impede que o professor pronuncie os textos escritos que apresenta a seus alunos surdos. Entretanto, a forma fônica do texto vai ser dificilmente captada pelo surdo e pode mesmo, se for a única via, provocar desmotivação devido ao esforço que terá que investir na sua decifração e, muitas vezes, na interpretação de um significado distinto daquele veiculado pelo texto.

Além do mais, o foco no estabelecimento da relação letra-som pode acarretar os seguintes problemas: a) perda de muito tempo nesse processo, retardando a aquisição das estruturas mais complexas dotadas de significado; b) não-compreensão pelo surdo dos exercícios que se utilizam do mesmo som, recorrentemente, em várias expressões do texto (*o rato roeu a roupa do rei de Roma*) e, conseqüentemente, incompreensão dos objetivos da escrita, vendo-a apenas como um exercício mecânico; c) apresentação ao surdo de uma concepção de leitura e escrita equivocada, por ignorar que o processo envolve muito mais do que a interpretação e produção de palavras soltas, do mesmo tipo de estrutura sentencial com significados descontextualizados e, muitas vezes, desinteressantes, da justaposição das sentenças sem elementos de coesão e mesmo sem coerência ou relevância.

Outros aspectos que vale salientar é que a recorrência ao meio fônico pode ser muito negativa no que diz respeito à ortografia. É por isso que, em geral, os erros de ortografia são raros nos textos de surdos e freqüentes em textos de crianças e até de adultos ouvintes.

Segundo Fillmore e Kay, na interpretação de textos, as palavras evocam cenas, esquemas ou "frames" a partir: a) do material lexical; b) do material gramatical; c) do contexto corrente; d) do conhecimento partilhado do mundo pelo escritor e pelo leitor; e) da intenção do escritor suposta pelo leitor.

O material lexical (palavras) ativa cenas do tipo daquelas apresentadas nos Esquemas 1 e 2 para os verbos dar e *colocar*, respectivamente, as quais fornecem base para a estruturação de sentenças. O material gramatical, isto é, as diversas estruturas sentenciais em que são utilizadas essas palavras, evoca perspectivas específicas das cenas, acrescentando participantes a elas ou restringindo o número de participantes e, conseqüentemente, gerando significados específicos para cada sentença, relacionados, certamente, com os significados das demais sentenças que contém a mesma palavra. O contexto corrente, no caso do texto escrito, poderia ser visto como constituído das próprias informações veiculadas pelo material lexical e gramatical, assim como pelas pistas contextuais presentes na organização do texto. O conhecimento partilhado do mundo será importante na compreensão do que é dito no texto e da maneira como isso é dito, porque o leitor deve entender o que é pressuposto pelo escritor como ponto de partida para o entendimento do que é veiculado como informação nova para poder gerar as expectativas requeridas para um acompanhamento da evolução do texto, prevendo o que pode vir após cada parágrafo que lê e, assim, reconstituir o texto, à sua maneira, sem deduzir, porém, significados não presentes no texto. Esse conhecimento partilhado do mundo propiciará, assim, que o leitor capte as intenções do escritor, atribuindo significados pertinentes ao texto e contribuindo com o escritor na apreensão dos conteúdos veiculados pelo texto.

Dessa forma, pode-se dizer que a leitura é um processo que exige muito mais do leitor do que o simples entendimento das palavras e das sentenças, e as contribuições que se espera que ele faça só serão possíveis mediante atividades permanentes que envolvam leitura de textos (que trabalhem, de forma coerente, motivadora e relevante os conhecimentos dentro e fora do texto) relacionados ao seu conteúdo central e aos particulares. Todos esses conhecimentos relacionados ao significado do texto só podem ser ativados se houver um suporte lingüístico, isto é, uma língua que permita que eles se constituam e que sirva de ponto de referência na apreensão das estruturas conhecidas e novas do texto e de seus significados.

Para que esse complexo processo ocorra, o contato direto com o texto escrito é possível: porém, se houvera intermediação da 'fala', ele será muito mais eficientemente desenvolvido. Entretanto, é importante frisar aqui que **fala**, em nosso entender, não se trata do meio fônico. Essa fala pode ser uma língua de sinais utilizada no dia-a-dia da criança surda. Assim sendo, a concepção de **fala** está baseada essencialmente nos tipos de estrutura lingüística que a criança adquiriu antes de iniciar o processo de aquisição da escrita. São essas estruturas, não importando o meio (oral-auditivo, visual-espacial), que vão permitir a estruturação lingüístico-cognitiva da criança, necessária à compreensão de outros diferentes tipos de estrutura lingüística, do que é pressuposto pelo texto, do que é informação nova e de qual é a intenção do escritor. A fala, nesse sentido, é responsável pelo conhecimento de mundo partilhado por leitor e escritor, que permitirá a recorrência a contextos externos ao texto para compreender o que é dito e para a constituição do próprio contexto do texto.

Assim, a **fala** exercerá papel importante na interpretação do texto infantil pela criança, na sua própria **voz** e na do adulto que lê a história com ela. As estruturas da **fala** se misturam com as da escrita que, nesse tipo de texto, são bastante próximas. A **fala** será importante, em estágios mais avançados, mesmo na leitura silenciosa, em que a interpretação de uma sentença clivada (fragmentada), na voz passiva, subordinada e outras mais complexas se apoiam no esquema evocado pelas sentenças mais simples.

Esse processo, de forma inversa ou não, vai correr também na produção de textos escritos.

Além do mais, a *fala* (no caso do surdo brasileiro, a LIBRAS) pode ser utilizada também metalingüísticamente no ensino do significado das expressões lingüísticas, da função e uso das palavras funcionais ou dos elementos de relação da língua escrita (*no caso do surdo brasileiro, do português escrito*).

5. Metodologia de ensino de português escrito para surdo

Se tiverem adquirido desde a mais tenra idade a LIBRAS como primeira língua (L 1), as crianças surdas filhas de pais surdos ou de pais ouvintes poderão ter um desempenho melhor do português escrito a partir de uma metodologia de aquisição da escrita adequada às suas especificidades: a) enquanto surdos que são, as estratégias devem utilizar recursos visuais; b) enquanto 'falante' da LIBRAS, as estratégias devem ser similares às aquelas utilizadas no ensino de segunda língua.

Na primeira infância, a leitura de textos infantis ou de fragmentos de textos expostos no ambiente em que vivem deve ser acompanhada de tradução ou explicação em LIBRAS. No caso de surdos filhos de ouvintes, não havendo adultos competentes em LIBRAS para esse fim, essas crianças deverão ser colocadas em creches ou locais de estimulação precoce onde haja esse tipo de atividade ou deverão receber assistência de adultos surdos ou ouvintes treinados que lhes contarão histórias infantis em LIBRAS com simultânea simulação de leitura do texto. Assim, as crianças ampliarão naturalmente a sua descoberta em relação às funções da escrita. Ao mesmo tempo, esses adultos passarão essas estratégias de leitura aos pais das crianças, que gradativamente irão substituir os técnicos no desempenho dessas atividades junto a seus filhos.

Intuitivamente, os pais aprenderão a utilizar a LIBRAS como meio de tradução das estruturas lingüísticas do texto, como meio de contextualização do seu conteúdo e como meio de encenação de passagens do texto.

Esse tipo de atividade lúdica e motivadora desenvolverá na criança surda o gosto pelo livro, pelo texto e pelo ato de ler. As ilustrações do livro e as encenações serão os meios mais fáceis de contextualização do significado do que está escrito. A criança surda, assim como faz a criança ouvinte, deverá ser estimulada a brincar de ler, 'fingir' que sabe ler ou que está lendo.

Na escola, ao invés de investir todos os esforços no reconhecimento

e escrita de letras, sílabas e palavras, o professor procurará dar continuidade às **mesmas** atividades de leitura desenvolvidas anteriormente, enfatizando a leitura de textos simples e fragmentos de textos da **forma** mais natural possível. Os alunos serão estimulados a manusear livros, a se interessar pelo ato de ler, que deve ser tomado por eles como uma atividade prazerosa.

Após ter atingido esse último objeto, algumas estruturas sentenciais básicas do texto escrito, amplamente discutido previamente em LIBRAS, serão apresentadas às crianças surdas por meio de encenações do texto escrito e outras atividades lúdicas no intuito de serem compreendidas quanto ao conteúdo e quanto à forma de algumas palavras. As palavras-alvo de cada módulo serão apresentadas em outras sentenças, sempre acompanhadas de tradução e explicações sobre seu significado em LIBRAS. As crianças serão induzidas, por meio de atividades lúdicas, ao reconhecimento dessas palavras ou expressões e, atingido esse objetivo, elas procurarão escrevê-las. O professor aproveitará essa produção das crianças para construir com elas outras sentenças, seja no quadro negro, seja no próprio papel em que a criança escreveu, bem ou mal, as expressões. O importante é que a criança veja sempre o que produziu sendo contextualizado lingüisticamente pelo professor, com posterior tradução e explicações em LIBRAS. A associação do que for escrito com ilustrações deve ter os seguintes cuidados: a) nunca apresentar palavras soltas ou fora de contexto lingüístico; b) fazer com que as ilustrações sejam muito claras para que não haja má interpretação do significado das expressões lingüísticas, e c) utilizar ilustrações realizadas pelas próprias crianças.

Após a fixação de estruturas frasais, deverão ser introduzidas algumas atividades de análise e síntese. Apenas posteriormente ao reconhecimento claro de sílabas é que será enfatizado o reconhecimento e a produção das letras, de forma gradativa e alternada, com a aquisição de novas estruturas sentenciais.

1. ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DA PESSOA SURDA

Quando se reflete sobre a alfabetização de pessoas surdas pensa-se normalmente na dificuldade do estabelecimento da relação grafema-fonema para pessoas que não adquiriram de forma natural uma língua oral. Analisando-se a questão sob esse ponto de vista, as pessoas surdas deveriam aprender a escrever o português com base na oralidade. Vários artigos já foram publicados nesse sentido (INÊS, 1988; Costa, 1994; FENEIS, 1995). A proposta do presente trabalho é abordar aspectos que independem dessa relação e que são essenciais no processo de aprendizagem da língua escrita por pessoas surdas.

Os aspectos essenciais abordados sobre o processo de alfabetização para surdos são os seguintes:

- 1. relação de significação entre o contexto do aluno e a leitura e a escrita;*
- 2. relação de significação na prática social da leitura e da escrita;*
- 3. relação de significação entre a língua de sinais, a leitura e a escrita.*

Em relação ao item (1), os alunos surdos devem ter a oportunidade de relatar na língua brasileira de sinais - LIBRAS situações diretamente relacionadas com o seu contexto, sua vivência, sua realidade, suas experiências, eleitas por eles como importantes para esse fim. Esses relatos são compartilhados com o grupo. A partir disso, os alunos escolhem um fato considerado mais relevante e expressam-no por meio de desenhos. A função dessa expressão é intermediar o relato na língua de sinais e a produção escrita. Quando a criança expressa, pela via escrita, o seu relato, ela se baseia, exclusivamente, no desenho, utilizando a estrutura básica da língua de sinais. Um dado importante a ser considerado é que nessa relação significativa, normalmente *não* foi observado o uso da expressão oral simultaneamente ao uso de sinais. Acredita-se que esse fato evidencia a relação espontânea da sua vivência com a escrita.

Quanto ao item (2), a função social da escrita na escola está relacionada com seu caráter permanente, isto é, com o fato de os alunos registrarem seus relatos, objetivando a possibilidade de lembrá-los em outros momentos. A reflexão recai sobre a escrita como algo decorrente de uma prática social. Assim, sugere-se que ocorra de fato um intercâmbio entre a função da escrita enquanto produto social. A escola deve estar consciente dos vários contextos da prática social da escrita enquanto instrumento de interação, como, por exemplo, os contextos de surdos, filhos de pais surdos; de surdos, filhos de pais ouvintes, de surdos frequentadores de locais onde a língua brasileira de sinais é usada e/ou locais onde a língua falada é usada.

Nesses contextos, Stroud (1994) analisou algumas funções sociais da escrita: (a) surdos adultos utilizam a escrita para interagir com colegas ouvintes em ambientes de trabalho; (b) surdos utilizam a escrita para se comunicarem por telefone (TDD), fax e correio eletrônico; (c) pais surdos deixam bilhetes escritos para os filhos surdos; (d) pais ouvintes deixam anotações e bilhetes escritos com recados de telefonemas e mensagens para os filhos surdos. Acrescentam-se a esses mais dois itens: (e) surdos estudantes sentem necessidade de utilizar a escrita (função social que advém de uma necessidade social da comunidade ouvinte) e (f) surdos que participam de organizações nacionais de surdos (ex.: FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração para Surdos), frequentemente, utilizam a escrita como instrumento de comunicação indireta (correspondências, relatórios, atas, por serem esses documentos reconhecidos juridicamente na sociedade ouvinte). Esses são exemplos que ilustram uma necessidade social de comunicação por meio da escrita. É interessante observar que muitos dos exemplos ilustram situações mais próximas da interação face a face, isto é, há uma espécie de interação escrita *on-line*.

Em relação ao item (3), os alunos surdos precisam conseguir explicitar suas idéias, sentimentos, pensamentos na sua primeira língua - a língua brasileira de sinais (LI), expressando-se enquanto sujeito na interação com o mundo. É fundamental que os temas discutidos em aula sejam compartilhados com o grupo em sinais, pois é dessa forma que as pessoas surdas expressam-se

espontaneamente. Somente a partir disso será possível pensarem um processo de aprendizado da língua escrita. Constata-se que as crianças surdas, em função de seu contexto social (95% são filhas de pais ouvintes), chegam à escola sem nenhuma língua, ou seja, não dominam a língua brasileira de sinais nem a língua portuguesa. Muitas vezes, os professores desconsideram essa situação e propõem uma alfabetização utilizando os mesmos princípios de um processo aplicado às crianças ouvintes. Entretanto, o processo de alfabetização de crianças ouvintes ocorre quando já dominam sua língua. Até então, esse processo tem buscado uma relação com a língua oral, e as crianças surdas têm sido alfabetizadas com base nesse parâmetro. Os resultados desse processo evidenciam um aprendizado sem riqueza expressiva, acarretando uma compreensão limitada e uma produção mecanizada, ou seja, sem relações significativas.

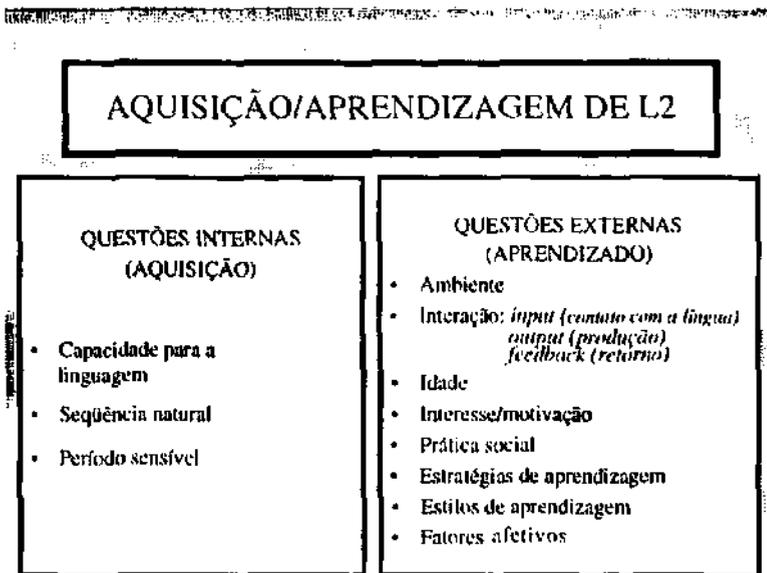
Considerando esse contexto, a escola deve garantir, em primeiro lugar, a aquisição da língua de sinais de forma natural e espontânea, para, depois, pensar em processo de aprendizado da língua escrita.

A hipótese apresentada é de que a alfabetização de crianças surdas ocorre na relação da escrita (gráfico-visual) com a língua de sinais (espacial- visual), em vez da sua língua falada (auditiva-oral). Além da alfabetização, os alunos surdos devem estar inseridos em um processo de aprendizado da leitura e escrita do português, sua segunda língua (L2). Uma L2 pressupõe uma LI, isto é, a língua brasileira de sinais deve ser pressuposta para o ensino da língua portuguesa para surdos. Vários estudos sobre o processo de aprendizado de L2 indicam uma proposta de ensino diferenciado. No entanto, os professores de alunos surdos têm simplificado o processo de aprendizado de L2 em favor de metodologias que se aplicam ao ensino do português enquanto LI (caso típico de escolas para ouvintes brasileiros).

Considerando a aquisição da língua brasileira de sinais - L1 como dada, a alfabetização se concretizaria e, então, seria possível propor um processo sistemático de aprendizado da língua portuguesa - L2. Vale ressaltar que existem fatores internos que estão implicados no processo de aquisição de línguas e que podem determiná-lo.

2-AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DA LINGUA PORTUGUESA (L2): O CONTEXTO DA PESSOA SURDA

Considerando-se os estudos sobre o aprendizado da língua portuguesa como L2 observa-se que há questões internas e questões externas que determinam o processo. O quadro abaixo sintetiza tais possibilidades:



Pode-se dizer que há o consenso nos estudos de aquisição de L2 de que as questões internas sejam consideradas como pressupostas¹. Qualquer língua, seja ela falada, sinalizada ou escrita, representa possíveis manifestações da faculdade da linguagem². Assim, a aquisição de uma L1 e/ou de uma L2, independente da modalidade, envolve processos internos. Tais processos são determinados pela capacidade para linguagem, específica dos seres humanos, e apresentam uma sequência natural. É por essa razão que se torna possível identificar processos comuns de aquisição de qualquer língua (falada,

A grande problemática na educação de surdos gira em torno do processo de aquisição da leitura e escrita do português. A aquisição do português pelos surdos também envolve os universais. Os princípios universais indicam que o ensino de línguas deve oferecer a oportunidade ao aluno de *estarem contato com a língua* para desenvolvê-la de forma natural (oferecer *input*). No entanto, além das questões internas, o ensino de L2 exige uma atenção especial às questões externas, especialmente, no caso de ensino para surdos. Sugere-se que as áreas que devam ser enfatizadas, no processo de ensino de línguas, envolvam os aspectos relacionados ao sistema morfológico e ao léxico, pois esses refletem as variações das línguas. Além desses aspectos relacionados diretamente às línguas, cabe salientar que as questões externas extrapolam as análises lingüísticas no processo educacional. Algumas questões, referidas no quadro acima como "variáveis", serão tratadas a seguir.

O ambiente do ensino da língua portuguesa - L2 - para surdos, por envolver o ambiente escolar e o ensino de língua, caracteriza um ambiente não natural de língua. Pensando na realidade dos surdos brasileiros, poder-se-ia supor que o ambiente fosse caracterizado como natural, pois quase todas as pessoas com quem eles convivem usam a língua portuguesa, isto é, os surdos estão "imersos" no ambiente em que a língua é "falada". No entanto, a condição física das pessoas surdas não lhes permite o acesso à língua portuguesa de forma natural. Na verdade, nesses casos não há "imersão", no sentido em que o termo é empregado nas propostas de aquisição de L2 com base no enfoque natural (programas de imersão). Portanto, o ambiente de aquisição/aprendizagem da L2 para os surdos é não natural.

Quanto ao tipo de interação, oferecer ao aluno surdo um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado é um desafio para os professores. Um *input* compreensível, sem deixar de ser complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição/aprendizagem, exige que sejam promovidas discussões prévias, sobre o assunto abordado em língua de sinais. Além de ser compreensível, *oinput* deve ser autêntico e diversificado, ou seja, os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos (muitos profissionais simplificam textos tornando-os não

autênticos) e com topologias diferenciadas. Outro aspecto abordado sobre o *input* é a quantidade em que ele é oferecido ao aluno. Considerando que o *input* da L2 (contato), em sua modalidade escrita, é basicamente visual para os surdos, é imprescindível ampliar o tempo depreendido para o contato com a L2. O aluno deve ter oportunidade de interagir com o Português escrito de várias formas e em todos os momentos em que for propício.

Ainda quanto ao *input*, vale destacar a forma como esse é oferecido. As pesquisas sobre a aquisição da escrita e da leitura de L2 mencionam a importância da leitura silenciosa em oposição a leitura "orar". Normalmente, as escolas que permitem o uso de sinais em sala de aula na educação de surdos fazem a leitura "oral" - português sinalizado - do texto⁴. De fato parece que as crianças acabam perdendo a visão global do texto.

Ainda quanto ao tipo de interação, o professor deve estar atento às oportunidades que o aluno dispõe para expressar sua L2 (*output*), ou seja, produzir textos em português. No caso específico de alunos surdos, dar-lhes a oportunidade de se expressar por meio da forma escrita é fundamental para que o aluno avalie o seu desenvolvimento e para que o professor interfira no processo de aquisição por meios cabíveis (análise de "erros", análise da interferência da LIBRAS, análise da estrutura do português). Ao analisar as produções de alunos surdos, parece ser possível inferir que o mecanismo da alfabetização das pessoas surdas independe do processo de ensino da estrutura da língua portuguesa. O *output* (produção) escrito dos alunos expressam idéias que apresentam uma relação direta com a LIBRAS. O processo de ensino do português ocorrerá mediante a intervenção do professor que representa o *feedback* para o aluno surdo, possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (*output*).

⁴ Português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da LIBRAS e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade lingüística da LIBRAS, é utilizado como um meio de ensino do português. Para mais detalhes ver Quadros (a publicar).

A idade (maturacional, não necessariamente cronológica) dos alunos implica o uso de procedimentos diferentes no processo de ensino de L2 (Brown, 1994). As crianças precisam de atividades que atendam aos seus interesses imediatos de forma mais natural possível. A língua escrita, por si só, apresenta características que a distanciam das relações comunicativas imediatas. Cabe aos profissionais tornar esse processo interessante à criança, inserindo-o em uma prática social. Normalmente, o ensino de L2 para crianças enfatiza a aquisição do vocabulário e a compreensão da L2. Essa ênfase reflete as questões internas envolvidas no processo, conforme a abordagem anterior. É interessante observar que, em função do período sensível para a aquisição (questão interna), os profissionais tendem a considerar o processo de ensino de L2 para crianças mais fácil que para adolescentes e adultos. Todavia, o que se observa é o contrário: inicialmente, as crianças apresentam uma produção menor que a dos adultos. Os adultos apresentam-se motivados conscientemente para o processo de aquisição da L2, assim se dispõem a falsear ambientes naturais de língua. Já com as crianças, o processo exige do professor habilidade para tomar a aquisição o mais autêntica possível e para criar a motivação que desperte o interesse do aluno.

Quanto aos estilos e às estratégias de aprendizagem (Nunan, 1991; Ellis 1993), sugere-se que o professor faça o levantamento das tendências e das preferências dos alunos. As classes de crianças surdas normalmente são formadas por grupos em número reduzido (5 a 10 alunos); desta forma, conhecer os estilos e estratégias de cada aluno certamente repercutirá na qualidade da intervenção do professor no processo de ensino de L2.

Os fatores afetivos podem influenciar o desenvolvimento do aluno diante da L2. As crianças, por estarem formando sua auto-estima, podem se sentir inibidas, e os adultos, por serem críticos, podem bloquear o processo. Com alunos surdos não é diferente; entretanto, além desses fatores, há outros que podem dificultar ainda mais a aquisição de L2. As crianças surdas podem estar sofrendo toda a pressão emocional familiar em função da surdez e os adultos podem manifestar resistências em relação a L2 decorrentes de constantes fracassos e frustrações gerados por um ensino inadequado. Os

profissionais devem atentar para essas questões e procurar resolvê-las, pois afetam o processo. Tendo em vista a relação afetiva entre os pais e a criança, o trabalho com os pais, paralelo e conjuntamente com as atividades das crianças, deve fazer parte dos programas escolares. Já o trabalho com os adultos envolve um processo mais consciente; dessa forma, os alunos e os profissionais devem refletir sobre o passado escolar para que se reavalie o processo e se construa uma nova caminhada em termos educacionais.

Finalmente, quanto aos aspectos culturais que envolvem o processo de ensino de L2, sugere-se que o profissional os explicita para o aluno surdo. Tais aspectos, que subjazem ao texto, interferem no seu significado e passam despercebidos pelo aluno de L2. Considerando uma proposta bilíngüe, é fundamental que o professor de língua portuguesa sirva de modelo de usuário da língua, com suas nuances e especificidades pragmáticas ou de uso da língua. É interessante que sejam propiciadas oportunidades para comparar as culturas que subjazem às línguas envolvidas no processo de aquisição, ou seja, a comparação de aspectos decorrentes de necessidades da pessoa surda com os aspectos da comunidade ouvinte. A reflexão sobre os usos pragmáticos dos sistemas lingüísticos contribui para a conscientização das diferenças que se refletem, muitas vezes, em idiosincrasias do léxico.

Diante dos fatores abordados brevemente, pode-se inferir que o processo educacional apresenta um caráter multidisciplinar e que, por essa razão os fatores externos não podem deixar de ser considerados. A análise das questões internas, embora feita de forma simplificada, indica a natureza do processo de aquisição de línguas. Ao pressupor essa natureza, torna-se possível abordar de forma mais clara os aspectos externos envolvidos no ensino de línguas. Os professores de português para surdos deixarão de confundir língua brasileira de sinais com língua portuguesa (por exemplo, na utilização do português sinalizado) quando se conscientizarem dessa natureza.

Toma-se relevante alertar aos profissionais que todo o processo depende da interação efetiva do professor com o aluno, em razão disso, O professor deve ser bilíngüe. Sem uma comunicação efetiva, ou seja, se o professor não se comunicar com o seu aluno, utilizando inclusive a língua brasileira de sinais, o processo estará completamente comprometido.

3 - O SURDO FRENTE À MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O maior problema causado pela surdez é a barreira da comunicação em língua portuguesa seja ela na modalidade oral ou escrita.

O aprendizado da língua portuguesa tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos. Apesar do enorme esforço de professores e dos próprios alunos, os resultados nem sempre são satisfatórios.

A modalidade oral da língua portuguesa deve iniciar-se no programa de estimulação precoce, continuar com grande intensidade na pré-escola e no período de alfabetização e, passar, aos poucos, a caracterizar-se mais como um aperfeiçoamento que depende do esforço individual do aluno nos momentos de interação com os ouvintes e falantes do Português.

Por ocasião do aprendizado da modalidade escrita, a análise da situação dos surdos permite inúmeros questionamentos, tais como:

- . *Para adquirir a capacidade de ler é necessário saber falar?*
- . *Emitir fonemas garante um verdadeiro aprendizado da leitura ?*
- . *Escrever palavras e pequenas orações garante que os alunos surdos se tomem produtores de textos em Língua Portuguesa?*

Essas indagações, entre outras igualmente complexas, remetem a uma mudança de paradigma, em que o trabalho de aprendizado da leitura e da escrita (alfabetização) de surdos caminha, visando a uma amplitude maior, na qual o aluno seja leitor e produtor em língua portuguesa.

Assim sendo, torna-se clara a seguinte conclusão: não mais se espera que o aluno comece a emitir fonemas ou palavras para posteriormente, serem trabalhadas as funções do texto escrito e a sua produção.

Os primeiros passos a serem desencadeados no processo formal do aprendizado da leitura e escrita (alfabetização) de surdos, envolvem a tomada de consciência por parte do aluno:

- . da existência e da importância do aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita;
- . da diferença substancial entre a língua portuguesa e a língua brasileira

de sinais-LIBRAS;

. de que o processo de aprendizado da leitura e da escrita (alfabetização) ocorre em língua portuguesa.

Quanto aos professores, é absolutamente necessário que se conscientizem de que:

. é fundamental que o aluno tenha linguagem interior e receptiva, antes de adquirir condições de ter linguagem expressiva (seja oral, escrita ou de sinais):

. o aluno surdo é perfeitamente capaz de compreender o processo de análise e síntese (composição e decomposição das letras e sílabas de uma palavra), mesmo que não consiga emitir fonemas, ou palavras;

. a linguagem expressiva (fala) não é pré-requisito para a alfabetização; O aluno é perfeitamente capaz de compreender o significado de palavras isoladas, principalmente os substantivos concretos, como por exemplo, *colher*, *sopa*, *mel*, *etc*:

. um dos maiores problemas enfrentados pelos alunos refere-se à *interação vocabular*, ou seja, a *independência das palavras em unia frase*. Nesse caso, é preciso que o professor se lembre de que a expressão "colher de sopa", por exemplo, funciona como um substantivo "composto" para designar mais o tamanho da colher do que propriamente sua finalidade. Assim sendo, o professor deverá trabalhar diferentes frases que contenham as palavras "colher", "sopa" e "mel", até poder chegar a dizer "tome uma colher de sopa", "pegue a colher de sopa" e "tome uma colher de sopa de mel", sem que o aluno confunda seus significados.

A leitura e a escrita são os temas educativos mais importantes para os surdos e são atividades complementares dentro da sociedade.

Algumas funções estariam implicadas no ato de leitura:

• *percepções visuais*: que permitem o reconhecimento de sinais (letras) diferentemente orientados no espaço;

• *inteligência*: que possibilita compreender os conceitos representados pelas palavras e frases;

• *memória*: que viabiliza a fixação imediata e que permite

antecipações.

A modalidade escrita de uma língua como a língua portuguesa permite transmitir mensagens no tempo e no espaço e é responsável pela transmissão de conhecimentos. (Alisedo, 1994).

Embora a expressão gráfica (desenho) e a expressão lingüística não façam parte do mesmo processo cognitivo, interligam-se com eficácia no processo de letramento da criança surda, porque compõem a área expressiva.

A modalidade escrita é muito importante, porque a oral ou a dos sinais não podem existir em todos os momentos . Essas modalidades são independentes umas das outras, embora mantenham relações particulares.

Não há relação natural entre um significante gráfico (letra) e o significante fônico (som) ou entre esse e o significante visual/motor (sinal). O que existe é um potencial único de expressar o mesmo conceito, o mesmo significado. O que se pode falar, pode-se veicular através de sinais ou pode-se escrever.

O trabalho prévio com livros e revistas é absolutamente necessário para se permitir a prontidão para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

A língua brasileira de sinais utilizada pela maioria dos surdos, bem como a língua portuguesa oral não são fatores fundamentais no aprendizado da língua portuguesa escrita, mas servem como suporte semântico e pragmático para esse aprendizado, dentro de um contexto.

O trabalho direto com a escrita nem sempre significa aprendizado da leitura. Para o aprendizado do português, em sua modalidade escrita, deve-se iniciar a partir do relato das ações vivenciadas e narradas pelos alunos.

Costuma-se dizer que o professor deve ser o "escriva" de seus alunos, transcrevendo o que é relatado por eles, dramatizando e levando-o a dramatizar os fatos vivenciados e, se necessário, utilizando a língua brasileira de sinais - LIBRAS. Assim o professor estará propiciando a seus alunos a oportunidade de dar sentido e significado às estruturas lingüísticas da língua portuguesa, como forma de expressão e comunicação. O educador interage, assim, efetivamente com seus alunos, facilitando o complexo processo de aprendizado da língua portuguesa.

Nesse percurso, a leitura é a primeira a acontecer. Não a leitura analítica de palavra por palavra, mas sim a leitura globalizada, onde o aluno entende o contexto dentro do texto. Mesmo não sabendo ler todas as palavras, ele percebe a mensagem do texto e interpreta o que lê.

