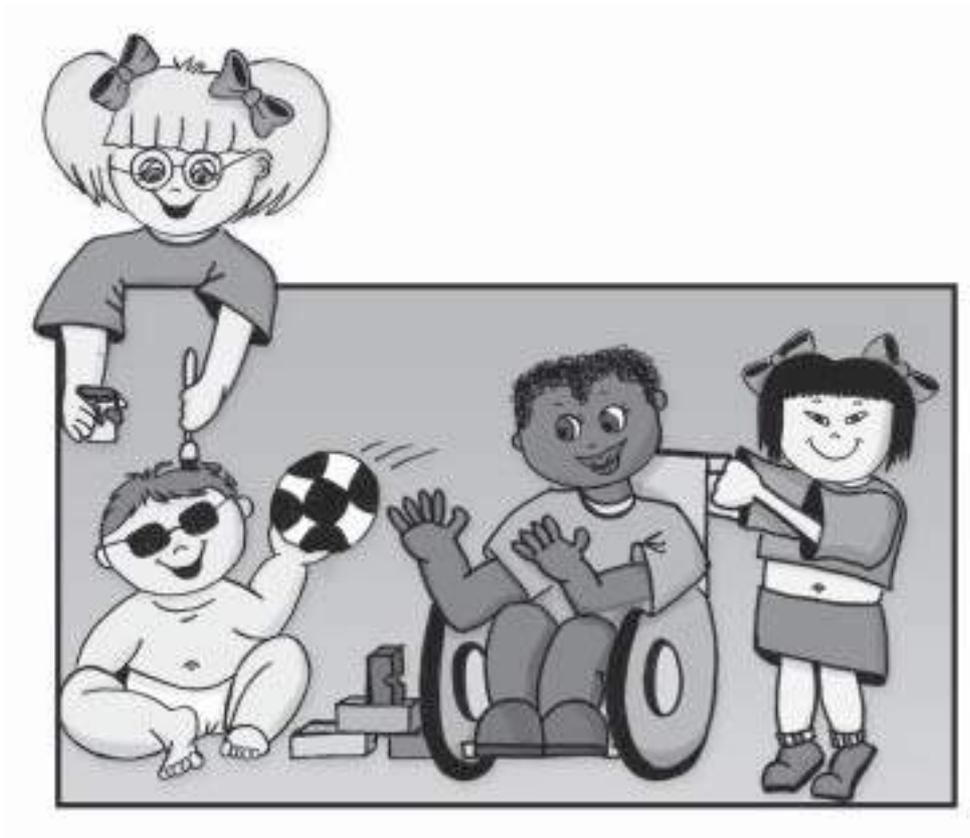


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Infantil

Saberes e práticas da inclusão



Dificuldades de comunicação e sinalização

Surdez

Brasília
2004

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

- Prof^a Francisca Roseneide Furtado do Monte – MEC/SEESP
- Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP

Elaboração

- Prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
- Prof Pe. Gabriele Crisciotti – Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - Brasília/DF
- Prof^a Vanda Rossi Chedid de Oliveira Lima – CEAL/LP - Brasília/DF
- Prof^a Silvana Patrícia de Vasconcelos – SE / Brasília/DF
- Prof^a Sandra Patrícia de Faria – SE / Brasília/DF
- Prof^a Rogéria Gomes de A. Vasconcelos – SE / Brasília/DF

Organização e revisão técnica

- Prof^a Marlene de Oliveira Gotti – MEC/SEESP
- Prof^a Sueli Fernandes – SEDUC/PR
- Prof^a Shirley Vilhalva – SEDUC/MS

Revisão de Texto

- Prof^a Idê Borges dos Santos – MEC/SEESP
- Prof^a Ms. Aura Cid Lopes Flório Ferreira de Britto – MEC/SEESP

Consultores e Instituições que emitiram parecer

- Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - Rio de Janeiro/RJ
- Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - CAPE
- Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial do Estado do Amazonas - SEDUC
- Prof^a Dr^a Rosimar Bortolini Poker – UNESP - Marília/SP
- Prof^a Ms. Maria da Piedade Resende da Costa – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
- Centro Tecnológico da ULBRA – Unidade de Ensino Especial Concórdia - Porto Alegre/RS
- Secretaria de Estado da Educação – Diretoria da Educação Especial do Estado de Minas Gerais
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Especial
- Prof^a Ms. Fatíma Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento – Universidade Federal de São Carlos/SP
- Isabel Amaral - PhD – Universidade do Porto e Escola Superior de Educação de Lisboa - Portugal
- Prof^a Shirley Rodrigues Maia, Prof^a Dalva Rosa, Prof^a Márcia Akiko N. Rosa, Prof^a Sílvia Maria Estrela Lourenço e Lília Giacomini, da Associação Educacional para a Múltipla Deficiência – AHIMSA - São Paulo/SP

2ª edição revista: 2003

Tiragem: 10.000 exemplares

Saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão – Brasília : MEC, SEESP, 2004.
89 p. : il. – (Educação Infantil ; 7)

1. Educação inclusiva 2. Educação Infantil 3. Surdez
I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

CDU 376: 373.2

Carta de Apresentação

A primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento, um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação infantil é mais do que *cuidar de crianças*. É abrir a elas o caminho da cidadania.

Se essa compreensão orienta, hoje, as políticas públicas, até ela se consolidar foi um longo caminho. Entre os séculos XVIII e XIX, na época da Revolução Industrial, crianças e mulheres participavam de regimes desumanos nas fábricas. Trabalhadoras e trabalhadores tiveram que lutar, então, por melhores condições de trabalho, inclusive para preservar a vida em família e para que as crianças pudessem viver sua infância. Já entre os séculos XIX e XX, certas teorias sugeriam haver pessoas e grupos inferiores ou superiores, ao defenderem que a capacidade mental vinculava-se à herança genética. A educação, assim, viria apenas confirmar o veredito da desigualdade.

Hoje, estudos mostram que o potencial humano não se define de antemão: nos três primeiros anos de vida a criança forma mais de 90% de suas conexões cerebrais, por meio da interação do bebê com estímulos do meio ambiente. Essas novas idéias e a luta por um mundo mais justo passaram a demandar novas políticas, que criassem, para todas as crianças – inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais – contextos afetivos, relacionais e educativos favoráveis. Isso é tarefa da educação infantil, e demanda: projeto pedagógico na creche e na pré-escola; atuação de profissionais capacitados; participação da família e da comunidade.

Os sistemas de ensino devem se transformar para realizar uma educação inclusiva, que responda à diversidade dos alunos sem discriminação. Para apoiar essa mudança, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, elaborou uma Coleção – ora apresentada em sua 2.^a edição, revisada – composta por nove fascículos. São temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias. Os fascículos são os seguintes:

1. Introdução
2. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento
3. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo
4. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla

- 
5. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física
 6. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira / Múltipla Deficiência Sensorial
 7. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez
 8. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual
 9. Altas Habilidades / Superdotação

Esperamos que este material possa ser estudado no conjunto, e de forma compartilhada, nos programas de formação inicial e/ou continuada de professores da educação infantil. E que os conhecimentos elaborados no campo da educação especial colaborem para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso a espaços e processos inclusivos de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

É esse o nosso compromisso.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial - MEC

Sumário

INTRODUÇÃO	07
PARTE I	
PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS	
O paradigma da educação inclusiva	11
PARTE II	
CONHECENDO A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES	
2.1 A Linguagem e a surdez	15
2.2 A surdez	19
2.3 Identificação de crianças com surdez	20
2.4 Educação bilíngüe e sua operacionalização	22
2.4.1 Considerações sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS	25
2.4.2 Considerações sobre a língua portuguesa escrita	27
2.4.3 Aprendizado da língua portuguesa oral	31
. Aparelhos auditivos	36
. Estimulação auditiva	38
PARTE III	
ORIENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ	
3.1 Importância do atendimento a crianças com surdez	43
3.2 Locus e finalidades do atendimento a crianças com surdez	44
3.3 Capacitação/qualificação de professores	50
3.4 Programa de atendimento aos pais e à família	51
3.5 O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil de crianças com surdez	52
3.6 Sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na educação infantil	59
3.6.1 Desenvolvimento da linguagem interior na etapa pré-lingüística	60
3.6.2 Desenvolvimento da linguagem receptiva na fase pré-lingüística	61
3.6.3 Desenvolvimento da linguagem expressiva na fase lingüística	75
PARTE IV	
CONCLUSÃO	83
GLOSSÁRIO	84
PARTE V	
BIBLIOGRAFIA	87

Introdução

A história da educação do surdo é marcada por correntes filosóficas distintas, que devem ser bem compreendidas em seu momento histórico de forma a contribuírem para a construção de uma proposta bilíngüe.

A partir dessas contribuições, pode-se chegar a um consenso acerca da importância de uma proposta educacional que permita às crianças surdas a aquisição/aprendizado de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita.

A proposta bilíngüe traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas lingüísticas. O bilingüismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da “cultura surda”, a proposta bilíngüe chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua “diferença”, e, assim, de sua própria identidade.

Tendo em vista a riqueza da contribuição de todas as correntes filosóficas, permanecer em radicalismos é permitir que a educação do surdo dificulte o desenvolvimento das inteligências múltiplas que cada indivíduo tem em potencial.

O atendimento educacional a crianças surdas é um grande desafio, uma vez que necessita de contribuições de diferentes profissionais cuja qualificação depende de parcerias entre as organizações governamentais e não-governamentais envolvidas nessa tarefa.

Este documento é constituído de três partes:

- I - princípios e fundamentos;
- II - conhecendo a surdez e suas implicações;
- III - orientações sobre a educação de crianças com surdez.

Com essa formatação, espera-se esclarecer as modificações estruturais e pedagógicas necessárias à educação de alunos com surdez.

PARTE I

Princípios e fundamentos



O paradigma da educação inclusiva

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha).

A *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994a), em seus pressupostos, afirma que:

“- A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.

- As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

- As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.”

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 02/2001 que institui as *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Essas *Diretrizes* incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz: *“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”.*

O inciso IV do art. 8º dessa mesma Resolução aponta os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado que deverão ser previstos e providos pelas escolas:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Além desses serviços, essa legislação prevê ainda a utilização de salas de recursos e, extraordinariamente, classes e escolas especiais como forma de cooperar para a inclusão de alunos no sistema educacional brasileiro.

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores de escola, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos seus alunos, inclusive dos surdos.

Nenhuma escola pode excluir um aluno alegando não saber com ele atuar ou não ter professores capacitados. Toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos.

Assim, ao matricular crianças com surdez, a primeira providência que a direção da creche ou da pré-escola deverá tomar será comunicar-se com a secretaria de educação e solicitar a capacitação de seus professores e demais elementos da comunidade escolar.

A forma como a escola vai desenvolver o currículo com as crianças surdas vai depender de sua proposta pedagógica e do número de crianças surdas matriculadas.

É importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é escola comum, mas sim a *excelência* de seu trabalho. Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão.

A construção de uma educação inclusiva requer uma mudança de paradigma na percepção do que é educação.

“O papel fundamental da educação das pessoas e das sociedades amplia-se ainda no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.” (Brasil, 1999)

Howard Gardner, na sua teoria de inteligências múltiplas, traz uma grande contribuição para a mudança de paradigma quando aponta a escola com função social que objetiva transmitir um saber para transformar o homem, educando-o para exercer sua cidadania e para formar valores.

A formação de novos valores deve partir do respeito às diferenças e do aprender a conviver com o diferente. A igualdade não é o “normal”: todos somos diferentes.

Há necessidade de se ver a pessoa como um todo, respeitar as suas diferenças e utilizá-las para a construção de uma sociedade, na qual o somatório das diferenças resulte na construção de um todo mais harmonioso e feliz. Assim sendo, todos têm a contribuir uns com os outros para construção de um novo homem.

PARTE II

**Conhecendo a surdez e
suas implicações**



2.1 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 das línguas e do seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a língua materna 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 língua materna caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar. 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 que ouvem 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 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-as nas desinências dos verbos regulares – “*eu corri*”, “*eu comi*”.

As crianças que ouvem aprendem a língua portuguesa oral de uma forma semelhante e num espaço de tempo. No entanto, não se pode esquecer as diferenças individuais. Essas são encontradas nos tipos de palavras que as crianças pronunciam primeiro. Algumas crianças 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 oral.