A compreensão da leitura deve preceder a expressão escrita. O reconhecimento de imagens gráficas ocorre sem a necessidade de emissão gráfica (escrita) simultânea.

A discriminação visual é fundamental para a identificação das imagens gráficas. Para tanto, é necessária a utilização de informações visuais gráficas redundantes e suplementares ao texto, relacionadas às experiências vivenciadas pelo aluno surdo.

Nesse sentido, a leitura não consiste no reconhecimento de letras, sílabas e palavras, mas sim na capacidade de interpretar o conteúdo expresso pela escrita, percebendo os símbolos gráficos de forma global, compreendendo o seu significado como um todo, reagindo, julgando-os e integrando-os a sua vivência

Dessa forma, a língua escrita constitui um todo em que as palavras se estruturam em frases, *em que há uma relação de dependência significativa*, formando a seqüência dos fatos.

Embora uma língua se estruture nos níveis fonológico, morfossintático, semântico e pragmático, para o aprendizado de língua portuguesa pelo aluno surdo, praticamente, são levados em consideração apenas os níveis morfossintático, semântico e pragmático, considerando a não configuração de imagem acústica e as dificuldades articulatórias desses alunos.

No processo da escrita, o aluno surdo percorre os mesmos passos do aluno ouvinte, utilizando-se da visão. Às vezes "soletra", com as mãos ou articula os fonemas correspondentes às letras que deseja escrever, chega à análise e síntese e memoriza palavras.

Há uma diversidade metodológica ao desenvolverem-se os mecanismos da leitura e escrita, sendo aqui enfatizadas propostas analíticas, sintéticas e analíco-sintéticas.

4 - SUGESTÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO SURDO POR MEIO DO MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO OU DO MÉTODO GLOBAL

4.1. CONCEITUAÇÃO DE LEITURA

O ensino da leitura é uma preocupação de pais, professores e psicólogos, e vem sofrendo uma evolução através dos tempos.

Antigamente, a leitura consistia no reconhecimento de letras, sílabas e palavras. O aluno apresentava boa expressão e ótima pronúncia ao ler, porém, quando questionado sobre o conteúdo lido, não sabia responder, tinha apenas pronunciado palavras sem lhes dar sentido. Hoje isso não é considerado leitura, pois *ler é interpretar*. Os símbolos gráficos são estímulos percebidos pelos olhos, levados à mente que reage a eles, os reconhece e lhes dá sentido.

Segundo estudiosos, o ato de ler envolve dois processos: o processo sensorial ou fisiológico e o processo psicológico ou mental.

4.1.1. Processo Fisiológico

O *processo fisiológico* ocorre quando o indivíduo recebe os estímulos (símbolos gráficos) através do órgão da visão, que são levados aos centros visuais do cérebro, através do nervo ótico. Para que esse processo ocorra, os olhos devem ter amadurecimento suficiente para reagir aos símbolos gráficos, ou seja, focalizá-los corretamente e distingui-los uns dos outros. Deve-se levar em conta os problemas que podem ocorrer, tais como: miopia, astigmatismo, ou estrabismo. Outro elemento que merece atenção no ato de **ler** é o *movimento dos olhos*:

- a) os olhos movem-se da esquerda para a direita;
- b) os movimentos não são contínuos e sim de saltos e pausas;
- c) as pausas variam em número, duração e incidência ao longo das linhas;

d) as imagens se formam na retina durante as pausas;

e) no início da aprendizagem da leitura, as pausas são mais irregulares quanto ao número, duração e localização;

f) a cada movimento de salto, os olhos apreendem **grupos** de quatro a cinco palavras. A percepção da forma é global. A discriminação é posterior e resulta da coordenação do movimento do globo ocular e dos movimentos de acomodação visual;

g) a extensão de cada movimento é chamada *amplitude da visão* e varia de aluno para aluno, de acordo com a dificuldade do material de leitura;

h) cada leitor adquire um ritmo próprio de leitura que depende do seu processo de aprendizagem, das oportunidades de leitura que tem, do grau de dificuldade do trecho e de fatores individuais;

i) o traçado de certas letras facilitam o reconhecimento do esquema visual das palavras de um texto, por exemplo, hastes que se prolongam para cima e para baixo da linha.

Não se deve esquecer os fatores físicos que afetam a sensação: tipo e qualidade do *papel*, extensão da linha, tamanho da *letra*, qualidade e quantidade das *ilustrações*, bem como os fatores pessoais: *interesse* pelo texto, o *nível de linguagem*, a *disposição* física e emocional do leitor bem como o *método* pelo qual aprendeu a ler.

4.1.2. Processo Mental

O processo mental ocorre quando o aluno *percebe* os símbolos gráficos de forma global, *compreende* o seu significado como um todo, *reage* aos fatos *julgando-os e integrando-os* a sua vivência.

4.2. VISÃO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Vê-se, portanto, que a leitura é um processo mental de grande complexidade. Para que ela seja eficiente, será necessário que se utilize um

método que desenvolva adequadamente as atitudes, hábitos e habilidades por ela exigidos. Para ensinar-se a ler, há fundamentalmente duas direções: ou parte-se da parte para o todo (métodos sintéticos) ou parte-se do todo para as partes (métodos analíticos).

4.2.1. Métodos Sintéticos

Os métodos sintéticos subdividem-se em:

a) *alfabético*: o aluno aprende as letras isoladamente, liga as consoantes às vogais, formando sílabas: reúne as sílabas para formar as palavras e chega ao todo (texto);

b) *fonética ou fônico*: o aluno parte do som das letras, une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada;

c) *silábica*: o aluno parte das sílabas para formar palavras.

Com base no processo fisiológico, sabe-se que os métodos sintéticos levam o aluno a ler, letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra, o que acarreta o aumento do número de pausas, favorecendo movimentos de olhos regressivos que causam cansaço, prejudicando o ritmo e a compreensão da leitura.

Do ponto de vista mental, sabe-se que a pessoa percebe os símbolos gráficos de forma global, ou seja, apreende o todo, dando-lhes significado, para posteriormente analisar suas partes. *Os métodos sintéticos levam o aluno a perceber partes isoladas, sem significado, truncando sua percepção e compreensão.*

Com base nos estudos lingüísticos, a linguagem, quer oral, quer escrita, constitui um todo em que as palavras se estruturam em frases, onde há uma relação de dependência significativa, formando uma seqüência de fatos. A comunicação se estabelece através do desenvolvimento de três aspectos:

- . o fonológico,
- .o sintático, e

. o semântico.

O *aspecto fonológico* engloba o conjunto de traços distintivos (traço de sonoridade, traço de nasalidade, ponto e modo de articulação) que vão resultar nos fonemas, que são unidades distintivas do vocábulo.

Os *aspectos sintático e semântico* respondem pela estruturação frasal e significado dos vocábulos, respectivamente. Como, muitas vezes, o significado de um vocábulo depende do contexto, ambos os aspectos estão muito ligados.

Os três aspectos estão associados, já que, para a comunicação, necessita-se ter uma imagem acústica e/ou articulatória, ou seja, um significante (fonologia), associado a um significado (semântico) e ambos combinados em estruturas gramaticais (sintaxe).

A dificuldade do aluno surdo toma-se maior na aquisição de linguagem que vise a desenvolver somente os aspectos mecânicos da fala. Essa metodologia pode até *levá-lo a conseguir todas as emissões orais de forma correta, mas se as palavras e frases não forem trabalhadas em um contexto significativo, não favorecerão a utilização correta do que aprendeu*. Sendo assim, os métodos sintéticos *dificultam a aquisição adequada de linguagem, pois trabalham com elementos isolados e sem significado*.

4.2.2. Métodos Analíticos

Os métodos analíticos subdividem-se em:

a) *palavração*: este método parte da palavra. Existe aqui a preocupação de que vocábulos apresentados tenham seqüência tal, que englobam todos os sons da língua e as dificuldades sejam sistematizadas gradativamente. Depois da aquisição de determinado número de palavras, formam-se as frases;

b) *sentenciação*: esse método parte da frase para depois dividi-la em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas;

c) *conto, estória (global)*: esse método é composto de várias unidades de leitura que apresentam começo, meio e fim. Em cada unidade, as frases estão ligadas pelo sentido para formar um enredo, havendo uma preocupação quanto ao conteúdo que deverá ser do interesse da criança.

Dominada a leitura, inicia-se a análise das palavras, tendo em vista a natureza do processo de ler, que é um processo analítico-sintético. *A criança só estará lendo quando for capaz de discriminar os elementos de uma palavra, identificando-os e utilizando-os na composição de novos vocábulos.*

Do ponto de vista mental, o método da *palavração*, trabalhando com elementos isolados, *não favorece a compreensão de um texto e*, sob o aspecto fisiológico, é cansativo e não desenvolve a amplificação da área visual.

Do ponto de vista mental, o método da sentencição falha quanto ao desenvolvimento da compreensão, pois trabalha com frases isoladas.. Descuida também do processo fisiológico pois a *criança aprende a "recitar" as frases sem acompanhá-las com movimentos de olhos adequados e fazendo dessa forma associações incorretas entre o que diz e o símbolo que olha.*

Outra crítica que se faz aos métodos analíticos é de que a criança decora mas não aprende a ler, porém isso não é uma falha do método, mas das técnicas utilizadas pelo professor.

4.3. ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Para o desenvolvimento do processo de alfabetização com o surdo, há também diversidade metodológica. Entre os métodos que se destacam estão: o global e o analítico-sintético.

4.3.1. Método Global

A aplicação do método global implica que o aluno apresente os seguintes requisitos:

a) a criança surda deve ser atendida em *idade precoce*, ou seja, ter *atendimento educacional ou clínico* logo que seja detectada a perda auditiva;

b) logo que seja detectada a perda, deve haver a indicação do *aparelho de amplificação sonora individual adequado* e, conseqüentemente, a estimulação dos resíduos auditivos;

c) a criança deverá passar por um *período* pré-escolar onde desenvolverá:

- a aquisição de *linguagem* em nível de recepção e emissão oral do português e/ou da utilização da língua brasileira de sinais;
- o *treinamento auditivo*;
- as funções e habilidades de coordenação viso-motora global;
- coordenação motora fina;
- percepção figura-fundo;
- constância perceptual;
- posição espacial.

d) a criança não deverá apresentar distúrbios perceptuais (espelhamento, problema de memória, etc);

e) a criança deverá vir de um ambiente que lhe proporcione experiências variadas.

4.3.1.1. Desenolvimento do Método Global com base vivencial e construtivista

Na aplicação do método global com o surdo, o professor vai deparar com dois problemas:

- a) déficit na área da audição;
- b) déficit na área de linguagem.

Para suprir esses deficits, o professor deve dar ênfase à pista auditiva, por meio de treinamento auditivo e explorar a linguagem a partir de estruturas completas.

Para a elaboração de textos com os alunos, parte-se de centros de interesse da faixa etária da criança, constituídos em unidades que formarão um todo, e tendo como aspectos relevantes a seleção do léxico e das **estruturas** lingüísticas, de forma simples, de acordo com o nível de linguagem dos alunos

a que se destinam. Tem-se, por objetivo primordial, dar condições para que os alunos adquiram o vocabulário básico da vida diária.

4.3.1.2. Material

O material a ser utilizado no processo de alfabetização deverá constar de:

a) Textos produzidos pelos alunos e professores que formam um todo, subdivididos em cartelas.

b) Cartazes que contêm os textos em letras de imprensa e ilustração feita pelos alunos;

c) Fichas com as frases dos textos;

d) Fichas com o vocabulário, formando um dicionário visual;

e) Material de Análise Silábica

4.3.1.3. Como explorar cada texto

1º passo: Exploração do real.

Levar o aluno a observar, por exemplo, vários tipos de construção de casas (sobrado, casa térrea, prédio), seus cômodos, os móveis e utensílios que fazem parte delas.

2º passo: Dramatização da situação em classe.

Montagem de uma casa em papelão, com todas as divisões, móveis e bonequinhos que representarão os personagens. A montagem deverá ser feita pelos alunos sob a orientação do professor. Esse material servirá para a exploração de vários textos a partir da vivência dos alunos.

3º passo: Apresentação de cartaz com o primeiro texto, quando será feita a leitura oral pelo professor e a seguir pelos alunos.

4º passo: Identificação da(s) frase(s) do texto.

5º passo: Dramatização.

Todos os textos, então, deverão ser explorados no concreto e vivenciados pelos alunos. Ex.: Dramatizar o verbo "pular", no imperativo, mandando que cada um cumpra a ordem dada. Se o aluno não compreender, o professor deverá ser o modelo.

Utilizar o nome de um animal (como o sapo) que possa, também, praticar a ação de "pular".

6º passo: Análise das fichas.

Se, por exemplo, um aluno contar que seu amigo Paulo pula a janela de sua casa enquanto brinca, todos receberão jogos de fichas, contendo a primeira frase do texto. Por exemplo: O PAULO PULA A JANELA. A interpretação do texto será orientada pelo professor, através de perguntas:

P. Quem pula a janela?

R. O Paulo.

P. O que o Paulo faz?

Q. Pula a janela.

P. O que o Paulo pula?

R. A janela.

7º passo: Ilustração do cartaz.

A ilustração será realizada por todos os alunos da classe e o cartaz deverá ficar exposto na sala, enquanto durar o trabalho com a unidade.

8º passo: Entrega do texto mimeografado ao aluno, em letra de imprensa, sem ilustrações, para que haja:

- leitura pelo aluno;
- interpretação oral e/ou por meio de sinais;
- interpretação escrita;
- ilustração do texto pelo aluno.

9º passo: Realização de exercícios gráficos para fixação das estruturas frasais e do vocabulário, como por exemplo:

- ligar a letra de imprensa à letra cursiva;
- desenhar as pessoas, os objetos, bem como as ações referentes às frases do texto;
- ligar as palavras aos desenhos;
- riscar a palavra que o professor falar;
- ligar palavras iguais;
- ligar frases aos desenhos;
- ordenar palavras, formando frases.

10ª passo: Desenvolvimento de atividades de fixação e de compreensão:

- cópia dirigida
- ditado oral
- auto-ditado (ver a figura e escrever o nome - ou frase correspondente)

Todo material gráfico apresentado aos alunos deverá ser confeccionado em letra de imprensa.

Professor: cuidado com o ditado!

As trocas de letras na escrita de um aluno surdo diferem daquelas apresentadas pelo aluno ouvinte, durante um ditado, por exemplo.

O aluno ouvinte difere um /f/ de um /v/, por exemplo, exclusivamente através da informação auditiva que recebe: o /v/ é diferente do /f/ apenas sob o traço da sonoridade, ou seja, pela presença ou pela ausência de vibração das cordas vocais, uma vez que, sob o ponto de vista articulatório, ambos são idênticos.

Como o aluno surdo não possui a informação da sonoridade - que é transmitida de forma exclusiva através de audição - ele realiza, na escrita, as trocas somente porque não consegue distingui-las na leitura orofacial. (Nesse caso a possível falha apresentada pelo aluno não é de ortografia, mas de leitura orofacial.)

4.3.1.4. Como trabalhar as séries silábicas

Dentro dos textos deverão ser introduzidos vocábulos que propiciarão o conhecimento gradativo do aluno sobre as séries silábicas. Para o trabalho com essas séries silábicas, parte-se também de textos com começo, meio e fim, desenvolvendo um vocabulário específico com as sílabas a serem fixadas, seguindo novamente os passos já descritos para a exploração desses textos.

Esse trabalho de análise silábica inicia-se a partir do primeiro texto e segue paralelo à sua exploração.

4.3.1.5. Seleção das séries silábicas

A seleção das séries silábicas pode estar baseada na facilidade de aprendizado dos fonemas pelo surdo e nas dificuldades que este encontra-se sob o ponto de vista auditivo e visual, embora não seja necessária a emissão das palavras através da linguagem expressiva. No entanto, serão considerados pontos e modos de articulação, traço de sonoridade e nasalidade, não se colocando, portanto, numa seqüência próxima, sílabas que envolvam pares mínimos, homorgânicos, tais como: p/b - t/d - f/v - b/m, etc... Além disso, deve-se ter cuidado em não apresentar, de forma próxima, os grafemas que tenham a mesma forma e que só se diferenciam quanto a posição no espaço, tais como: p/b - b/d - p/q - q/g.

4.3.2. Método Analítico - Sintético

Esse método caracteriza-se por explorar o todo significativo e as partes simultaneamente.

Dentro desse método, o professor poderá partir:

- a) *da palavra*, passando para a frase, formando um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas;
- b) da frase, retirando a palavra para chegar à sílaba;
- c) da história, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba.

4.3.2.1. Desenvolvimento do Método Analítico-sintético com base vivencial e construtivista.

Esse método destina-se a:

- alunos que entram tardiamente na escola;
- crianças que apresentam um nível pobre de recepção e emissão, muitas vezes sem um trabalho anterior em treinamento auditivo;
- crianças que apresentam distúrbios perceptuais.

As vantagens que esse método apresenta para esse tipo de aluno são:

- propicia à criança ser o sujeito de seu próprio conhecimento;
- facilita a aquisição de linguagem às crianças que possuem um nível muito pobre nesta área e passam a se apoiar na pista gráfica, além da leitura orofacial e/ou da Língua Brasileira de Sinais;
- facilita a ampliação do léxico, bem como das estruturas da língua, à medida que o aluno reconhece palavras, destaca sílabas, forma novos vocábulos, novas frases, chegando a organizar uma história com começo, meio e fim.

4.3.2.2. Material

Para a aplicação do método analítico-sintético deve haver:

- a) ~~Textos~~ com começo, meio e fim, visando a introdução das diversas famílias silábicas. Esses textos serão mais simples em termos de vocabulário e estruturas lingüísticas, no início da alfabetização, enriquecendo-se gradativamente;
- b) Exercícios de compreensão dos textos;
- c) Exercícios para fixação das séries silábicas.

Observação: Todo material gráfico apresentado aos alunos, deverá ser confeccionado em letra de imprensa.

4.3.2.3. Como explorar cada série silábica

Exemplo: série silábica: *ma - mo - mu - me - mi*.

Palavra chave: *macaco*.

Exploração da história, por meio de dramatização ou passeios - (sugestão - visita ao jardim zoológico).

- Apresentação do texto, na lousa, em letra de imprensa. Através de perguntas, o professor induzirá a classe a montar um texto.

- Leitura oral e/ou sinalizada pelo professor.

- Leitura oral e/ou sinalizada pelos alunos.

- Apresentação do cartaz da palavra-chave que deverá ficar exposto na classe.

- Destaque da palavra-chave, (que poderá ser um substantivo concreto ou um verbo dramatizável) no texto, pelo professor.

- Destaque da palavra-chave, separação das sílabas a marcação do ritmo vocábular.

- Formação, na lousa, de toda a série silábica.

- Solicitação para que cada aluno circunde, no texto, um elemento da série silábica.

- Solicitação aos alunos para que evoquem e emitam e/ou sinalizem palavras com a série silábica apresentada na lousa. Exploração do significado do vocabulário apresentado.

- Leitura das palavras, visando a emissão oral correta dos fonemas.

- Formação oral de frases com algumas das palavras apresentadas pelos alunos.

- Entrega do texto mimeografado e em letra de imprensa aos alunos:

- a) leitura do texto;

- b) destaque da palavra-chave;

- c) destaque das sílabas, circulando-as;

- d) ilustração do texto;

- e) interpretação oral e/ou sinalizada;

- Compreensão escrita do texto. Os exercícios deverão ser mais simples

no início, graduando-se as dificuldades. Por exemplo:

- . completar frases;
- . ligar frases;
- .ordenar frases;
- . riscar o quadrado certo;
- . escrever *sim* ou *não*;
- . escrever *certo* ou *errado*;
- Exercícios para fixação das sílabas:
 - .circundar sílabas;
 - . ligar palavras (letra de imprensa à cursiva);
 - . escrever o nome correspondente a uma gravura ou desenho;
 - . desenhar em correspondência às palavras apresentadas;
 - . ligar o desenho ao nome;
 - .separar sílabas;
 - . formar palavras com as sílabas apresentadas;
 - . completar palavras com as sílabas trabalhadas;
 - .etc...
- Utilização do ditado
 - . *ditado oral*; =>
 - . auto-ditado.
- Apresentação de textos suplementares sobre a mesma série silábica.

Desenvolver os mesmos passos descritos para o texto de apresentação da série silábica.

4.3.2.4. Observações

- Antes que o professor inicie o trabalho com qualquer série silábica, deverá fazer o levantamento do vocabulário da realidade e do interesse dos alunos, elaborando os textos que deverão obedecer ao estágio lingüístico da classe.
- A seleção das séries silábicas para o método analítico-sintético, obedece aos mesmos critérios já descritos na apresentação do método global.

4.3.2.5. Séries silábicas

Com base na fundamentação descrita no item 4.3.1.5, o professor poderá seguir a seqüência das séries silábicas, apresentadas a seguir:

- . pa, pe, pi, pu (pular)
- . ta, te, ti, to, tu
- . la, le, li, lo, lu (lavar)
- . sa, se, si, so, su (sapo)
- . va, ve, vi, vo, vu
- . ca, co, eu
- . ma, me, mi, mo, mu
- . fa, fe, fi, fo, fu
- . ba, be, bi, bo, bu
- . ga, go, gu
- . da, de, di, do, du
- . cha, che, chi, cho, chu
- . na, ne, ni, no, nu
- . ra, re, ri, ro, ru (rato)
- . ja, je, ji, jo, ju
- . as, es, is, os, us
- . xa, xe, xi, xo, xu
- . ra, re, ri, ro, ru (Vera)
- . ce, ei
- . lha, lhe. Ihi, lho, Ihu
- ge > gi
- . sa.se. si, so, su (casa) som/z/
- . al, el, il, ol, ul
- . ça, ço, çu
- . pra. pro. pri, pro, pru
- . rra, rre, rri, rro, ru
- . ão
- . bra, bre, bri, bro, bru

cra, cre, cri, cro, cru
. na, en, in, on, un
. ar, er, ir, or, ur
. nha, nhe, nhi, nho, nhu
. fia, fre, fri, fro, fru
. tra, tre, tri, tro, tru
• gue, gui
. ssa, sse. ssi, sso, ssu
. **mp**
. mb
. ã
. que, qui
. cla, cle, cli, cio, clu
. za, ze, zi, zo, zu
. gua, güe, güi, güo
. que, qui
. gra, gre, gri, gro, gru
. pla, ple, pli, plo, plu
. fla, fle, fli, flo, flu
. gla, gle, gli, glo, glu
. az, ez, iz, oz, uz
. dra, dre, dri, dro, dru
. tla, tle, tli, tlo, tlu
. vra, vre, vri, vro, vru
. ha, he, hi, ho, hu
. bla, ble, bli, blo, blu
. sons do "x". Exemplo: táxi
exercício
caixa
trouxe
explicar
etc...

Obs.: A seqüência apresentada não é rígida. Cabe ao professor desenvolver a que julgar adequada às necessidades e potencialidades de seus educandos.

4.4. CONCLUSÃO

Na escolha do melhor método de alfabetização para o surdo, deve-se levar em conta as características do aluno, dentro de uma abordagem multisensorial, ou seja dar ênfase a todas as pistas: tátil-cinestésica, auditiva, visual e gráfica, utilizando somente a língua portuguesa ou a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. Além disso, no trabalho de alfabetização, em relação à fixação do vocabulário e das estruturas frasais, a concretização do conteúdo é de extrema importância.

Tendo em vista que o trabalho com o surdo não se limita ao simples processo de alfabetização, mas a todo um trabalho de aquisição de linguagem, o tempo esperado para a realização do processo de alfabetização corresponderá ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

5- ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

5.1. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS OUVINTES NUMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Emília Ferreiro e colaboradores desenvolveram uma teoria de alfabetização que deixa de se fundamentar nos aspectos mecanicistas para seguir os pressupostos construtivistas - interacionistas de Piaget Vygotsky, pelos quais o eixo principal do processo deixa de ser o ato de ensinar para se fixar no ato de construir, passando o educando a ser visto como um sujeito que constrói seu conhecimento, tornando-se capaz de agir sobre o mundo, transformando-o e, conseqüentemente, exercendo de forma plena sua cidadania.

Dentro dessa abordagem, termos como "prontidão" e "imaturidade" deixam de fazer sentido. A estimulação dos aspectos motores, cognitivos e afetivos de forma isolada e desarticulada da realidade sociocultural do educando são considerados prejudiciais. Cada um desses fatores é importante para construção do conhecimento, mas não se pode admiti-los separadamente.

Para Ferreiro, "hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política integral para explicar a aprendizagem".

A questão dos diferentes níveis, nas salas de aula, deixa de ser característica negativa para assumir papel de importância no processo ensino-aprendizagem, no qual a interação entre os alunos é fator imprescindível. Na alfabetização, as diferenças individuais e o ritmo são entendidos a partir dos níveis estruturais da aprendizagem da escrita, que, segundo Emília Ferreiro são:

a) Nível Pré-Silábico

Nesse nível a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência com o som. Interessa ao aluno considerações como tipo e quantidade de

grafismo. Neste nível o aluno:

- tenta a diferenciação entre desenho e escrita;
- reproduz os traços típicos da escrita, conforme seu contato com as formas gráficas, (cursiva ou de imprensa), elegendo a mais familiar para utilizar em sua grafia;
- utiliza a grafia do seu nome para retirar elementos para escrita de outras palavras;
- concebe a hipótese de utilizar, no mínimo, duas ou três letras para poder formar palavras;
- percebe a necessidade de variar os caracteres para obter palavras diferentes.

b) Nível Silábico

Esse nível subdivide-se em Silábico e Silábico Alfabético.

- *Silábico*: A criança (ouvinte) compreende que as diferenças de representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras. Surge a necessidade de utilizar uma grafia para cada som, fazendo uma utilização aleatória dos símbolos gráficos, empregando ora letras "inventadas", ora apenas consoantes, ora vogais, repetindo-as conforme o número de sílabas das palavras;

- *Silábico Alfabético*: Nesse estágio de desenvolvimento da escrita, coexistem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética, o que induz a uma escolha de letras de forma ortográfica ou fonética.

Ex.: SAPATO = SAPATO (ortográfica)

SAPTU =S APATO (fonética)

c) Nível Alfabético

É o último nível na aprendizagem da escrita. Momento em que o aluno chega aos seguintes entendimentos:

. *A sílaba não pode ser considerada uma unidade, podendo ser desmembrada em elementos menores;*

. A identificação do som não garante a identificação da letra, gerando as dificuldades ortográficas;

. Para proceder à escrita é necessária a análise fonética das palavras.

Após essa revolução conceitual a respeito da aprendizagem da escrita, faz-se mister que a dinâmica pedagógica também se revolucione. Assim, as atividades devem ser organizadas de modo a desafiar o pensamento dos educandos, gerando conflitos cognitivos que os façam repensar e reorganizar as idéias para alcançar novas respostas. Os conteúdos a serem assimilados surgem a partir de temas de interesse, surgem da própria realidade do aluno, de suas necessidades, de seus problemas e de sua curiosidade sobre o que vê na comunidade, nos meios de comunicação, na família, etc. A relação professor/aluno deve basear-se no respeito mútuo, na cooperação, na troca de pontos de vista e numa crescente autonomia do educando.

Dessa forma, o professor, para se tornar construtivista, precisa desenvolver a habilidade de, respeitando o nível de desenvolvimento do educando, seus interesses e aptidões, acompanhar o seu raciocínio sem cortá-lo ou limitá-lo com perguntas ou orientações que impõem outra direção ao pensamento infantil, desviando-o do caminho que deseja ou a que pode chegar.

5.2 INTERRELAÇÃO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Conforme a literatura especializada, o surdo ao utilizar a língua de sinais, não possui comprometimento mental que o impossibilite construir conhecimentos a partir dos elementos que a realidade lhe oferece.

Dessa forma, a adoção da língua brasileira de sinais e dos procedimentos construtivo-interacionistas é exitosa na educação de surdos, uma vez que essas crianças chegam à escola aos cinco, seis anos ou mais. apresentando ausência, ou um repertório reduzido, de linguagem oral. A forma de comunicação natural utilizada por essas crianças é a língua brasileira de

sinais. Por meio dela, podem-se evidenciar uma série de conhecimentos adquiridos no meio social em que onde estão inseridos, que são demonstrados pelas seguintes categorias de sinais:

- *Sinais Demonstrativos ou Indicativos*: são os primeiros a aparecer e os mais simples e comuns. A criança indica ou aponta o que quer expressar;
- *Sinais Representativos ou Imitativos*: surgem da capacidade imitativa da criança. Os mais simples são os movimentos cotidianos de escrever, comer, dormir, chorar;
- *Sinais Simbólicos*: utilizados para a expressão de idéias por meio de sinais convencionais. Ex.: aceno de mão para dizer adeus, a movimentação da cabeça para dizer "sim" ou "não", o sinal da cruz.

Quando os alunos despertam para a função social da escrita, dado o seu contato constante com as representações gráficas, como jornais, letreiros de ônibus, rótulos de vários produtos, *outdoors*, nomes próprios, livros, anotações no caderno, no quadro de giz e revistas, percebe-se, nos surdos, a intenção de transcrever os sinais. Nesse momento, caracteriza-se, para eles, a *fase pré-silábica*, identificada por:

- *Escritas Indiferenciadas*: séries iguais de grafias, independentemente do tipo de estímulo;

- *Escritas Diferenciadas*: a escrita apresenta uma série diferente de símbolos, respondendo à diferença de estímulos. A diferenciação é realizada por meio da variação dos sinais gráficos, na quantidade ou na posição.

Devido à falta da linguagem oral, dada a ausência de estímulos auditivos, faz-se necessária a intensificação das atividades de complementação curricular específica, considerando-se, principalmente, a língua brasileira de sinais, meio importantíssimo para se chegar ao mundo da pessoa surda, seus sentimentos, suas conclusões a respeito do meio que a cerca e suas hipóteses a respeito da linguagem escrita, servindo como forma de interrelação, de diálogo entre os surdos e os ouvintes.

Outra forma importante de comunicação utilizada neste método é o alfabeto dactilológico, também denominado digital ou manual, que apresenta uma posição da mão para cada letra do alfabeto e também para os numerais.

Este tipo de linguagem não é natural, (precisa ser aprendida), mas constitui um meio excelente para pôr o surdo em contato, desde cedo, com a leitura e a escrita de qualquer palavra sem seleção ou ordenação de fonemas, funcionando como mais um reforço ideográfico.

Paralelamente ao uso da língua brasileira de sinais e do alfabeto dactilológico, é imprescindível que se trabalhe a língua portuguesa, por meio da leitura orofacial para possibilitar a identificação dos fonemas, sílabas, palavras, frases e expressões emitidas de forma oral e por meio do treinamento fonoarticulatório, meio de exercitação dos órgãos úteis à produção da fala.

Com relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, a criança surda apresenta-os da mesma forma que as crianças ouvintes, necessitando apenas da adequação das informações, para prosseguir com suas hipóteses e conflitos, a fim de evoluir e atingir sua aprendizagem escrita.

5.2.1. A criança surda e os níveis de desenvolvimento da escrita

Como ocorre com crianças ouvintes no nível pré-silábico, a criança surda não estabelece relação entre a pronúncia e a escrita. As características básicas desse período são a distinção entre o desenho e a escrita em relação ao tamanho do objeto, ou do animal. A criança utiliza para tanto, símbolos próprios ou letras, as mais familiares, como as do próprio nome ou nomes de pessoas que admira. Com o uso do alfabeto dactilológico esse nível se enriquece.

A didática específica para esse nível deve fundamentar-se na necessidade do educando presenciar as diversas formas de escrita das palavras dos vários tipos de letras, e da associação entre a representação gestual e dos objetos e a escrita dactilológica.

As atividades devem ser pautadas em primeiro lugar pela necessidade de entendimento da importância da escrita. Para tanto, convém despertar nos educandos surdos indagações como:

- *O que se lê?*
- *Onde se lê, nos desenhos ou na escrita?*
- *Para que serve a leitura ?*

- *É importante aprender a ler e escrever? Por quê?*

- *Por que precisamos escrever os nossos nomes nas colagens, exercícios e cadernos?*

- *Por que a escola é importante?*

Vale ressaltar que essas perguntas, como todo diálogo realizado na escola, devem ser feitos através da língua brasileira de sinais, num ambiente que forneça subsídios para a reflexão sobre as indagações citadas acima, como:

- distribuição, na sala de aula, de livros de histórias, revistas, jornais e rótulos de vários produtos, de maneira prática para que os alunos possam manuseá-los quando desejarem;

- etiquetagem de todos os da sala de aula;

- utilização de crachás pelos alunos e professores com os nomes escritos nas diversas formas gráficas;

- disposição na sala de aula de alfabetos móveis, nas diversas formas (cursiva, script, imprensa, maiúsculo e minúsculo), numerais móveis, papel, lápis, canetas, gravuras, cola e tinta;

- leitura e dramatização de histórias;

- troca de bilhetes e cartas entre professores e professores; professores e pais; professores e alunos; professores e visitantes; alunos e visitantes; alunos e visitantes; alunos e alunos;

- registro de datas, fatos, histórias, observações, recados e avisos no quadro, caderno, cartaz, álbum seriado, mural, etc.

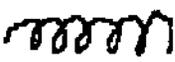
Durante a execução dessas atividades, faz-se necessária a manutenção de um clima saudável e amistoso, ficando o professor na condição de animador e provocador de conflitos cognitivos, recorrendo sempre a atividades lúdicas, para que o aluno não se sinta pressionado e "obrigado" a aprender, mas percebendo-se como peça vital do processo construtivo de aprendizagem.

As atividades para esse nível deve levar o aluno a observar:

- a variação da quantidade de letras para a formação de nomes diferentes;

- predominância de certas letras (vogais) em todos os nomes e palavras;
- a distinção entre letras e numerais, uma vez que estes não entram na composição de palavras.

Nos níveis silábico e silábico-alfabético, o educando surdo associa a emissão oral à escrita, por meio da leitura orofacial e do ritmo, criando hipóteses e contradições acerca da escrita silábica e a quantidade de letras. A necessidade de ordenação das letras deriva das informações orofaciais, táteis e cinestésicas. Nesse período, a escrita pode se apresentar como no exemplo abaixo:

Ex:  *para PIPOCA*
IOA *para PIPOCA*
PIPCA *para PIPOCA*

Vale ressaltar que o reconhecimento das letras e a associação de fonemas com grafemas depende do treinamento fonoarticulatório, do treinamento auditivo e da leitura orofacial, que devem ocorrer durante toda a educação do surdo que pretende aprender a modalidade oral da língua portuguesa.

Para a evolução desse nível de aprendizagem da escrita, o professor deve providenciar atividades que possibilitem a análise silábica das palavras. Nesse estágio de desenvolvimento, o educando surdo deve ser orientado para observar a expressão facial de quem fala, efetuando a identificação das sílabas e fonemas pela leitura orofacial.

A partir da criatividade do professor e do seu entendimento sobre o nível de aprendizagem do aluno, as atividades propostas devem possibilitar as correspondências entre as letras e os fonemas com os quais se formam as palavras.

No nível *alfabético*, após a vivência das experiências anteriores na construção da aprendizagem da escrita, o educando surdo pode chegar à conclusão de que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e pode realizar sistematicamente a análise fonoarticulatória dos fonemas nas palavras que deseja escrever, por vezes

deparando-se com dificuldades ortográficas que são resolvidas a partir do conflito entre o modelo de escrita fornecido pelo professor e as suas próprias composições.

Dessa forma, as atividades de introdução das famílias silábicas podem ser pautadas pela correspondência letra/fonema, cuja compreensão é estabelecida pela leitura orofacial e pela análise fonoarticulatória que favorece a estimulação do aparelho fonador. conseqüentemente, possibilitando a emissão oral.

Convém observar que as palavras escolhidas em todas as atividades devem fazer parte do universo cultural dos alunos, sendo retiradas dos temas geradores, escolhidos entre alunos e professores. Deve o professor estar consciente dos princípios que embasam a teoria construtivista e ficar atento às características dos níveis evolutivos da aprendizagem da escrita, a fim de selecionar as atividades adequadas às etapas desse processo, complementando-as com materiais concretos, de forma lúdica, abrangendo a escrita e a produção individual e coletiva do texto.

6 - EXEMPLOS DE ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS



6.1. TECENDO CERTAS CONSIDERAÇÕES

Muito se tem falado sobre a problemática educacional do surdo no Brasil. Os principais reflexos são sentidos quando ele é *integrado* em turmas comuns do ensino regular e se *vê obrigado* a acompanhar o rendimento dos alunos com audição normal. E nesse momento que o professor se depara com algumas disfunções ocorridas ainda na época da alfabetização do aluno em questão.

Sabe-se que alfabetizar um indivíduo transcende, em muito, o ato de apenas levá-lo a emitir fonemas, palavras e frases e escrevê-las de forma isolada e quase mecânica. Alfabetizar é, antes de mais nada, oferecer os recursos necessários para o indivíduo utilizar o código - leitura/escrita como um instrumento realmente eficaz de interação e, sobretudo, de comunicação com seu ambiente global.

Infelizmente, o que se percebe é que os surdos geralmente aprendem a emitir fonemas e a escrever palavras soltas, sendo, no entanto, incapazes de

aplicá-las de forma estrutural mente correta em língua portuguesa.

Analisando ainda a problemática do aluno em relação à aprendizagem da língua portuguesa, destacam-se alguns pontos. O surdo:

- traz para o ambiente escolar imagens visuais bem restritas dos acontecimentos externos, sendo muitas vezes desprovido de vivência e experiência maiores que o auxiliem a formular conceitos abstratos;
- tem dificuldades em interpretar textos, pelo próprio desconhecimento dos vocábulos e seus significados;
- omite verbos de ligação, preposições, etc...;
- tem dificuldade em estruturar frases;
- tem dificuldade em seqüenciar fatos e idéias;
- tem dificuldade em transpor seu pensamento em língua de sinais para a língua portuguesa.

Tendo em vista todas essas questões, houve a necessidade de reestruturar o processo de alfabetização para o surdo, de modo a pelo menos, minimizar essa problemática.

Assim, houve uma busca de programas, métodos e propostas já existentes para a alfabetização de crianças ouvintes, cuja aplicação para o surdo necessitaria de algumas adaptações.

Optou-se então, pelo ensino com bases construtivistas mesclado com a Metodologia Vivencial da prof. Ivonilde Morrone (Brasília, DF) e por um programa específico na área de linguagem.

É certo que houve necessidade de se adequar esse ensino à realidade do surdo, favorecendo-lhe a oportunidade de *construção* do seu *conhecimento*.

Enfim, chegou-se à conclusão de que é preciso cultivar a sensibilidade, a reflexão, a crítica, o pensar, o construir, o investir, isto é, é preciso abrir espaço para que as crianças, adolescentes e adultos surdos descubram o conhecimento, apliquem-no e expressem-no com autonomia.

Em busca do aprimoramento dos caminhos rumo à alfabetização de surdos, duas propostas foram escolhidas, as quais deverão ser trabalhadas de forma integrada a fim de que uma possa servir de complemento e de enriquecimento para outra.

6.1.1. Abordagem vivencial

Essa abordagem é totalmente eclética. Emprega-se concomitantemente o raciocínio indutivo e dedutivo. Seu ponto de partida é a frase, que é vivenciada pelos alunos dentro da aula de psicomotricidade.

- *vantagens para o surdo:*

- Todo o trabalho realizado parte da vivência do aluno em sala de aula, o que favorece bastante a compreensão da criança surda;
- O uso de preposições, pronomes, conjunções, além dos substantivos, adjetivos, verbos e outros componentes da frase indica que esta deve ser iniciada em sua forma mais simples, na voz ativa: SUJEITO - VERBO - COMPLEMENTO (SVC);
- O estudo das frases se reveste de uma simplificação muito grande, pois elas são dramatizadas dentro da própria sala, envolvendo ações muito próximas e concretas para a criança (pula, lava, joga...) que utiliza o seu próprio nome como SUJEITO, proporcionando maior facilidade de compreensão, assimilação e interiorização;
- O conteúdo de psicomotricidade é muito rico, abrangendo diversos conceitos, além de trabalhar o raciocínio e a capacidade de resolver problemas;
- A socialização recebe um destaque muito grande, favorecendo a relação: EU - o OUTRO - o OBJETO. O aluno torna-se

independente, responsável, solidário e o professor criativo e estimulado.

6.1.2. Abordagem construtivista

O construtivismo não é um método de ensino, nem tampouco sugere atividades. O construtivismo é mais uma postura de trabalho, pela qual o professor é um facilitador do processo de aprendizagem da criança, estabelecendo-se uma relação entre alguém que organiza e alguém que executa. Baseia-se em Piaget, que deteve-se em observar como a criança, em diversos estágios, constrói seu conhecimento.

Na interação com um meio ambiente estimulados motivador e desafiador, o professor possibilita que as crianças construam, para si, os conceitos, e, por ser portador de cultura, encaminha o grupo aos objetivos a serem atingidos por meio de propostas e desafios sugeridos.

O construtivismo busca como objetivos maiores a *educação e a autonomia*.

Uma pergunta é quase inevitável:

- *E possível trabalhar as duas abordagens concomitantemente?*

Aqui se tenta oferecer essa resposta. Entretanto, é importante frisar que uma adaptação muito especial deve ser feita no sentido de facilitar ao surdo construir-se cognitivamente sem que haja uma interferência na essência das duas abordagens.

É importante lembrar que o professor poderá enriquecer seu trabalho com estudos relacionados à linguagem, a fim de colher sugestões de atividades.

A utilização da língua brasileira de sinais é fundamental para o êxito do trabalho.

Enfim, não se tem a pretensão de dizer que esse é o melhor caminho a seguir, mas é sem dúvida mais um esforço, uma tentativa no sentido de levar o surdo a adquirir o seu conhecimento.

Vive-se um momento em que não há receitas, nem modelo. Há dúvidas. Reside aí sua riqueza. E preciso retomar, revisar, reinventar.

6.2. ALFABETIZAÇÃO: CONTEÚDOS/ATIVIDADES

6.2.1. Nome das crianças

O nome constitui uma palavra-texto com grau de significação ímpar: nele está contida toda a história da criança. É pouco provável que alguma criança, ao contactar com a escrita, não expresse forte desejo de colocar a marca de seu nome em todo espaço possível.

Ora, o não atendimento desse desejo implica em lançar fora um recurso valioso no envolvimento da criança com o código da língua escrita.

- *Sugestões de atividades:*

- . exploração dos nomes: leitura, comparação, identificação de semelhanças e diferenças;
crachás;
bingo do próprio nome;
folha com todos os nomes para a criança colorir, circular, recortar, colar, etc...;
- tesouros dos nomes;
- dominó de nomes;
- roleta;
- etiquetas para materiais das crianças;
- chamada no cartaz, etc...

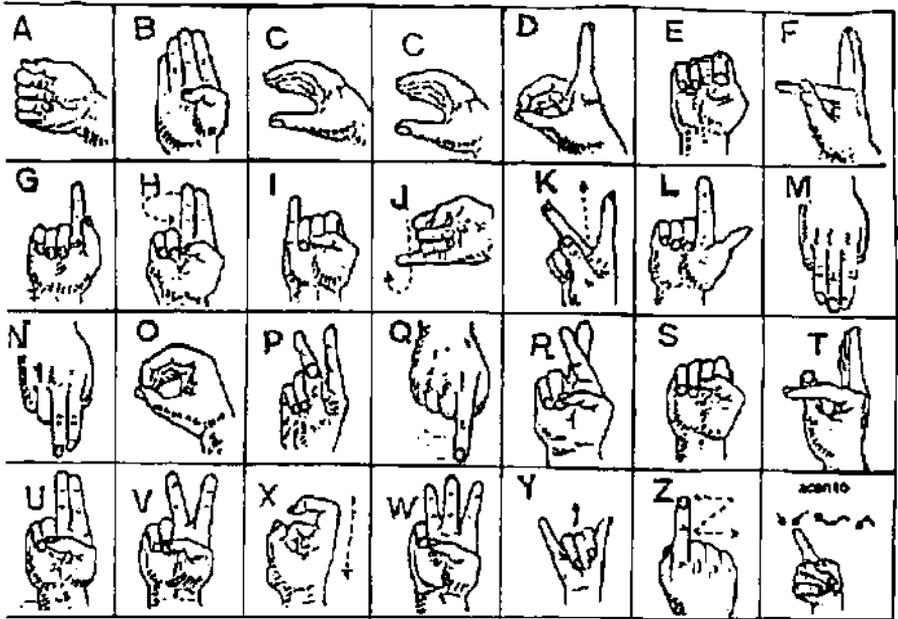
OBS.: Consultar outras fontes que tratam especificamente do trabalho com nomes.

6.2.2. Apresentação do alfabeto

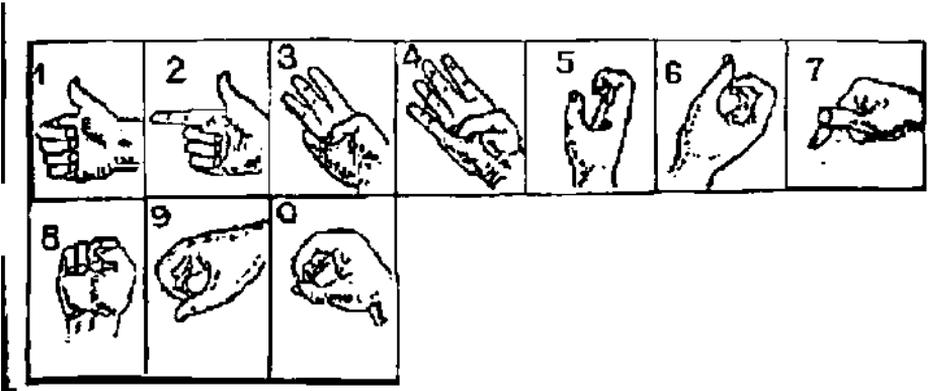
A apresentação do alfabeto tem por objetivo visualizar inicialmente as letras para as crianças, a fim de que tenham a possibilidade de brincar,

manipular, enfim, adquirir um contato com as tarefas anteriormente à sistematização da fala e da escrita no momento da introdução da primeira fase. Quando se apresenta a primeira frase, os alunos têm maior facilidade em assimilar, pois as letras não lhe serão desconhecidas.

ALFABETO DIGITAL



Pode-se, paralelamente, introduzir os algarismos, quando se desenvolverem atividades que incluam noções de matemática.

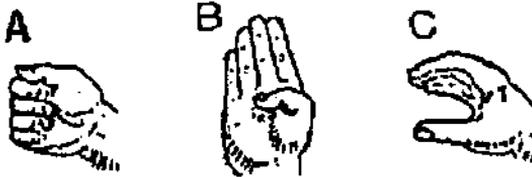


- Sugestões de atividades

Existem variadas formas de apresentação do alfabeto. Uma delas é através do ABC da XUXA, sinalizando, com exploração do vocabulário;

- apresentar as letras do alfabeto acompanhada com o sinal.

Ex.:



- montagem do alfabeto da turma, utilizando os nomes dos alunos e completando com palavras significativas de objetos ou animais conhecidos.

Ex.:

- Bingo de alfabeto;

A
ANDRÉ

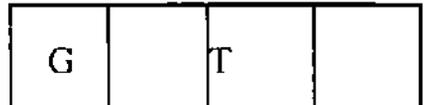
B
BOLA

C
COLA

D
DANIELA

- . relação sinal e letra. A professora apresenta a letra e os alunos farão o sinal correspondente ou vice-versa;
- . identificação da primeira letra dessas palavras;
- . atividades variadas com letras iniciais;
- . trabalhar bingos em nível de visualização de palavras, fazendo relação com outros conteúdos.

Ex: ANIMAIS



- trabalhar com rótulos e embalagens, relacionando-os com letras iniciais e finais.

6.2.3. Datas comemorativas

- Aproveitar todas as datas comemorativas (cívicas, religiosas, sociais) para trabalhar palavras, se possível, por meio de dramatização.

Ex.: festa junina: - O que tem? **PIPOCA - BOLO - MUSICA...**

- escrever essas palavras e fazer a contagem de letras;
- relacionar letras iniciais e finais:

- explorá-las em nível de outras atividades;
- identificar palavras dentro de um contexto;
- fazer cartazes (gravuras);
- trabalhar músicas, poesias e textos sobre o tema, identificando essas palavras;
- organizar cruzadão e cruzadinhas;
- criar outras atividades.

6.2.4. Destaque das vogais

- Montagem de um quadro que contenha palavras concretas que começam com vogais.

Ex.: O → Óculos A → Anel E → Escova

- Atividades diversas com as vogais:
 - . cartazes com gravuras;
 - . recorte de palavras que iniciam com as vogais;
 - . construção de palavras com fichas ou tirando letras das revistas.

Ex.:



- Não esquecer de trabalhar a recepção das vogais em nível de leitura orofacial e dois sinais.
- Emissão das vogais e sua sinalização.
- Confecção de dicionário, iniciando com as vogais.

6.2.5. Introdução de frases

6.2.5.1. Introdução da primeira frase:

A - PREPARAÇÃO

- trabalho corporal em psicomotricidade: corpo como um todo - onde começa e termina;
- relação com boneco imóvel (tudo o que a professora fizer com o boneco as crianças deverão fazer com o corpo);
- movimentos com o corpo (exercícios, dança, etc...);
- confecção de cartazes com títulos:

O QUE EU POSSO FAZER COM MEU CORPO:

PULAR



NADAR



CORRER ANDAR DE BICICLETA



- pedir que cada aluno faça (dramatização) alguma coisa com seu corpo, registrar, em frase, e ilustrar com as crianças.

Ex.: MANOEL CORRE.
ROMEROANDA.
ALINE DANÇA.
MARIA ESCOVA OS DENTES.
TIAGO PULA.

- introduzir os verbos no imperativo afirmativo e depois no imperativo negativo.

| | | |
|-------|---|-----------------|
| PULÉ | X | NAO PULÉ ; |
| CORRA | X | NÃO CORRA ; |
| ANDE | X | NÃO ANDE ; etc. |

ler com as crianças todas as frases, fazendo sempre as perguntas direcionadoras: quem? o que faz? oralmente, em fichas e com sinais específicos de "quem" e "o que faz".

Obs: E importante trabalhar inicialmente as estruturas frasais:

1º-Quem? O que faz?

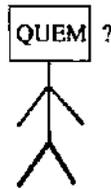
2º - Quem? O que faz? O quê?

O professor deverá promover jogos e ou/brincadeiras para que os alunos interiorizem o sintagma nominal que responde à pergunta: quem?

Atividades:

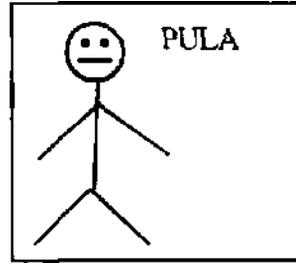
Cobrir uma criança com saco de papel onde, por fora, deverá estar escrito: Quem?

As crianças deverão então adivinhar QUEM está dentro do saco.



Vendar os olhos de uma criança. Em seguida, chamar uma outra criança para que aquela que está com os olhos vendados, através do toque, descubra QUEM a tocou.

B - INTRODUÇÃO DA FRASE:



- rever todos os movimentos que se pode fazer com o corpo;
- pedir ao aluno que "pulou" nas atividades anteriores que faça novamente essa ação, para que se possa registrar o que ela faz.

Exemplo:

TIAGO PULA

- propor a ilustração da frase pelas crianças;
- apresentar a frase escrita em uma ficha. Ler com os alunos:

perguntar:

QUEM?

O QUE FAZ?

dividir a frase:

TIAGO

PULA

- destacar a palavra PULA, explorando-a em diversas situações:
 - dramatizando: pular corda;
 - pular amarelinha;
 - pular com um pé só...
 - mudando o sujeito da oração.
- Trabalhar com a palavra PULA:
 - . número de letras;
 - . letra inicial e final (relação com os pré-nomes, rótulos e objetos);
 - . confecção no alfabeto de palavras com "P";

- . recorte de gravuras;
- . montagem de palavras, tirando letras de revistas:

Ex:

PAPAGAIO

P A P A G A I O

- dividir a palavra PULA em sílabas;
- trabalhar foneticamente o "P" e "L", alternando as vogais;
- formar outras palavras iniciadas com "P":

Ex.: PÉ - PAU - PAPAI - PIPA - PÃO - PODE - PÁRA...

- trabalhar graficamente essas palavras:
 - .. número de letras;
 - .. comparação entre as palavras (o que tem de semelhanças e de diferenças);
 - .. cruzadão;
 - .. cartaz;
 - .. exposição de material concreto;
 - .. exercícios de fixação (diversos);
 - .. ditados orais e em língua de sinais.
- produzir um texto, com os alunos, descrevendo um colega, a fim de localizar a palavra "pula" no contexto.

Ex:

TIAGO

TIAGO É UM MENINO.

TIAGO TEM 7 ANOS.

ELE TEM CABELOS PRETOS E OLHOS CASTANHOS.

TIAGO GOSTA MUITO DE BRINCAR.

ELE DANÇA, JOGA BOLA E (PULA)

- ler, interpretar e ilustrar o texto com os alunos, de forma coletiva e individualmente;
- Apresentar outros textos, poesias, músicas que contenham palavras com "P", para leituras incidentais e ampliação de vocabulário. Ex.: Música:

MÃE-IÊ

MÃE-IÊ, SABE O QUE ME ACONTECEU?

MÃE-IÊ, O TONICO ME BATEU.

ROUBOU MEU SACO DE **PIPOCA**, O **PIRULITO**
E O **PICOLÉ**. E DEPOIS, AINDA POR CIMA, MAMÃEZINHA,
DEU UMA **PISADA** NO MEU **PÉ**. AI, AI, AI...

- ler com as crianças e utilizar a língua brasileira de sinais;
- interpretar o vocabulário e a idéia do texto;
- pedir que circulem as palavras que comecem com "P";
- relacioná-las, fazendo contagens de letras e comparações:

| | | |
|----------|--------|----------|
| PIPOCA | —————> | 6 letras |
| PIRULITO | —————> | 8 letras |
| PICOLÉ | —————> | 6 letras |
| PÉ | —————> | 2 letras |

- realizar atividades diversas: cruzadão, construção de palavras com fichas e letras de revistas, etc...
- confeccionar o primeiro dicionário de palavras com a letra "P":
 - . com palavras já apresentadas: PE - PAU - PIA, etc... que deverão ser cobradas em nível de leitura orofacial e de emissão;
 - . com as palavras incidentais que irão enriquecer o vocabulário de palavras com "P" e que deverão ser cobradas em nível de sinalização.

Obs.: Aproveitar as datas comemorativas e os conteúdos de outras áreas e atividades para também trabalhar palavras com "P".

Ex.: - Dia do trabalhador e profissões:

P: PADEIRO, PEDREIRO, PROFESSOR;

- Higiene:

PENTE, PERFUME, ETC.

O professor deverá estar atento para aproveitar todas as oportunidades de explorar a letra P e criar outras atividades.

- repetir as orientações anteriores quando iniciar o estudo com a letra L. O professor retoma a palavra PULA e desenvolve as atividades formando outras palavras com P e L.

Ex.: LUA - PELE - LUPA - etc...

6.2.5.2. Introdução da segunda frase: O SAPO PULA

- iniciar o estudo a partir de conteúdo de "Ciências". ANIMAIS
- utilizar exercícios de psicomotricidade no momento em que o professor estiver trabalhando o conteúdo: locomoção dos animais
 - . trabalhar a representação corporal. Ex.: "A cobra rasteja. O passarinho voa. O sapo pula. O peixe nada".

- confeccionar cartazes:

| | |
|---|------------------|
|  | A COBRA RASTEJA |
|  | A BORBOLETA VOA. |
|  | O SAPO PULA |
|  | O PEIXE NADA |

- ler e explorar o texto, fazendo sempre as perguntas:

- . Quem?
- . O que faz

Ex.: *Quem rasteja ? A cobra faz o quê ? (ou o que a cobra faz ?)*

- destacar a frase O SAPO PULA e dramatizá-la.

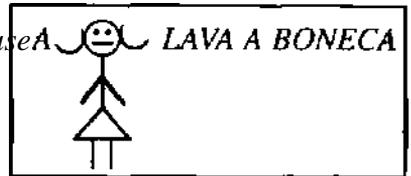
O QUE FAZ?

- ilustrar a frase coletiva e individualmente.
- destacar a palavra SAPO, explorando-a, utilizando, por exemplo, um sapo de brinquedo.

Ex.: *Quem já viu um sapo? - Como ele é? etc...*

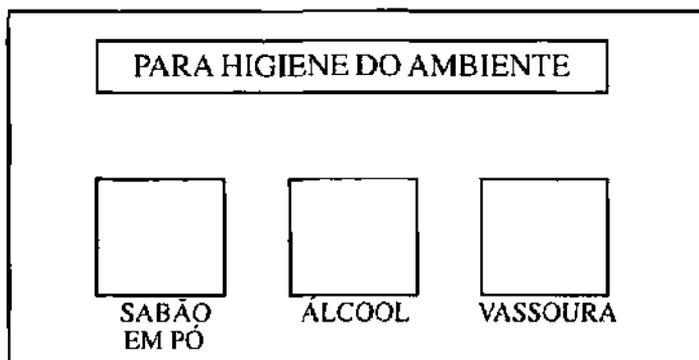
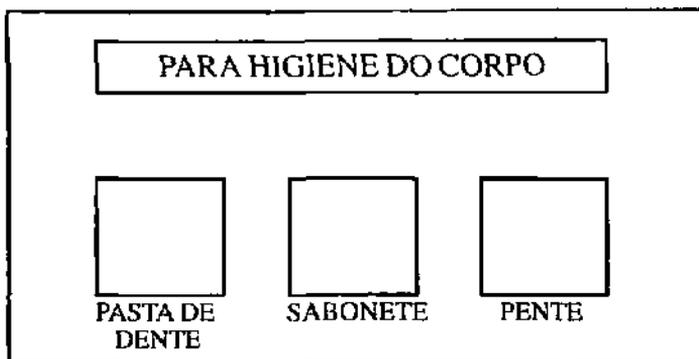
- realizar a exploração gráfica da palavra **SAPO** :
 - ..númerode letras;
 - .. letras já conhecidas = A - P - O;
 - ..letras iniciais S
 - .. trabalho fonético do ponto de articulação e junção com outras vogais: SA - SO - SE - SU - SI;..
 - .. relação com prenomes e rótulos da sala;
 - .. formação de outras palavras: *saia - sala - sapo - sai*;
 - ..exercícios com essas palavras;
 - .. ditado oral e em sinais;
 - .. produção de texto com identificação de palavras com S;
 - .. confecção de cartazes;
 - .. vocabulário de palavras concretas com S;
 - ..cruzadão, bingo, dominós;
 - .. música e poesias para destacar palavras com S;
 - .. outros conteúdos e datas comemorativas para trabalhar palavras com S;
 - ..dicionário: palavras sistematizadas e incidentais: Ex.:
 - ...sistematizadas: SAIA - SALA - SAPO
 - ... incidentais: SABONETE - SAPATEIRO, etc.

6.2.5.3. *Introdução da terceira frase* **A**  **LAVA A BONECA**



- introduzir a frase a partir do conteúdo **HIGIENE**
- apresentar filmes alusivos ao tema (interpretação, dramatização, ilustração);

- apresentar estórias sobre higiene (interpretação, dramatização, ilustração);
- trabalhar, na "vendinga", os objetos utilizados para higiene corporal e ambiental;
- fazer cartazes com rótulos:



trabalhar músicas ou poesias;
fazer relação de palavras, de objetos, que usamos para higiene do corpo e do ambiente.

.CORPO

sabonete
escova
pente
cotonete
creme dental
toalha
etc.

. AMBIENTE

sabão
detergente
desinfetante
cera
álcool
vassoura
etc.

- explorar as palavras, mostrando-as no concreto.
- conversar, novamente, sobre o que devemos fazer com a nossa casa, roupas e brinquedos: LAVAR.
- . Explorar a palavra "lava", utilizando a língua brasileira de sinais e proporcionando sua significação.
 - *O que podemos lavar?*
 - *O que você lava em casa?*

- . registrar as respostas dos alunos:
 - *Moisés lava os sapatos.*
 - *Ana Cláudia lava a saia.*
 - *Rebeca lava as panelas.*
 - *Jean lava o tênis.*
 - *Fabiana lava os cabelos.*

- . ler e interpretar através das perguntas:
 - QUEM? O QUE FAZ? O QUÊ?
- formatar a estrutura: SUJEITO - VERBO - COMPLEMENTO
- . apresentar alguns brinquedos "sujos" para as alunos:

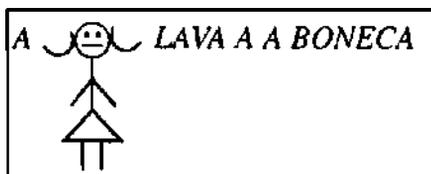
perguntar se está certo deixar os brinquedos sujos. Explorar cada brinquedo.

.. *O que temos afazer'1* LAVAR;

.. solicitar que os alunos lavem os brinquedos;

.. perguntar o que é necessário para se lavar alguma coisa: *água, sabão.*

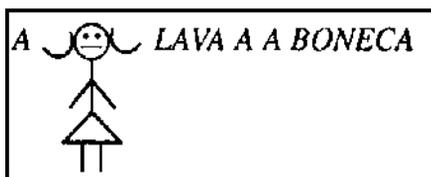
apresentar, no momento em que uma aluna estiver lavando a boneca, a seguinte frase:



ler a frase e propor sua ilustração, individual e coletiva;
dividir a frase em partes, com a utilização das perguntas
direcionadoras:

QUEM? O QUE FAZ? O QUÊ?

trocar o sujeito ou o objeto da frase:



montar a frase novamente;

destacar a palavra LAVA:

- . trabalhara letra inicial e a final:
- . trabalhar número de letras e verificar quais as letras são necessárias:
L A V A:
- . relembrar palavras que iniciem com L;
- . dividirem sílabas: LA-VA;
- . destacar a segunda sílaba: VA;
- . apresentar a letra V (sinal, ponto de articulação), relação com nomes e rótulos;
- . realizar a junção do V com outras vogais;
- . organizar a formatação de palavras sistematizadas:
VELA - VIOLÃO - VOVÓ -OVO - UVA - LUVA -
LEVA - VAI - VOU - VÊ, ETC.
- organizar
- . atividades diversas para fixação: cruzadão, bingo...
- . ditado, dessas palavras, de forma oral e em sinais;
- . estruturação de frases com essas palavras;
- . montagem de texto com essas palavras;
- . cartazes com palavras iniciadas com V;
- . construção de palavras com letras tiradas de jornais ou revistas;
- . músicas;
- . relação com outros conteúdos e datas comemorativas.
 - Apresentar as palavras com a acentuação correta.
 - Destacar os sinais gráficos da acentuação.

| | |
|---|---|
|  |  |
| VOVÓ | VOVÔ |

Obs.: Pelo que o professor pôde observar, a apresentação de cada frase provoca vários exercícios enriquecedores. Cabe agora a cada professor criar, com seus alunos, a "história" que proporcionará a apresentação das próprias frases, próximas etapas e assim sucessivamente.