Às vezes, a dificuldade aparece, principalmente, no que se refere à percepção e à discriminação auditiva, o que traz transtornos à compreensão da língua oral. Outras vezes, a dificuldade é relativa à articulação e à emissão da voz, o que produz transtornos na emissão da língua oral. 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 lobo 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. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças “com necessidades especiais” meios de comunicação que as habilitem a desenvolver 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 (línguas de sinais). Estas são consideradas as línguas naturais dos surdos, emitidas por meio de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da língua, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema. 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 e lexicais 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 as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado. 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 morfossintático quanto nos níveis semântico e pragmático.

É de fundamental importância que a influência da língua portuguesa oral sobre a cognição não seja supervalorizada em relação ao desempenho do aluno com 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, observa-se que a pessoa com 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.

“A influência da surdez sobre o indivíduo mostra características bastante particulares desde seu desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social. Neste aspecto, destaca-se a linguagem como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo.

A comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social. É oportuno, pois, reconhecer a necessidade de novos estudos que sirvam de suporte a métodos educacionais e ofereçam à comunidade surda melhores condições de exercerem seus direitos e deveres de cidadania. Além disso, é preciso dar aos especialistas da área melhores subsídios para o estudo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças que estão sob a sua responsabilidade profissional.

Desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.” (Fernandes, 2000, p.49)

Segundo Goldfeld (1997), no decorrer do desenvolvimento infantil, a criança passa por diversas mudanças, e a língua é um dos principais instrumentos utilizados nesse processo.

Para a criança surda, esse processo de desenvolvimento pode ficar fragmentado, pois é sabido que ela não poderá aprender a língua oral de forma totalmente espontânea, como a criança ouvinte.

Nesse sentido, a aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, mediante suas relações sociais, o acesso aos conceitos de sua comunidade, que passará a utilizar como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e ver o mundo característico da cultura de sua comunidade.

A língua é um fator fundamental na formação da consciência. Ela permite pelo menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: ser capaz de duplicar o mundo perceptível, de assegurar o processo de abstração e generalização, e de ser veículo fundamental de transmissão de informação (Luria, 1986).

Vygotsky é apresentado como um dos primeiros pesquisadores soviéticos a julgar ter a linguagem um papel decisivo na formação dos processos mentais e, para prová-lo, empreendeu uma série de experimentos que visaram a testar a formação da atenção ativa e dos processos de desenvolvimento da memória por meio da aquisição da língua (a memorização passa a ser ativa e voluntária) e de outros processos mentais superiores. Todos os experimentos levaram-no a dar, efetivamente, à língua o papel de destaque na formação dos processos mentais, como previra. Para o autor, é relevante perceber a *“língua não apenas como uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento”*.

É importante perceber que as crianças adquirem a língua por meio da exposição informal e do uso ativo, e não por lhes ser ensinada. A experiência em casa é fundamental. Os pais funcionam não como professores do idioma, mas como facilitadores que permitem aos filhos absorver a cultura e fazer uso ativo da sua curiosidade. As crianças usam a língua para expressar sentimentos, para fazer os pais rirem ou adiar acontecimentos indesejáveis *“Posso ficar acordada mais cinco minutos?”*; para não dizer a verdade: *“Talvez eu tenha comido os biscoitos. Não consigo me lembrar...”* e assim por diante.

Quando as crianças chegam aos cinco anos, podem expressar-se sobre o passado e o futuro, conseguem usar a fantasia e são capazes de perguntar quando, como e por que as

coisas acontecem. A língua também é importante para estruturar o pensamento, embora nem todo pensamento seja expresso por meio de línguas.

Tanto a criança ouvinte como a criança surda passa por estágios de desenvolvimento da linguagem, mas, caso não recebam dados lingüísticos satisfatórios, ambas apresentarão defasagem nesses estágios. Para evitar defasagem, a criança ouvinte brasileira deverá estar imersa em meio onde se fale a língua portuguesa oral, e a criança surda brasileira precisará estar em meio rico em estímulos visuais, com pessoas que utilizam a LIBRAS e com pessoas que utilizam a língua portuguesa, para que desenvolvam satisfatoriamente sua linguagem.

Se a criança surda tem pais surdos que utilizam a língua de sinais desde o nascimento dela, o desenvolvimento dessa língua irá seguir, essencialmente, o mesmo curso que o desenvolvimento da fala em crianças ouvintes.

As crianças surdas de famílias ouvintes passam pelo risco de séria privação de linguagem no início da vida e de uma incapacidade para apreender o que está acontecendo ao redor delas e o porquê (aprendizagem incidental), uma vez que seus pais não sabem comunicar-se com elas. O vínculo emocional com os pais pode ser também mais difícil de se estabelecer e de se manter. Isso ocorrerá, entretanto, apenas se a família não for devidamente orientada e a criança não for encaminhada a um atendimento adequado.

Além da questão da linguagem, é importante proporcionar à pessoa com surdez condições que lhe permitam se estruturar emocionalmente. *“Não é a fala ou a língua de sinais; a pessoa surda que “se deu bem” é aquela que pôde preservar a sua autenticidade, aceitou a surdez como uma parte diferente e não doente de si; que pôde fazer uma escolha que lhe permita ser natural em sua comunicação, independentemente de ser oralizada ou sinalizada.”* (Bergmann, 2001)

Importante então é oferecer uma educação que permita o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma que desenvolva toda sua potencialidade.

A linguagem de uma criança surda brasileira deve efetivar-se mediante o aprendizado da língua portuguesa e da aquisição da LIBRAS.

Antes da Lei Nº 9.394/96 não havia atendimento educacional em escolas públicas para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, período de maior desenvolvimento da linguagem. Para crianças com surdez, havia, em alguns Estados, *programas de estimulação precoce* em escolas especiais, voltados exclusivamente para o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da estimulação auditiva e de exercícios fonoarticulatórios para emissão da fala.

Com as mudanças propostas pela Lei Nº 9.394/96, a educação infantil, embora não obrigatória, passa a constituir a primeira etapa da educação básica, a ser ofertada pela rede de ensino municipal, deixando, portanto, de ser competência da assistência social.

Como parte integrante da primeira etapa da educação básica, o aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas. Assim, a língua portuguesa (oral e escrita) e a língua brasileira de sinais – LIBRAS devem ser ofertadas pelo sistema educacional.

O aprendizado da língua portuguesa oral em creches e pré-escolas diferencia-se do aspecto clínico e da reabilitação quando implica interação entre várias crianças com atividades didático-pedagógicas que incluem dramatização, vivências e temas curriculares. Construir uma proposta pragmática, vivencial e interativa constitui uma experiência incipiente na educação infantil, principalmente para crianças do nascimento aos três anos. Da mesma forma, o aprendizado da língua portuguesa escrita deve ser incidental e contextualizada.

A aquisição da LIBRAS em creches e pré-escolas é também um desafio. Envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e o reconhecimento de outro profissional: o professor-instrutor surdo. É por meio desse profissional que o uso da LIBRAS deve efetivar-se.

2.2 A surdez

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido.

Pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional, o indivíduo com surdez pode ser considerado:

- **Parcialmente surdo** (com deficiência auditiva – DA)
 - a) *Pessoa com surdez leve* – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.
 - b) *Pessoa com surdez moderada* – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.
- **Surdo**
 - a) *Pessoa com surdez severa* – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
 - b) *Pessoa com surdez profunda* – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à

estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais.

Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.

A princípio, a língua materna é uma língua adquirida naturalmente pelos indivíduos em seu contexto familiar. Imersa no ambiente lingüístico, qualquer criança ouvinte chega à escola falando sua língua materna, cabendo à escola apenas a sistematização do conhecimento. Como a maioria das crianças surdas não têm imersão lingüística idêntica à dos ouvintes em suas famílias, a escola passa a assumir a função também de oferecer-lhe condições para aquisição da língua de sinais e para o aprendizado da língua portuguesa.

As alternativas de atendimento para os alunos com surdez estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando e às escolhas da família. O grau e o tipo da perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua educação são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o aluno, e em relação aos resultados.

Quanto maior for a perda auditiva, maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado para o aprendizado da língua portuguesa oral. Tal perda, no entanto, não traz nenhum problema lingüístico para o desenvolvimento e aquisição da língua brasileira de sinais – LIBRAS.

2.3 Identificação de crianças com surdez

DO NASCIMENTO AOS TRÊS ANOS DE IDADE:

- o recém-nascido não reage a um forte bater de palmas, numa distância de 30 cm;
- *o recém-nascido desenvolve-se normalmente nas áreas que não envolvem a audição, quando propriamente estimulado.*

DOS TRÊS AOS SEIS MESES DE IDADE:

- a criança não procura, com os olhos, de onde vem um determinado som;
- a criança não responde à fala dos pais;
- *a criança pode interagir com os pais, se a abordagem for visual.*

DOS SEIS AOS DEZ MESES DE IDADE:

- a criança não atende quando é chamada pelo nome, não atende a campainha da porta ou à voz de alguém;

- a criança não entende frases simples como “não, não”, ou “até logo”;
- *a criança pode entender o que as pessoas estão “falando” com ela, se for utilizada a língua de sinais.*

DOS DEZ AOS QUINZE MESES DE IDADE:

- a criança não aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua portuguesa oral;
- a criança não imita sons e palavras simples;
- a criança não reage ao “não, não”, ou ao nome, a menos que veja quem está falando;
- a criança não mostra interesse por rádio;
- *a criança aponta objetos familiares ou pessoas quando interrogada em língua de sinais.*

DOS QUINZE AOS DEZOITO MESES DE IDADE:

- a criança não obedece a instruções faladas, por mais simples que sejam;
- as primeiras palavras da criança, como “até logo”, “não, não”, não se desenvolvem;
- *a criança obedece a instruções dadas em língua de sinais;*
- *a criança inicia sua linguagem gestual, sinalizada.*

DOS DEZOITO MESES AOS TRÊS ANOS E MEIO DE IDADE:

- não há enriquecimento vocabular (via oral);
- em vez de usar a fala, a criança gesticula para manifestar necessidades e vontades;
- a criança observa intensamente o rosto dos pais, enquanto eles falam;
- a criança não gosta de ouvir histórias;
- a criança tem histórico de dores de cabeça e infecções de ouvido;
- a criança parece desobediente a ordens dadas em língua portuguesa oral;
- *a criança desenvolve a língua de sinais, comunica seus desejos e necessidades, gosta de histórias narradas em língua de sinais e gosta de desenhos.*

DOS TRÊS ANOS E MEIO AOS CINCO ANOS DE IDADE:

- a criança não consegue localizar a origem de um som;
- a criança não consegue entender nem usar palavras simples em língua portuguesa oral, como: ir, mim (eu), em, grande, etc;
- a criança não consegue contar oralmente, com seqüência, alguma experiência recente;
- a criança não consegue executar duas instruções simples e consecutivas, emitidas oralmente;
- a criança não consegue levar adiante uma conversa simples em língua portuguesa oral;
- a fala da criança é difícil de se entender;
- *a criança utiliza a língua de sinais para as funções sociais.*

A CRIANÇA COM MAIS DE CINCO ANOS DE IDADE:

- tem dificuldade em prestar atenção a conversas em língua portuguesa oral;
- não responde quando é chamada oralmente;
- confunde direções ou não as entende, quando expressas em língua portuguesa;
- freqüentemente dá respostas erradas às perguntas formuladas oralmente;

- não se desenvolve bem na escola, onde os conhecimentos são repassados somente em língua portuguesa oral; é morosa;
- expressa-se confusamente quando recebe ordem ou quando lhe perguntam alguma coisa em língua portuguesa oral;
- possui vocabulário pobre em língua portuguesa;
- substitui sons, omite sons e apresenta qualidade vocal pobre;
- evita pessoas, brinca sozinha, parece ressentida ou irritada se não tem colegas que com ela interajam;
- amanhece cansada; parece inquieta ou tensa quando o ambiente lingüístico não lhe é conhecido;
- movimentava a cabeça sempre para um mesmo lado, quando deseja ouvir algo, mostrando perda de audição em um dos ouvidos;
- tem freqüentes resfriados e dores de ouvido;
- *a criança conhece, entende e utiliza a LIBRAS.*

2.4 Educação bilíngüe e sua operacionalização

Conforme o estabelecido na Resolução do CNE Nº 02/2001, a educação dos alunos com surdez pode ser bilíngüe, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvindo os profissionais especializados em cada caso.

Os pais devem estar cientes de que existem duas formas de realizar a educação bilíngüe: uma envolve o ensino das duas línguas, em momentos distintos, e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

No presente trabalho, optou-se pela primeira forma: o ensino das duas línguas, em momentos distintos.

A educação bilíngüe para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família.

A opção por uma educação bilíngüe oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2).