"O GESTO É SIGNO VISUAL INICIAL QUE CONTÉM A FUTURA ESCRITA DA CRIANÇA. ASSIM COMO UMA SEMENTE CONTÉM UM FUTURO CARVALHO. OS GESTOS SÃO A ESCRITA NO AR."

(VYGOTSKY)

7 - ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA DE ATENDIMENTO A ADOLESCENTES SURDOS COM ACENTUADA DEFASAGEM NA RELAÇÃO IDADE-SÉRIE ESCOLAR - UM EXEMPLO DE EDUCAÇÃO DE JOVEM E ADULTO⁵

PGII é a sigla usada para identificar um dos programas do Instituto Educacional São Paulo (IESP), segmento escolar da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), pertencente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

O PGII - programa de atendimento a adolescentes surdos com acentuada defasagem na relação idade-série escolar - foi criado na DERDIC em 1986, com o objetivo de dar atendimento de 1^a a 4^a série, não só na parte pedagógica como também em orientação, treinamento e pré-profissionalização a jovens surdos - entre 10 e 18 anos de idade - que não conseguiram ingressar na escola à época estabelecida por lei, ou àqueles que freqüentaram alguma escola e depois dela saíram por não conseguirem acompanhar o conteúdo programático. Por já existir na DERDIC um atendimento de 1^o grau com uma clientela de escolaridade contínua, o programa recebeu o nome de **PGII**.

Em cada classe do **PGII** atua um professor com formação especializada. Professores de Educação Física e de Educação Artística, um recreacionista e um analista ocupacional atendem todas as classes. Há também um adulto surdo que atua sistematicamente em cada uma das classes e esporadicamente com os outros alunos do **PGII**.

Os alunos que ingressam no PGII apresentam, em sua maioria, algumas características em comum, como desconhecimento da língua de sinais; ausência de comunicação oral; comunicação baseada em sinais; de apontar e alguns

⁵ Este trabalho foi escrito por Ângela M. Santos Krihn Luncimara Salomão Franco; M. Carolina M. B. Bastos; M. Cristina da Cunha Pereira; M. José A. Mendonça; Nádia Helito Chacur; Regina Pinheiro P. Teixeira. IESP. DERDIRC/PUCSP.

gestos referenciais, construída no contato com a família; dependência para se locomover e para manter contatos com outras pessoas.

A partir dessas características, como fazer com que esses jovens, tão defasados com relação à linguagem e conhecimento do mundo, ocupem o espaço na sociedade que lhes pertence por direito?

Buscar, modificar, tentar, refazer e pesquisar são alguns verbos que definem parte do trabalho desenvolvido no PGII. Perguntas e busca de respostas. É assim que trabalhamos e são as reflexões, mudanças e reformulações que fomos realizando ao longo deste tempo que convidamos os leitores a acompanhar.

No primeiro dia de aula, torna-se clara e emergente a necessidade de estabelecer comunicação com os alunos. Nesse momento lança-se mão de estratégias diversas, como desenhar, dramatizar, mostrar fotos, figuras, objetos, usar gestos, enfim, apresentar, o mundo não somente por meio do dedo indicador que aponta algo, mas também "falando" por meio do corpo e das coisas para que os alunos "ouçam" e possam interpretar o mundo. Nomes são dados, papéis são definidos, sinais são explicados e negociados, enfim, conceitos são contruídos para que se possa "falar" sobre eles e usar adequadamente os sinais que lhes cabem.

Os dias que se seguem já não têm nada em comum com o primeiro. Alunos e professores estão mutuamente afetados por essa realidade. Os professores já conhecem alguns sinais que os alunos usam junto as suas famílias e os alunos conhecem outros que são usados na escola. Já tiveram contato com outros surdos atendidos pelo programa e os viram usar sinais. Foi quebrada, assim, a primeira barreira, iniciada a comunicação, ainda que lenta e cheia de "ruído". As trocas começam. Novas questões vêm então à tona.

Como continuar desse ponto? Como tornar a comunicação mais ágil? Como proporcionar aos alunos vivências perdidas na infância pela falta de linguagem, sem, no entanto, tornar as atividades infantis? O tempo que os alunos permanecerão na escola se resume a quatro séries escolares. Como usar esse tempo para aproximá-los o mais possível daquilo que é esperado para um sujeito da sua idade?

Antes de responder a essas perguntas, cabe aqui um pequeno retrospecto sobre por onde passaram nossas práticas e reflexões sobre as questões da linguagem no que diz respeito ao adolescente surdo.

Até 1986, como grande parte dos profissionais que trabalhavam com surdos, também os profissionais do PGII acreditavam que falar pausadamente de frente para o aluno, sem gesticular muito e articulando caprichosamente, pudesse resolver o seu problema de comunicação. Mas os surdos a que nos referimos, em sua maioria, não têm uma linguagem oral desenvolvida.

Em meados de 1987 passou-se a fazer uso de abordagem bimodal, pela utilização de língua brasileira de sinais, obedecendo à sintaxe do português, com marcadores de tempo, elementos de ligação etc, que permitissem "falar" as coisas da forma como eram escritas. A preocupação era que os alunos tivessem contato com uma língua o mais completa possível, com o objetivo de que a pudessem escrever. Por meio da língua sinalizada, era possível se fazer entender pelos alunos, mas alguns aspectos chamavam a atenção.

Em primeiro lugar, era evidente que, em situações informais, quando não se sinalizava com tanto cuidado, excluindo-se os chamados marcadores, a comunicação fluía.

Em segundo lugar, podia-se perceber que o aluno usava os sinais ora na ordem do português ora numa ordem própria, diferente da praticada na escola; e em terceiro, talvez o ponto mais marcante dizia respeito à reclamação que vinha da surdos da comunidade de que os alunos do PGII usavam sinais de forma diferente da que eles usavam.

Ficou evidente que, embora os alunos usassem sinais para se comunicar, não se tratava de uma língua, na medida em que a sintaxe era a do português. O resultado era língua nenhuma, ainda que houvesse uma comunicação mais ou menos fluente aí estabelecida. Havia uma preocupação dos professores em fazer os alunos estruturarem sintaticamente suas idéias, mas parecia faltar conteúdo sobre o que "falar".

Em seguida a esse momento, passou-se a outro, no qual se privilegiava o conteúdo e a forma de expressão assumia um lugar secundário. E importante ressaltar que todos esses momentos foram permeados pelo estudo e

aprendizado de sinais, e, conseqüentemente, pela ampliação do conhecimento por parte dos profissionais do PGII. As conversas "rolavam" mais soltas; a fala não era mais tão entrecortada; já era possível discutir uma variedade maior de assuntos, mas não se tratava da língua de sinais, disso se tinha certeza.

Esses momentos de reflexão sobre os sinais foram acompanhados pelo pensar em relação à escrita e à leitura, já que sempre uma questão remete à outra.

Em relação ao trabalho com a escrita, a maioria dos alunos que ingressam no PGII conhecem as letras, podem até reconhecer alguns vocábulos, como seus nomes, sem, no entanto, fazerem qualquer tipo de análise em relação ao que lêem ou escrevem.

Os métodos tradicionais, como o analítico-sintético, que foram usados inicialmente no PGII, mostraram-se inadequados a essa clientela, pois exigiam relações entre sons, sílabas, palavras, etc para os quais os alunos não estavam instrumentados, o que acabava reforçando concepções negativas em relação à escrita.

Optou-se, então, pela exposição contínua à escrita em situações diversas, tentando torná-la mais significativa. Usavam-se muitos jogos com letras, letras soltas, montagem, recorte etc. A escrita, ainda assim, não ultrapassava algumas barreiras: consistia de alguns vocábulos que se repetiam em estruturas sem sentido para a maioria dos alunos. Mesmo quando se referia a situações vivenciadas, era repetitiva e trazia muitos elementos de ligação, usados no português sinalizado, mas com comprometimento do conteúdo, que se tornava difícil de ser entendido.

Inicialmente julgou-se que o aparecimento destes indícios escritos era uma evolução na direção de uma sintaxe: no entanto, a maioria dos alunos não conseguia avançar desse ponto. Faltavam conteúdos sobre os quais escrever e, fundamentalmente, a liberdade de escrever sem o medo do erro.

Muitos alunos haviam tido experiências negativas de relação com a escrita e a leitura e, muitas vezes, pela pouca estimulação experimentada em suas próprias casas, faltavam-lhes muitos conhecimentos sobre as funções

que elas desempenham no meio social.

Quando se propõe uma atividade escrita, observam-se diferentes comportamentos que parecem refletir a idéia que os alunos têm da escrita. Um aluno só escreve palavras que memorizou em outras situações e que, portanto, não oferecem risco de erro. Outro não escreve nada, outro junta quaisquer letras e dá um significado àquela escrita, outro, ainda, só copia. É um traço comum entre todos a insegurança e a quase impossibilidade dos mesmos se apropriarem da leitura e da escrita.

Não falta aos alunos somente a solução para o problema de como combinar as letras, mas outras habilidades como, por exemplo, trocar informações, entender sobre o que os outros falam, usar a linguagem para antecipar uma ação ou resolver uma situação de vida diária, ou, ainda, lidar com um corpo adolescente em plena transformação.

Outras atividades assumem nesse ponto grande importância: oficinas pedagógicas e cursos diversos (pré-profissionalizantes) que instrumentalizam o aluno não somente para a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, mas também ampliam seu leque de conhecimentos, permitindo-lhes ações mais rápidas e seguras no dia a dia.

Esses cursos e oficinas são a parte diversificada do currículo, que cumprem também a função de sondagem de aptidões que poderá resultar no encaminhamento do aluno para cursos profissionalizantes ou estágios fora da escola. A perspectiva de trabalho é fundamental para essa clientela, que, quando conclui o PGII, em sua grande maioria, já ultrapassou os 18 anos e tem sua participação financeira muitas vezes cobrada pela família.

A parte diversificada do currículo permite a transferência para a escrita de grande quantidade de conteúdos que não se fazem suficientes, exigindo dos educadores a busca do que se mostre interessante para os alunos e vá além de suas vivências. Essa busca resultou em uma experiência muito gratificante, que relatamos abaixo.

Os professores começaram a trazer para a sala de aula revistas, jornais, gibis, livros, dando-os aos alunos, que folheavam o material, tentando achar a resposta a uma pergunta que a professora geralmente fazia a respeito.

Inicialmente, os alunos pareciam apenas cumprir uma ordem. Com base em trabalhos realizados em outros países, decidiu-se instituir o momento da leitura, o qual consistia em parar todas as atividades durante vinte minutos, uma vez por semana, período em que tanto a professora como os alunos poderiam ler, folhear, enfim ter qualquer tipo de contato com livros. Não era permitido fazer outra coisa e nem conversar. Depois de terminado o tempo de leitura, os alunos podiam falar sobre o que tinham lido, sem que isso fosse uma obrigação.

Notou-se um interesse crescente dos alunos pelos livros. Hoje, alguns que passaram por esse trabalho procuram revistas, lêem jornais, comentam o que lêem, fazem perguntas a respeito do assunto, comportamento bastante estimulado pelos professores, que incentivam a reflexão pelos assuntos trazidos.

Periodicamente são levados jornais e revistas para a sala de aula. No começo, os alunos perguntavam se podiam dar uma olhada no jornal, depois perguntavam se podiam levar para casa. Um dos grupos decidiu que cada dia um aluno levaria o jornal para casa.

Um aspecto que chamava a atenção dos professores era o uso que os alunos começavam a fazer do alfabeto digital, sempre presente nos momentos de leitura. Anteriormente ele era usado como mais uma pista entre tantas propostas pela comunicação total. Nesse momento, no entanto, tanto os alunos como os professores começavam a fazer mais uso dele, acreditando que, assim como o ouvinte usa o que ouve e o que fala para atribuir sentido à sua leitura e escrita, também o surdo faz uso do alfabeto digital e dos sinais com essa finalidade.

O alfabeto digital passa, então, a ser usado nas situações mais diversas, como quando o aluno quer saber como representar na escrita um determinado sinal, quando tem dúvida de como escrever uma palavra ou quando se introduz um sinal. Nesses casos, o professor soletra todo o vocabulário e só depois o aluno escreve.

É bastante comum também observarem-se os alunos "digitando" (utilizando o alfabeto digital) enquanto lêem ou escrevem, comportamento

referido na literatura. Lima & Bellugi (1979), ao analisarem o uso que sujeitos surdos faziam da língua americana de sinais, constataram o emprego do alfabeto digital, tanto na leitura como na memorização de vocábulos por parte de surdos.

A importância do alfabeto digital foi percebida também em crianças surdas no início do processo de alfabetização. Lodi (1996), ao observar a leitura e a escrita de crianças surdas de primeira e segunda séries de primeiro grau de uma escola especial, constatou que crianças sem bom aproveitamento auditivo fazem uso do alfabeto digital no estágio em que parecem se apoiar menos na memória visual (estágio logográfico) e mais no conhecimento que vão construindo da leitura e da escrita (estágio alfabético).

O uso do alfabeto digital, aliado à ampliação do conhecimento de sinais e da variedade de conteúdos, abriu novas perspectivas de trabalho mas não garantiu aos alunos o domínio de uma língua. A nossa grande dificuldade, enquanto ouvintes, de nos apropriarmos da língua de sinais e o pouco contato dos alunos com surdos de outras comunidades, traziam como resultado pobreza lingüística que precisava ser vencida.

Cada vez se tomava mais clara a importância de se ter um surdo atuando junto a alunos e professores, que pudesse não somente orientar os professores quanto ao uso dos sinais como também atuar com os alunos dentro das classes, contribuindo para o estabelecimento da língua de sinais.

Em 1995, por intermédio de um projeto de pesquisa, foi possível se ter um adulto surdo atuando sistematicamente em uma das classes e esporadicamente com os outros alunos do PGII.

Embora o trabalho com o surdo adulto tenha pouco mais de um ano, foi possível observarem-se mudanças em vários aspectos, como na auto-imagem e na representação que os mesmos pareciam ter construído a respeito do que é ser surdo, na igual possibilidade de adquirir conhecimento escolar e do cotidiano e no começar a perceber as diferenças entre a língua portuguesa e a de sinais.

Os sinais permitem ao professor e aos alunos navegar por vários assuntos e, além dos conteúdos escolares, possibilita trabalhar com temas da

vida diária, discutir o que aparece no jornal, na televisão, nas ruas. Essa navegação pelos conhecimentos propicia momentos de escrita, nos quais onde as palavras começam a fazer sentido.

A escrita dos alunos se enriqueceu em termos de conteúdo e o conhecimento da língua de sinais possibilitou aos alunos perceberem as diferenças entre o português escrito e a língua de sinais.

A presença do surdo adulto trabalhando no PGII traz uma certa tranquilidade e liberdade aos nossos atos, já que ele é sempre consultado a respeito de eventuais modificações ou combinações que se fazem necessárias em alguns momentos para que a conversa flua sem a necessidade de se utilizar o alfabeto digital a cada ocorrência de uma determinada palavra. Muitas vezes é o adulto surdo quem introduz um assunto, propiciando ao professor o aprendizado de sinais de que ele necessitará no desenvolvimento daquele assunto.

Os alunos de hoje, em comparação com os alunos de anos atrás, estão conseguindo melhores resultados no processo de leitura e escrita, embora muito haja ainda para ser feito.

Em relação às atividades propostas, continua a existir a preocupação de que as mesmas alcancem os seguintes objetivos:

1. levem à construção de uma língua;
2. auxiliem a organização do pensamento no espaço e no tempo;
3. sejam prazerosas e significativas para os alunos;
4. permitam uma atuação participativa dentro e fora da escola.

Para atingir esses objetivos, os professores do PGII procuram relacionar a leitura e a escrita a atividades de interesse do aluno, e, a partir daí, ampliar o conhecimento do mundo. Tal ampliação pode se dar tanto por intermédio do conteúdo das diferentes disciplinas como de pesquisa em livros ou outros recursos, como visitas, estágios, cursos livres, oficinas pedagógicas etc.

Para ilustrar o trabalho que hoje se realiza no PGII, é relatada abaixo uma atividade desenvolvida em um grupo que está no primeiro ano de

escolaridade. Os alunos apresentavam poucos sinais e, como os que geralmente vêm para o programa, necessitavam de um trabalho ainda bastante pautado em atividades vivenciadas para que fizesse sentido.

Pelo fato de dois alunos do grupo estarem envolvidos em um trabalho na Oficina Pedagógica, onde estavam sendo realizadas atividades de panificação e confeitaria, os demais alunos tiveram conhecimento desse trabalho e manifestaram o desejo de executarem uma receita que havia sido realizada lá - a receita do "pão de queijo".

Iniciou-se o trabalho com um levantamento dos ingredientes necessários para fazer o pão de queijo. A aluna que faz parte da oficina e outro aluno que ajuda nas tarefas da casa foram os que mais participaram, nomeando os ingredientes necessários para fazer a receita. Os outros alunos foram participando, repetindo o que já havia sido falado ou relatando as etapas envolvidas na confecção da receita, ainda que fora de ordem, como pôr no fogo, comprar etc.

Após o levantamento dos ingredientes, a professora escreveu a lista na lousa, que foi copiada pelos alunos no caderno de português. Esta lista foi lida, usando-se sinais e alfabeto digital.

Como passo seguinte, foi realizada a compra dos ingredientes em um supermercado próximo à escola. Cada aluno, com sua lista de compra, foi identificando nas prateleiras os produtos que deveriam ser adquiridos. De volta à escola, a professora criou em matemática uma situação-problema para calcular o custo de cada produto comprado e o preço total. Foi trabalhado, inicialmente, o valor do nosso dinheiro, de R\$ 0,01 a R\$ 100,00, utilizando-se as moedas e as cédulas correspondentes a cada valor e relacionando os valores à representação escrita.

Na manhã seguinte, alunos e professores foram à Oficina Pedagógica e, lendo a receita, pegaram os ingredientes e separaram as quantidades necessárias. Foi feita a leitura das embalagens dos produtos e passou-se a executar a receita passo a passo.

Os alunos fizeram os pães de queijo, realizaram a contagem dos mesmos para ver a quantidade que rendeu e marcaram no relógio o tempo

que seria necessário para o cozimento. Nesse período de tempo foi feita a limpeza e arrumação da cozinha.

Após o cozimento do pão de queijo, houve uma conversa sobre o resultado final da produção e os alunos levaram os pães para os colegas e professores das outras classes.

Na sala de aula, foi feito um cartaz com as embalagens de todos os ingredientes utilizados. Realizou-se levantamento de todos os equipamentos e utensílios utilizados para a confecção da receita (fogão, gás, geladeira, fósforo, bacia, copo, colher, etc) e os alunos elaboraram um cartaz com ilustrações dos mesmos, retiradas de folhetos e revistas.

Como passo seguinte, os alunos copiaram a receita no caderno. Entre outras atividades realizadas com a escrita, foram propostas cruzadinhas, caça palavras, montagem de palavras a partir de letras soltas e ditado mudo.

No trabalho com a escrita, o professor interferia no sentido de levar o aluno a refletir sobre o resultado da sua produção.

Paralelamente, na aula de Ciências, foram trabalhados a higiene e os cuidados que se deve ter com os alimentos na compra, na preparação, e com o ambiente. Em Estudos Sociais, como parte da casa, estudou-se a "cozinha"¹. Parece fundamental esclarecer que a professora já havia tentado introduzir o assunto *casa* anteriormente, mas o mesmo não parecia ter produzido nenhum efeito nos alunos. Após o trabalho com a receita, as partes da casa começaram a ter algum sentido e houve interesse dos alunos em estudarem a cozinha.

No início da atividade com a receita, os alunos pensavam no pão de queijo só como algo pronto e que serve para comer. Ao longo do processo, começou-se a observar que o que era apenas para ser consumido passou a ter outro sentido. Os alunos começaram a perceber que existe um processo que precede o comer e se mostraram interessados nos ingredientes, relacionando-os a outras situações observadas em casa (como, por exemplo, a mãe fazendo bolo). Começaram a trazer para a escola encartes com figuras dos ingredientes, dos equipamentos de cozinha. Mostraram interesse em saber os nomes dos objetos que apareciam nos encartes, independentemente de

terem aparecido nas receitas, queriam saber sobre o preço dos mesmos e já começavam a estabelecer relação de valor entre eles.

Um outro aspecto observado refere-se à maior atenção por parte dos alunos em relação às medidas de tempo. Os alunos inicialmente começaram a controlar o relógio nas fases de execução de receita, como o cozimento por exemplo, estendendo esta atitude para as atividades de vida diária.

Em um outro grupo de adolescentes, que já vem sendo exposto à escrita há três anos, aproximadamente, o conhecimento ultrapassa as barreiras da sala de aula e já não se restringe a situações vivenciadas. É importante ressaltar que esse grupo vem sendo exposto há um ano e meio à Língua Brasileira de Sinais por meio do contato com o surdo adulto, que entra na sala de aula duas vezes por semana sistematicamente.

A grande preocupação que se tem com esse grupo é a de ampliar a visão de mundo dos alunos e, assim, as aulas passaram a ser, na maior parte do tempo, agradáveis conversas sobre temas trazidos tanto pelos alunos como pela professora ou pelo surdo adulto, e não se restringem, como na sala inicial, a atividades vivenciadas e nem tampouco partilhadas pelos alunos e professores.

O exemplo que se segue ilustra a forma como se tem trabalhado. Nesse exemplo, como se pode observar, o tema é apenas desencadeado por um objeto presente no contexto (o prospecto) mas não se restringe a ele.

Antecedendo a viagem de estudo do meio para uma fazenda localizada na mata Atlântica, foi mostrado aos alunos um prospecto turístico do lugar e a professora começou a questioná-los sobre o que cada um já conhecia a respeito das atrações turísticas que seriam vistas no local. Um dos alunos, que começara a fazer parte do grupo há pouco, disse que já tinha ido a uma caverna nos EUA e que nela havia morcegos. Uma das alunas pareceu ficar amedrontada com a descoberta e relatou que quando sua mãe soubesse que ela ia encontrar o morcego na caverna ficaria preocupada pois ele ataca o homem. A professora perguntou, então, onde ela havia aprendido aquilo e ela respondeu que fora na televisão. Outra aluna intercedeu, dizendo que perto da casa dela existia uma árvore que ficava cheia de morcegos à noite

mas que eles eram bonzinhos. Portanto, a professora havia conseguido o que queria: o surgimento de um fato polêmico que causasse interesse nos alunos. Perguntou a eles se queriam estudar mais sobre a vida dos morcegos e a resposta foi positiva.

A professora selecionou alguns materiais da biblioteca da escola que tratavam o tema e fêz também uma pesquisa sobre o assunto, no intuito de estar melhor preparada para responder às questões que iriam surgir. A professora tirou dúvidas sobre o emprego de alguns sinais com o adulto surdo e já se sentia pronta para começar o trabalho. Levou para a sala de aula enciclopédias escolares e começou a folheá-las junto com os alunos. Sentados em volta de uma mesa, inicialmente as fotos eram descritas por meio de sinais. Os alunos tentavam ler as explicações que as acompanhavam, perguntavam o que estava escrito no texto, como era o sinal usado para se referir a uma determinada figura ou idéia, e alguns usavam o alfabeto datilológico, parecendo tentar memorizar as palavras.

Para se certificar do que realmente os alunos haviam aprendido a partir da primeira discussão, foi pedido para que cada um falasse algo que lembrava sobre a conversa e, a partir do relato deles, a professora foi escrevendo na lousa o seguinte texto, organizando os sinais na ordem sintática do português:

"Olhando as figuras no livro dos mamíferos nós aprendemos muitas coisas sobre os morcegos. A Ana Paula falou que muitos morcegos comem frutas e que poucos chupam o sangue de animais. Ela viu alguns morcegos perto da casa dela. O Yann disse que o morcego tem asas e que voa. A Patrícia falou que a mamãe-morcego tem um filhote de cada vez e que ele nasce pequeno".

Em seguida, os alunos copiaram esse texto, que foi lido em grupo. Quando não reconheciam a palavra escrita, a professora os ajudava. Depois cada um leu individualmente, fazendo uso de sinais. Quando algum deles não se lembrava do significado da palavra, o colega ajudava.

O assunto não estava esgotado, ainda mais porque um aluno trouxe de casa um material contendo mais informações sobre morcegos. Esse conteúdo

foi trabalhado interdisciplinarmente. Em matemática, usaram a régua para representar no pape! as medidas do morcego nariz-de-folha. Em "Ciências*^o, fizeram um levantamento dos alimentos ingeridos pelos morcegos. Cada aluno recebeu um livro próprio para recorte e, depois de recortarem as figuras correspondentes a cada alimento, registraram no caderno o nome de frutos, mamíferos e insetos que os morcegos provavelmente comem. Em Estudos Sociais estudaram a transformação da paisagem natural pela presença da chuva e do vento (caverna, *canyons*...). Como de costume, foram pesquisadas enciclopédias e guias de viagem. Nesse momento, foi o adulto surdo que iniciou a discussão. Para que os alunos entendessem melhor como ocorre a formação das cavernas, foi feita uma experiência sobre a permeabilidade de diferentes tipos de solo e, em seguida, foram registrados os resultados.

Foram desenvolvidas também algumas atividades específicas com a escrita, como caça-palavra, jogo da forca, recorte de palavras em revistas, montagem de palavras a partir de letras soltas, colocação de determinado termo em contexto escrito, etc. Vários textos informativos sobre morcegos e cavernas foram produzidos e bastante se conversou e se escreveu a respeito da viagem.

Por fim, algumas das descobertas do grupo foram reproduzidas em cartazes. Um caverna de argila foi montada com a ajuda da professora de Artes e foi realizada uma exposição do material para pais e comunidade escolar. Cada aluno foi convidado a fazer um depoimento sobre o que havia aprendido para o adulto surdo e o mesmo foi gravado em Vídeo-Tape. Esse material serviu para análise do desenvolvimento da linguagem pelo grupo. Foi interessante notar que, em alguns momentos, uma aluna usou o alfabeto datilológico para escrever a palavra ao invés do sinal convencional correspondente. Algumas impressões sobre o tema foram registradas também na forma escrita.

Seguem-se algumas das produções espontâneas dos alunos.

"Você morcegos que está nós para medo cavernas solo".

"Caverna água que nós terra morcego de".

"Morcego do que nós viu".

"Água mo".

"Na mocego o um que nós eles e".

"Cavena água morcego".

"Morcegos que está cavrena para nós água".

Ao analisar as produções espontâneas dos alunos, a professora concluiu que o conteúdo registrado por eles foi uma síntese de todo o trabalho desenvolvido com a classe ao longo do bimestre. Da pesquisa, das experiências e do registro sobre o tema permeabilidade do solo e formação das cavernas parecem retornar no texto as palavras solo, água e terra. Do momento vivenciado no estudo do meio, resultaram os vocábulos caverna, morcego e medo.

Os elementos de ligação e os pronomes que ainda não aparecem na ordem convencional do português foram utilizados, demonstrando que o grupo já está sendo afetado pelo português, embora não se possa dizer que os alunos os tenham adquirido.

Quando os alunos foram convidados a ler o que escreveram, percebeu-se que eles realmente sabiam sobre o que haviam escrito.

Na medida em que nesse momento de fechamento de uma unidade de trabalho o objetivo da professora era o registro de todas as formas de expressão, como a plástica, os relatos por meio de sinais e de escrita, a produção individual de cada um foi respeitada e elogiada e não houve a preocupação com a correção.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo apresentar algumas reflexões e ações que a equipe e os alunos do PGII do IESP, DERDIC/PUC-SP vêm realizando no trabalho de leitura e escrita com adolescentes surdos que apresentam acentuada defasagem na relação idade-série escolar.

A reflexão sobre a formação do cidadão surdo crítico e atuante na

sociedade caminha junto com a preocupação com o significado da identidade dele, com o processo de alfabetização e com a aplicação do conhecimento de mundo.

Não se pode perder de vista o fato de que a linguagem escrita é um instrumento facilitador para esse indivíduo que apresenta impedimentos na audição e na fala, auxiliando-o na comunicação e interpretação do mundo, podendo, assim levá-lo a ocupar na sociedade o espaço que a ele pertence por direito.

Além dos aspectos tratados neste trabalho, outros não foram abordados, como as questões emocionais e comportamentais dos alunos e de suas famílias, muito relevantes na aprendizagem, pois representam variáveis que podem interferir no processo.

Buscar, modificar, tentar, refazer e pesquisar são verbos que continuarão definindo e direcionando o trabalho desta equipe. Buscar na observação do aluno, nos seus movimentos, nos seus olhares, o direcionamento para o planejamento. Modificar a atividade cada vez que a avaliação cuidadosa demonstra que poderia ser melhor. Tentar novas formas de trabalho quando as anteriores já foram exaustivamente testadas e não surtiram os resultados esperados. Refazer sempre, buscando a cada tentativa um novo olhar. Pesquisar a todo momento para que a sensibilidade do professor seja aguçada e ele possa perceber o melhor caminho, já que nessa percepção se encontra a definição de todo o trabalho.

8- SUGESTÕES DE CONTEÚDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA A SEREM DESENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

- 1ª E2ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL -

8.1. PRODUÇÃO ORAL

8.1.1 Audição (Treinamento Sensorial/Auditivo)

8.1.2. Recepção (Leitura Orofacial)

- Comunicações
 - . ordens
 - . instruções
 - . avisos
 - . recados
- Textos sob a forma de:
 - . poemas
 - . canções
 - . quadrinhas
 - . rimas
- Textos diversos
 - . histórias contadas, lidas e encenadas
 - . textos dramáticos
 - . adivinhações
 - . relatos
 - . brincadeiras
 - . festividades
 - . experiências vivenciadas, envolvendo a vida familiar, escolar e comunitária, acontecimentos sociais, políticos e culturais.
- Hora das novidades
- Jornal falado

- Programas diversos
- Filmes
- Dramatizações espontâneas
- Pantomimas
- Conversas informais

8.1.3. Emissão (Fala)

- Linguagem
 - . dramatização/conversação
 - . estruturação frasal
 - . interpretação do texto-frase, do texto...
- Comentários
 - . recados
 - . avisos
 - . anúncios
 - . textos lidos
- Reprodução e produção de textos
- Descrição
 - . objetos
 - . animais
 - . pessoas
 - . gravuras
 - . plantas

- Narração e comentários de experiências vivenciadas envolvendo a vida familiar, escolar e comunitária e de acontecimentos sociais, políticos e culturais.
- Narração e comentários de histórias lidas, ouvidas e imaginadas.
- Uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra.

8.2. LEITURA DO TEXTO CURTO

8.2.1. *Leitura incidental*

- Identificação do pronome
- Identificação dos nomes dos componentes do grupo
 - . semelhanças e diferenças entre esses nomes
- Leitura de fichas diversas
- Manuseio e troca de material escrito:
 - . livros, revistas, rótulos, folhetos
- Leitura de outras linguagens
 - . língua brasileira de sinais
- Linguagem gestual/cênica
 - . mímica
 - . dramatização
 - . exploração de ilustrações
 - . interpretação de expressões faciais, gestos, cartazes e desenhos
 - . jogos dramáticos

8.2.2. *Leitura básica = Leitura de estudo do texto*

- Identificação de (fonemas) letras, sílabas, palavras, frases ou de acordo com a metodologia adotada.
- Textos variados
 - . livro básico
 - . complementares
 - . produzidos pelos próprios alunos
 - . fragmentos de obras de literatura infantil
 - .. informações sobre o assunto a ser lido
 - .. comentários espontâneos
 - .. estudo do vocabulário (sinonímia e antonímia)
 - .. compreensão e interpretação
 - .. leitura silenciosa

- .. leitura com expressividade, dicção, ritmo e entonação;
etc.

8.2.3. *Leitura intermediária e leitura pretexto*

- Textos variados
 - . livro de nível intermediário
 - . fragmentos de obras de literatura infantil
 - . produzidos pelos próprios alunos
 - . lendas
 - . histórias
 - . fábulas
 - . poéticas
 - .. quadrinhos
 - .. poemas
- Estruturas de texto narrativo
 - . seqüência
 - . narrativa: apresentação do fato, desenvolvimento, desfecho
 - . elementos da **estrutura** narrativa
 - .. fato (o quê?)
 - .. personagens (quem ?)
 - .. espaço (onde ?)
 - .. tempo (quando ?)
 - .. relações de causalidade (porquê?) de finalidades (para quê?)
de modo (como ?)
 - . distinção de fatos falsos e verdadeiros
 - . parágrafos
 - .. identificação
 - .. idéia principal
 - . extrapolação do texto
 - .. julgamento de fatos, sentimentos, idéias e comportamentos dos
personagens
 - ... comparação

- ...conclusão
- . uso do glossário e do dicionário
 - .. alfabeto
 - ..ordem alfabética
 - .. organização das palavras pela primeira letra.

8.2.4. *Leitura informativa (extraída de:) = Leitura busca de informações*

- Jornais
- Revistas
- Outros componentes curriculares
 - . localização e identificação em jornais e revistas
 - .. título
 - ..data de publicação
 - .. índice
 - .. notícias
 - ..anúncios
 - . leitura
 - . anotação
- Avisos
 - . comentários de mensagens
 - . estudo dos elementos característicos: o quê ? de quem ? para quem?
- Outras produções: a partir de um texto lido ou ouvido
 - . estudo de vocabulário
 - . comentários espontâneos
 - . atividades decorrentes do texto
 - .. desenhos
 - .. dramatizações
 - .. reprodução do texto
 - .. produção de outros textos

8.2.5. *Leitura recreativa = Leitura prazer*

- Fragmentos de obras de literatura infantil
- Histórias em quadrinhos
- Textos criados pelos alunos e pela classe
- Adivinhações

8.3. PRODUÇÃO ESCRITA

8.3.1. *Produção de textos*

- Compreensão da estrutura do sistema de escrita
 - . traçado da 1ª letra do nome
 - . traçado do prenome
 - . escrita de palavras, frases ou fonemas de acordo com a metodologia adotada
 - . escrita de palavras básicas significativas para a criança
 - . escrita de outras palavras ou frases do interesse da criança
 - . estruturação frasal
 - . escrita de textos

8.3.2. *Redação criadora*

- Produção de textos descritivos: estáticos/dinâmicos
- Produção de textos narrativos
 - . estrutura de textos
 - .. seqüência narrativa: apresentação do fato, desenvolvimento, desfecho
 - . elementos da estrutura narrativa
 - .. fato (o que?)
 - .. personagem (quem ?)
 - .. espaço (onde ?)
 - .. tempo (quando ?)
 - .. relações de casualidade (por quê?) de finalidade (para quê ?) de modo (como ?)

- Produção de textos sob temas livres e/ou sob ação de estímulos
 - . criação de histórias
 - .. à vista de gravuras isoladas e/ou em seqüências
 - .. após histórias lidas e/ou ouvidas "ouvidas"/compreendidas
 - .. relativas a experiências vivenciadas
 - .. acontecimentos da escolas, da vida familiar, da comunidade
 - .. criação de outro início, meio e fim para textos
- Produção de textos poéticos
 - . quadrinhas
 - . poemas
- Ordenação de parágrafos e de textos

8.3.3. Redação prática:

- Bilhetes, carta
 - . estrutura
 - .. data
 - ..destinatário
 - .. mensagem
 - ..emissor
 - .tipo de linguagem
- Anúncios
 - . estrutura
 - .. o quê ?
 - .. para quê ?
 - .. p a r a q u e m ?
 - ..tipos de linguagem

8.3.4. Aspectos observados no texto escrito

- Clareza de idéias
 - . expansão de idéias (por quê ? como ?)
 - . eliminação de redundâncias (repetição de palavras e idéias)
 - . complementação de idéias (o quê ? como ? para ? quando ? onde?)

- . seqüenciação de fatos (ordem cronológica dos acontecimentos)
- Pontuação gráfica
 - . sinais de final de frase
 - ..(.) ponto final
 - .. (?) ponto de interrogação
 - .. (!) ponto de exclamação
 - ..(...) reticências
 - . sinais de interpontuação
 - .. (-) travessão - para indicar mudança de interlocutor
 - .. (:) dois pontos - para introduzir fala de personagem
 - .. (,) vírgula - para separar itens de uma série, deslocamento de elementos
- Ortografia
- Casos evidenciados
- Morfologia
- Sintaxe
 - . concordância nominal e verbal nos casos evidenciados na produção escrita do aluno
 - . emprego de relação representados por preposição e conjunções
- Apresentação gráfica
 - . aspectos estéticos: limpeza, marginação, paragrafação, centragem do título
 - . aspectos de legibilidades: proporção de tamanho entre maiúsculas e minúsculas, inclinação adequada das letras, espaçamentos entre letras e palavras, tensão do traçado das letras.

**9- PROPOSTA CURRICULAR / COMPLEMENTAÇÃO
CURRICULAR ESPECÍFICA PARA PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

A proposta curricular para a alfabetização do aluno surdo é a mesma adotada pelo ensino regular, enriquecida pela complementação curricular específica para portadores de deficiência auditiva.

A complementação curricular específica para portadores de deficiência auditiva que se encontram no processo de alfabetização é uma parte da adaptação curricular e realiza-se por meio da educação pelo movimento e, principalmente, por meio do desenvolvimento da linguagem, cujo conteúdo visa somente ao aprendizado da língua portuguesa, ou à aquisição da língua brasileira de sinais e ao aprendizado da língua portuguesa num enfoque bilingüe, conforme o que se segue:

LINGUAGEM

1. Para a aquisição e uso da língua brasileira de sinais-LIBRAS
 - .. "conversação" com outra pessoa surda, ou com professor que domine a língua brasileira de sinais.
 - .. comparação entre LIBRAS e português.

2. Para o aprendizado da língua portuguesa
 - 2.1. na modalidade oral: (em estreita relação com a fonoaudiologia)
 - .. linguagem funcional, dialógica (conversação)
 - treinamento auditivo
 - desenvolvimento da fala
 - respiração
 - tensão e relaxamento
 - sensibilidade e mobilidade orofacial, exercícios fonoarticulatórios.
 - ritmo musical, vocabular e frasal
 - leitura orofacial
 - 2.2. na modalidade escrita (apoio às atividades de sala de aula)
 - .. grafismo
 - .. escrita de palavras e frases
 - .. produção de textos práticos e/ou criativos
 - .. prática escolar e social

OBSERVAÇÕES FINAIS

Alunos surdos devem freqüentar, preferencialmente, escolas do ensino regular. Nelas, ou em escolas especiais, aos alunos surdos devem ser oferecidas:

- . a proposta curricular do ensino fundamental;
- . a complementação curricular específica para o portador de deficiência auditiva.

Nas escolas do ensino regular, dependendo de suas condições, eles poderão freqüentar:

- . uma classe especial ou
- . uma classe comum.

Se os alunos freqüentarem a classe comum, é necessário que recebam, de professores da educação especial, o apoio pedagógico e a complementação curricular específica em sala de recursos, no turno inverso.

Um professor da classe especial pode experimentar "integração inversa", colocando alunos ouvintes estudando junto com os alunos surdos.

Obs.: Em se tratando de alunos surdos que não tiveram a oportunidade de freqüentar a educação infantil (estimulação precoce e pré-escola) e, principalmente, de alunos jovens e adultos, a ênfase deve recair sobre o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa e sobre o aprendizado dos conteúdos curriculares por meio da língua brasileira de sinais.

SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO

1. Solicite e participe de cursos de extensão universitária na área de lingüística, para melhor esclarecimento sobre a área de Linguagem.
2. Solicite e participe de cursos sobre a língua brasileira de sinais.
3. Planeje e execute o fazer pedagógico com os alunos surdos em dois turnos:
 - . um, que viabilize o processo do letramento;
 - . outro, desenvolvimento da complementação curricular específica às suas necessidades.

BIBLIOGRAFIA

- AGNE, J & QUADROS, R.M. *Relações de significação no processo de leitura e escrita*, (em elaboração). *Alfabetização: O contexto da pessoa surda* - Apostila. Porto Alegre, 1996.
- B ACHA, M. L. - *Leitura na 1ª série*. Rio de Janeiro, 1969.
- BRASIL - Proposta curricular para deficiente auditivo. São Paulo: DERDIC/PUC-SP 1975.
- _____. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Brasília: MEC/CENESP/DERDIC/PUC-SP, 1979.
- _____. *Material pedagógico - Manual de utilização*. Vol. I e II - Rio de Janeiro, MEC/CENESPE/UFRJ/FENAME: 1981.
- _____. *Atividade e recursos pedagógicos para deficientes da audição*. Brasília: MEC/CENESP/UFRJ/FENAME, 1983.
- _____. Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal. Brasília: GDF/SE/FEDF, 1993.
- _____. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial. Área de Deficiência Auditiva, Série Diretrizes-6, Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASLAVSKY, B. P. de - *Problemas e métodos do ensino de leitura*. Melhoramentos USP, 1973.

- BRITO, L. F. *Aquisição de português por surdos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BROWN, D. *Teaching by principles. Teaching across the age levels*. Prentice Hall. 1994.(p.89-98)
- CHARCUR, N. H. *et alii* - Alfabetização no programa de atendimento a adolescentes surdos com acentuada defasagem na relação idade/série escolar. São Paulo: IESP/DERDIC/PUCSP - s/d.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.
- _____. Bare phrase structure. *In: government and binding and the minimalist Program*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1995. p. 383-440
- _____. & LASNIK, H. *Principles and parameters theory. Syntax: international handbook of contemporary research*, Berlin: Walter deGruyter. 1991.
- CENTRO EDUCACIONAL DA AUDIÇÃO E LINGUAGEM "LUDOVICO PAVONI" - CEAL-LP. *A articulação da fala para deficientes auditivos*. Brasília - DF, s/d; *Produzindo sons* - Brasília - DF, s/d. *A leitura labial* - Brasília-DF, s/d; *Ritmos Fonéticos*, s/d (apostila Didática). *O surdo frente à modalidade escrita de língua portuguesa*. Brasília-DF: 1996.
- COSTA, M.P. *O deficiente auditivo*. São Paulo: Editora EDUFScar, 1994.
- CORRÊA, L. F. *Educação rítmica de crianças surdas em idade pré-escolar segundo o método verbotonal*. Monografia de conclusão do Curso

de Especialização "Lato Sensu" em Educação Especial, da Universidade Católica de Brasília. Brasília: 1987.

CUNHA, C. F. *Gramática da língua portuguesa*. MEC/FENAME, 1975.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Philadelphia. Adelaide: 1993.

FENEIS. *Surdez: abordagem geral*, Strobel, K e Dias, S. (orgs). Curitiba: APTA Gráfica e Editora, 1995.

FERNANDES, M. R. G. S. *Ritmo Prosódico, através do corpo, para Deficiente Auditivo* - Trabalho premiado no concurso "Mérito Educacional" - FNDE - Brasília-DF: 1987.

FERREIRA, I. C. N/A *teoria construtivista aplicada à educação especial* - Revista Integração - Ano 3 - n° 7 - pg. 6 - MEC/SEESP.

GOTTI, M. O. *Português para deficientes auditivos*, Ed. UnB, Brasília: 1992.

INÊS. *Anais do II Encontro de Alfabetização de Deficientes Auditivos*, Rio de Janeiro: CIMART Editora, 1988.

_____. *Alguns subsídios para elaboração do módulo que trata da surdez e aprendizagem*. Rio de Janeiro: 1996.

KLIMA, E. S. & BELLUGI, U. 1979. *The Sings of Language*. London, England: Harvard University Press.

LODI, A.C.B. 1996. *Leitura e Escrita em Crianças Surdas: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in america Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of Califórnia, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

_____. HANSON, V. & SMITH, S.T. Deaf reader's comprehension of relative clause structures. *In Applied Psycholinguistics*. 13. USA. 1992. 13-30.

MIOTO, C. *A gramática gerativa e a aquisição da linguagem*. In Letras de Hoje. PUCRS. Porto Alegre, v. 30. N° 4. Dezembro 1995.75-83.

NUN AM, D. *Language Teaching Methodology - A textbook for teachers*. Prentice Hall International. Hertfordshire, UK. 1991.

PIRES, S. M. A. *A alfabetização de Surdos numa abordagem construtivista - da monografia "Educação de Surdos em São Luiz" - São Luiz-Maranhão: 1996.*

QUADROS, R.M. *A educação de surdos: enfoque bilíngüe com pressupostos lingüísticos, (a publicar) - Aquisição/ Aprendizagem da língua Portuguesa da (L-2): o contexto da pessoa surda - PUC-RS: 1996.*

_____. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUC-RS. Porto Alegre: 1995.

_____. *As categorias vazias pronominais*. Artigo apresentado no I Encontro de Celsul - 13 e 14 de novembro de 1995 - UFSC. Florianópolis: 1995.

SÁ, M. S. M. & **TEIXEIRA, J.D.A.** *A prontidão para alfabetização em questão.* In: II Encontro de Alfabetizadores de portadores de Deficiência Auditiva (SNT).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ - Departamento de Educação Especial. *Impostação da Fala.* Porto Alegre: 1995. (Apostila Didática).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Conteúdo Programático - Diretrizes para o desenvolvimento na Educação Pré-Escolar do Deficiente Auditivo. Brasília: **1985.**

SILVEIRA, **J.** *Leitura na escola primária,* R.J., Conquista, s.d.p.

STROUND, C. Sociolinguistic and ethnographic perspectives on reading and writing./// Ahlgren & Hyltenstam (eds) *Bilinguism in deaf education.* Hamburg: Signum-Verl, 1994.201-218

TAYLOR, B. *Conviver com a surdez.* São Paulo/SP: Editora Scipione, 1994.

VALVERDE, M. E. et alii "Alfabetização do deficiente auditivo: analítico-sintético ou global? Por quê?" DERDIC/PUC-SP: 1980 - Apostila.

_____. & VALVERDE. R. L. *Alfabetização: o contexto da pessoa surda:* 1996. (Apostila).

VASCONCELOS, S. P. & VASCONCELOS, R. G. A. - *Proposta de alfabetização de surdos.* Brasília-DF: 1996 - Apostila.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

1. Qual é a maior dificuldade educacional enfrentada pelo surdo brasileiro?
2. Quais são os métodos adotados para o aprendizado da leitura e da escrita?
3. Coloque V (verdadeiro) ou F (falso) para as afirmativas abaixo:
 - () a língua oral é pré-requisito para a alfabetização;
 - () o aluno surdo não é capaz de compreender o processo de composição e decomposição das letras e sílabas de uma palavra;
 - () é fundamental que o aluno tenha linguagem interior e receptiva, antes de adquirir condições de ter linguagem expressiva;
 - () é fácil para o aluno surdo, aprender a ler, escrever e compreender o significado das palavras isoladas.
4. Quais são as funções que implicam o ato da leitura?
5. Coloque V (verdadeiro) ou F (falso) para as afirmativas relativas à relação entre linguagem e cognição:
 - () há um dispositivo lingüístico inato nas pessoas o qual permite que elas adquiram linguagem;
 - () os surdos não possuem um dispositivo lingüístico inato, por isso não falam;
 - () as pessoas aprendem uma língua se estiverem circundadas (imersas) por um ambiente lingüístico;
 - () o aprender uma língua está relacionado com o conhecimento do mundo.

6. As condições para a aquisição do Português escrito por surdos requerem que ele saiba:

- falar muito bem;
- utilizar a Língua Brasileira de Sinais;
- utilizar o Português sinalizado;
- realizar "a leitura do mundo";
- ter contato preliminar com a leitura de contos infantis.

7. Escrever significa:

- desenhar letras e combiná-las;
- adivinhar o que está escrito;
- agrupar várias palavras numa frase;
- associar a palavras a um evento identificando os participantes desse evento.

8. Ler significa:

- entender o conteúdo expresso nas palavras e sentenças;
- reconhecer as letras e palavras;
- falar (vocalizar) o que está escrito;
- decodificar símbolos.

CHAVE DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO

1. A aprendizagem da Língua Portuguesa.
2. Global e analítico-sintético, com abordagem construtivista e vivencial.
3. F,F, V,V.
4. Percepções visuais, inteligência, memória.
5. V,F,V,V.
6. F,V,F,V,V.
7. F,F,F,V.
8. V, F,F,F

FASCICULO 6
EDUCAÇÃO ESPECIAL
O ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E SUPERIOR

Conteudista: Giuseppe Rinaldi

Brasília/1997

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO..... | 271 |
| OBJETIVOS..... | 273 |
| INFORMAÇÕES INICIAIS..... | 275 |
| ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR | 277 |
| 1 - A LINGUAGEM E A SURDEZ..... | 279 |
| 2 - O SURDO E A HISTÓRIA DE SUA EDUCAÇÃO..... | 283 |
| 3 - A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO..... | 287 |
| 1 - O processo de aprendizagem..... | 287 |
| 2 - Relação professor/aluno surdo/família..... | 287 |
| 3 - Objetivos e características gerais do ensino para alunos surdos..... | 288 |
| 4 - Seriação e currículo da educação básica..... | 290 |
| 5 - Orientação/coordenação pedagógica e interdisciplinaridade..... | 294 |
| 6 - A integração do aluno surdo..... | 295 |
| 6.1 - A escola especial para surdos e o processo de integração..... | 297 |
| 6.2 - A escola regular..... | 298 |
| 6.2.1 - Os profissionais da escola regular..... | 299 |
| 6.2.2 - Os professores regentes das classes comuns..... | 301 |
| 6.2.3 - A sala de recursos..... | 302 |
| 6.2.4 - A classe especial..... | 304 |
| 6.2.5 - O papel do intérprete de LIBRAS..... | 305 |

| | |
|---|------------|
| 7 - A avaliação da aprendizagem | 308 |
| 8 - Telemática a educação de surdos..... | 311 |
| 9 - Questão da educação superior..... | 313 |
| 9.1 - A adaptação do vestibular às necessidades dos surdos | 314 |
| 9.2 - Os surdos na universidade..... | 319 |
| 4 - A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DO SURDO | 321 |

ANEXOS

| | |
|--|------------|
| 1. Uma experiência interdisciplinar na 1ª série do ensino fundamental... | 329 |
| 2. Depoimento de uma diretora de escola do ensino regular..... | 333 |
| 3. Avaliação de texto elaborado por aluno surdo..... | 335 |
| 4. Relato de experiência de uso da telemática com alunos surdos | 339 |
| 5. Depoimento de pessoa surda-professor de matemática | 347 |
| 6. Depoimento de uma professora de português que atua com surdos em classes comuns do ensino regular..... | 349 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO..... | 353 |
|---------------------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA..... | 355 |
|-------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR | 359 |
|--|-----|

| | |
|-------------------------------------|-----|
| CHAVE DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO..... | 361 |
|-------------------------------------|-----|

APRESENTAÇÃO

Prezado professor!

Você está recebendo o fascículo 6, referente à escolarização do aluno surdo na educação básica e superior, que se organiza como a dos demais educandos em níveis de ensino, ocorrendo, preferencialmente, na rede regular de ensino. O fascículo discute também o papel dos professores no atendimento ao educando surdo. Esse atendimento tem pontos comuns com aquele realizado com os demais alunos e pontos complementares.

Este fascículo se refere também à capacitação profissional dos surdos, além de tratar de outros temas, como a utilização da informática e da língua brasileira de sinais para a compreensão do conteúdo escolar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Oferecer ao professor subsídios para que possa atuar, efetivamente, na educação do aluno surdo.

Objetivos Específicos

Oferecer ao professor oportunidade para:

- adquirir, reformular e aprofundar conhecimentos sobre a educação de surdos;
- colaborar com a organização da escolarização para alunos surdos;
- desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos em qualquer fase de sua escolarização;
- viabilizar a aquisição/aprendizagem da linguagem, tanto pela língua portuguesa (falada e/ou escrita) como pela língua brasileira de sinais, para que o aluno surdo possa alcançar níveis mais elevados de ensino;
- proporcionar ao educando o acesso às informações curriculares, ao conhecimento, ao saber sistematizado, utilizando a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais.

INFORMAÇÕES INICIAIS

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude o texto do fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo à avaliação proposta;
4. Confira suas respostas pelas chaves de correção, ao final do fascículo;
5. Se for aprovado, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir aprovação, reestude o texto;
7. Responda novamente à avaliação. Se não conseguir aprovação, consulte o professor aplicador do fascículo e/ou leia outros textos da bibliografia

ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

- Estudar o texto relativo ao fascículo;
- Rever o vídeo para obter mais informações e tirar as dúvidas;
- Recorrer ao professor aplicador do fascículo, caso as dúvidas persistam;
- Realizar a avaliação proposta e as atividades sugeridas.

1 - A LINGUAGEM E A SURDEZ

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Apesar da evidente importância do raciocínio lógico-matemático e dos sistemas de símbolos, a linguagem, tanto na forma verbal como em outras maneiras de comunicação, permanece como meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para expandir o conhecimento.

A linguagem, prova clara da inteligência do homem, tem sido objeto de pesquisa e discussões. Ela tem sido "um campo fértil" para estudos referentes à aptidão lingüística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez.

Com os estudos do lingüista Chomsky (1994), obteve-se um melhor entendimento acerca da linguagem e do seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a linguagem pode ser adquirida de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criança ouve. Chomsky, junto com outros estudiosos, admite, ainda, que as crianças não seriam capazes de aprender a linguagem, caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar. E acrescenta que tais suposições estariam embutidas no próprio sistema nervoso humano.

A palavra tem uma importância excepcional no sentido de dar forma à atividade mental e é fator fundamental de formação da consciência. Ela é capaz de assegurar o processo de abstração e generalização, além de ser veículo de transmissão do saber.

Os indivíduos "normais" parecem utilizar, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não verbal. A surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais.

A fase de zero a cinco anos de idade é decisiva para a formação psíquica do ser humano, uma vez que nesse período ocorre o ativamento das estruturas inatas genético-constitucionais da personalidade. A falta do intercâmbio auditivo-verbal traz para o surdo prejuízos ao seu desenvolvimento.

A teoria sobre a base biológica da linguagem admite a existência de um substrato neuroanatômico no cérebro para o sistema da linguagem. Portanto, todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala. Nesse caso, o que se deduz é a existência de uma estrutura lingüística latente responsável pelos traços gerais da gramática universal (universais lingüísticos). A exposição a um ambiente lingüístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos lingüísticos. As crianças são capazes de deduzir as regras gerais e regularizar os mecanismos de uma conjugação verbal, por exemplo. Dessa forma, utilizam as formas "eu fazi", "eu di", enquadrando-os nas desinências dos verbos regulares - eu corri, eu comi.

As crianças ditas "normais" e também um grande número de crianças "com necessidades especiais" aprendem a língua de uma forma semelhante e num mesmo espaço de tempo. No entanto, não se podem esquecer as diferenças individuais. Essas são encontradas nos tipos de palavras que as crianças pronunciam primeiro. Algumas emitem nomes de coisas, enquanto outras, evitando substantivos, preferem exclamações. Outras, ainda, expressam automaticamente os elementos emitidos pelos mais velhos.

Há crianças, no entanto, que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem. As vezes, a dificuldade aparece, principalmente, no que se refere à percepção e à discriminação auditiva, o que traz transtornos à compreensão da linguagem. Outras vezes, a dificuldade é relativa à articulação e à emissão da voz, o que produz transtornos na emissão da linguagem. Tudo isso pode ou não ter relação com a surdez, visto que muitas crianças que apresentam dificuldades lingüísticas não têm audição prejudicada. Por exemplo: a capacidade de processar rapidamente mensagens lingüísticas - um pré-requisito para o entendimento da fala - parece depender do lóbulo temporal

esquerdo do cérebro. Danos a essa zona neural ou seu desenvolvimento "anormal" geralmente são suficientes para produzir problemas de linguagem.

Segundo Luria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Toma-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças "com necessidades especiais" meios de comunicação que as habilitem a desenvolver o seu potencial lingüístico. Pessoas surdas podem adquirir linguagem, comprovando assim seu potencial lingüístico.

Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado. Várias pesquisas já comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas a nenhuma língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual que tem semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas. Existem estudos que demonstram as características morfológicas desses sistemas.

A capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que, quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão dificuldades.

No que se refere à língua portuguesa, segundo Fernandes (1990), a grande maioria das pessoas surdas, já escolarizadas, continua demonstrando dificuldades tanto nos níveis fonológico e morfosintático como nos níveis semântico e pragmático.

É de fundamental importância que os efeitos da língua oral portuguesa sobre a cognição não sejam supervalorizados em relação ao desempenho do portador de surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes.

Face ao exposto, pode-se concluir que o portador de surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando, somente, que tenha suas necessidades especiais supridas, visto que o natural do homem é a linguagem.

2 - O SURDO E A HISTÓRIA DE SUA EDUCAÇÃO

No passado, os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados; por isso eles não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

Os principais registros que temos sobre a história da educação dos surdos são:

No final do século XV:

- não havia escolas especializadas para surdos;
- pessoas ouvintes tentaram ensinar aos surdos:
 - Giralamo Cardamo, um italiano que utilizava sinais e linguagem escrita;
 - Pedro Ponce de Leon, um monge beneditino espanhol que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios.

Nos séculos seguintes:

- alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos. Entre eles, destacaram-se:
 - Ivan Pablo Bonet (Espanha)
 - Abbé Charles Michel de L'Epée (França)
 - Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha)
 - Alexandre Graham Bell (Canadá e EUA)
 - Ovide Decroly (Bélgica);
- esses professores divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos. Uns acreditavam que o ensino

deveria priorizar a língua falada (método oral puro) e outros utilizavam a língua de sinais - já conhecida pelos alunos - e o ensino da fala (método combinado);

- em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão - Itália), chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro. Um pouco antes (1857), o professor francês Hernest Huet (surdo e partidário de L'Épée, que usava o método combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INÊS). Mantido pelo Governo Federal, atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a língua brasileira de sinais (LIBRAS), mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades;
- A.J. de Moura e Silva, um professor do INÊS, viajou para o Instituto Francês de Surdos (1896), a pedido do Governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o método oral puro não se prestava para todos os surdos.

No Século XX:

- aumentou o número de escolas para surdos em todo o mundo;
- no Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni - CEAL/LP - em Brasília-DF e várias outras que, assim como INÊS e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral;
- a garantia do direito de todos à educação, a propagação das idéias

de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses otofônicas fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares. No Brasil, as secretarias estaduais e municipais de educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais (inicialmente denominadas portadoras de deficiências) e surgiram as salas de recursos e classes especiais para surdos, além de algumas escolas especiais, com recursos públicos ou privados;

- com a organização das minorias no âmbito mundial, por terem garantido seus direitos de cidadãos, as pessoas portadoras de necessidades especiais passaram a apresentar suas reivindicações, que, no caso dos surdos, são: o respeito à língua de sinais, um ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas e uso do TDD) e serviços de intérpretes entre outras;
- com os estudos sobre surdez, linguagem e educação, já no final de nosso século, os surdos assumiram a direção da única Universidade para Surdos do Mundo (Gallaudet University Library - Washington - EUA) e passaram a divulgar a filosofia da comunicação total. Mais recentemente, os avanços nas pesquisas sobre as línguas de sinais, preconizam o acesso da criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: à língua de sinais e à língua oral de seu país - filosofia de educação bilingüe.

3 - A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO

1.0 processo de aprendizagem

A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como de sua transferência para novas situações.

O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que ele estabelece com o meio, principalmente com seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

Essas observações se aplicam a qualquer educando, mas revestem-se de particular importância quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, como é o caso de pessoas surdas. Cabe aos educadores proporcionar situações de interação que despertem no educando a motivação para a interação com o objeto do conhecimento, com seus colegas e com os próprios professores. Porque, embora a aprendizagem ocorra na intimidade do sujeito, o processo de construção do conhecimento dá-se na diversidade e na qualidade das suas interações. A ação educativa da escola com esse alunado deve incluir conteúdos curriculares específicos, como suporte e complementação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com os currículos regulares, de modo a atingir os objetivos traçados. Torna-se também indispensável oferecer aos alunos surdos condições para interagir com o "mundo ouvinte", despertando neles interesses, necessidades e desejo de se apropriarem do saber e do saber fazer.

2. Relação professor/aluno surdo/família

A participação da família no processo de aprendizagem de qualquer aluno se reveste da maior importância, como é sabido de todos. No caso de

alunos surdos, essa parceria é particularmente significativa no transcorrer de todo o processo educativo.

Não se trata de transferir para a família a responsabilidade de ensinar. O importante é envolvê-la no processo de aprendizagem do aluno ou, pelo menos, evitar que interfira negativamente.

Quanto menor for a criança, maior será a necessidade da articulação professor-família, para que os pais possam ser orientados e ter dirimidas dúvidas e ansiedades, passando a colaborar no desenvolvimento global e harmonioso do educando.

3. Objetivos e características gerais do ensino para alunos surdos

Em consonância com a política educacional brasileira, a educação especial possui os mesmos objetivos da educação geral, já preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.493/96.

Vale ressaltar que, atualmente, todo o fazer educacional com o aluno surdo ou parcialmente surdo deve ter como objetivo específico o desenvolvimento de sua linguagem, se possível num enfoque bilíngüe.

Como se trata de uma tendência recente na educação, muito ainda está por ser feito, sobretudo até que todos os profissionais da área, principalmente os professores, aprendam a língua de sinais e as pessoas surdas adultas sejam envolvidas no processo da educação de surdos, para que os objetivos sejam alcançados.