Nesse caso, conforme Faria (2001), o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser desmembrado em dois momentos distintos: língua portuguesa oral e língua portuguesa escrita. Além disso, deve haver outro momento distinto para a aquisição da língua de sinais. Os momentos devem ser distintos no intuito de evitar o bimodalismo (mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua de sinais).

É importante perceber que o aprendizado de outra língua possibilita o fortalecimento das estruturas lingüísticas, favorece o desenvolvimento cognitivo e alarga os horizontes mentais, ampliando o pensamento criativo, além de permitir um acesso maior à comunicação.

(*) Quando é filha de pais surdos ou quando possui professor surdo.

Existem teorias que enfatizam que os três primeiros anos de vida são fundamentais para o aprendizado de línguas, e que, a partir dos sete anos, o aprendizado torna-se mais difícil.

Experiências têm mostrado que não há interferência no aprendizado concomitante de duas línguas. O importante é proporcionar momentos distintos para que a criança possa estar exposta a cada língua. O aprendizado de uma língua não acontece de forma descontextualizada. Portanto, é importante estar atento para que a criança possa vivenciar a língua, utilizando-a.

As línguas adquiridas são utilizadas para diferentes objetivos e funções, em contextos e ambientes específicos.

O importante, como já foi mencionado, é permitir a construção de uma linguagem elaborada. Dependendo da estimulação recebida ou da característica individual de cada criança com surdez, seu aprendizado acadêmico será melhor elaborado em uma ou em outra língua.

Definir que uma criança com perda auditiva leve e moderada deve ser educada prioritariamente na língua portuguesa oral e que outra com perda severa deve ser educada em língua de sinais é padronizar, e não observar a individualidade e a estimulação recebida pela criança e ignorar que a língua portuguesa não é uma língua natural do ponto de vista da aquisição. No entanto, experiências têm demonstrado que a grande maioria das crianças surdas (com perda severa e profunda) desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua de sinais, enquanto que aquelas com perda leve e moderada desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua portuguesa oral.

Sendo a língua de sinais a primeira língua, a segunda língua (língua portuguesa) deve ser desenvolvida em outro momento, dentro da escola.

A inclusão de aluno com surdez leve e moderada, em princípio, pode ocorrer naturalmente em creches e classes comuns da pré-escola regular, onde a língua portuguesa é a língua de instrução e onde ele conte com apoio de salas de recursos para a aquisição da LIBRAS e para o desenvolvimento da língua portuguesa (oral e escrita). Essa complementação deve ser desenvolvida em outro local, estruturado para esse fim, como por exemplo a sala de recursos. Na sala de recursos, o adulto com surdez pode ensinar-lhe a LIBRAS em momento distinto do ensino da língua portuguesa oral.

No caso da criança com surdez severa ou profunda, sugere-se que a língua instrucional para o desenvolvimento curricular deva ser a língua de sinais, garantindo o desenvolvimento da língua portuguesa oral em outro momento específico, de preferência com outro professor. A inclusão do aluno com surdez, salvo raras exceções, deve ter, portanto, um caráter mais social, por isso muitas escolas optam pela classe especial.

A presença de um professor/instrutor com surdez proporcionará à criança a aquisição da LIBRAS e o desenvolvimento do processo de identificação com seu semelhante. Dessa forma, ela também aprenderá a conviver e aceitar a diferença, desenvolvendo a auto-estima. Os pais, por sua vez, aprenderão com o professor com surdez a se comunicar com seu filho, acreditarão no desenvolvimento do seu potencial e permitirão que se desenvolva, aceitando a sua diferença e convivendo com ela.

O ensino da língua portuguesa oral deverá ser efetivado por professor com formação específica para essa função. Para auxiliar no processo de aquisição da língua portuguesa oral, ele deve contar com a ajuda dos pais e, se possível, de fonoaudiólogo.

Além do professor, o sistema educacional (secretarias de educação) deve viabilizar o sistema de apoio ao aluno com surdez, inclusive a sala de recursos. Deve também estabelecer parcerias entre secretarias de Governo, para que esses alunos sejam atendidos também por assistentes sociais e fonoaudiólogos.

Conforme já foi dito, a educação bilíngüe pode ser desenvolvida em turmas de educação infantil de escolas especiais para surdos ou em creches e pré-escolas do ensino regular. As escolas especiais e as escolas do ensino regular devem estruturar o seu projeto pedagógico de forma a possibilitar às crianças com surdez o desenvolvimento das duas línguas: LIBRAS e língua portuguesa (oral e escrita), além de organizar todo o sistema de apoio a esses alunos.

O professor regente de turmas da educação infantil pode ser ouvinte ou surdo. No caso de o professor regente ser surdo, o professor ouvinte deve dar a seus alunos o suporte para que possam desenvolver o aprendizado da língua portuguesa.

No caso de o professor regente ser ouvinte, é preciso que tenha um bom conhecimento da LIBRAS para desenvolver a proposta curricular com seus alunos e, também, um bom conhecimento da metodologia do ensino de língua portuguesa instrumental. Nesse caso, o ensino da LIBRAS deverá ser desenvolvido com as crianças, em momento específico, por professor surdo.

Grandes ações devem ser desenvolvidas na escola para a interação das crianças surdas com ouvintes. A comunicação nesse momento é o fator mais relevante. A criança surda aprende a língua portuguesa com a criança ouvinte e a criança ouvinte aprende LIBRAS com a criança surda.

O trabalho, numa proposta bilíngüe, *“quer dar o direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação lingüística em que se encontrar”* (Kozlowski,1998). Essa proposta leva em consideração as características dos próprios surdos, incluindo a opinião dos surdos adultos com relação ao processo educacional da criança surda.

Sugestões de funções dos professores surdos e ouvintes

Professor surdo:

- ser regente de turmas de creche ou pré-escolas, desenvolvendo o currículo em LIBRAS;
- proporcionar ao aluno com surdez a aquisição da LIBRAS;
- participar do apoio pedagógico ao aluno na sala de apoio ou sala de recursos, desenvolvendo atividades como contar histórias, ler poesias e ensinar brincadeiras;
- auxiliar na construção da identidade da criança com surdez, servindo como modelo;
- ensinar LIBRAS para as crianças ouvintes, funcionários e toda comunidade escolar;
- auxiliar os professores ouvintes regentes das turmas que têm alunos com surdez;
- participar, juntamente com o professor ouvinte, de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar.

Professor ouvinte:

- ser regente de turmas de creche ou pré-escola, desenvolvendo o currículo, utilizando a língua de sinais e facilitando o acesso e apropriação da língua portuguesa escrita;
- oferecer apoio pedagógico aos demais professores regentes quanto ao planejamento, execução, avaliação do processo educativo que envolva crianças surdas;
- participar de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar, e com a coordenação da educação especial;

- participar do apoio pedagógico ao aluno na sala comum, na sala de apoio ou na sala de recursos;
- desenvolver atividades que favoreçam a interação surdo-ouvinte e a participação da criança com surdez em atividades cívicas ou comemorativas da escola;
- proporcionar ao aluno com surdez o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, atendo-se a aspectos pragmáticos e funcionais da linguagem.

2.4.1 Considerações sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam idéias sutis, complexas e abstratas. Os surdos que utilizam a LIBRAS podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda, e utilizá-la com função estética para fazer poesias, histórias, teatro e humor.

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. São línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida por meio do canal oral-auditivo, mas por meio da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos específicos, diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais, que não são universais, são sistemas lingüísticos independentes dos sistemas das línguas orais.

Petitto & Marantetti (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes no mesmo período de desenvolvimento (desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade). Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, surdos ou ouvintes. As autoras constataram que esse fenômeno é manifestado não somente por meio de sons, mas também por meio de sinais.

Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio quirológico e a gesticulação. O balbucio quirológico apresenta combinações que fazem parte do sistema articulatório das línguas de sinais (correspondente ao fonológico das línguas orais). Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio, depois desenvolvem o balbucio em uma das modalidades. É por isso que os estudos afirmavam que as crianças surdas balbuciavam oralmente até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois a interação lingüística favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade lingüística que sustenta a aquisição da linguagem independentemente da modalidade da língua oral-auditiva ou espaço-visual.

Considerando que, pela falta da audição, a capacidade visual dos surdos é aguçada, uma língua espaço-visual é adquirida de forma mais natural pela criança surda. No entanto, para que a criança possa adquiri-la, há necessidade de estar exposta a ela. Uma vez que seus pais ouvintes não têm domínio dessa língua e, salvo raras exceções, apenas os surdos adultos

a possuem, torna-se imprescindível a presença do adulto surdo na educação infantil da criança surda para que esta possa adquirir a língua.

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

Com base em pesquisas nos Estados Unidos e na Europa, pode-se deduzir que o processo de aquisição da LIBRAS é igual ao processo de aquisição de línguas orais-auditivas, ou seja, obedece à maturação da criança que vai internalizando a língua a partir do mais simples para o mais complexo, compreendendo a seguintes fases:

Primeira fase: há um período inicial que se assemelha ao balbucio das crianças ouvintes. Nesta fase a criança produz seqüências de gestos que articulatoriamente se assemelham aos sinais, mas não são reconhecidos como tal;

Segunda fase: frase de uma palavra. É interessante notar que as crianças surdas podem produzir suas primeiras palavras em LIBRAS entre 5 a 7 meses de idade (talvez isso ocorra devido ao desenvolvimento motor). Nessa fase, a criança surda começa a nomear as coisas, aprende a relacionar o sinal com o objeto, produzindo suas primeiras palavras (sinais): *papa, mama, leite*. Como as crianças ouvintes que ainda não dominam o sistema fonológico, as crianças surdas também articulam os sinais com erros nos parâmetros, por exemplo, podem trocar a configuração das mãos ou o ponto de articulação, mas o adulto compreende que ela produziu um sinal na língua, mesmo com a troca de "fonema". A criança pode produzir, portanto, dois tipos de sinal:

- a) *pronomes dêiticos**: aproximadamente aos dez meses, uma criança com surdez já aponta para si e para os outros. Os pontos para indicar pessoas podem desaparecer na produção lingüística da criança e só reaparecer tempos depois;
- b) *sinais lexicais*: são os mesmos sinais dos adultos, mais sem as marcas morfossintáticas para flexão de número, concordância verbal e aspecto, mesmo quando uma única palavra está representando uma frase;

Terceira fase: a partir de dois anos e meio, a criança surda começa a produzir frases de duas palavras, iniciando sua sintaxe, mas elas são usadas sem flexão e sem concordância. A ordem das palavras constituirá sua primeira sintaxe quando estabelecer a função sintático-semântica dos itens lexicais na frase. As relações semânticas individuais emergem quase que na mesma ordem que aparecem em língua portuguesa.

A partir dessa fase, a criança surda começa a adquirir a morfologia da LIBRAS, a aquisição de subsistemas morfológicos mais complexos. Aos cinco anos de idade será capaz de produzir frases gramaticais maiores e mais complexas. O primeiro subsistema mais complexo que adquire é a concordância verbal, na qual o verbo concorda com seu argumento-nome, depois usa produtivamente a concordância verbal para verbos de movimento.

* os dêiticos de pessoa, na LIBRAS, são pontos convencionados no discurso: para a 1ª pessoa do singular, aponta-se para si mesmo, a pessoa que fala; para a 2ª pessoa do singular, aponta-se para o receptor; e para a 3ª pessoa do singular, aponta-se para um ponto neutro convencionado para a pessoa ou coisa referida no discurso.

Como se pôde observar a partir dessa ligeira explanação, o processo de aprendizagem da LIBRAS é semelhante ao processo de aquisição de qualquer língua.

No Brasil, a Lei N.º 10.436, de abril de 2002, dispõe e reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

2.4.2 Considerações sobre a língua portuguesa escrita

Segundo Quadros (1997), a escrita deve ser a oportunidade de o indivíduo expressar inúmeras situações significativas para determinados fins. A produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua enquanto objeto social e interacional.

A língua escrita é uma língua construída independentemente da construção da língua oral. Um bom leitor e um bom escritor é aquele que lê e escreve muito. A língua escrita é adquirida por meio de constante acesso a ela.

Dessa forma, desde a educação infantil, a criança deve estar em contato constante com a leitura e a escrita. É importante que a criança desde cedo seja estimulada a ler histórias infantis. Essas devem ser lidas para as crianças com surdez com apoio de muita imagem visual, muita dramatização e acompanhada da língua oral ou da língua de sinais, dependendo do momento e do modelo educacional. É preciso despertar na criança o interesse pela leitura.