Naturalmente, nas escolas que atendem alunos surdos, as estratégias utilizadas no desenvolvimento curricular devem procurar atentar para o fato de que alunos e professores precisam comunicar-se em língua portuguesa (falada e/ou escrita) e também em língua brasileira de sinais (LIBRAS).

A complexidade lingüística encontrada no cotidiano dessas escolas inclusive va-integradoras produz, então, a necessidade de demanda de planejamento, no decorrer da escolaridade, que contemple não só a diversidade lingüística como as especificidades das ações pedagógicas.

Enquanto o professor não dominar a LIBRAS (cujo projeto de legali-

zação encontra-se no Congresso Nacional) e não contar com a colaboração de adultos surdos (monitores de ensino, instrutores de LIBRAS), a escola deve organizar-se de modo que alunos e professores desenvolvam um tipo de dinâmica em sala de aula no qual o conhecimento a ser trabalhado seja, de fato, compartilhado. Comunicação é troca, é interação e é processo. O ato de comunicar-se pode tornar-se um jogo interessante, se respeitadas as diferenças. Os alunos surdos possuem linguagem interna riquíssima. Estão mergulhados num mundo de sonhos e fantasias que não são diferentes das dos ouvintes, e possuem graus variados de informações que o saber formal tem potencial para expandir. O reconhecimento desse aporte é fundamental para a realização de sua escolaridade.

Fora da escola, em suas casas, as crianças surdas buscam ocupar-se como as crianças ouvintes. Por exemplo, muitas são telespectadores. A televisão está presente em suas vidas e, por meio dela, o mundo se aproxima delas nos telejornais, filmes, novelas, esportes, etc. Estão expostas, portanto, a todo tipo de informações, mas têm dificuldades em absorvê-las plenamente, pois as informações acústicas, que são veiculadas junto com as imagens, não lhes são acessíveis. Assim, necessitam interagir, cotejar, experimentar com as informações recebidas junto aos ouvintes para entendê-las e expandi-las. Esse saber informal deve estar presente em sala de aula, a partir da solicitação do professor. As aulas devem sempre partir de algo que é comum a todos (professores e alunos), e as informações televisivas fazem parte desse conjunto.

O professor, ao lançar um conhecimento novo, ao começar uma aula, deverá conversar com seus alunos, contextualizar o conteúdo a ser ensinado, dar muitos exemplos, questionar, instigar, enfim, seduzir. Só então, professor e aluno, juntos, vão construir o texto da matéria trabalhada, observando os caminhos que essa interação traçou. A realização do conhecimento em língua portuguesa escrita deverá ser, necessariamente, posterior ao entendimento, independentemente da forma de comunicação adotada: língua portuguesa falada, língua brasileira de sinais, dramatizações, mímicas, pantomimas, etc. Além disso, a utilização de recursos visuais variados (objetos, gravuras, de-

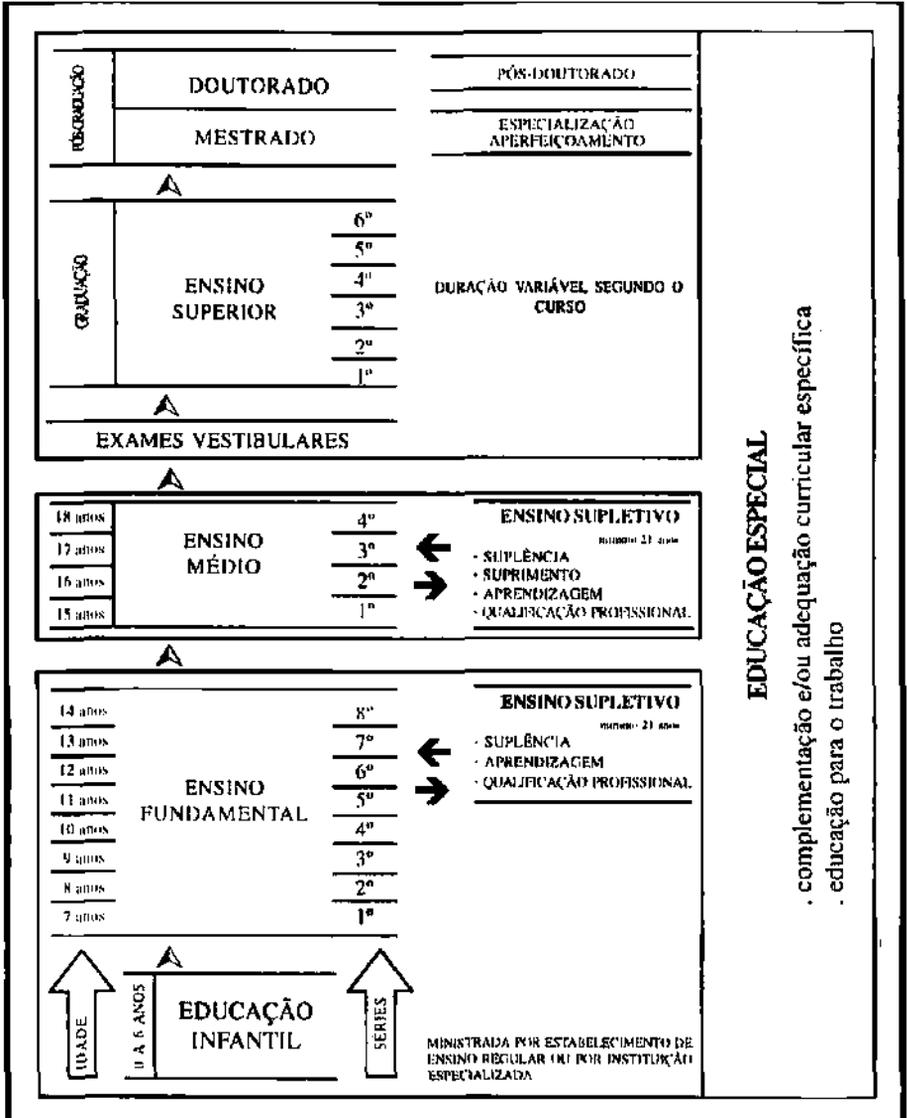
senhos, fotos, vídeos, etc) é de vital importância em todas as fases do processo ensino-aprendizagem.

4. Seriação e currículo da educação básica

A escolarização de alunos surdos deve seguir as séries e níveis da educação básica e superior. O especial de sua educação não implica alterar essa seqüência, mas destacar, como essencial, a educação infantil. O que se constata é que o ritmo da aprendizagem, devido aos bloqueios na comunicação, costuma ser mais lento, particularmente no período da alfabetização e nas séries iniciais. Não se trata de uma limitação intelectual impeditiva do processo de aprendizagem, e sim de uma característica decorrente das implicações impostas pela surdez e pela tardia ou não participação nos programas de estimulação precoce e de educação pré-escolar que dificultam o aprendizado da língua portuguesa (na modalidade oral) e no que se refere à aquisição da língua brasileira de sinais.

Quanto aos currículos, preconiza-se que sejam os mesmos adotados na educação comum ou regular, com as necessárias estratégias e adaptações, respeitado o ritmo de aprendizagem dos alunos surdos e os interesses correspondentes a sua faixa etária. Além dos currículos comuns, a escola deve oferecer currículos específicos, com estratégias especiais para o aprendizado da língua portuguesa, tanto no que se refere à recepção (habilitação auditiva, compreensão orofacial e leitura) quanto à expressão (desmutização, uso da língua falada e escrita).

QUADRO 1
ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL



Cabe ressaltar que, na educação da criança surda, a presença de diversos profissionais se faz necessária. Entre esses destaca-se, além dos professores, o fonoaudiólogo para atendimento individual. Algumas atividades devem ser ressaltadas, como *a educação artística* (artes plásticas, cênicas e musicais) e *a educação física*, pois facultam ao alunado surdo formas de expressão além das linguagens faladas, escritas e sinalizadas, enriquecendo suas vivências e propiciando-lhe novas formas de relacionamento com o mundo que o cerca.

O ideal seria que os objetivos, o fluxo da escolaridade (educação básica e superior) e os conteúdos programáticos não se revestissem de especificidades, mesmo sendo o educando uma pessoa surda. O que deve fazer a diferença é a questão da comunicação, objeto de considerações e pesquisas da metodologia didática sobretudo para o ensino da língua portuguesa (falada e/ou escrita). Assim, faz-se necessário que o estudo da língua portuguesa constitua *um curso obrigatório* para alunos surdos desde a educação infantil, oferecido como complementação curricular específica.

Enfim, considerando-se a importância das atividades curriculares específicas no trabalho com surdos, conclui-se que esses alunos devem estudar em horário integral, para que essas atividades ocorram em turno inverso aos estudos acadêmicos pertinentes ao currículo regular. As complementações curriculares específicas, juntamente com o apoio pedagógico, são serviços que devem ser prestados pelas escolas especiais, e escolas regulares (classes especiais e salas de recursos). Concluindo: o trabalho escolar a ser desenvolvido com os surdos tem por meta principal o desenvolvimento da linguagem, conforme o quadro que se segue:

LINGUAGEM

1. Para a aquisição da língua brasileira de sinais - LIBRAS
 - 1.1. convívio com pessoas surdas de várias idades em escolas especiais, associações e clubes de surdos, etc;
 - 1.2. conversação com outras pessoas surdas ou com professor que domine a LIBRAS em diálogos informais e formais;
 - 1.3. observação de narrativas em LIBRAS;
 - 1.4. estudo comparativo entre LIBRAS e língua portuguesa;
2. Para o aprendizado da língua portuguesa:
 - 2.1. - em sua modalidade oral (em estreita interação com a fonoaudiologia):
 - habilitação e treinamento auditivo;
 - ritmo musical, vocabular e frasal;
 - desmutização;
 - exercícios fonoarticulatórios/fala;
 - uso natural da língua falada de modo funcional;
 - exercícios de leitura orofacial;
 - exercícios de uso da língua falada, coloquial e padrão;
 - uso independente da língua falada de modo espontâneo.
 - 2.2 - Em sua modalidade escrita:
 - registro escrito da língua falada;
 - alfabetização;
 - leitura e escrita de palavras, expressões e frases da língua coloquial e padrão;
 - produção de textos criativos e práticos em discurso informal e formal;
 - leitura e interpretação de textos diversos (coloquial, acadêmico e literário);
 - exercícios de língua portuguesa padrão;
 - estudos da gramática da língua portuguesa em comparação com a LIBRAS;
 - uso independente da língua portuguesa escrita de modo espontâneo.

5. Orientação/coordenação pedagógica e interdisciplinaridade

Inúmeras são as funções da orientação/coordenação pedagógica no processo de aprendizagem escolar do aluno surdo. Entre as mais importantes estão a *organização escolar* para atendimento ao surdo e as *adaptações curriculares*. É preciso ter cuidado de não simplificar a proposta curricular e de não subestimar a capacidade de aprendizagem do aluno, assim como de não infantilizar o ensino para faixas etárias mais elevadas, utilizando recursos instrucionais cabíveis a crianças pequenas, quando houver defasagem entre série e idade cronológica dos alunos.

Cabe à orientação pedagógica assessorar teórica e tecnicamente os professores e, com eles, buscar a interdisciplinaridade, de modo que haja articulação didática entre todos e se evite a compartimentação das matérias do currículo como saberes isolados, independentes e dissociados. Para o surdo, especialmente, essa globalização é muito importante.

É importante ressaltar que, para alunos surdos, mais ainda do que para os ouvintes, a vivência é muito importante, uma vez que lhes possibilita a ampliação do seu referencial de mundo e sua verdadeira aprendizagem, por meio da observação e do contato direto com a realidade que os cercam. Assim sendo, atividades como passeios orientados, uso de laboratório e visitas a museus, teatros, lojas e parques, deverão ser sempre planejados, competindo aos orientadores e coordenadores de ensino estar atentos para que tais atividades tenham sempre caráter interdisciplinar.

Sugestões para a orientação/coordenação pedagógica:

- .. organize o atendimento para os alunos surdos de sua escola em dois turnos;
- .. um que viabilize o desenvolvimento da proposta curricular juntamente com os demais educandos;
- .. outro que viabilize o desenvolvimento de currículos específicos e o desenvolvimento de atividades complementares ao currículo regu-

- lar, de acordo com as necessidades dos alunos;
- .. reúna-se com os demais professores de alunos surdos para discutir a melhor forma de atendimento educacional.

6. Integração do aluno surdo

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A normalização é o princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Normalização significa, portanto, oferecer aos educandos com necessidades especiais modos e condições de vida diária os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida da sociedade.

Em congresso internacional realizado em Paris em 1990, os representantes da Comissão de Educação Integrada discutiram diferentes aspectos dos conceitos de normalização. Diversas propostas foram apresentadas, visando a facilitar a inclusão dos educandos no sistema de ensino:

- preparação de recursos humanos;
- adaptação de currículos;
- complementações curriculares;
- novas tecnologias de ação;
- pesquisas;
- divulgação de experiências;
- preparo da comunidade em diferentes níveis: lar, escola, trabalho, recreação etc.

A legislação do Brasil (Constituição Federal/88, LDB 9394/96 entre outras) prevê a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Essa integração, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a freqüentar a classe comum com possibilidade de êxito e progresso.

A integração do aluno surdo em classe comum não acontece como num passe de mágica. É uma conquista que tem que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno surdo, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, alunos ouvintes e demais elementos da escola.

No processo de integração de educandos com necessidades especiais é comum estabelecer comparação entre a educação dos alunos com diferentes dificuldades sensoriais. No entanto esses distinguem-se tanto no código como na produção lingüística, como é o caso dos cegos e dos surdos.

Os cegos, como qualquer falante, manejam a língua portuguesa e usam a fala em uma língua que conhecem desde o nascimento. Para transcrever seus pensamentos, empregam o Braille, um código universal, isto é uma tradução: "a" corresponde a um ponto; "b" corresponde a dois pontos na vertical; "l" corresponde a três pontos na vertical; etc. A correspondência é perfeita, sem ambigüidades.

Já para os surdos, a língua portuguesa é um instrumento lingüístico que não se apresenta como recurso para facilitar o intercâmbio com o mundo, mas como um obstáculo que precisam transpor com grande dificuldade. Por outro lado, a LIBRAS não é código universal *que possibilita* tradução, mas uma mensagem que exigem *interpretação*, isto é, uma correspondência entre as duas línguas.

Como a aquisição da linguagem se efetiva quando há condições internas aos indivíduos (crescimento, audição, maturação neurológica) e condições externas adequadas, a linguagem de um surdo é diferente da de outro surdo, e da de um ouvinte, vidente ou cego.

A estimulação precoce da criança que nasce ou se torna surda no período de zero a três anos de idade é fator essencial para a aquisição da linguagem, uma vez que esse é considerado um período crítico favorável, devido à plasticidade neural característica desse momento. A grande maioria dos surdos, porém, não é beneficiada por esse atendimento, que se encontra implantado apenas nas grandes cidades brasileiras.

Por ocasião da aprendizagem sistematizada do saber, quando do in-

gresso da criança no sistema de ensino, o surdo é obrigado a utilizar-se da língua portuguesa, um sistema lingüístico que geralmente não domina ou domina precariamente, embora um desempenho razoável na compreensão e expressão desse idioma possibilite o acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Isso leva à dedução de que a oferta de oportunidade educacional sempre favorece a melhoria do desempenho do instrumental lingüístico dos surdos e é imprescindível para a evolução acadêmica dessas pessoas.

6.1 - A escola especial para surdos e o processo de integração

A escola especial deve atender a criança surda desde os primeiros meses de vida, promovendo estimulação precoce e dando início ao processo de integração escolar do aluno, se possível, a partir da pré-escola ou da pos-alfabetização.

Ao dar início ao processo de integração escolar do aluno, a escola especial deve oferecer apoio ao educando em turno inverso ao da escola regular e ainda subsidiar o trabalho do professor da classe comum.

Caso a criança ainda não apresente condições de ingressar na escola comum, caberá à escola especial viabilizar o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo a mesma proposta curricular do ensino regular mais as atividades de complementação curricular específica para os alunos surdos.

A escola especial deve funcionar em horário integral, dando atenção prioritária ao ensino da língua portuguesa (falada/escrita) para os alunos surdos, a fim de encaminhá-los para a classe comum tão logo dela tenham domínio se possível receptiva e expressivamente de modo que consigam integrar-se verdadeiramente no sistema regular de ensino.

Como a grande maioria das pessoas surdas apresenta dificuldades em todos os níveis da língua portuguesa (fonológico ou sonoro, semântico ou interpretativo, sintático ou estrutural e pragmático ou funcional), é enorme a responsabilidade da escola especial em fazê-las superar tais dificuldades para dar-lhes um instrumental lingüístico que as torne capazes de conversar, ler e escrever, ou seja, de utilizar a língua de forma funcional e produtiva. Assim

sendo, compete à escola especial oferecer *cursos de português instrumental e funcionai* além dos conteúdos da disciplina oferecidos regularmente. Além dessa função, cabe à escola especial estudar e possibilitar o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) por todos os elementos da comunidade escolar como **instrumento** de ensino, apresentando as semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

A escola especial deve dedicar-se também a promover cursos de capacitação de professores e a propiciar estudos e pesquisas na área da **surdez**, linguagem e educação, desenvolvendo teorias e técnicas para subsidiar o trabalho de outros profissionais e sensibilizar os familiares e a população em geral para o respeito às potencialidades dos surdos, objetivando a integração plena dos seus alunos.

6.2 - A escola regular

O aluno surdo deve freqüentar o sistema regular de ensino porque é um cidadão com os mesmos direitos de qualquer outro. Ele precisa de um modelo orientador da língua portuguesa e de exposição ao modelo lingüístico nacional, pois c no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre. A aprendizagem de uma língua efetiva-se realmente quando alguém tem o contato direto com os falantes dessa língua.

Nesse sistema, ele fará uso da leitura orofacial e exercitará a expressão oral e a escrita, em classes especiais ou em classes comuns, com apoio de salas de recursos.

Para a integração do aluno surdo em classe comum recomendamos que:

- a escola se estruture quanto aos recursos humanos, físicos e materiais;
- o processo ocorra após o período de alfabetização, quando o educando já possui razoável domínio da língua portuguesa (falada e/ou escrita). No entanto, de acordo com as condições que ele apresentar, nada impede que a integração ocorra na pré escola ou em qual-

- quer outra série;
- a escola que vai receber este aluno tenha conhecimento da sua forma de comunicação;
 - a escola somente o receba para inclusão em classe comum quando houver garantia de complementação curricular em sala de recursos, com professores itinerantes ou intérprete de LIBRAS;
 - a escola organize a classe comum de forma que não tenha mais de 25 alunos, incluindo o integrado;
 - sua idade cronológica seja compatível com a média do grupo da classe comum que irá frequentar;
 - a escola comum mantenha um trabalho sistemático visando à participação da família no processo educacional.

6.2.1 - Os profissionais da escola regular

Os professores e demais profissionais que atuam junto ao aluno surdo na escola regular devem ser informados de que, embora ele possa não ter uma linguagem claramente expressa, poderá ter mais chances de integrar-se se os profissionais, principalmente o professor da classe comum, estiverem atentos para os seguintes itens:

- aceitar o aluno surdo;
- ajudar o aluno surdo a pensar e a raciocinar, não lhe dando soluções prontas;
- não superproteger;
- tratar o aluno surdo como qualquer outro, sem discriminação ou distinção;
- não ficar de costas para o aluno, nem de lado, quando estiver falando;
- preparar os colegas para recebê-lo naturalmente, estimulando-os para que sempre falem com ele;
- ao falar, dirigir-se diretamente ao aluno surdo, usando frases curtas

- porém com estrutura completa e com o apoio da escrita;
- falar com o aluno mais pausadamente, porém sem excesso e sem escandir as sílabas. O falar deve ser claro, num tom de voz normal, com boa pronúncia;
 - verificar se o aparelho de amplificação sonora individual está ligado. Ele não faz o surdo ouvir, mas reforça as pistas e dá referências;
 - verificar se ele está atento. O surdo precisa "ler" nos lábios para entender, no contexto da situação, todas as informações veiculadas;
 - chamar sua atenção, por meio de um gesto convencional ou de um sinal;
 - colocar o aluno surdo nas primeiras carteiras da fila central ou colocar a turma ou grupo em círculo ou semi-círculo, para que ele possa ver todos os colegas e para que seus colegas contíguas possam servir-lhe de apoio;
 - utilizar todos os recursos que facilitem sua compreensão (dramatizações, mímicas, materiais visuais);
 - utilizar a língua escrita e se, possível, a língua brasileira de sinais;
 - estimular o aluno a se expressar oralmente, por escrito e por sinais, cumprimentando-o pelos sucessos alcançados; colocá-lo a par de tudo o que está acontecendo na comunidade escolar;
 - interrogar e pedir sua ajuda para que possa sentir-se um membro ativo e participante;
 - incluir a família em todo o processo educativo;
 - avaliar o aluno surdo pela mensagem-comunicação que passa e não somente pela linguagem que expressa ou pela perfeição estrutural de suas frases;
 - solicitar ajuda da escola especial sempre que for necessário;
 - procurar obter informações atualizadas sobre educação de surdos;
 - utilizar, se necessário, os serviços de intérpretes;
 - e, principalmente, acreditar de fato nas potencialidade do aluno, observando seu crescimento.

6.2.2 - Os professores regentes das classes comuns

Cabe diretamente aos professores da escola regular, em particular aos professores de língua portuguesa das classes comuns com alunos surdos integrados:

- utilizar vocabulário e comandos simples e claros nos exercícios;
- não modificar vocabulário, comandos, instruções e questões na hora da avaliação;
- dar-lhes oportunidades para ler, escrever no quadro e levar recado a outros professores como os demais colegas;
- ficar atento para que participem das atividades extra-classe;
- lembrar-se de que, apesar de "ler" (ver o significante, a letra), os alunos surdos muitas vezes não sabem o significado daquilo que leram. Muitos apresentam o chamado analfabetismo funcional;
- utilizar vocabulário alternativo quando eles não entenderem o que estão lendo: "traduzir", trocar, simplificar a forma da mensagem;
- resumir, sempre, o assunto (o conteúdo dado) no quadro de giz, com os dados essenciais, em frases curtas;
- prestar atenção ao utilizar linguagem figurada e gírias, porque precisará explicar-lhes o significado;
- lembrar-se de que a língua portuguesa é para ele uma língua estrangeira;
- ter cuidado com a utilização de sinônimos (explicá-los aos alunos);
- destacar o verbo das frases, ensinando-lhes o significado, para que possam entender as instruções e executá-las;
- sentar-se ao lado deles, decodificando com eles a mensagem de uma frase, de um texto, utilizando materiais concretos e dicionário;
- ler a frase ou a redação dos alunos junto com eles, para que possam complementar com sinais, dramatizações, mímicas, sinais e desenhos o pensamento mal expresso;
- enviar com antecedência para o professor de apoio da educação especial (escola especial/itinerante/sala de recursos):

- o conteúdo a ser desenvolvido a cada semana;
 - o texto a ser interpretado;
 - o tema da redação a ser elaborada.
- solicitar a presença do professor de apoio da educação especial em sua classe quando precisar de ajuda;
 - procurar sempre obter informações atualizadas sobre a educação de surdos sobre o ensino de sua disciplina em particular.

6.2.3 - A sala de recursos

A escola regular que recebe alunos surdos para promover seu processo de integração deverá dispor de uma sala de recursos para atendimento a esses alunos em suas necessidades especiais.

O professor da sala de recursos, juntamente com a direção da escola e a equipe técnico-pedagógica, deve preparar o professor da classe comum que vai receber os alunos surdos. Se o professor é novo na escola, ele deve ser orientado sobre aspectos relevantes da educação de surdos, e ser aconselhado a fazer um curso da língua brasileira de sinais.

Após a matrícula dos alunos surdos na classe comum deve ser estabelecido o horário e os dias de atendimento na sala de recursos, de forma a conciliar a frequência na sala de aula com a sua participação nas atividades extraclasse.

Os alunos integrados nas escolas de ensino regular devem possuir uma agenda onde o professor da classe comum anote as dificuldades encontradas, para que o professor da sala de recursos possa planejar atividades adequadas às necessidades dos educandos.

Deve haver reuniões gerais na escola para que os professores que atendem os surdos possam trocar experiências na tentativa de facilitar o processo de integração. Será muito produtivo se o professor da sala de recursos participar dessas reuniões.

Quando os alunos são integrados em classe comum de outra escola, o professor da sala de recursos deve no começo do ano letivo realizar reuniões

com o professor que vai recebê-los, com a presença da direção e da equipe técnico-pedagógica.

Os professores da sala de recursos devem realizar visitas sistemáticas às escolas integradoras, bem como participar das avaliações bimestrais.

O professor da sala de recursos retoma constantemente os conteúdos trabalhados em classe comum, utilizando a língua brasileira de sinais para repassar informações complementares da disciplina e dando em fase à língua portuguesa escrita.

Para atuar em salas de recursos que atendam alunos a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, sugere-se que o professor tenha formação em Letras/Português, uma vez que lhe compete oferecer ao aluno surdo um *curso de português instrumental*, semelhante a cursos de língua estrangeira.

As principais atribuições do professor da sala de recursos são:

- oferecer apoio pedagógico a alunos integrados em classe comum;
- manter intercâmbio com a comunidade escolar para um trabalho de conscientização sobre as potencialidades do portador de surdez;
- atender diariamente, alunos surdos integrados, individualmente ou em grupos de no máximo seis alunos;
- oferecer complementação curricular específica, visando principalmente ao aprendizado da língua portuguesa (leitura, interpretação e redação de textos variados);
- organizar um cronograma de atendimento às necessidades e às condições de cada aluno surdo;
- reunir sistematicamente os pais dos alunos surdos para orientação e incentivo à participação em reuniões da escola e no processo de integração dos alunos;
- elaborar material pedagógico, visando a sanar as dificuldades encontradas pelos alunos integrados em classes comuns nas diferentes áreas do conhecimento;
- atuar como professor de ensino dirigido de todas as disciplinas, visando ao aprendizado do vocabulário e mensagem ali expressos em

língua portuguesa:

- registrar a frequência dos alunos à sala de recursos, e contactar os pais quando houver faltas consecutivas;
- realizar visitas periódicas às classes comuns, registrando as informações relevantes que coletar;
- realizar periódica e sistematicamente a avaliação das atividades desenvolvidas, quanto à forma de agrupamento, metodologia, material utilizado, horário de atendimento, etc. e trocar impressões com o professor da classe comum quanto ao rendimento alcançado pelos alunos surdos integrados;
- avaliar o processo de integração escolar, juntamente com toda a equipe da escola regular e a família.

6.2.4 - A classe especial

Os alunos surdos que não apresentarem condições de frequentar a classe comum com um rendimento mínimo satisfatório devem ser integrados em classe especial das escolas regulares, principalmente aqueles que se encontram na educação infantil e aqueles que se encontram no processo de alfabetização.

As classes especiais são turmas de mais ou menos dez alunos surdos, atendidos por um professor que, preferencialmente, deve possuir especialização na área de ensino para surdo e ter conhecimentos da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais.

As classes especiais, por estarem inseridas em escolas regulares, facilitam bastante o processo de integração já em andamento e a futura inclusão do aluno surdo na classe comum. Essas classes especiais devem ser organizadas por faixa etária e nível de escolaridade.

Cabe ao professor da classe especial promover todo o atendimento pedagógico aos alunos surdos e realizar atividades nas quais atue como agente facilitador do desenvolvimento da escolaridade do surdo e do seu processo de integração no mundo ouvinte.

Compete a esse professor:

- . promover a sensibilização de toda a comunidade escolar a respeito das potencialidades dos alunos surdos;
- . orientar os pais para que cooperem com o processo ensino-aprendizagem;
- . dar início ao processo de integração escolar dos alunos surdos;
- . viabilizar o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo a mesma proposta curricular da educação infantil e do processo de alfabetização do ensino regular;
- . desenvolver atividades de complementação curricular específica para portadores de deficiência auditiva, visando, principalmente, ao aprendizado da língua portuguesa;
- . encaminhar os alunos para a classe comum tão logo tenham domínio de língua portuguesa (receptivo e expressivo) de modo que consigam integrar-se verdadeiramente no sistema regular de ensino.

6.2.5 - O papel do intérprete de LIBRAS

A profissão de intérprete de LIBRAS (existe uma movimentação da comunidade surda organizada em âmbito nacional no sentido de que a LIBRAS seja reconhecida oficialmente como língua) ainda não está regulamentada e poucos são os municípios que a reconhecem. Por outro lado, não existindo formação específica, é reduzido o número de pessoas habilitadas a exercer essa função, que passou a ser desempenhada por familiares, amigos ou profissionais com longo tempo de convívio com surdos.

Os intérpretes devem ter fluência na língua brasileira de sinais, na forma como é usada pelas pessoas surdas e também boa fluência em língua portuguesa. Geralmente, intérpretes com nível de escolaridade alto têm melhores condições de produtividade. A atuação dos intérpretes deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação com o objetivo de integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação entre ambos. Frequentemente, os intérpretes são

solicitados para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes em encontros, reuniões, cursos, palestras, debates, entrevistas, consultas, audiências, visitas, etc.

A presença do intérprete de LIBRAS e português em sala de aula tem aspectos favoráveis e desfavoráveis que precisam ser observados.

Aspectos favoráveis:

- o aluno surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina;
- o aluno surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido;
- o processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para professor e alunos;
- o professor fica com mais tempo para atender aos demais alunos;
- a LIBRAS passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada;
- o aluno surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da língua portuguesa (falada e/ou escrita).

Aspectos desfavoráveis:

- o intérprete pode não conseguir passar o conteúdo da mesma forma que o professor;
- o aluno não presta atenção ao que o professor regente diz, porque está atento ao intérprete;
- há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma porque a atividade é exaustiva;
- os demais alunos ouvintes podem ficar desatentos, porque se distraem olhando para o intérprete;

- o professor regente pode sentir-se constrangido em estar sendo interpretado;
- o professor não interage diretamente com o aluno;

Assim sendo, é necessário que professor regente e o intérprete planejem suas funções e limites.

- Compete ao professor regente:

- liderar a classe;
- ordenar o processo de ensino-aprendizagem;
- resumir suas aulas no quadro;
- avaliar o aluno.

- Compete ao intérprete:

- interpretar somente;
- não explicar o conteúdo.

Sugere-se que professor e intérprete sejam funcionários da mesma escola, para que tenham tempo para coordenar suas ações.

Conclusão

A integração do aluno surdo é um desafio que deve ser enfrentado com coragem, determinação e segurança. A decisão de encaminhar um aluno para a classe de ensino regular deve ser fruto de um criterioso processo de avaliação. Deve-se ter claro que essa integração não passa exclusivamente pela sua colocação na turma com crianças ouvintes. A verdadeira integração implica reciprocidade. A criança surda pode iniciar seu processo de integração na família, na vizinhança ou na comunidade, participando de atividades sócio-recreativas, culturais ou religiosas com crianças e adultos "ouvintes" e

dar continuidade a esse processo na escola especial ou regular, de acordo com suas necessidades especiais. Garantir ao aluno surdo um processo de escolarização de qualidade é fator fundamental para sua integração plena.

7. Avaliação da aprendizagem

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação requer preparo técnico e grande capacidade de observação por parte dos profissionais envolvidos.

A *principal função* da avaliação é *adiagnóstica* por permitir detectar diariamente os pontos de conflito geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pelo professor como referenciais para as mudanças nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

A avaliação tem também *afunção classificatória*, que visa à promoção escolar do aluno ou ao levantamento de indicadores quanto *ao status quo do* indivíduo num determinado momento, quando ele é submetido a testes, provas e exames de caráter específico ou multidisciplinar (pedagógico, médico, fonoaudiológico, psicossocial, etc).

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor que trabalha numa dinâmica interativa tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e da produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema **escolar**.

Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se tomar inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. Todo o conteúdo da prova deve estar adequado ao que foi trabalhado durante as aulas de português escrito, sem dar margem a dúvidas. As questões devem, preferencialmente, estar relacionadas umas às outras, delineando um contexto lógico em toda a prova.

Na avaliação da aprendizagem do aluno surdo, não se pode permitir que o desempenho lingüístico interfira de maneira castradora no desempenho acadêmico visto que esse aluno, em razão de sua perda auditiva, já tem uma defasagem lingüística no que se refere à língua portuguesa (falada e/ou escrita).

Muitas vezes, a imperfeição no desempenho do aluno surdo fica evidenciada em todos os níveis da língua portuguesa: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático.

Uma vez que as instituições de ensino regular não têm como objetivo avaliar o desempenho lingüístico do aluno surdo no nível fonológico, e considerando-se que o nível pragmático é melhor aferido pelas observações do dia a dia, fica sob a responsabilidade do professor a avaliação dos níveis do conteúdo (semântico) e da forma (morfossintático).

No momento de se atribuírem conceitos ou se estabelecer grau de valor para os materiais lingüísticos produzidos pelo aluno surdo, o professor deverá estar ciente de que:

- a dificuldade do surdo em redigir em português está relacionada à dificuldade de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno pode ler, confundindo o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso diário, o que interfere no resultado final do trabalho com qualquer texto, mesmo o mais simples.

- as dificuldades que a leitura acarreta ao surdo impedem a expansão do vocabulário, com isso provocando a falta de hábito de ler. O reflexo desse círculo vicioso é pobreza de vocabulário e a falta de domínio das estruturas (forma) mais simples da língua portuguesa. No nível estrutural (morfossintático), observa-se que, mais constantemente, os alunos surdos não conhecem os processos de formação das palavras, utilizando substantivo no lugar de adjetivo e vice-versa, omitem verbos, usam inadequadamente as desinências nominais e verbais, desconhecem as irregularidades verbais. não utilizam preposições e conjunções ou o fazem inadequadamente. Além disso, tudo leva a crer que, por desconhecerem a estrutura da língua portu-

guesa, utilizem, freqüentemente, estruturas da língua brasileira de sinais (LIBRAS) para expressarem por escrito suas idéias.

Ao avaliar a produção escrita dos alunos surdos em língua portuguesa, os professores deverão ser orientados para que:

- o aluno tenha acesso ao dicionário e, se possível, ao intérprete no momento do exame;
- a avaliação do conhecimento utilize critérios compatíveis com as características inerentes a esses educandos;
- a maior relevância seja dada ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, à coerência e à seqüência lógica das idéias;
- a forma da linguagem (nível morfossintático) seja avaliada com mais flexibilidade, dando-se maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios e não sendo por demais exigente em relação ao elemento coesivo.

Assim, ao avaliar o conhecimento do aluno surdo, o professor não deve supervalorizar os erros da estrutura formal da língua portuguesa em detrimento do conteúdo. Não se trata de aceitar os erros, permitindo que o aluno neles permaneça, mas sim de anotá-los para que sejam objeto de análise e estudo junto ao educando, a fim de que se possa superá-los. Além disso, seria injusto duvidar de que a aprendizagem efetivamente tenha ocorrido, tendo-se por base unicamente o desempenho lingüístico do aluno surdo, ponto em que se situam suas principais necessidades especiais.

A avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania.

8. Telemática e a educação de surdos

As tecnologias da informação e comunicação - e em especial a telemática - têm merecido destaque no cenário do progresso mundial como um dos mais promissores recursos para aproximar pessoas e desenvolver o potencial cognitivo dos seres humanos.

A telemática possibilita uma nova visão de mundo, um descortinar de horizontes e inegavelmente, uma nova forma de comunicação em que pessoas "diferentes" podem apossar-se de conhecimentos até então inatingíveis e romper barreiras pessoais e sociais.

A difusão do uso da telemática, indubitavelmente, permite o acesso à informação atualizada. Além de possibilitar aos países menos desenvolvidos o acesso às pesquisas e aos conhecimentos produzidos pelos cientistas de qualquer parte do planeta, dota esse conhecimento de um prazo de validade cada vez mais diminuto. Em pouco tempo, às vezes meses, pesquisas e teorias tornam-se desatualizadas, acelerando-se o ritmo das transformações sociais, que passam a necessitar de uma atualização constante.

O correio eletrônico - uma das aplicações da telemática - vem se difundindo rapidamente neste fim de século. Ele nasceu na passagem da década de setenta a oitenta e permite a troca de informações, por intermédio de mensagens entre pessoas dispersas geograficamente, via rede de computadores, ligados por linha telefônica comum, pela fibra ótica, pelo rádio ou pelo satélite.

O correio eletrônico conjuga as vantagens do telefone com as do correio tradicional, superando com sucesso algumas das desvantagens desses meios de comunicação. Em primeiro lugar, o envio de mensagens por meio eletrônico é, sem dúvida, mais rápido do que pelo correio tradicional. Além disso, permite as consultas das mensagens por parte do emissor e do receptor sempre que for necessário, o que não acontece com o telefone. Ademais, é possível enviar uma mensagem a vários destinatários ou a um grupo identificado dentro do sistema de usuários, sem ter que reescrever ou duplicar a referida mensagem. Considere-se, também, que o destinatário e receptor

são avisados, ao consultar o sistema, sobre a existência de novas mensagens, podendo enviar resposta automaticamente, sem indicação do destinatário, pois o sistema faz o devido endereçamento. Finalmente, os sistemas permitem a emissão de mensagens não apenas sob a forma de texto, como também por outras formas de codificação e compactação.

As escolas da Europa e dos Estados Unidos, a partir de 1980, passaram a utilizar a telemática, visando a maior intercâmbio entre seus diretores, professores e alunos, (Anoro, 1990). Essa aplicação difundiu-se pelos países desenvolvidos, sendo utilizada principalmente nas universidades. No Brasil, sua implantação é bem recente (1986) nas diversas Universidades e órgãos de pesquisa. A difusão acelerada decorreu da eficácia das comunicações entre os usuários e da redução dos custos de processamento e comunicação a longa distância (Hoppen, Oliveira e Araújo, 1992).

A comunicação entre as escolas fica extremamente dinâmica e torna-se uma prática pedagógica importante, uma vez que possibilita a multi e a interdisciplinaridade, estimula e fomenta o funcionamento de processos no tratamento da informação, além de construir um ambiente de amplitude indeterminada, pois, a cada novo contato ou mensagem, cria-se uma mudança ambiental, tanto em nível cognitivo como psicossocial.

De acordo com Moreira, Betrin e Berrocal (1992), as experiências realizadas por meio do correio eletrônico escolar (CEE) permitem o desenvolvimento das capacidades de criação e invenção, o descobrimento de atividades a serem compartilhadas e ainda possibilitam a manifestação de outros aspectos da personalidade.

No Brasil há algumas experiências na área de informática com as pessoas com deficiência auditiva. Entretanto, registram-se alguns pontos positivos: mudança na dimensão cognitiva, afetiva e social, maior rapidez na resolução de problemas e organização de estratégias para chegar às soluções, aquisição e desenvolvimento de conceitos, ampliação do vocabulários, maior familiaridade com a comunicação escrita, enriquecimento da linguagem escrita, melhoria da concentração dos sujeitos e maior rapidez de pensamento, maior e melhor interação entre o grupo de sujeitos e facilitadores, maior

autonomia, segurança, iniciativa e interesse nas atividades realizadas, maior nível de motivação e persistência (Valente, 1990; Santarosa et alii, 1990; SantarosaeHony, 1992).

Portanto, a utilização da telemática e de todas as ajudas técnicas que servem de suporte à comunicação (um simples lápis, a máquina de escrever, os computadores, os sintetizadores de voz, etc) é importante no processo de escolarização do surdo, pois a oportunidade de interagir por meio dessas tecnologias é de grande ajuda para as pessoas com necessidade especiais. Kochan (1990) diz que a produção de um texto significativo pode ocorrer a partir de um lento e cumulativo domínio gráfico, quando intermediado por recursos tecnológicos. Apoiada, a criança escreve aquilo que pensa, que reconhece como seu e que, conseqüentemente, valoriza.

9. A questão da educação superior

É de conhecimento público o quanto o acesso à educação superior é seletivo. A conquista de espaço nesse âmbito é resultante de todo um trabalho de qualidade na trajetória escolar dos alunos, em geral aliado à concorrência na disputa de reduzido número de vagas.

Sugere-se que, assim como na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio), a valorização do aprendizado do surdo na educação superior ocorra de forma mais centrada nos conhecimentos adquiridos do que na forma como demonstra seu saber. No vestibular e no próprio curso superior, ao se avaliar o candidato surdo, devem-se considerar os aspectos semânticos do conhecimento acima dos aspectos formais da língua portuguesa, conforme recomenda o aviso-circular 277/96, do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

O ideal seria que as Instituições de Ensino Superior - IES, principalmente as Faculdades de Letras e Lingüística se estruturassem de tal forma que viabilizassem o acesso dos portadores de deficiência à educação superior, bem como dessem condições a esse alunado de permanecer em seus cursos, envolvendo-se no ensino, pesquisa e extensão acerca da língua por-

tuguesa para surdos, da língua brasileira de sinais e na interpretação em língua portuguesa e LIBRAS.

9.1. A adaptação do vestibular às necessidades dos surdos

Assim como os cegos, em várias universidades do mundo, recebem apoio de letores para poder seguir apropriadamente seus cursos universitários, os surdos também têm direito a apoio para ter acesso ao currículo.

No Brasil, já se pensou nesse tipo de problema e se reconhece que os obstáculos são maiores quando se trata de pessoas surdas do que quando se trata de pessoas cegas.

Os educadores e técnicos em educação especial observam com frequência que sempre os mais "alienados" no processo educacional são os surdos. Qual seria a causa? Seria o surdo menos capaz que os outros ditos "portadores de deficiência"?

Na realidade não. Os surdos são capazes de exercer qualquer função na sociedade que não requeira exclusivamente habilidades auditivas. Sua limitação resume-se apenas a um bloqueio na recepção de determinados *input* oral-auditivos, entre eles o lingüístico.

Justamente por isso, o problema das pessoas surdas se distingue essencialmente daqueles típicos de outros educandos com necessidades especiais. Esse problema lingüístico os coloca mais ou menos na condição de pessoas estrangeiras cuja língua materna não é aquela oficialmente utilizada no sistema educacional regular, com um agravante: um estrangeiro que não domine a língua portuguesa, no caso do Brasil, em um tempo relativamente curto pode vir a dominá-la e, então, passar a frequentar a escola regular; um surdo pode vir a aprender, o português escrito e falado, este último com maior dificuldade, mas necessitará de mais tempo.

Nos Estados Unidos, há uma universidade para surdos, a Gallaudet University Library - Washington. Porém, como esse não é o caso da maioria dos países, e como a interação surdo-ouvinte em uma mesma sala de aula pode ser bastante satisfatória, é necessário que o surdo tenha acesso a um

intérprete LIBRAS - português, assim como o cego tem acesso a um leitor.

Essa condição, porém, só surtirá o efeito desejado se o sistema educacional possibilitar a preparação do surdo para a competição no vestibular e para o acompanhamento das atividades acadêmicas durante o curso de graduação e, eventualmente, de pós-graduação.

Como, no presente, esse não é o caso, a grande maioria dos surdos não ingressa nas universidades. O único meio de lhes apresentar alguma possibilidade de acesso ao sistema educacional superior seria a adaptação das provas e do processo de avaliação do vestibular das universidades brasileiras.

Sabe-se de antemão que qualquer alteração que se faça nos exames de vestibular das universidades brasileiras tem que ser antecedida de reflexão profunda, para evitar problemas inclusive de subavaliação e conseqüente queda do nível da educação superior. Mesmo que isso não ocorra, os surdos poderiam obter diplomas na universidade, sem, contudo, chegar ao mesmo nível de desempenho que o ouvinte, o que acarretaria uma desigualdade na competição posterior no mercado de trabalho.

Entretanto, fornecem-se aqui algumas sugestões às comissões que elaboram as provas de vestibular, relativas à forma lingüística da redação das provas. Essas sugestões, se levadas em consideração, não acarretarão problemas para os candidatos que não têm necessidade de adaptação do vestibular, posto que apenas contribuiriam para uma maior clareza e simplicidade na exposição das questões das provas. Sugere-se, que seja sempre escolhido um léxico simples, não ambíguo e o menos polissêmico possível, estruturas simples, na voz ativa, evitando-se as passivas, as subordinadas, relativas e clivadas que, certamente, dificultam a compreensão das questões pelos surdos, não falantes da Língua Portuguesa.

As questões poderiam conter informações visuais-gráficas que contribuiriam para uma interpretação correta do conteúdo semântico da questão, permitindo que os surdos passassem o mais rapidamente possível para a resolução, sem perder tempo em decifrar o significado veiculado pelas formas lingüísticas. Essas informações gráficas teriam, entretanto, que ser re-

dundantes ou suplementares e não complementares para não acarretar a falta de informações às pessoas surdas.

Mesmo assim, para assegurar a compreensão plena das questões, a presença de intérpretes das línguas portuguesa e LIBRAS se faz necessária, principalmente para elucidar dúvidas na leitura das provas e durante a elaboração das mesmas. Não se pode esquecer que o surdo não lê nem escreve fluentemente o português, e que qualquer encontraria dificuldade na leitura de uma prova escrita em língua estrangeira da qual não tem pleno domínio.

A intermediação do intérprete na participação dos surdos brasileiros no vestibular pode ser provisória, nessa fase de transição que vai de um sistema educacional especial tradicionalmente oralista a um sistema que presume uma abordagem educacional bilíngüe para os surdos. Uma vez implantada e solidificada a filosofia educacional que vise a tornar nossos surdos bilíngües — isto é, competentes em LIBRAS e em língua portuguesa, esta última principalmente em sua modalidade escrita a presença do intérprete nas provas de vestibular pode tornar-se desnecessária podendo, então, os intérpretes se dedicar apenas a atividades de interpretação nas salas em outras atividades do curso de graduação ou de pós-graduação.

Obviamente, o objetivo não é interferir na forma de elaboração das provas de vestibular, posto que elas são elaboradas para uma maioria de candidatos que, como já se disse, não necessitam dessas adaptações. Se as sugestões relativas à redação das provas não forem aprovadas pelas comissões, a interpretação das questões poderá ser assegurada pela tradução para LIBRAS pelos intérpretes, o que tem sido reivindicado por grupos de surdos e educadores. As experiências com o português simplificado, isto é, um português com características próprias da escrita dos surdos, não é recomendável. Uma prova escrita em língua portuguesa deve obedecer às regras gramaticais dessa língua e seria mesmo anti-didático apresentá-la com especificidades de falantes não nativos, que nada mais são do que erros.

Porém, a questão da tradução das provas em LIBRAS por intérpretes não é trivial, pois demandaria uma interpretação adequada, correta e isenta de interferências idiossincráticas dos intérpretes que poderiam prejudicar o

conteúdo semântico das questões e mesmo adiantar significados próprios das respostas. Para auxiliar os intérpretes em caso de não compreensão de palavras técnicas das áreas específicas, sugere-se que um bom dicionário de português esteja ao seu alcance na sala de realização das provas do vestibular.

Como não se pode contar, no Brasil, com intérpretes formados para atuar com a língua portuguesa e a LIBRAS, (enquanto essa formação não se dá), sugere-se que se forme, para esse fim, uma *Comissão* constituída de duas pessoas surdas fluentes em LIBRAS, um especialista em português, um lingüista especialista em LIBRAS e uma pessoa que venha atuando como intérprete em LIBRAS/Português. Essa comissão selecionaria os intérpretes dentre os muitos que vêm atuando como tal ou que possuam competência para tal tarefa, para interpretar as provas do vestibular das diferentes universidades públicas do País que aceitarem esta proposta de facilitação de acesso do surdo à universidade. Durante a realização das provas serão necessários tantos intérpretes quantos forem os cursos escolhidos pelos candidatos surdos. Por exemplo, se houver a inscrição de sete surdos no vestibular, um para Letras, dois para Matemática e quatro para História, haveria a necessidade de três intérpretes para as provas que seriam realizadas em conjunto e sete para as provas que seriam realizadas individualmente. Outra sugestão é que as provas fossem previamente gravadas em fita de vídeo pelos intérpretes.

No que diz respeito à prova de língua portuguesa, sugere-se que o tema da redação seja explicitado claramente em LIBRAS, para os surdos, passando estes, logo em seguida, à dissertação individual e por escrito do tema. A parte gramatical da prova seria também por escrito. Todas as questões das provas do vestibular serão lidas e interpretadas em LIBRAS, em sua íntegra.

Quanto à interpretação de texto, recomenda-se que, após a sua leitura pelos surdos, com breves comentários do intérprete quanto ao significado de algumas palavras que porventura venham a ser totalmente desconhecidas, os candidatos que o desejarem terão resguardados seus direitos de interpretar

o texto em LIBRAS, com tradução simultânea em português por um intérprete, o que seria gravado em vídeo para documentação.

A avaliação da prova de redação e das respostas por escrito em português deveria se ater essencialmente à coerência do texto, isto é, ao conteúdo semântico, e não à forma e à estruturação gramatical. Isto é, a avaliação não deveria levar em consideração o uso de preposições, conjunções, conectivos e outros elementos lingüísticos de relação que não prejudiquem o significado das idéias do texto. Essas palavras funcionais são, geralmente, usadas inapropriadamente pelos surdos. Entretanto, as palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), responsáveis por grande parte do conteúdo semântico do texto, podem assegurar a coerência discursiva da redação. Da mesma forma que as palavras funcionais, a flexão das palavras de conteúdo em gênero, número e pessoa não deve ser considerada na escrita do surdo, no processo de avaliação das provas de vestibular.

Isso feito, e sendo o surdo avaliado positivamente no vestibular, ele ficaria comprometido a cursar dois períodos de "português instrumental" para não se formar sem domínio da língua portuguesa escrita, estando seu diploma vinculado à aprovação satisfatória nesses dois cursos.

As questões das provas de Matemática, Física, Química e Biologia também seriam respondidas em língua portuguesa escrita, porém o surdo teria que contar com a presença do intérprete para elucidação do significado das questões.

Para as provas de História e de Geografia (conhecimentos gerais), no caso de respostas dissertativas, poderia também o surdo em respondê-las em LIBRAS, com interpretação simultânea em Português e gravação em vídeo, o que possibilitará a avaliação e a documentação da prova.

Essas sugestões, se aceitas, possibilitarão um acesso mais fácil dos surdos às Universidades, porém não garantem seu sucesso, porque o fracasso escolar parece envolver tanto problemas externos à comunidade escolar quanto problemas da formação inadequada dos professores.

Espera-se, porém, que medidas tomadas no sentido de estimular o ingresso de pessoas surdas nas universidades possam contribuir para que-

brar o "círculo vicioso" que se formou no seu processo educacional. Precisamos de surdos adultos competentes e formados para contribuir na formação de intérpretes e ensinar a língua de sinais aos professores de surdos, às crianças surdas filhas de pais ouvintes e a estes últimos. Por outro lado, necessitamos de intérpretes que possam atuar junto a surdos para que estes possam se formar e se graduar.

Com o empenho daqueles que podem tomar medidas no sentido acima descrito, certamente as mudanças ocorrerão e construirão um futuro mais promissor para as crianças surdas de hoje. O importante é que a nova geração de surdos brasileiros não passe pela estigmatização e opressão por que passaram que os antecederam as gerações.

9.2. Os surdos na universidade

Após o ingresso dos surdos na universidade, como oferecer-lhes a oportunidade de acompanhar as diversas disciplinas do curso que frequentarão?

Os cegos, em algumas universidades, são acompanhados por leitores escolhidos dentre os alunos não cegos, que obtêm bolsas de estudos para desempenhar essa função. Os leitores lêem em voz alta, para os cegos, os textos utilizados nos cursos não se encontram convertidos em Braille.

No caso dos surdos a questão é mais complexa, porque a língua meio de compreensão das aulas deve ser a LIBRAS e os professores das disciplinas, assim como os alunos não surdos, geralmente, não a dominam. Mesmo que o professor soubesse usá-la, não seria possível ministrar suas aulas em LIBRAS, porque os alunos ouvintes não acompanhariam a exposição de suas aulas. Assim, a única solução para essa questão seria a presença constante, durante as aulas e outras atividades acadêmicas, de um intérprete de LIBRAS e língua portuguesa para cada aluno ou grupo de alunos surdos em cada disciplina. O mais racional, em termos de economia de intérpretes, seria agrupar o maior número de alunos surdos em cada disciplina de forma a necessitarmos apenas de um ou, no máximo, dois intérpretes para cada gru-

po.

Eventualmente, os intérpretes poderiam também ingressar no mesmo curso que os surdos, o que facilitaria a sua remuneração por parte da universidade em forma de bolsa de estudo. Entretanto, o que parece mais plausível, no momento, seria a contratação por concurso específico de intérpretes para compor o quadro de funcionários da universidade. Nesse caso, recomenda-se que sejam chamados especialistas da linguagem que possam avaliar a competência dos intérpretes nas duas línguas: LIBRAS e português.

4 - A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DO SURDO

A capacitação profissional da pessoa surda deve ser pensada a partir de uma contextualização do mundo do trabalho e da realidade político-econômico-social em que o País vive. Atualmente, o brasileiro está cercado por palavras como "globalização da economia", "desenvolvimento tecnológico", "automação", "livre iniciativa". Nesse contexto são valorizadas a produtividade, a excelência, a qualidade total e a competitividade. As pessoas, tanto ouvintes quanto surdas, precisam correr atrás disso, ou melhor, correr junto a isso. O desafio é estar em constante aprendizado a fim de ser um profissional qualificado em condições de acesso a esse mundo do trabalho.

A capacitação profissional é imprescindível. Capacitar para o trabalho, porém, não se refere a um adestramento para realizar uma tarefa ou uma atividade. Não é apenas repetir algo que lhe foi mostrado ou ensinado. Deve-se pensar a capacitação e qualificação como a possibilidade de um domínio sobre o fazer, entendendo-se não só o que acontece, mas por que acontece e em que isso irá resultar. Capacitação deve significar a possibilidade de se ter prazer no que se faz, (bem feito, com menos esforço em um curto espaço de tempo) de se poder relacionar com os demais e juntos, sentir que se está participando de uma construção de cultura e cidadania.

A capacitação para o trabalho ou profissional inicia-se desde quando o ser humano começa a se relacionar com o mundo e com as outras pessoas. O sentido que as coisas e os fatos vão construindo nas mentes constitui possibilidades para a futura formação.

Ao pensar esse processo em relação às pessoas surdas é de fundamental importância incluir, na discussão, a questão da língua brasileira de sinais e da utilização da língua portuguesa. Quanto mais cedo for propiciado o acesso à língua portuguesa e à língua de sinais, mais efetivamente as pesso-

as surdas poderão se comunicar com o seu meio, entendendo e se fazendo entender.

Com exceção de filhos surdos de pais surdos, a grande maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só terão acesso a língua brasileira de sinais (LIBRAS) ao ingressarem em uma escola, por meio do contato com adultos surdos da comunidade que interagem na escola e nas relações com seus iguais e com os professores usuários dessa língua. E é na escola que a grande maioria dos surdos têm acesso também à língua portuguesa.

Na escola é importante que lhes sejam oferecidos programas sócio-educativos que contemplem atividades de lazer, esporte, expressão artística, educação ambiental e para a saúde, e iniciação ao mundo do trabalho. Com esses programas se procura desenvolver valores e atitudes que promovam a sociabilidade, a criatividade, o potencial cognitivo, estimulando a vontade de aprender e buscando o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, pressupostos para a formação de um trabalho qualificado.

Gramsci (1991) define a relação da escola com a capacitação para o trabalho dizendo que a escola tem o compromisso com o trabalho de maneira não imediata, ou seja, é uma instância formativa, de cultura geral, humanista, do trabalho. Essa é uma visão de longo alcance, segundo a qual o componente trabalho situa-se em uma concepção não imediatamente profissionalizante.

A capacitação profissional da pessoa surda é um desafio para as escolas repensarem suas finalidades, seu currículo, suas formas de atuação. E um direito da comunidade surda se fazer presente nas discussões das políticas sociais. Tanto a esfera municipal quanto a estadual e a federal devem estar atentas aos programas de capacitação profissional e de geração de renda, a fim de que contemplem as necessidades das pessoas surdas. E um desafio à sociedade que vive cada vez mais uma realidade de exclusão social. Essa não é uma luta de uma pessoa ou de um grupo. E a luta de muitos

que, para ser efetiva, necessita articulação e mobilização.

É importante que o surdo adulto adquira a sua independência econômica e se sinta produtivo dentro da comunidade. Para tanto, sugere-se que a escola, sempre com a participação dos pais, busque parcerias junto aos serviços de que a comunidade dispõe, como ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS, SESC, SESI, SENAI, SENAC, para a profissionalização dos seus filhos.

O encaminhamento para o mercado de trabalho deverá ter, inicialmente, um caráter de orientação, informando o aluno sobre a legislação, os documentos, os deveres e direitos, hábitos e atitudes frente à situação de trabalho, as opções profissionais, cargos e funções existentes e sobre as normas que regem o mundo do trabalho.

O surdo adulto encontra dificuldades em ser aceito no mercado de trabalho porque uma vez que suas reais potencialidades ainda não são reconhecidas pela classe empresarial, por falta de informações e pelo preconceito relativo aos portadores de necessidades especiais em geral.

Face a essas dificuldades, a integração dos educandos com deficiência auditiva no mercado de trabalho deverá ser uma preocupação de família, da escola e dos próprios portadores de deficiência.

A esse respeito, uma profissionalização proporcional ao seu nível de escolarização pode ser considerada a meta a ser alcançada com vistas à independência do surdo, mediante seu ingresso no mercado de trabalho.

E importante que os pais tenham uma participação efetiva no processo de inclusão de seu filho no mercado de trabalho.

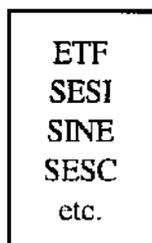
A escola deverá desenvolver ações que possibilitem a integração do surdo no mercado de trabalho. Essas ações envolvem a implantação de serviços de esclarecimento junto a empresas sobre as verdadeiras capacidades do portador de deficiência auditiva e de serviços de apoio para conscientizá-lo a respeito de seus direitos e deveres trabalhistas.

Pais, apóiem seus filhos quanto à:

Profissionalização



Orientação Profissional



Podem ser executados projetos de integração da pessoa portadora de deficiência auditiva no mercado de trabalho por meio de convênios entre a secretaria de educação, a secretaria de trabalho e a classe empresarial da localidade, inicialmente, com base na Instrução Normativa n°05 de 30/08/91 do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, que regulamenta estágios. A partir do término do estágio, os empresários poderão contratar os surdos que demonstrarem as condições exigidas.

O receio da dificuldade de comunicação com os surdos e o constrangimento do setor empresarial não devem ser fatores impeditivos do seu ingresso no mercado de trabalho. Eles só precisam de oportunidade para mostrarem sua competência.

A escolha da profissão dos surdos, assim como a de qualquer outra pessoa, vai depender de suas aptidões, habilidades e interesses e do nível de escolarização que alcançar, deduzindo-se que, quanto maior for esse nível, mais facilidade terá para ingressar no mercado competitivo.

A questão da língua, se for o caso, pode ser contornada pelo desempenho na modalidade escrita do português.

Os surdos são pessoas altamente capazes de exercer qualquer função na sociedade que não requeira exclusivamente habilidades auditivas. Seu

problema lingüístico os coloca em condições mais ou menos semelhantes às de estrangeiros.

Os surdos têm desempenhado muito bem funções relacionadas a serviços gráficos, à digitação (na informática), a serviços bancários e administrativos, às funções docentes, entre outras. Nas funções docentes, eles têm prestado serviços como *instrutores* da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) ou das secretarias de educação dos estados e municípios, como contratados ou nomeados.

Nessa função atuam em:

- cursos de língua brasileira de sinais;
- atividades de estimulação precoce (para possibilitar a aquisição de LIBRAS pelas crianças surdas);
- atividades da pré-escola, do ensino fundamental, do médio e até do superior (para viabilizar a aquisição e o aprendizado de LIBRAS pelos alunos surdos e para a inclusão de conteúdos curriculares em classes ou escolas especiais e em salas de recursos).

Muitos surdos que conseguiram atingir os níveis mais elevados de ensino, hoje, *são professores*. Nesse caso, atuam em programas de estimulação precoce, em escolas especiais; em salas de recursos, para apoiar as atividades curriculares dos alunos surdos que se encontram em processo de integração em classe comum do ensino regular, ministrando aulas em e de língua brasileira de sinais e mantendo contato com professores da classe comum do ensino regular, por meio da língua portuguesa escrita, como neste exemplo:

Colega Marlene

Eu, Manoel, esqueci de escrever sobre minha vida profissional como professor de surdos.

Desculpo-me, vou tentar escrever outra vez-

Obrigado

Manoel Palha/es

ANEXOS

ANEXO 1

UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

. Tema gerador: O corpo humano

Objetivo geral:

- envolver os conteúdos de língua portuguesa, ciências, estudos sociais e matemática, buscando a *interdisciplinaridade*.

Objetivos específicos:

- trabalhar as partes externas do corpo humano (ciências);
- trabalhar vocabulário específico ao tema, tanto em língua portuguesa como em LIBRAS, bem como a construção de pequenas frases e textos em língua escrita;
- trabalhar a noção de medida (matemática);
- trabalhar a identificação do aluno com vistas à noções de cidadania e também noções de mapeamento (estudos sociais).

Recursos:

- Quadro de giz; espelho grande; revistas; papel *kraft* (2 folhas coladas na vertical); cabide; giz de cera; pincel atômico preto; barbante; giz branco; régua de 30 cm; cartelas com o nome das partes externas do corpo humano; fita durex ou crepe; caderno de ciências ou pasta arquivo e folhas ofício (material do aluno); livro de estudos sociais (Coleção: *Os grupos, Os espaços, Os tempos* -> para a 1ª série: -> "*A escola, A casa*" - Coleção

de 1^a e 4^a série - de Aracy do Rego Antunes; Maria de Lourdes A. Trindade e Tomoko Lyda Paganelli) Editora ACCESS.