É importante também que a criança esteja envolvida no universo do letramento; para isso, o professor deve chamar sua atenção para tudo que está escrito ao seu redor.

Mesmo que a criança não saiba ler, tudo o que for vivenciado em atividades de classe, em passeios, em relatos trazidos de vivências experimentadas pelas crianças e trazidas para a sala de aula, deve ser registrado em forma de textos construídos junto com crianças e escritos pelo professor.

É fundamental que a criança perceba que tudo que é experimentado pode ser escrito, e tudo que é escrito pode ser lido, despertando assim, para o gosto pela leitura e escrita.

O desenvolvimento da língua escrita é motivo de grandes estudos. É importante perceber, entretanto, que sua aquisição ocorrerá à medida que a criança estiver exposta a ela.

A importância do apoio escrito

Mesmo sabendo-se que a criança em idade pré-escolar ainda não sabe ler, o apoio escrito deve ser dado à criança com surdez sempre que possível, e desde muito cedo. O registro escrito, reforçado com um desenho, foto ou colagem representativa, realizado durante ou após situações vivenciadas pela criança, funciona como apoio visual, facilitando aprendizagem da língua portuguesa, estimulando a leitura e escrita e contribuindo para a memorização de palavras e de estruturas frasais. Poderá ainda ser revivido e “lido” em outros momentos pelos familiares, professores, fonoaudiólogo etc.

O registro escrito pode e deve ser utilizado:

- *no desenho livre* – muitas vezes a criança usa o desenho como forma de expressão e,



se solicitada, “conta” por meio da LIBRAS, de gestos naturais, da dramatização ou mesmo da língua portuguesa oral, o que desenhou. O professor aproveita para traduzir o que foi comunicado, em língua portuguesa escrita, escrevendo no espaço embaixo da folha ou anexando uma tira grampeada ao desenho.

- *nas histórias contadas* – o professor deve escrever o título da história. A criança desenha ou o professor passa uma cópia das principais cenas do livro, escrevendo uma frase que sintetize a idéia.
- *na hora da rodinha* – a criança pode contar o que fez por meio da LIBRAS, dramatizando ou utilizando mímicas. O professor capta sua idéia e a escreve como se fosse a própria criança. Ex: *Hérica - Eu andei de bicicleta; Eu fui à casa da vovó*. A frase ou frases podem ser escritas no quadro de giz e depois em papel com ilustrações da própria criança, com desenho ou foto mandada pela família.
- *nas aulas de música* – a criança não vai cantar como os colegas ouvintes, mas as músicas curtas e ou as partes que se repetem (refrões) podem ser memorizadas e faladas pela criança com surdez, se puderem ser visualizadas por meio da língua de sinais e da escrita.
- *no relato de atividades vivenciadas pelo grupo na escola ou fora dela* (como, por exemplo, a festa de aniversário de um colega, um passeio ao zoológico) – cada criança conta os fatos relativos ao acontecimento. O professor escreve o que os alunos falam e escrevem o que a criança surda conta, utilizando a língua de sinais ou a dramatização. Depois do texto elaborado, as crianças fazem a “leitura” dele. É necessário dar significado à escrita, por meio da dramatização.
- *nos passeios e outras atividades ocorridas em casa e descritas pela mãe na agenda* – o professor repassa os fatos descritos para um mural. Todos “lêem” suas histórias.
- *na hora do lanche* – o professor deve mostrar o cardápio e o que vai ser servido no dia, falar e apresentar a escrita. Observar se o aluno com surdez encontra-se em local em que possa visualizar a pessoa que fala, o lanche que está sendo mostrado e a escrita correspondente.

Essas são apenas algumas situações. Haverá muitas outras atividades em que o professor irá fazer uso do apoio escrito, além de desenhos, gravuras e fotos, porque auxilia a criança com surdez e porque estimula os outros alunos a se interessarem pela leitura e escrita. Nessa fase, a leitura que a criança faz é globalizada e contextualizada. A leitura torna-se fácil, porque é associada a uma situação já vivenciada. Com o uso freqüente da escrita, muitas palavras e frases, nomes, ações que se repetem são memorizadas, tanto na leitura como na escrita, e servem como mais um recurso que o aluno com surdez passa a utilizar para comunicar-se.

Deve-se estimular bastante o uso da língua portuguesa escrita. A partir de vivências, de dramatizações, o professor deve elaborar textos junto com as crianças e despertar nelas o gosto pela leitura e escrita. As vivências devem ser sempre desenvolvidas em língua de sinais. Os textos devem ser registrados em grandes blocos ou álbum seriado, para que sua leitura seja retomada várias vezes. Nessa fase, a criança ainda não está alfabetizada, mas ela fará a leitura em língua de sinais e será capaz de fazê-lo por ter participado ativamente de sua construção.

Vocábulos novos devem ser sempre apresentados em fichas. Deve-se ensinar o sinal correspondente e apresentá-los com o alfabeto digital para estimular a memória visual e sinestésica da criança. Para que passem a ter significação, deve-se trabalhar com uma grande variedade de jogos: dominó, encaixe, memória e outros.

Devem ser desenvolvidas muitas atividades que favoreçam a comunicação da criança. Comunicação não somente na escola, como também com a família. Exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas:

- saco surpresa – na segunda-feira, a criança traz de casa, no saquinho-surpresa, algum objeto e frases simples escritas em casa, dando pistas de atividades que a criança realizou no final de semana. Com apoio das pistas, o professor estimulará a comunicação da criança para que tenha condição de contar situações vivenciais em casa e em outros lugares;
- contando histórias que foram vivenciadas em classe para a família - como dever de casa, o professor deve mandar folhas contendo figuras da história trabalhada em classe, contendo espaços vazios para que, em casa, os pais preencham, a partir do relato da criança. A família tentará escrever tudo que entendeu da história contada pela criança. No dia seguinte, o professor deverá mandar para casa a verdadeira história, da forma como ela foi contada, permitindo, dessa forma, que a família identifique o que a criança quis dizer e, cada vez mais, consiga se comunicar com a criança. É importante também trabalhar muitas histórias em seqüência, permitindo que a criança organize a idéia de início, meio e fim. Deve-se possibilitar a criação de diversos finais, explorando bastante a criatividade da criança.
- rotinas - são atividades muito importantes, pois permitem a formação de hábitos e atitudes. Na rodinha, no início da aula, o professor deve:
 - trabalhar o calendário (desenvolver conceitos de temporalidade – dia, mês, ano, dia da semana, ontem, hoje, amanhã; clima – sol, chuva, nuvem, nublado, frio, quente);
 - trabalhar os nomes das crianças;
 - estimular o desenvolvimento lingüístico, contando curiosidades e novidades.

A criança está adquirindo a língua de sinais, sendo assim, o professor deve usar muita expressão corporal, além do estímulo visual, para que a criança entenda os conceitos.

Na educação infantil, em todos os momentos, o professor deve recorrer ao estímulo visual, desde a pintura, o alarme de luz, a campainha luminosa, o painel legendado, o computador com tela de apresentação onde poderá aparecer a língua de sinais, lembrando que, para os usuários de aparelhos de amplificação sonora individual – AASI, o amplificador sonoro em um ambiente amplo ajudará muito.

O professor pode organizar centros de atividades, que nada mais são do que uma área da sala de aula onde são oferecidos materiais baseados em uma área de conteúdo ou tópico, para estimular a aprendizagem da criança.

Nos centros de atividades, deve-se considerar os interesses das crianças, estimular uma aprendizagem significativa, atender às atividades oferecidas, observando-se os níveis de desenvolvimento das crianças e suas experiências anteriores, possibilitando, assim, que aprendam em seu próprio ritmo sobre o mundo ao seu redor, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis. Com base em Spodek & Saracho (1998), são sugeridos os seguintes centros:

Centro de jogos dramáticos

Esse centro contém atividades relacionadas a vários temas de brinquedos: a loja, o lar, o restaurante, a oficina mecânica, o salão de beleza ou qualquer outra atividade que reflita a vida social das crianças.

Centro de jogos e quebra-cabeças

Nesse centro deve-se oferecer às crianças jogos e quebra-cabeças, em diferentes níveis de dificuldade, para que sejam direcionadas a uma opção que possam completar com êxito. Os jogos podem ter cores e formas diversas e podem ser organizados por nível ou área de habilidade.

Centro de blocos

Esse centro oferece a oportunidade de construir casas, lojas, escolas, sistemas de transporte, fazenda, aeroporto etc.

Centro de biblioteca

Deve estar localizado em uma parte calma da sala, longe do movimento, e os livros devem ser dispostos de forma que as crianças possam escolher facilmente os que querem olhar. O professor pode expor os livros de acordo com os temas que estão sendo estudados.

Centro de matemática

Aqui devem estar materiais que permitam à criança se engajar na solução de problemas matemáticos. Pode-se colocar varetas para contar, recipientes para medidas e figuras para comparação, e cartões com tarefas que apresentam problemas para as crianças resolverem.

Centro de ciências

Esse centro propicia o envolvimento das crianças em experimentos simples, a observação de fenômenos naturais ou o cuidado de um bichinho doméstico. Pode-se trabalhar com sementes, conchas, folhas, insetos ou comidas.

Centro de água e areia

É apropriado para o ar livre.

Centro de som e música

Deve conter instrumentos musicais simples e outros materiais que possam ser usados para emitir sons, vibrações.

Centro de artes

Um cavalete, uma mesa grande, tintas, papéis, cola, argila e materiais similares são básicos. As crianças precisam ter fácil acesso aos materiais e devem poder guardá-los e limpar tudo sozinhas.

Centro de marionetes

Um palco simples e muitas marionetes, que podem ser compradas ou feitas pelo professor ou pelas crianças, criam uma oportunidade para o desenvolvimento da linguagem e da criatividade.

Centro de educação física

Pode ter uma trave de equilíbrio, marcações de amarelinha no chão, bambolês, cordas, saquinhos de cinco-marias e bolas, entre outros materiais.

Centro de culinária

Este centro pode ser montado temporariamente, quando necessário. Ele permite às crianças se envolverem em projetos especiais de culinária. Deve ter uma mesa baixa e todos os utensílios que possam ser necessários.

Outros centros poderão ser acrescentados se o professor os considerar necessários. O trabalho com os centros poderá abordar áreas de grande importância para o desenvolvimento infantil, tais como psicomotricidade (educação física, recreação e desportos); cognitiva (sensorial, percepção, linguagem); social (habitação, sexualidade, formação moral e familiar); expressão artística (artes, música). A afetividade estará permeando todo o trabalho.

Os centros de atividades oferecem variadas opções para as crianças, envolvendo-as em atividades interessantes. Permitem à equipe de profissionais conhecer as crianças como pessoas únicas, que aprendem por meio de experiências diretas e de maneira natural.

“É preciso ficar claro que cada criança deve receber atendimento de acordo com a sua realidade, para poder vivenciar e explorar ao máximo suas potencialidades.” (Marta Gil – Consultora do Programa Um Salto Para o Futuro/Espaços para Inclusão)

2.4.3 Aprendizado da língua portuguesa oral

Para o desenvolvimento da língua portuguesa oral em crianças com surdez, a ênfase, desde os primeiros anos de vida, deverá ser a interação, a comunicação, a conversação significativa e contextualizada. O acompanhamento por um professor e/ou pelo fonoaudiólogo complementa as atividades da sala de aula e a interação entre eles e a família será um fator indispensável para a obtenção de resultados positivos.

A diferença entre projetos educacionais que envolvem crianças com surdez às vezes não depende do tipo de proposta ou do objetivo, mas das modalidades, das estratégias e da persistência em desenvolvê-los.

Perdas graves da audição – especialmente em crianças muito pequenas, no *período pré-lingüístico* (perdas auditivas antes do aprendizado da fala) – afetam significativamente o desenvolvimento da linguagem oral caso não sejam trabalhadas adequadamente. Se não se pode escutar uma língua, é extremamente difícil aprendê-la. Crianças que apresentam perdas auditivas antes do aprendizado da fala necessitarão de cuidados muito especiais para aprender a língua oral. Uma criança que já tinha aprendido a falar e perdeu a audição no *período pós-lingüístico* (perda auditiva após o aprendizado da fala), terá maior possibilidade de entender a linguagem falada, mas, ainda assim, necessitará de alguns cuidados especiais.

Cada criança apresenta sua individualidade e riqueza, e isso é válido para as crianças com surdez. As classificações se tornam, contudo, necessárias, pelo menos em termos didáticos. Apesar de todas as variáveis, não é fácil dizer, por exemplo, por que duas crianças com surdez, com a mesma perda auditiva, com o mesmo tempo de uso de prótese, desenvolvem sua audição e fala de modo diferente uma da outra. Em termos de desenvolvimento de

linguagem oral, existe uma classificação: crianças com surdez desde o nascimento e crianças que perderam a audição mais tarde (por exemplo, devido a meningite). As crianças que perderam a audição depois da aquisição da linguagem oral arquivaram, no cérebro, modelos de linguagem receptiva e até expressiva, e as que nasceram com surdez não conseguiram imprimir esses modelos na memória. Dependendo do tempo e da intensidade da estimulação a que as crianças que nasceram com surdez são expostas, elas poderão desenvolver muito bem a língua de sinais e também a comunicação oral.

A interação entre o fonoaudiólogo e o professor responsável pela estimulação precoce, de maneira permanente, possibilitará o planejamento das atividades que viabilizarão o desenvolvimento harmonioso de cada criança.

Essas observações são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva contextualizada no dia a dia.

É importante, então, que a criança com surdez:

- possa comunicar-se como sabe;
- possa dialogar com liberdade, sabendo ser aceita pelos demais;
- passe a entender a entonação emotiva e dramatizada da mensagem que o professor envia;
- desenvolva, aos poucos, seu faz-de-conta. A falta de linguagem oral e a falta da possibilidade de ser estimulada podem levar a criança a ser bastante repetitiva e pobre de conteúdo em língua portuguesa. São necessários estímulos em língua portuguesa para aumentar seu conhecimento, por meio de seqüências de quadros (a boneca levanta, toma café, descansa) e também para acrescentar pormenores (toma banho, usa o sabonete, lava os pés, a cabeça, enxuga com a toalha, penteia os cabelos);
- aprenda, paulatinamente, a discriminar auditivamente e/ou visualmente as primeiras palavras;
- mostre interesse pelas histórias contadas ou dramatizadas, com a ajuda de videocassete e de desenhos;
- mostre interesse pela *leitura* de histórias realizadas com o auxílio de gravuras nos livros ou com seqüência de desenhos; é interessante que a criança guarde seu *livro de histórias*, em que há três ou quatro gravuras para cada história. Toda vez que uma história é contada na roda, o professor deve colocar a criança com surdez mais à frente, para que ela possa ver com facilidade o que ele fala e dramatiza. Quando são usados livros e gravuras, é bom lembrar as regras da comunicação visual. A história trabalhada na escola deve ser recontada em casa;
- familiarize-se com a escrita, aproveitando o material encontrado no próprio contexto;
- comece a dar um significado intencional à própria fala, utilizando a emissão para designar animal, objeto, pedido;
- comece a desenvolver a linguagem receptiva, entendendo a comunicação oral do professor nas atividades da vida diária e nas atividades da escola;
- relate suas experiências, mesmo de fora da escola, com naturalidade, como por exemplo: a visita ao jardim zoológico, o nascimento do bebê, um aniversário, o choque de carros na rua. Uma agenda pode facilitar o contato do professor com a família, possibilitando a interpretação do que a criança comunica gestualmente. O professor pode interpretar para as demais pessoas aquilo que não conseguiram compreender

da mensagem da criança. Ao mesmo tempo, o professor deve explicar à criança com surdez o que os outros colegas contaram. Isso já é realizado normalmente por muitos professores, tornando a aprendizagem muito rica para a turma toda, tanto em termos de compreensão como de aquisição de linguagem.

É necessário que, desde o começo das atividades educacionais, o professor fale oralmente o que a criança com surdez quer dizer. Os recursos gráficos e visuais são muito importantes para ajudar a compreensão da fala do professor.

Todas as vezes que um adulto tratar diretamente com a criança (troca de roupa, fraldas, hora do banho, momento do colo, alimentação), deve lembrar que, com alguns minutos a mais, pode propiciar-lhe uma atenção mais dirigida, muito enriquecedora, e deve usar as mesmas estratégias que o professor responsável pela estimulação precoce pede para a mãe utilizar em casa.

É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem da criança, possibilitando assim estimular o que ela já pode dar e, ao mesmo tempo, ajudá-la a crescer diante de situações novas que desafiam suas potencialidades.

Na educação infantil, em geral, os avisos e ordens são dados somente pela comunicação oral. Esse hábito precisa ser alterado. Os assuntos, na maioria dos casos, são relacionados a coisas concretas e podem ser dramatizados ou apresentados por meio de gravuras. A escolha de estratégias a serem utilizadas com o grupo ou somente com a criança com surdez depende da oportunidade e das circunstâncias.

Há muitas técnicas para ajudar crianças com surdez a aprender a falar. Entre elas encontram-se aquelas utilizadas pela fonoaudiologia e pelos professores especializados. Faz-se necessário começar a desenvolver a linguagem desde as primeiras semanas de vida, independentemente de a criança surda responder ou não ao que está sendo falado. Sugere-se que o professor acompanhe com palavras, músicas e movimentos tudo o que fizer quando estiver perto da criança. Por exemplo, pode-se conversar com ela sobre o que está fazendo no momento da alimentação, do banho e das brincadeiras. Pode-se também conversar com a criança sobre o que outras pessoas estão fazendo: *“a maninha está brincando lá fora”*; *“o papai está consertando o telhado”* ou *“a mamãe está lavando roupas”*.

Uma outra maneira de se comunicar com a criança é fazer perguntas e respondê-las sem esperar pela manifestação do aluno. Por exemplo, pode-se perguntar: *“Você está com fome?”* E responder: *“Sim, você está com fome. Eu vou lhe dar leite.”*

Mais tarde, quando a criança tiver desenvolvido o resíduo auditivo, poderá comunicar-se autonomamente. O professor deve comunicar-se sempre com ela, mesmo em lugares onde outras pessoas estejam conversando ou onde existam barulhos diversos.

Dessa forma, introduz-se a criança na comunicação, uma vez que ela pode ver e perceber a interação existente entre as pessoas. A luz deve iluminar bem o rosto de quem fala com ela, de modo a tornar visíveis os movimentos expressos no rosto de seu interlocutor.

As crianças que ouvem apenas um pouco devem utilizar essa pequena audição para desenvolver a linguagem oral. Nesse momento não deve haver interferência de barulhos a sua volta.

Alguns aspectos metodológicos que devem ser observados pelo professor:

- chamar a criança pelo nome, quando se dirigir a ela, é uma das formas de colaborar para a descoberta de sua identidade. Antes de falar, o professor deve esperar que a



criança olhe para ele. Se ela não o fizer, ele deve segurá-la pelo queixo e, gentilmente, fazê-la voltar-se para ele;

- usar palavras simples e familiares em frases curtas como, por exemplo, *venha comer*. Não se deve usar “linguagem infantil” com a criança, pois, posteriormente, ela só entenderá quem lhe falar da mesma maneira;
- utilizar os movimentos do corpo e as expressões do rosto – *linguagem corporal* – para ajudar a criança a se comunicar a todo instante. Assim, ela aprenderá o que significam esses movimentos e expressões;
- usar movimentos do corpo para tornar mais clara a mensagem falada para aqueles que o estão escutando ou estão vendo. Balançar a cabeça quando disser *sim* ou *não*; utilizar as mãos para mostrar o tamanho dos objetos etc;
- modificar a expressão do rosto de acordo com o que se fala. Pode-se demonstrar pesar, alegria, surpresa e muitos outros sentimentos no rosto;
- não parar de conversar com a criança ao utilizar a linguagem corporal. É sempre muito importante estimular sua linguagem;
- descobrir se a criança está entendendo seu interlocutor, pedindo-lhe que responda as perguntas. A criança pode responder de diferentes maneiras: fazendo o que se pediu, falando ou apontando coisas. A criança pode responder, também, emitindo sons, que não são propriamente palavras;
- valorizar a emissão de qualquer som que a criança queira ou consiga produzir. Mais tarde, pode-se ajudá-la a dizer palavras, emitindo corretamente os sons;
- reconhecer o esforço da criança quando ela fizer alguma coisa bem feita ou aprender a dizer palavras novas, por meio de palavras e demonstrações de emoções de alegria. A criança desejará agradar e, então, repetirá o que tiver feito ou aprendido;
- estimular a criança a falar, enquanto estiver desenvolvendo alguma atividade.

Ouvir com atenção significa muito mais que simplesmente escutar. Significa associar significados aos sons. Normalmente, a capacidade auditiva da criança não pode ser modificada. Entretanto, pode-se desenvolver bons hábitos de utilizar seus resíduos auditivos.

A língua portuguesa oral deve ser desenvolvida o mais naturalmente possível, sempre de forma contextualizada e lúdica. Sugere-se que essa modalidade seja trabalhada em momentos separados daqueles utilizados para aquisição da língua de sinais.

Para desencadear o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa oral, o professor deve falar o tempo todo com a criança, como se faz com a criança ouvinte, em todas as situações da vida diária. Nunca se deve proibi-la de utilizar sinais. O professor deve compreendê-los e expressar a palavra correspondente em língua portuguesa. O professor deve procurar:

- conduzir a criança a olhar para quem está falando;
- estimular a criança auditivamente, chamando a atenção para os ruídos ambientais;
- falar com movimentos labiais bem definidos, a fim de que ela possa compreender o que está sendo dito, pela observação dos lábios;
- falar naturalmente com voz normal, em um nível moderado de velocidade, sobre o que estão fazendo no momento;
- usar expressões faciais, movimentos do corpo, das mãos, gestos naturais, para dar pistas da mensagem que estão transmitindo;

- ajudar a criança a compreender e aprender palavras novas;
- expressar de forma correta as palavras ou frases, sempre que a criança houver distorcido a fala, sem no entanto criticá-la pelo erro.

Na educação infantil, em contato com a criança surda, os professores devem:

- falar naturalmente, de acordo com a idade da criança, procurando não fazer nenhuma alteração da sintaxe;
- participar sempre da alegria ou do sofrimento da criança, dando valor a seu estado emocional;
- fazer perguntas à criança surda, como a qualquer outra criança, e responder por ela, com o objetivo de estimular a conversação e sua compreensão (*método do duplo papel*: papel da criança e do adulto): “*Você fez cocô? José fez cocô! Espere! Vamos trocar a fralda? Isso te incomoda? Vai ficar bem limpinho! Quer brincar de bicicleta? Está rindo? José é feliz! Vamos brincar com Carol.*” O mais importante nesse tipo de atividade, como em outras, é não perder a oportunidade de conversar com a criança, com a máxima naturalidade, apenas buscando manter o interesse da criança no rosto de quem fala (leitura labial);
- estabelecer desde o começo do processo de ensino e aprendizagem um *diálogo* com a criança, de maneira que, com o tempo, ela aprenda a fazer e a responder adequadamente as perguntas, primeiro de maneira muito simples, depois cada vez mais complexa. No início, utilizar o *método de captação*: perceber o que a criança quer dizer, externar corretamente a pergunta e acrescentar a resposta. Por exemplo, se a criança quer água e aponta para o filtro, ou tenta emitir: *aaa*, o professor intervém: “*Ah! Você quer água? Água? A tia vai te dar a água. Espere! Toma a água. A água é gostosa!*” Para isso é fundamental dar espaço à criança. Perceber quando ela quer dizer algo, deixar espaços de propósito para que fale, interrogue, aponte, peça;
- acrescentar algo à *fala* da criança (*expansão*). Se a criança apontou para uma colega, o professor deve falar, por exemplo: *Maria chegou! Olha, tem as sandálias novas, bonitas!*
- usar a voz em tom mais alto, com ritmo e melodia adequados ao contexto. Falar próximo à criança;
- manter uma distância relativamente pequena entre os dois interlocutores;
- dar ênfase à comunicação gestual natural dela e, ao mesmo tempo, introduzir a fala, procurando sempre traduzir em português oral a sua linguagem espontânea. Repita muitas vezes a palavra chave do pedido ou de algo que está apontando: “*A água? Você quer água? A tia vai dar água para José. Espere um pouco. José está tomando água! José está tomando água! Lalalá!*” (O professor deve esperar que a criança olhe para ele, ou ele deve chegar perto da criança de modo que ela detecte a entonação da sua fala);
- escolher palavras que se repetem inúmeras vezes nas atividades da vida diária e nas áreas do currículo; trabalhá-las por contrastes com mais intensidade no dia a dia, para que a criança passe a discriminá-las com facilidade por meio da audição, da leitura oro-facial, do gesto. Por exemplo, entre os brinquedos, pode-se escolher a *bola* e a *boneca*: “*Pegue a bola – Pegue a boneca*”. Nas cores: “*Me dá o lápis vermelho – Me dá o lápis azul*”. Nos movimentos: *devagar/rápido – corre/pára*, e assim por diante.