Estratégias:

- solicitar que um aluno sirva como modelo deitando-se sobre o papel *kraft* estendido no chão da classe;
- pedir a um ou mais alunos que contornem o colega com giz branco;
- solicitar ao aluno que se levante e trace, ao lado do giz, o contorno do corpo com o *pilot* preto e pendure o papel no cabide;
- perguntar à turma, referindo-se a várias partes do seu próprio corpo, o que eles vêem. Através de várias indagações, a professora os levará a "falar" ou sinalizar os nomes das diferentes partes externas do corpo humano;
(Obs: Caso os alunos queiram se remeter aos órgãos genitais, a professora os nomeará naturalmente);
- propor à turma que pesquise, na sala de aula, em revistas, gravuras ou que desenhe as partes externas do corpo (não se preocupar com a proporcionalidade);
- pedir aos alunos que apontem, em seus próprios corpos, as partes que ela for apontando no seu; o mesmo pode ser feito tendo os alunos como modelos;
- mostrar cartelas com os nomes das partes externas do corpo, e lê-las com os alunos, observando se todos conhecem aquelas palavras;
- perguntar se algum aluno tem as gravuras correspondentes às palavras reconhecidas, para fixá-las no modelo que está no cabide;
- repetir a mesma dinâmica, posteriormente, pedindo aos alunos que desenhem, em seus cadernos, seu próprio corpo, procedendo-se a seu "preenchimento" igualmente com gravuras e/ou desenhos;
- registrar num bloco toda a seqüência dessas atividades; solicitar a

- cada aluno a realização da mesma atividade, sem interferência do professor, aceitando-se todas formas de expressão do pensamento;
- retomar o modelo e perguntar aos alunos como eles podem saber o seu tamanho (conceito de medida). Para tanto, a professora pode sugerir vários objetos que sirvam para medição como: barbante, lápis, régua, etc.
 - experimentar os diferentes objetos, propondo aos alunos escolher o barbante como fonte de registro de tamanho;
 - utilizar o barbante como material de medição;
 - dar a cada aluno um pedaço de barbante (maior que o seu tamanho e registrar a sua medida. Para diferenciar, cada um pintará o seu barbante de uma cor (com o giz de cera);
 - medir cada aluno com seu próprio barbante e prender esse barbante na parede com uma etiqueta contendo o nome do aluno;
 - colocar os barbantes em ordem, comparando-os nas relações maior/menor; médio/menor; mais alto/mais baixo, etc;
 - pegar um objeto como unidade de medida (um lápis, por exemplo) e contar, com os alunos, quantas vezes esse objeto cabe no tamanho de cada barbante; anotar então no quadro de giz as diferentes medidas de cada um (poderá surgir nesse momento o número fracionário que deverá ser trabalhado espontaneamente);
 - dar seqüência a esse trabalho, evoluindo para o uso de gráficos e de fita métrica, estabelecendo códigos para sua utilização;
 - iniciar os exercícios do livro de estudos sociais referentes ao auto-conhecimento: "*quem sou eu*" (nome, endereço, etc). É importante, nesse momento, solicitar que os alunos tragam para a escola uma cópia da sua certidão de nascimento;
 - propor a troca dos livros, para que todos tomem conhecimento das informações sobre os colegas;
 - montar gráficos da turma, a partir dos dados (local e ano de nascimento), pesquisar, em mapas, as diferentes localidades dos nascimentos, medir as distâncias entre elas, etc.

OBS: O tempo a ser utilizado para o desenvolvimento dessas atividades depende do ritmo de cada turma.

ANEXO 2

DEPOIMENTO DE UMA DIRETORA DE ESCOLA DO ENSINO REGULAR, ONDE ALUNOS SURDOS FORAM INTEGRADOS.

Meu nome é Maria Vilani de Almeida e fui diretora da Escola Classe 316 Sul em Brasília, Distrito Federal, que atendia alunos da 1^a à 4^a série do ensino fundamental.

Considero que o período em que estive em contato com os alunos surdos foi o mais gratificante da minha vida profissional, embora fosse também o que mais me proporcionasse impactos e maiores dificuldades.

Inicialmente, procurei proporcionar-lhes uma boa receptividade sem considerá-los "pobres coitadinhos", "diferentes" ou "intrusos".

Cooperei, sempre que pude, nas suas avaliações, auxiliando os professores nos testes finais de leitura e escrita, para manter-me atualizada quanto ao desempenho deles, documentando seu desenvolvimento escolar.

Verifiquei que são alunos comuns, sem rebeldia, mas com graves problemas nas redações.

Quanto aos professores, procurava orientá-los sempre, mas encontrava forte resistência entre aqueles que atuavam em classes especiais. Sentia que formavam um grupo fechado, lentos demais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com os alunos surdos, chegando a ficar seis meses numa mesma série silábica. Nunca me conformei com essa situação.

Considero que o maior problema que a educação enfrenta é a falta de formação profissional adequada dos diretores e dos professores. Se eu tivesse mais informações poderia ter realizado um trabalho melhor em prol dos alunos surdos.

ANEXO 3

**AVALIAÇÃO DE TEXTO ELABORADO POR
ALUNO SURDO**

Avaliar o conhecimento de um aluno surdo somente pela escrita pode ser injusto, considerando-se que, mesmo o aluno ouvinte que possui excelente domínio de língua portuguesa falada, antes mesmo de iniciar sua escolarização, ao passar para a língua escrita comete erros lingüísticos, como falhas na concordância, na pontuação, etc.

O texto a seguir foi elaborado por uma aluna, portadora de surdez profunda, quando estava na 4ª série de uma classe comum do ensino regular. Essa aluna tinha dificuldades de aprendizagem, provavelmente porque não conseguia comunicar-se bem, nem por meio da LIBRAS, nem por meio do português.

Sou um peixinho

1. *Eu sou peixes pequeno* ⇒ Eu sou **(um)** peixe-pequeno
2. *Eu vi peixe o grande* ⇒ Eu vi **(o)** peixe grande
3. *Eu vi pedra o muito* ⇒ Eu vi **(muita)** pedra
4. *Eu peixe caiu a cachoeira* ⇒ Eu **(caí)** **(na)** cachoeira
5. *Eu peixe pedra a bateu doente* ⇒ Eu **(bati)** **(na)** pedra **(e)** **(fiquei)** **(doente)**
6. *En peixe chora o doente* ⇒ Eu **(chorei)** **(porque)** **(fiquei)** doente
(ou porque doeu.)

A avaliação da redação da aluna foi dividida em duas partes:

1. avaliação do aspecto semântico;
2. avaliação do aspecto estrutural (morfo sintático).

Quanto ao aspecto semântico, percebe-se que a mensagem tem coerência lógica, com um enredo que apresenta princípio, meio e fim. Comparando o texto com os dos poetas modernistas, verifica-se que possui uma beleza suave, infantil, e que emociona.

Quanto ao aspecto estrutural (morfo sintático), percebe-se que:

- . na primeira linha, a frase contém os termos essenciais de uma oração (sujeito + verbo de ligação + predicativo), com apenas uma omissão de artigo e flexão de número indevidas;
- . na segunda linha, a estrutura frasal também contém os termos essenciais e complementares de uma oração (sujeito + verbo + complemento) e só houve uma inadequação do artigo;
- . na terceira linha, a estruturação frasal contém os termos essenciais e complementares de uma oração, mas o uso do artigo e do pronome indefinido está inadequado;
- . nas quarta, quinta e sexta linhas, as construções sintáticas ficaram inadequadas, visto que a aluna, ao formular o sujeito da oração (confundindo o pronome com o nome) cometeu erro de concordância verbal. Além disso, há falhas de regência verbal e, especificamente nas 5^a e 6^a linhas, há omissão de conjunções e verbos de ligação.

Além dessas falhas, em todo o texto, há uma repetição desnecessária do pronome pessoal, enquanto sujeito das orações.

Nesses casos, sugere-se que, ao avaliar o texto de um aluno surdo, o professor

1. dê ênfase ao aspecto semântico da mensagem em detrimento do aspecto estrutural;

2. verifique a presença, ou não, dos termos essenciais e complementares das orações;
3. estabeleça, com o aluno, a comparação entre a sintaxe da LIBRAS e da língua portuguesa.

Assim, a avaliação do texto de um aluno surdo deverá ter dois conceitos: um para a mensagem que veicula (conteúdo) e outro para a forma como ele estrutura essa mensagem (forma). O professor pode acompanhar a evolução do processo de aprendizagem da língua escrita, lembrando-se de que o parâmetro para avaliar o educando são suas próprias redações, elaboradas no decorrer do ano, e não a de outro aluno (mesmo surdo).

ANEXO 4

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE USO DA TELEMÁTICA COM ALUNOS SURDOS

Acreditando que as novas alternativas de comunicação possam proporcionar melhor intercâmbio entre surdos e entre surdos e ouvintes, o CIES/EDUCOM da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está desenvolvendo um projeto que envolve o uso da telemática com esses sujeitos.

1. Objetivos do estudo

- Estudar as possibilidades de uso de meios telemáticos, particularmente o correio eletrônico, no processo de comunicação e interação entre crianças e jovens surdos.
- Desenvolver alternativas de comunicação e de acesso à informação para surdos, através de redes telemáticas.
- Realizar experiências de intercâmbio e troca de informações entre surdos, dentro do País e em outros países, visando à produção de materiais cooperativos, em ambientes de aprendizagem telemático.
- Desenvolver estratégias de intervenção na área da linguagem verbal escrita que auxiliem os portadores de deficiência auditiva a suprir as dificuldades de comunicação através de redes telemáticas.
- Observar e avaliar os efeitos do ambiente de aprendizagem telemático no processo de comunicação e produção de informação dos surdos.

2. Metodologia

A experiência caracteriza-se por estudos de casos com observação, acompanhamento e avaliação de sujeitos com deficiência auditiva no processo de interação e comunicação em ambiente telemático. A pesquisa conta com nove educandos com deficiência auditiva, selecionados entre instituições especializadas na educação de surdos de Porto Alegre, com idades que

variam de nove a vinte e quatro anos e que freqüentam o Laboratório de Informática da UFRGS uma vez por semana. O trabalho, com duração prevista para dois anos, encontra-se em fase de desenvolvimento das atividades de interação, efetuado com base em estratégias de intervenção, visando principalmente à comunicação escrita. No processo de intercâmbio são enviadas e recebidas várias mensagens para amigos portugueses e também mensagens virtuais, criadas como estratégias de intervenção para mobilizar maior produção textual e trabalhar áreas específicas, de acordo com as necessidades do grupo.

As mensagens variam de tema conforme os interesses e as situações vivenciadas.

Durante o diálogo estabelecido nas interações, é utilizada a língua de sinais, bem como todos os demais recursos que possibilitam melhor entendimento e compreensão das mensagens. Ex.: leitura orofacial, gestos, comunicação por computador via digitação, usando vídeo e teclado.

Materiais cooperativos também estão sendo desenvolvidos, como jornais eletrônicos, buscando parcerias com os amigos portugueses.

3. Resultados preliminares

Nas atividades desenvolvidas dentro do projeto constatou-se um grande interesse por parte dos sujeitos em organizar trocas de experiências com outros portadores de deficiência auditiva a distância, por meio de elaboração de mensagens enviadas pelo correio eletrônico. Manifestaram também, de maneira geral, um grande empenho em se comunicar com a ajuda do computador, interagindo com as máquinas e realizando as atividades propostas.

Em algumas situações houve ajuda mútua entre os colegas, estabelecendo-se, segundo Vygotsky (1967), os princípios básicos da zona de desenvolvimento proximal -ZDP e uma aprendizagem gradativa mediatizada, referente à linguagem computacional.

Alguns sujeitos, durante as interações, manifestaram de forma mais ostensiva seu comportamento de não aceitação da surdez. No entanto com o passar dos encontros, pôde-se observar uma acentuada melhora em termos de desempenho social e afetivo do grupo.

Muitas dificuldades apareceram logo nas primeiras interações (e algumas persistem até o presente momento), relativas especificamente ao desenvolvimento cognitivo, tendo em vista a produção textual. Mas de maneira geral, alguns resultados positivos apareceram e foram demonstrados no decorrer das interações, principalmente no que se refere a:

- elaboração de mensagens com fatos do cotidiano:

Sempre às segundas-feiras horário é 2:00 até 5:30 vamos Educom para manda e trocar as mensagens com amigos de Portugal.

Trabalhamos no Educom somos 9 pessoas deficientes auditivos. São: Tamara, Diego, Loreci, Cristiano, Luciano, Gilamar, Isabel, Fábio, Roberto.

A telemática é computador junto com telefone para trocar as mensagens lugar longe. Nós estamos trocando mensagens com amigos de Portugal e estamos fazendo o Jornal Comunicação legal.

No nosso jornal tem muitos assuntos legais, Futebol, Escola, Família e outros.

Gosto muito de trabalhar no Jornal e quero que todos leam ele. quero que todos conheçam o jornal no Congresso

Gilmar Vaz.

- Utilização de letras maiúsculas no início das frases:

Boa tarde

meu nome e Gilmar

Eu gosto muito computador

O computador e bom

Eu amo amo muito computador

Gilmar

Boa tarde

Eu quero muito trabalha computador

Temis ajuda no computador

Eu amo amo amo o computador

Gilmar

- Utilização correta de pontuação:

Querido Papai.

Como vão as coisas? Aqui todos estão bem. Eu tenho muita saudade de você. Mas eu fiquei preocupada porque tu não veio.

Gilmar

Utilização correta do pronome no início e no meio da frase:

Meu nome e Isabel estou retomando Educom. Eu quero estudo Portugal computador.

Eu tenho 23 anos. Estou na 6ª série e quero corresponder amigos Portugal.

Um abraço

Isabel

Elaboração de mensagens com melhora em termos de conteúdo, coerência e logicidade:

Meu nome é Luciano. Tenho 9 anos eu gosto muito de passear com mamãe e Priscila ela é grande amiga Domingo Priscila passear mamãe eu na praça. Eu gosto passear Domingo praça. Eu fico contente.

- Entendimento mais rápido do conteúdo das mensagens recebidas (o que foi comprovado por meio da mediação entre sujeito e facilitador).
- Maior independência, autonomia e satisfação na comunicação escrita.
- Interesse em reproduzir textos e refazer falhas detectadas.
- Utilização correta de alguns nexos frasais.
- Melhora no nível de persistência na elaboração das atividades.

4. Considerações finais

Observando os resultados até esta etapa do trabalho com este grupo de sujeitos, salienta-se que a utilização dos meios telemáticos, principalmente o correio eletrônico, possibilita o avanço nas áreas de desenvolvimento cognitivo e social do surdo, tendo em vista a comunicação escrita e a interação social.

Uma grande preocupação que persiste neste estudo centra-se no aspecto da escolaridade dos sujeitos e da metodologia utilizada em suas escolas. Os métodos, as técnicas e os recursos trabalhados pelos professores parecem não estimular o desempenho lingüístico satisfatório, limitando os sujeitos (da presente pesquisa) tanto em relação à língua portuguesa como à língua de sinais, causando confusão e inadequação no uso das modalidades de discurso.

Outro aspecto que cabe destacar é a grande dificuldade que os sujeitos apresentaram na compreensão e produção de textos. Isso parece evidenciar, além da pobreza e da limitação do contexto sócio-cultural em que estão inseridos, também a limitação de recursos das escolas. Possivelmente, também, a pobreza de atividades, que não possibilita abrir espaço de maior desenvolvimento do surdo nessa dimensão. Observa-se que não há trabalho de estímulo à leitura e à escrita. De modo geral, o surdo não acessa a informação escrita como as pessoas ouvintes e apresenta muita resistência à leitura de textos e informações.

Nota-se também que os surdos (sujeitos desta pesquisa) com perdas acentuadas tiveram maiores dificuldades na resolução dos problemas, e que aqueles que experienciaram o processo de integração demonstraram melhores condições de socialização, atendendo de forma solícita às sugestões das facilitadoras, tentando ajudar os colegas e realizando as tarefas de modo mais rápido e eficiente.

Face a essas colocações, que sintetizam de forma bastante breve o processo de desenvolvimento da interação/comunicação entre surdos em ambiente telemático, destaca-se a importância de se construírem meios al-

tentativos e espaços de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo para pessoas com necessidades educativas especiais.

Além da tentativa de amenizar a discriminação existente com esse tipo de usuário, ainda bastante presente na sociedade atual, principalmente em países de 3º mundo, busca-se construir alternativas que possam efetivar-se em "*escolas ou salas de aula virtuais*", que ofereçam um espaço de interação com o outro e acesso a informação como "janelas para o mundo", visando a sua auto-formação e maior utilização no contexto de nossa sociedade.

ANEXO 5

DEPOIMENTO DE PESSOA SURDA - PROFESSOR DE MATEMÁTICA

MINHA VIDA PROFISSIONAL

Eu sinto feliz por formar em Ciência Matemática porque sei que Deus quis que eu fosse bom educador de surdos, mas devo assumir compromisso de ajudar os surdos a se ajustar às mudanças de vida como eu fiz a mudanças de minha vida com a consciência.

O meu objetivo do meu trabalho é educar e aconselhar os surdos com os bons exemplos de estudioso e responsável.

Gostaria que o surdo precisa aprender muito a linguagem de sinais se ele não puder aprender a falar por este método.

Para que ele seja capaz de comunicar com o professor surdos, através da linguagem de sinais.

Eu tenho vontade de ensinar matemática (1º e 2º grau), física e química (ambos pouco) e contabilidade para todos os alunos.

Ao dedicar à minha disciplina: a educação religiosa a da qual eu devo ensinar corretamente e anunciar as palavras de Deus aos meus irmãos surdos, através do Evangelho.

Eu devo ser humilde e imitado de bons exemplos de Jesus para atender a quem precisar de mim, quando o aluno sou a dúvida ao fazer os exercícios de matemática.

A relação do aluno-professor é ótimo, mas os alunos não foram bem comportados durante a aula de complementação curricular.

O professor deve respeitar os que exigem a explicação sobre a matéria para a prova e aceita a opinião de alunos para fazer os exercícios mais simples.

Série Deficiência Auditiva - Fascículo 6

Eu gosto de unir os alunos e ensinar bem para que eles possam entender melhor.

Eu devo dar bom exemplo é mostrando qualidades como paciência, compreensão, lealdade e atenção ao meu trabalho.

O aluno surdo que vê essas qualidades em mim sente-se encorajado a desenvolver em si mesmo qualidades semelhantes.

Manoel Palhares

ANEXO 6

DEPOIMENTO DE UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS QUE ATUA COM SURDOS EM CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR.

O ano era 1992. Ao entrar em uma sala de 7º série para começar minhas aulas de português, recém-chegada ao Centro Educacional Elefante Branco (a maior escola pública do DF) e assumindo 3 turmas após uma longa greve, recebo de uma aluna a seguinte advertência:

- Professora, fala devagar porque temos *três surdos* na sala.

Este papel não poderia nunca traduzir o pânico extremo que senti.

E agora? O que eu faço? Surdos juntos com alunos "normais"?

Creio que não fui diferente de nenhum colega que dá aulas em escolas públicas ou particulares e que não foi preparado, na faculdade ou no órgão empregador, para lidar com essa realidade.

Passado o primeiro susto e passando a ambientar-me com a situação, percebi que ganhara, a partir daquele dia, a chance de viver a mais rica experiência que minha carreira no Magistério poderia me proporcionar.

Eram, em 92, quatro alunos, hoje pelas minhas mãos já passaram mais de dez surdos.

Seres com profunda vontade de superar-se e superar, sobretudo, obstáculos e preconceitos, os nossos D. As dão a cada dia uma lição.

Não tive do que me queixar do apoio que recebi dos professores responsáveis pelo acompanhamento dos alunos e que, sei, também passam por enormes dificuldades, como incompreensão por parte de vários colegas que ainda não conseguiram entender o trabalho que realizam (às vezes confundido com protecionismo) e, sobretudo, falta de recursos humanos. O atendimento aos D. A. conta com poucos profissionais na área, o que faz com que tenham que se desdobrar.

Creio que a minha área de atuação (a língua portuguesa, a leitura e a redação) encerra a maior dificuldade de nossos alunos, já que não conseguem, na maioria das vezes, usar corretamente a língua portuguesa e exprimir o que estão entendendo, já que a língua de sinais, usada pela maioria, é mais simples ou mais "prática", se assim posso dizer (coisa só aprendida por mim, vários cursos depois).

Não podem ler um romance de Machado de Assis? Ótimo, leiam um conto ou texto para que possam tomar conhecimento de suas características.

Não podem fazer uma dissertação com 30 linhas? Ótimo, façam com 10.

Não podem apresentar um trabalho oralmente? Ótimo, façam-no através de cartazes, jogos, pequenos grupos.

Quem trabalha com educandos com deficiência aprende a querer o máximo que eles podem dar e que, às vezes, é o mínimo necessário a qualquer aluno "normal".

Mas, não satisfeitos em apenas dar o melhor de si, nossos alunos surdos nos surpreendem, dando-nos mais do que esperamos e, principalmente, do que um aluno "normal" (com suas preguiças e insatisfações sem causa) nos dá.

Ter um educando com deficiência em sala é treinar a cada dia a superação e também o companheirismo.

Passado o susto inicial, normal, meus alunos adolescentes mostram-se capazes de, melhor do que nós, adultos, compreender, aceitar e ajudar os surdos. São grupos unidos e que não têm, com raras exceções (facilmente controladas), ciúmes ou outras atitudes mais negativas.

Os alunos que, em 92, me fizeram repensar metodologias e foram "usados" um pouco como "cobaias" de uma experiência de integração bastante ousada no âmbito da Fundação Educacional, hoje estão formados em nível médio e lutando com todas as forças por uma faculdade, uma carreira.

Os outros que aqui estão e o que ainda temos a aprender eu não sei; só sei que será gratificante. Quem sabe não será a semente de um mundo

mais justo, onde a deficiência não seja problema e sim solução para que ele se tome melhor, mais humano.

Brasília, 18 de julho de 1997

Roseane Rangel
Profa, de Língua Portuguesa
Centro Educacional Elefante Branco.

SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO

1. Oriente os alunos e seus familiares quanto ao papel das escolas especiais, das classes especiais, das salas de recursos, das classes comuns, dos cursos de formação e capacitação profissional, inclusive alertando-os sobre como acessar à educação superior.
2. Participe dos cursos sobre linguagem, sobre a educação de surdos, sobre ensino de língua portuguesa para surdos e sobre língua brasileira de sinais, se possível aqueles oferecidos pelas IES.
3. Procure as associações e clubes de surdos de sua cidade, para aprofundar conhecimento sobre essas pessoas e suas necessidades especiais.
4. Solicite cooperação técnica a outras escolas, especializadas ou não, que atendem alunos surdos.

BIBLIOGRAFIA

- ANORO, Miguel P. A. A. *Telemática a como eletrônico escolar*. Apuntes de Educación. Madrid: Anaya, vol.36 Enero-Marzo. p2, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial; área de deficiência auditiva*. Rio de Janeiro: MEC/SEPS/CENESP, 1984.
- _____. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Especial, MEC/SEESP, 1995
- _____. REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: SEESP/MEC, v. 5, n° 11/12, 1994
- _____. REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: SEESP/MEC, v. 4, n° 10, 1992
- CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*. Cambridge. Massachusetts, 1994.
- COKELY, D. *Língua de sinais: ensino, interpretação e política educacional* (Apostila)
- CORRÊA, Cláudia *A integração do deficiente ao mercado de trabalho: uma conquista social*. In: Serviço Social e Sociedade n° 34, ano XI, dezembro. São Paulo: Cortez, pp. 119 - 134, 1994.
- DEMORI, Cristina N. Dali'Ango e CATALUNA, Margarete V. *Avaliação da situação atual dos deficientes auditivos encaminhados ao mercado competitivo de trabalho através do serviço social da*

Associação Educacional Helen Keller. Caxias do Sul, 1991.

FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro, 1990.

GOTTI, M. O. *Português para deficientes auditivos*, Brasília: Ed. UnB, 1992.

GREGÓRIO, Maria Jesus. *La paralisia cerebral y la comunicación*.
• Psicomotricidade. Madrid: n° 31, Febrero - Marzo, p 55 - 57, 1989.

GROSJEAN, F. *A pessoa bilíngüe e bicultural no mundo ouvinte e surdo* - artigo apresentado na *Quarta Conferência Internacional sobre Questões Teóricas em Pesquisa sobre Língua de Sinais* (Apostila).

HOPPEN, Norberto, OLIVEIRA, José. P M. de Araújo. ERASTOTENES, E. R *O uso do correio eletrônico como suporte ao trabalho cooperativo: uma experiência real*. Porto Alegre: UFRGS, PPGA, Série documentos para estudos, 1992.

INÊS -*Alguns subsídios para elaboração do módulo que trata da surdez aprendizagem*. Rio de Janeiro, 1996.

KLEIN, Madalena: *A Integração da pessoa surda e o trabalho*. Palestra apresentada por ocasião do *Seminário Internacional de Educação e Integração da Pessoa Surda*. CBM - Instituto Santa Terezinha. São Paulo, 1993.

_____. *O perfil do surdo trabalhador: capacitação e profissional*. Painel apresentado no/*Seminário Ibero-Americano sobre Surdez Trabalho*. DEF/RIO 95. Rio de Janeiro, 1995.

KOCHAM, Barbara. *O computador como instrumento de escrita. O computador no ensino/aprendizagem da língua*. Portugal: GEP, p 21 -28, 1990.

- LEITE, E. M. C & MONTEIRO, M. S.** - *A variação lingüística em língua brasileira de sinais - Monografia do Curso de Lingüística Aplicada ao Ensino do Português* - Faculdade de Letras da UFRJ, (Apostila) - Rio de Janeiro, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. *Educação e cidadania: contribuição da tecnologia educacional*. Resumo de Regina Lúcia Carvalho Polígrafo, Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação do Estado do Pará.
- LURIA, A. R. *Pensamentos e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes e Científicos/EDUSP. 1986.
- MORERA, Xavier A. BETRIN, Dolores, BERROCAL, Joan C. (1992) *Como iniciar-se en el correo eletrônico*. Apuntes de Educación. Madrid: Anaya. U. 36. Enero- Marzo, p. 13 - 15, 1992.
- NOVELLE, Paolo. *O Trabalho como princípio educativo em Gramsci*. In: SILVA, TomazTadeu da (org.) Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- PIMENTA, N, e outros - *LIBRAS para ouvintes* - Manual do professor - (Apostila)-Rio de Janeiro, 1994.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul. *Diretrizes para implantação de sala de recursos*; área da deficiência auditiva. Porto Alegre, 1991.
- SAE-SINE/RS. Dados referentes aos anos 1993/1994 em relação aos encaminhamentos efetuados pelo setor.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Critérios e normas para implantação de salas de recursos para portadores de deficiência*. /s.n.t./.

- SANTAROSA et alii *Metodologia Logo: Experiência Interativa em Microcomputador com Deficientes Auditivos*. Porto Alegre. Anais da 42º Reunião da SBPC, 1990.
- SANTAROSA, L. M. C. e HONY, P. *Construção de materiais de apoio pedagógico à comunicação/interação de portadores de deficiência auditiva*. Memórias dei Congreso Ibero Americano de Informática Educativa, Tomo II. Santo Domingo - República Dominicana, p. 76 - 94, 1992.
- SANTAROSA, L. M. C. e LARA, A. T. S. *Telemática: um novo canal de comunicação para deficientes auditivos*. Porto Alegre: UFRGS - FE - CIES/EDUCOM, 1996.
- SOARES, Anamaene Alves. *Orientação para o professor que recebe um deficiente auditivo*, SUDESP.
- UNIÃO **ESPÍRITA** BAGEENSE. *Alunos deficientes auditivos integrados em escolas regulares da rede estadual*. Bagé, 1995.
- UNICEF. *Guia de Ações Complementares da Escola*, 1995.
- VALENTE J. A. *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas: Unicamp, 1994.
- VYGOTSKY, *L.Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Lautaro. 1967.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

1. A escolarização de surdos difere da educação de outros educandos no que se refere:
 - () à utilização da língua brasileira de sinais;
 - () à complementação curricular específica;
 - () aos critérios de avaliação do educando surdo;
 - () todas as respostas acima

2. Os objetivos, as características do ensino, a seriação e o currículo para o educando surdo são os mesmos estabelecidos para o aluno ouvinte, exceto no que se refere:
 - () ao desenvolvimento da linguagem;
 - () aos níveis e graus de ensino;
 - () à proposta curricular;
 - () à utilização do português.

3. Compete ao professor da classe comum do ensino regular:
 - () reestruturar o sistema educacional;
 - () capacitar recursos humanos na área da surdez;
 - () desenvolver a complementação curricular específica;
 - () desenvolver a proposta curricular do ensino regular, utilizando estratégias que facilitem a aprendizagem do aluno surdo.

4. O professor de português pode cooperar com a melhoria do desempenho de um aluno surdo em língua escrita:
 - () apontando seus erros;
 - () não avaliando suas frases e redações;
 - () supervalorizando a forma de sua escrita,
 - () realizando, com o aluno, um estudo comparativo entre LIBRAS e língua portuguesa, para que aprenda a estruturar suas frases.

5. Compete ao professor da sala de recursos:
- () conhecer as formas de comunicação com o aluno surdo, especialmente a LIBRAS;
 - () promover a integração escolar do aluno, por meio de sensibilização da comunidade escolar;
 - () desenvolver a complementação curricular específica;
 - () realizar visitas periódicas às classes comuns (itinerância), para orientar professores e aluno surdo;
 - () todas as respostas acima.
6. Assinale com um X a afirmativa verdadeira:
- () o surdo mora no Brasil, portanto sabe língua portuguesa;
 - () o surdo vê muito bem, portanto lê e compreende o texto;
 - () o surdo é doente mental, por isso escreve desestruturadamente;
 - () a surdez acarreta implicações lingüísticas
7. Na avaliação de uma redação ou frases elaboradas por surdos, o professor deve utilizar critérios diferenciados porque:
- () o aluno pode estar utilizando a estrutura da LIBRAS;
 - () a surdez impede a aquisição natural da língua portuguesa em sua modalidade oral e o aluno pode chegar à escola desconhecendo a língua nacional;
 - () o professor deve respeitar o aluno em suas limitações;
 - () todas as respostas acima.
8. Assinale com um X a alternativa verdadeira:
- () o uso do computador facilita a aprendizagem do português escrito;
 - () o diretor de uma escola não precisa se envolver com a educação dos alunos surdos;
 - () o surdo pode realizar qualquer trabalho, pode escolher qualquer profissão.

CHAVE DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO

1. Todas as respostas acima
2. Ao desenvolvimento da linguagem.
3. Desenvolver a proposta curricular do ensino regular, utilizando estratégias que facilitem a aprendizagem do aluno surdo.
4. Realizando, com o aluno, um estudo comparativo entre LIBRAS e língua portuguesa, para que ele aprenda a estruturar suas frases.
5. Todas as respostas acima.
6. A surdez acarreta implicações lingüísticas
7. Todas as respostas acima.
8. O uso do computador facilita a aprendizagem do português escrito.

Produção Editorial da Educação Especial

Com objetivo de expandir a oferta da educação especial no Brasil, bem como dar estímulo às inovações pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento, a Secretaria de Educação Especial do MEC, está divulgando textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica de sistema educacional. Para tanto, ela criou uma linha editorial contendo quatro series: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação, assim especificadas

SÉRIE INSTITUCIONAL - destinada à publicação de textos oficiais com vistas a divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais

SÉRIE DIRETRIZES - visa formar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiro.

SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS - objetiva a difusão e estímulo as inovações pedagógicas que se apresentam em muitos estados na área de educação especial, a fim de promover o Intercâmbio de experiência

SÉRIE LEGISLAÇÃO - pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes as pessoas portadoras de necessidades especiais, seus direitos e deveres.

**Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Especial**



Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Especial