O professor precisa ficar atento para que toda conversa, toda observação, toda pergunta brote como fruto de uma experiência vivenciada que deverá ser verbalizada, para que a criança compreenda a função comunicativa da linguagem e participe dela. O professor deve incentivá-la a utilizar a voz, dando um significado para os sons que a criança pode emitir.

Com a criança surda isso não acontece de maneira natural, pela falta do estímulo auditivo, mas pode, em parte, ser superado com o uso do aparelho de amplificação sonora individual – AASI e do trabalho de estimulação da linguagem oral desenvolvido pelas pessoas que com ela convivem.

Aos poucos a criança deverá aprender a *falar*, quer dizer, aprender que, emitindo sons, algo modifica ao seu redor. É preciso prender a atenção da criança sobre a sonoridade das coisas, sobre a possibilidade de utilizar - como instrumento das brincadeiras primeiro, depois da comunicação e do conhecimento - as emissões orais próprias e as dos outros. A criança observará que, ao emitir um som, vai aparecer um objeto conhecido e/ou desejado. Se emitir um som, haverá uma reação no ambiente: o professor vira-se, sorri, chega perto, pega no colo, dá algo. O som da voz da mãe, do professor que chama a criança pelo nome com aquela entonação própria, com o tempo pode ser reconhecido e adquirir um profundo significado. A criança, aos poucos, deve chegar a emitir diferentes sons para diferentes pedidos (por exemplo, *aaa* quando quer água, *ooo* quando quer a bola, *mamama* quando vê e quer a mãe).

O professor deverá dar ênfase à comunicação gestual natural, à língua de sinais e, ao mesmo tempo, introduzir a fala.

Além da comunicação gestual espontânea, o uso de fotografias, de gravuras, de desenhos é de grande utilidade para explicar acontecimentos. Em particular, quando a rotina muda, quando vai acontecer algo de novo, é interessante avisar as crianças e a conversa pode ser auxiliada com a apresentação de figuras ou até fazendo um rápido desenho no quadro. Alguns professores, para brincar com as crianças dessa idade, usam fichas padronizadas divididas por assuntos (animais, alimentos, esquema corporal, meios de comunicação, qualidades por oposição *gordo/magro*, *alto/baixo*, posição no espaço *em cima/em baixo*, *em frente/atrás*, etc.), que são ótimas para as crianças com surdez.

Esse estilo de relacionamento deveria tornar-se, aos poucos, comum a todos os que se relacionam com a criança com surdez. Mais do que uma informação teórica e informal inicial, será a maneira de interagir do professor especialmente encarregado de lidar com a criança surda que levará os outros a agir da mesma forma com naturalidade e alegria.

Para a aprendizagem da língua portuguesa oral é de fundamental importância que a criança faça uso do aparelho auditivo – aparelho de amplificação sonora individual - AASI.

Aparelhos auditivos

Os aparelhos AASI (aparelhos de amplificação sonora individual) servem para captar e ampliar os sons, mas o fato de uma criança estar utilizando-os não significa que está tendo uma audição normal.

Crianças com surdez leve ou moderada podem desenvolver bem a linguagem oral. No caso da surdez leve, isso é possível mesmo sem o aparelho auditivo. As que têm surdez

severa e surdez profunda também poderão ser beneficiadas com o uso do aparelho, mas terão dificuldades ligadas à detecção e à discriminação dos sons da fala, podendo, conseqüentemente, não adquirir a língua portuguesa oral de maneira natural.

Nos casos de ter surdez moderada, severa ou profunda, a criança deverá usar o aparelho auditivo o dia todo para que haja um melhor aproveitamento de seus resíduos auditivos. Pais, pessoas ouvintes de seu convívio, professores, funcionários da escola, sempre que possível, devem estimular auditivamente a criança, chamando-lhe a atenção para os ruídos e sons ambientais (barulho de avião, trovão, batidas na porta, o barulho da descarga, do telefone tocando, etc.), e para os sons da fala. Assim a criança, aos poucos, passará a dar significado a esses sons, valendo-se também da pista auditiva, além da pista visual (leitura orofacial, leitura das expressões corporais, faciais, etc.), adquirindo melhor domínio do ambiente sonoro e melhor desempenho comunicativo.

O modelo de aparelho auditivo mais usado pelas crianças no período da educação infantil é o retroauricular.

O professor deverá receber as informações sobre o uso e os cuidados com a prótese auditiva da criança. Crianças muito pequenas dependem do adulto para ligar/desligar, tirar/colocar o aparelho. O professor deverá monitorar o aparelho, avisando à família quando ele apresentar problemas, como: gasto das pilhas e necessidade de limpeza dos moldes.

O professor deverá, sempre que possível, observar se o aparelho do aluno está funcionando. Uma maneira prática de sabê-lo é colocar a mão “em concha” sobre a orelha protetizada da criança. Se o aparelho apitar, está funcionando. Os problemas mais comuns nos aparelhos dos alunos são:

1 - O aparelho não funciona

Causas:

- aparelho desligado (no retroauricular a posição de ligar é indicado geralmente pela letra M);
- problemas com a pilha: sem pilha, pilha na posição errada ou pilha fraca;
- molde ou saída do aparelho obstruída por cera;
- mangueira furada;
- aparelho molhado.

2 - O aparelho está apitando

Causas:

- aparelho ligado fora da orelha;
- molde mal encaixado na orelha;
- alguém colocou a mão perto da orelha do aluno, ou ele encostou a cabeça em algum lugar;
- volume excessivamente aumentado;
- o molde pode estar pequeno para o ouvido da criança (com folga). Nesse caso a família deverá providenciar um novo molde;
- problemas internos no aparelho. Nesse caso o professor deverá alertar os pais para que procurem assistência técnica especializada;
- mangueira furada, longa ou deslocada do molde.

Há ocasiões em que se deve retirar o aparelho da criança, principalmente nas atividades ou situações em que possa ficar úmido ou molhado, tais como:

- atividades na piscina;
- no chuveiro ou no banho de mangueira;
- na chuva;
- após o banho, quando os cabelos estão molhados.

Caso o aparelho fique molhado por acidente, o professor deve desligá-lo, retirar a pilha ou bateria e o molde (parte que se encaixa na orelha) e deixá-lo em lugar ventilado. Em seguida, deve avisar a família para que procure a assistência técnica especializada.

Ao retirar e manipular o aparelho, deve fazê-lo sempre sobre uma superfície macia para evitar queda ou batida.

Obs.: No tanque de areia é aconselhável tirá-lo, se houver perigo de queda. Ao cair na areia é difícil de ser encontrado, pois confunde-se com ela.

Estimulação auditiva*

A *estimulação auditiva* visa desenvolver os resíduos auditivos, ou seja, as habilidades auditivas que quase todas as crianças com surdez possuem. Para isso, é fundamental o uso da prótese auditiva, lembrando-se de que ela é somente uma ferramenta. É necessária uma educação permanente e específica para que essas capacidades auditivas da criança sejam estimuladas, em particular do nascimento aos três anos de idade, e possam tornar-se parte integrante e funcional do próprio universo perceptivo.

Ao falar com crianças que já possuem o aparelho auditivo, o professor não deve ficar distante (mais de três metros) e, quando for lidar com ela individualmente, pode falar e brincar a uma distância de 30 a 40 cm de sua orelha.

A criança deverá ser estimulada desde cedo a:

- *perceber a diferença entre o som e o silêncio.* Na abordagem pedagógica, a mensagem sonora deve estar relacionada a um determinado contexto, aos objetos, aos acontecimentos, à comunicação (verbal, gestual e de sinais) sempre redundante, rica de entonações e traços exclamativos, interrogativos e expressivos. O som deve aparecer enfatizado com o seu oposto: o silêncio (percebido como espera);
- *descobrir o que significa colocar-se à escuta.* Diante de um som, por exemplo, colocar a mão perto da orelha com o gesto característico de quem quer ouvir;
- *aprender a detectar, a discriminar, a reconhecer o som.* Deve aprender, também, a gostar de todas as características próprias do som, do ritmo, da música que estão na base da linguagem oral. O professor deve escolher para a criança brinquedos com ruídos um pouco mais fortes: tamborim, apito, gaita, flauta, cascas de coco. Em lugar de fazer um barulho qualquer, escolher ritmos simples e agradáveis.
- *perceber a fonte de cada som.* Deve aprender que o som que está agora ouvindo provém, por exemplo, da caixa da descarga do banheiro, da campainha que assinala o começo e o fim do recreio, da fala da diretora, da professora. O professor deve

* Essa estimulação pode ser incluída nas atividades de música.

utilizar instrumentos sonoros, a uma distância que possibilite uma reação da criança.

Cantar perto do ouvido dela (*mas não diretamente dentro dele!*);

- *perceber a própria voz*. Há crianças que, depois de um tempo do uso do aparelho, descobrem a própria voz e passam a balbuciar. O professor poderá reforçar as primeiras emissões da criança repetindo perto dela o mesmo som por alguns minutos mudando a entonação sempre de forma alegre.

Desde o nascimento, a criança ouvinte desenvolve a compreensão (*linguagem receptiva*) muito mais rapidamente do que a expressão. A linguagem expressiva depende de um amadurecimento neurológico e progressivo nos primeiros anos de vida. O mesmo acontece com a criança surda, embora ela não consiga construir, com a mesma riqueza, o arquivo de modelos lexicais, morfossintáticos e semânticos da língua portuguesa oral.

PARTE III

Orientações sobre a educação de crianças com surdez



3.1 Importância do atendimento a crianças com surdez

Conforme está expresso na LDB, Lei Nº 9.394/96, a educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro aos seis anos de idade.

A educação infantil tem como objetivo desenvolver a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E deve cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Um currículo que contemple a criança em sua totalidade deve propor a adoção de políticas contextualizadas, de forma a superar a idéia fragmentada e compartimentalizada das ações educativas, favorecendo a construção de práticas que respondam às demandas da criança e de seus familiares.

A implementação do trabalho educativo deve considerar as constantes mudanças na conjuntura mundial, como a globalização e a informatização dos meios de comunicação, que têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro desse novo modelo de sociedade.

Uma proposta educativa precisa considerar que, durante seu desenvolvimento, a criança passa por diferentes etapas, diferentes formas de pensar e de agir que caracterizam suas relações com o mundo físico e social. A ordem em que as etapas se sucedem é a mesma, porém a idade em que ocorrem varia segundo cada indivíduo. Diferentes ritmos constituem uma maneira sadia de crescer.

Por meio das relações com o outro, a personalidade vai sendo construída gradativamente; portanto, a educação infantil exerce grande e definitiva influência na formação pessoal e social da criança sob uma perspectiva de educação para a cidadania que se reflete na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente no meio em que vive.

Essa criança possui uma identidade própria e exige uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento, e não *um vir a ser* em preparação para saberes futuros.

Numa perspectiva de educação para a cidadania, o currículo deve possibilitar o alcance de três objetivos básicos na educação infantil:

- construção da identidade e da autonomia;
- interação e socialização da criança no meio social, familiar e escolar, e
- ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo.

A ação pedagógica deve estabelecer, na relação cotidiana, pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva e que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma.

O desenvolvimento de uma criança não se processa de forma linear. Durante seu crescimento, ela experimenta avanços gradativos, vivenciando de forma singular todas as fases desse processo. Numa diversidade de ritmos, possui uma natureza única que a caracteriza como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. O desenvolvimento das crianças ocorre por meio de situações de interação, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. A relação com os adultos, com seus pares e com o meio em geral é importante para que ela possa construir, pouco a pouco, sua identidade.

Nessa faixa etária, o processo de construção do conhecimento se dá por meio das

conquistas realizadas na busca de novos desafios, que servem de base para novos saberes, utilizando-se das mais diferentes linguagens, exercendo a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre tudo e sobre todos.

Sem desafios à altura de suas necessidades e potencialidades, a criança definha, murcha, torna-se medíocre, agressiva e violenta, ou apática e submissa. É preciso que os profissionais da educação infantil estejam atentos a ela, compreendendo e reconhecendo o seu jeito particular de ser e de estar no mundo, identificando seus desejos, necessidades e particularidades.

Considerando as individualidades dessa faixa etária e as formas específicas que cada criança utiliza para aprender é que o processo de escolarização formal se efetiva de forma a contemplar o desenvolvimento global desse ser.

Se a educação infantil é importante para qualquer criança, para a criança com surdez é essencial. A carência da estimulação nos primeiros anos de vida diminui o ritmo natural do processo evolutivo infantil, aumentando o distanciamento dos padrões do desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e da linguagem. Para que essa estimulação realmente ocorra, ela deve ser entendida como *“um conjunto dinâmico de atividades e de recursos, humanos e ambientais, incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”* (Série Diretrizes, n.º 3 – SEESP/MEC).

Isso posto, fica clara a importância do contato humano adequado, das brincadeiras, da imitação, do diálogo, da exploração de objetos e espaços, estimulando e enriquecendo o desenvolvimento global da criança nesse período. Período esse, mais uma vez, de grande valor para que a criança se desenvolva e tenha a sua formação pessoal encaminhada.

Destaca-se a relevância da participação da família, principalmente “da figura materna”, levando-se em consideração a sustentação (meio de segurança afetiva), a manipulação do corpo do bebê (toque, aconchego) e a apresentação dos objetos do meio (conhecimento do mundo externo, descentralizando-a da relação exclusiva com a mãe) (Winnicott, 1979).

3.2 Locus e Finalidades do atendimento a crianças com surdez

Conforme o número de crianças com surdez e as políticas adotadas pelo sistema de ensino, tanto as creches quanto as pré-escolas podem organizar o atendimento educacional:

- . em classes (turmas) comuns inclusivas;
- . em classes especiais;
- . em escolas especiais.

Em creches

Assim como para as demais crianças, o ideal é que a criança surda, na faixa etária do nascimento aos três anos, frequente creches e conte com a presença de um professor para o ensino da língua portuguesa e de um professor/instrutor surdo (para que ela tenha contato diário com a LIBRAS), além de outros profissionais.

De acordo com a realidade do Brasil, a maioria dos problemas auditivos das crianças é

detectado quando elas já estão com mais de um ano e meio de idade, depois de a família perceber que ainda não falam. Pode acontecer, portanto, que suspeitas de perda auditiva sejam confirmadas somente na creche, durante o desenvolvimento das atividades e na rotina diária. Neste caso, a primeira providência deverá ser a comunicação com os pais para que providenciem o encaminhamento para os exames clínicos e fonoaudiológicos apropriados, para os contatos com o setor de educação especial da rede municipal ou estadual de educação, e para os contatos com a comunidade surda.

A inclusão de uma criança com surdez em uma creche objetiva sua *socialização*. Objetiva-se que ela seja reconhecida e aceita por todos do ambiente escolar como uma criança do grupo, embora precise de um tipo de relacionamento específico, devido à sua forma de comunicação. Deverá haver possibilidades de adaptações nas atividades que envolvam a audição e a fala, procurando sempre, na medida do possível, que a criança não se sinta *diferente* das demais, e que os outros não a rotulem como tal.

O papel do professor em relação à criança com surdez é o mesmo do que com as demais crianças, destacando-se seu papel de mediador da comunicação, para que ela se entrose no grupo naturalmente, como qualquer outra criança. Possíveis tensões com relação ao comportamento não são ocasionadas pela surdez, mas pelo tipo de interação educativa com a família (em particular devido ao trauma que esta sofreu logo que se descobriu a limitação sensorial da criança), e que poderá apresentar-se na forma de superproteção ou de dificuldade em aceitá-la. Isso facilmente leva a criança à dependência, à falta de organização na vida, aos transtornos emocionais.

É essencial, para uma interação serena, funcional e proveitosa entre professor e alunos, que esse professor conheça a criança não somente de maneira informal no seu dia a dia na creche, mas também de maneira específica, por meio de informações sobre suas necessidades educacionais especiais. Tais informações podem ser obtidas junto à família, junto à equipe de educação especial e junto aos profissionais da área de saúde. Pode ser que ela se apresente já com os aparelhos auditivos ou que esteja ainda em fase de aquisição. As primeiras perguntas do professor geralmente são: *O que significa ter uma perda auditiva? Qual é a perda desta criança? Existem outros comprometimentos além da surdez?* Em termos teóricos pode-se encontrar bastante material, mas quando se quer saber mais coisas sobre determinada criança não é simples dar uma resposta. É bom lembrar que é justamente nos primeiros anos de vida que se realiza o processamento diagnóstico, e ele nem sempre dá uma resposta objetiva. Portanto, é necessário ser muito prudente e não *classificar* ninguém, mesmo em relação à gravidade da perda auditiva ou aos outros possíveis comprometimentos.

As possibilidades do indivíduo, nesse período da vida, a constância e a qualidade da estimulação, muitas vezes levam, em tempos relativamente breves, a modificar o primeiro diagnóstico e a resultados promissores, com prognósticos muito mais positivos.

Os encontros com os profissionais da fonoaudiologia ou com o responsável pela estimulação específica de língua oral e pela intervenção comunicativa em LIBRAS tornam-se obrigatórios para conhecer melhor a criança, obter respostas a muitos questionamentos sobre ela, e traçar as metas do trabalho educacional. Deve-se manter uma certa periodicidade entre os encontros, considerando ser esse um período especial. O professor deve contar com a colaboração de todos os profissionais envolvidos para ajudar a construir uma avaliação do desenvolvimento da linguagem da criança mais próximo da realidade.

A observação da criança pelo professor é fundamental. Geralmente, a criança com

surdez é como as outras, a não ser no que se refere às condições específicas de comunicação. Deverá existir uma intensa interação/colaboração com a família e com os demais profissionais que com ela atuam. Desde o começo, na rotina das atividades e, em particular, nas brincadeiras, o professor deverá observar:

- como a criança reage aos sons, a que tipo de sons reage, a que distância, e o valor dado a eles;
- se procura pelos sons, e como se comunica;
- que tipo de brincadeira prefere: repetitiva, explorativa, simbólica;
- a perseverança na atividade começada, a capacidade de atenção, de colocar-se na *escuta*, de adaptar-se aos pedidos dos outros;
- se apresenta dificuldades de relacionamento, vontade de *afastar-se*, atitudes estereotipadas, dificuldade em desenvolver um *faz-de-conta*;
- se utiliza gestos ou sinais para comunicar-se.

Todas as observações do professor relativas ao desenvolvimento da linguagem da criança deverão ser discutidas com a equipe escolar da creche e com o professor responsável pela estimulação precoce, que manterá a família a par do progresso da criança em suas etapas comunicativas. É importante que se avalie também as outras áreas curriculares para se observar possíveis desvios ou atrasos de desenvolvimento.

É fundamental que a equipe escolar estabeleça a metodologia a ser utilizada para desenvolver a comunicação e a linguagem da criança. É preciso verificar em que fases do desenvolvimento elas se encontram e quais etapas ainda não alcançaram, como por exemplo o brincar com o próprio corpo e, ao mesmo tempo, com a própria voz; o usar da comunicação corporal e gestual, a atividade exploratória, o jogo simbólico.

O componente auditivo é fundamental para a relação afetiva entre criança e adulto: o bebê chora, a mãe responde do outro quarto e a criança logo diminui a intensidade do choro e se acalma. Com a criança surda esse componente auditivo é substituído por sensações visuais e táteis: *o sorriso, a percepção tátil do aconchego, do colo, da massagem, da carícia.*

Sugestões de caráter geral sobre como desenvolver uma comunicação auditiva e/ou visual com crianças com surdez*

A *comunicação visual* é essencial, tanto para o aprendizado da língua portuguesa oral quanto para aquisição da língua de sinais. Para o desenvolvimento da comunicação visual ou auditiva, o professor precisa desenvolver com a criança:

- *o uso do olhar* para a pessoa que está falando ou com a qual vai falar em português ou em LIBRAS;
- *o saber esperar* que a pessoa olhe para ela;
- *o uso do apontar* para o objeto, para o acontecimento ou para a pessoa com quem se fala, somente depois de ter falado, ou seja, a criança olha primeiro para a pessoa do professor, e em seguida olha para o objeto (o professor deve também aprender

* Não utilizar português oral e língua de sinais ao mesmo tempo.

a não sobrepor, portanto, o falar com a criança e o apontar para o objeto, dando expressões ao rosto quando fala, e parando um pouco a atividade que está desenvolvendo antes de produzir o som ou sinalizar);

- o uso dos turnos da conversação, ou seja, educar-se para esperar a própria vez e interagir somente quando o interlocutor terminar sua fala. Isso implica o uso da triangulação, isto é, a pessoa fala, olhando para o interlocutor que, ao mesmo tempo, olha para ela; depois o interlocutor olha para o objeto e no final volta a olhar para a pessoa que está falando e continua a prestar atenção à conversa.

A afeição, a emoção, o carinho, a amizade entre professor e criança com surdez são componentes essenciais e fundamentais nas atividades de conversação e diálogo, isto é, na interação.

Para a criança com surdez ter uma boa comunicação visual, o professor deve desenvolver tanto as atividades de *leitura oro-facial* como *atividades com a língua de sinais*:

- o rosto do professor deve ficar iluminado pela luz (isso não acontece, por exemplo, se ele se encontrar entre a janela e a criança);
- o rosto da criança deve estar na mesma altura do rosto do professor. Quando isso não é possível, o professor deve colocar-se em uma posição mais horizontal possível (uma posição completamente errada seria o professor de pé e a criança com surdez sentada aos seus pés);
- a posição ideal do rosto deve ser aquela semelhante a do locutor do noticiário televisivo.

Na impossibilidade de o atendimento ocorrer em creche, ele poderá ocorrer em *programas de estimulação precoce*.

O programa de estimulação precoce para crianças com surdez tem por objetivo favorecer o desenvolvimento de sua linguagem, com ênfase nas experiências significativas que favoreçam a compreensão e a recepção lingüística da língua portuguesa e da língua de sinais. A frequência do atendimento nesses programas dependerá da possibilidade de cada local, de cada realidade. É importante que a criança surda seja estimulada por um professor surdo e outro ouvinte, em momentos distintos.

O ambiente do atendimento deve ser montado e organizado o mais similarmente possível às situações do lar. É muito importante a presença dos pais no momento do atendimento, para que recebam a orientação de como se relacionar com seu filho.

Um programa de estimulação precoce desenvolvido na Inglaterra consiste em visitas de um professor surdo à residência da criança de forma que ela possa ter a oportunidade de se desenvolver em seu próprio ambiente.

Em pré-escola

A educação infantil para crianças de quatro a seis anos deve se desenvolver em pré-escolas da educação regular ou da educação especial.

O professor de uma classe da pré-escola e os demais profissionais que atuam na escola devem tomar conhecimento da surdez do aluno, mas devem saber que esse fato isolado pode não ser determinante para seu desempenho.

No programa de inclusão do aluno surdo em classes comuns da pré-escola, o professor deve dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades de comunicação e das atividades sociais para que a criança comece a compreender e a interagir com as outras crianças.

O uso da LIBRAS em sala de aula e a presença do professor/instrutor surdo será de grande importância para o desenvolvimento das competências linguísticas dessa criança.

Atividades complementares em salas de recursos

A criança com surdez, ao ser incluída em classe comum da pré-escola do ensino regular, provavelmente necessitará de atendimento em outro turno, em salas de recursos para o desenvolvimento da LIBRAS, da língua portuguesa e para complementar as informações obtidas na classe comum.

A variedade de problemas enfrentados pela criança surda é tal que é provável que um único professor não consiga prestar-lhe todo apoio necessário. Ela poderá necessitar de profissionais da área da saúde para sua reabilitação e de professores para acompanhamento pedagógico (de conteúdos e de linguagem), que poderá ser oferecido no horário contrário ao da classe comum. O acompanhamento pedagógico poderá ser dado em salas de recursos ou em escolas especiais, num trabalho articulado entre pedagogos, professores especializados, fonoaudiólogos e psicólogos.

O professor de classe comum de uma pré-escola e o aluno com surdez

O professor da pré-escola, ao receber um aluno com surdez, provavelmente ficará inseguro e com muitas dúvidas a respeito de como lidar com ele. Algumas perguntas poderão surgir: *Como é esse aluno ? Como se comunica ? Ele vai me compreender ? Se eu conversar com ele me olhando vai compreender tudo pela leitura orofacial ?*

O professor poderá esclarecer alguns desses pontos, conversando com a família, com profissionais da escola especial ou da sala de recursos, com o fonoaudiólogo, e também observando esse aluno. Além do conhecimento sobre o assunto, “surdez”, o professor deve ter atitude reflexiva diante da questão, usando o bom senso e a sensibilidade na solução de problemas que poderão surgir com relação a esse aluno.

Preparação dos alunos ouvintes

É importante que o professor, ao receber em sua sala um aluno com surdez, informe às outras crianças que irão receber um colega diferente. Deve explicar-lhes que se trata de uma criança surda, por isso não ouve e nem fala como eles, mas que, com o tempo, conseguirão estabelecer comunicação com ela. Para que os alunos tenham idéia do problema, o professor poderá, por alguns minutos, tentar conversar com os alunos omitindo a voz, usando somente movimentos labiais.

O professor ou instrutor surdo poderá ensinar língua de sinais para toda a turma para que as crianças possam interagir.

Localização do aluno com surdez na sala de aula

O aluno com surdez deve sentar-se em local que possa ver o professor, em especial seu rosto iluminado e de frente, e não distante dele. Isso facilita a leitura orofacial, bem como a “leitura das outras pistas visuais” (língua de sinais, gestos, expressões faciais e corporais) e também a pista auditiva. Sempre que possível, o rosto do professor deverá ficar na mesma altura do rosto da criança.

Utilização de recursos visuais

Os alunos surdos baseiam-se mais nas pistas visuais que nas auditivas. A utilização, em sala de aula, de recursos visuais adequados facilita sobremaneira a compreensão e a aprendizagem significativa deste aluno.

Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado.

Convém observar que, além da pista visual, o aluno baseia-se também na pista auditiva. Ele deverá, portanto, usar o aparelho auditivo em todas as atividades, exceto nas que molhem ou umedeçam o aparelho (ver títulos “Aparelhos auditivos” e “Estimulação auditiva” no item 2.4.3). É importante que o professor observe e cobre da família o uso diário desse aparelho.

Estratégias que levam o aluno com surdez a um melhor desenvolvimento da LIBRAS e da língua portuguesa

O aluno com surdez em idade pré-escolar que ainda não tem a linguagem oral estruturada, mas que possui boa atenção visual e capacidade para compreender situações globais (contexto), pode receber estimulação da fala em momentos específicos, organizados por meio de parceria entre a escola, a família e os fonoaudiólogos. A pré-escola do ensino regular e a da educação especial devem ser estimuladas a oferecer as duas línguas.

Para facilitar o desenvolvimento da linguagem da criança em pré-escola do ensino regular sugere-se:

- 1 - Os professores, funcionários da escola e colegas devem utilizar a língua de sinais e a língua portuguesa (não simultaneamente) para se comunicar com a criança com surdez em todas as situações vividas na escola: sala de aula, na hora da higiene das mãos, no lanche, no recreio, mas se perceberem que ela não compreendeu, deverão dar-lhe alguma pista: apontar, dramatizar, desenhar e principalmente escrever. Se a criança ainda não tiver compreendido a mensagem, o professor deve pedir-lhe para observar os colegas. A linguagem relacionada a situações que fazem parte da rotina da pré-escola são as mais fáceis de serem interiorizadas. Comandos podem ser dados, alternando o uso da língua de sinais com o uso do português

oral, como por exemplo:

- vá lavar as mãos;
 - vamos lanchar;
 - vamos brincar;
 - pegue, ou guarde (o papel, a agenda, a cola, a mochila, a tesoura, o lápis).
- 2 - Os professores devem traduzir para as crianças que ouvem (em língua portuguesa oral) o que a criança surda quis dizer por meio da língua de sinais, do gesto natural, da dramatização, do desenho. Exemplo: a criança aponta para o copo ou faz gesto de beber. A professora, entendendo a mensagem, deverá sinalizar e dizer: “Água? Você quer água?” (aguardando um pouco a resposta da criança). “Pode pegar a água”.
 - 3 - O professor deve estimular a criança a dar respostas, utilizando os sinais ou emitindo sons, palavras ou frases. Aceitar toda e qualquer tentativa de comunicação.
 - 4 - O professor deverá usar: expressões faciais, movimentos corporais, movimento das mãos, gestos naturais, língua de sinais para tornar mais clara a mensagem.
 - 5 - Enquanto fala ou sinaliza o professor deverá expressar no rosto sentimentos de dor, alegria, surpresa, tristeza, de zanga etc.
 - 6 - Se utilizar a fala, o professor deve ter movimentos labiais definidos (sem exagerar e nem alterar o ritmo e entonação das palavras e frases).
 - 7 - O professor deve usar frases curtas, simples, porém completas.
 - 8 - O professor deve procurar manter o aluno surdo informado do que está acontecendo na sala.

Conforme o número de alunos surdos e de acordo com seu projeto pedagógico, extraordinariamente, a escola pode desenvolver a educação infantil em classes especiais ou em escolas especiais. Nesses casos, a língua de instrução é a língua de sinais, mas todas as sugestões anteriormente mencionadas para viabilizar a interação com a criança surda devem ser observadas, inclusive no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa, em sua modalidade oral, em momento distinto ao de sala de aula.

Para viabilizar o atendimento de qualidade na educação infantil é necessário estruturar:

- a capacitação de professores ouvintes e professores e instrutores surdos;
- um programa de atendimento à família (pais), e
- o currículo, sua flexibilização e as adaptações curriculares.

3.3 Capacitação e qualificação de professores

A formação de professores para atuar na educação infantil deve ocorrer preferencialmente em cursos de nível superior. Concomitantemente, ou posteriormente à licenciatura, o professor deve participar de cursos de metodologia do ensino de línguas (ensino da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita); de curso para o aprendizado da língua de sinais em contexto; e de cursos de interpretação da língua de sinais e língua portuguesa. Enquanto não houver a oferta de tal formação em nível superior, os professores devem participar de cursos de qualificação profissional sobre tais temas, ofertados pelas secretarias de educação e pelas instituições de ensino superior em parceria com organizações não-governamentais representativas das comunidades surdas.

3.4 Programa de atendimento aos pais e à família

Toda creche ou pré-escola de educação infantil deve organizar um programa de atendimento a pais de crianças surdas (como parte das associações de pais e mestres – APMs). O desenvolvimento da criança é proporcional à participação da família.

Como primeiro e principal núcleo ao qual o ser humano pertence, a família atua no sentido de amparar física, emocional e socialmente seus membros. Sendo o principal núcleo, é extremamente importante a existência de um programa de atendimento à família bem estruturado para dar-lhe o suporte necessário, de forma que ela tenha condição de exercer seu papel.

No primeiro momento é preciso que ela receba apoio para aceitar e se reestruturar emocionalmente com relação ao fato de ter uma criança “diferente”. A partir do momento em que a equipe do programa de atendimento à família elimina as conseqüências da surpresa de ter uma criança diferente, inicia-se um trabalho de orientação.

É importante ter clareza de que o papel da família não é o de substituir, em casa, o professor.

Além de dar apoio emocional à família, o principal objetivo do programa é orientar e oferecer condições para que seus membros aprendam a se *comunicar* com a criança com surdez. É importante que a família compreenda que a comunicação com sua criança surda é fator primordial para o equilíbrio e harmonia do contexto familiar e o alicerce para o desenvolvimento global do indivíduo.

Tendo entendido isso, a família poderá auxiliar no desenvolvimento da linguagem de sua criança.

Experiências têm mostrado que, salvo raríssimas exceções, pais ouvintes têm dificuldades em aprender a língua de sinais. Conseguem aprender o *pidgin**, importante para estabelecer a comunicação com seu filho surdo, mas inapropriado para auxiliar o desenvolvimento de sua língua de sinais. Assim, é importante que os pais entendam a atuação do surdo adulto como interlocutor na comunicação em língua de sinais, propiciando o desenvolvimento da linguagem. Os pais podem auxiliar muito seu filho na aquisição ou aprendizagem das línguas.

Com relação à escolha da metodologia e proposta a serem utilizadas com a criança no âmbito escolar, é importantíssimo que os pais tenham o conhecimento de todas, com suas respectivas considerações, para que possam fazer uma escolha consciente. Dar orientações com relação à criação de um filho não é fácil. No entanto, uma orientação deve ser dada aos pais de crianças surdas: aprender línguas é sempre fator de enriquecimento. Assim sendo, viabilizem à sua criança condições para aprender língua de sinais, língua portuguesa, inglês etc. Os pais ouvintes devem procurar aprender a língua de sinais e, ao mesmo tempo, devem facilitar a comunicação com seu filho surdo no intuito de gerar equilíbrio que satisfaça as necessidades de todos. Sugere-se não tratar a criança surda como centro, mas como parte da família.

(*) *pidgin* – forma lingüística resultante do contato entre duas línguas, que utiliza geralmente a estrutura de uma língua e o vocabulário de outra. No caso do contato entre a língua portuguesa e a LIBRAS, são formulações frasais em língua portuguesa utilizando simultaneamente os sinais como apoio à comunicação.



O programa de atendimento à família deve ser constituído por elementos da comunidade escolar (professores, pais, professores surdos,...) e, se possível, da comunidade em geral: psicólogos, assistentes sociais e, principalmente, fonoaudiólogos.

1 - Cabe ao psicólogo e ao assistente social:

- informar e orientar os pais (família) acerca das questões relativas à surdez;
- levar a família a refletir sobre a importância de sua participação no processo de desenvolvimento da criança surda;
- assistir a família em suas necessidades psicossociais.

Obs.: Na impossibilidade de contar com esses profissionais, tais funções devem ser exercidas pela direção da escola.

2 - Cabe ao professor/instrutor surdo:

- ensinar a LIBRAS aos familiares;
- conversar sobre suas experiências enquanto surdo;
- orientar os pais na questão da comunicação com os filhos surdos, tendo em vista sua participação no desenvolvimento da linguagem das crianças.

3 - Cabe ao professor ouvinte:

- orientar os pais (familiares) no seu papel de acompanhar o desenvolvimento escolar de sua criança;
- orientar os pais no processo de construção da linguagem da criança e no processo de desenvolvimento da língua portuguesa (oral e escrita);
- orientar a família no seu papel de acompanhar o desenvolvimento lingüístico e escolar da criança;
- orientar a criança em seu processo de construção da linguagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita, incentivando-a a aprender a escrita pelas práticas sociais do letramento.

3.5 O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil de crianças com surdez

De acordo com os *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 2001c), o professor deve desenvolver com as crianças a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo.

No que se refere à *formação pessoal e social*, o currículo a ser desenvolvido deve priorizar a questão da *identidade e autonomia* da criança.

No que se refere ao *conhecimento do mundo*, devem ser priorizados as atividades que envolvam:

- expressão corporal;
- artes visuais;
- natureza e sociedade;
- matemática;
- linguagem oral e escrita.

Para o desenvolvimento de todas essas atividades com crianças surdas faz-se necessário que haja adequações, flexibilizações e adaptações curriculares.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O objetivo do trabalho a ser desenvolvido com as crianças surdas na educação infantil é garantir oportunidades para que sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com as demais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

A proposta curricular utilizada para a criança com surdez é a mesma que a utilizada com qualquer criança.

É importante nessa fase estimular a linguagem da criança com surdez para que ela possa desenvolver línguas e com elas comunicar-se. O trabalho deve ocorrer de forma mais lúdica e expressiva possível, com atividades bem contextualizadas, e com muito estímulo visual.

Na educação infantil, as adaptações curriculares devem ser realizadas, principalmente, na área da expressão corporal e da linguagem. Os objetivos curriculares, de forma geral, permanecem os mesmos em relação aos níveis a serem alcançados, tendo consciência de que podem ser atingidos desde que se empreguem determinadas estratégias de acordo com as possibilidades da criança com surdez.

A dificuldade nasce quando se exige da criança uma atividade que se baseia quase unicamente na língua portuguesa oral, como por exemplo, expressar suas sensações diante um acontecimento vivenciado. A falta de linguagem oral impede as possíveis respostas. Essas respostas, quando aparecem, não passam de reações emocionais instintivas e primárias.

O que importa é o desenvolvimento da *linguagem* pela criança, para que ela tenha a compreensão do que está fazendo. Na avaliação de seu desempenho, deve estar presente o nível que ela atingiu concretamente nas atividades do *fazer* e sua compreensão, reconhecendo

que utilizar plenamente a linguagem (oral ou LIBRAS) e a conseqüente capacidade de reflexão não entram nos objetivos da primeira etapa da educação infantil. Na avaliação, contudo, deve-se observar como estão sendo usadas, na rotina, as primeiras tentativas de conversação ou diálogo funcional.

I - Formação pessoal e social

Identidade e autonomia

Toda criança tem o direito de constituir uma personalidade inconfundivelmente sua, encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesma até que tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado. A partir da descoberta de si mesma descobrirá o outro e a possibilidade de interação com ele.

O professor deve facilitar e estimular a interação do aluno com surdez no grupo de colegas (surdos ou ouvintes), pois é por meio dessa interação que ele virá a enriquecer suas possibilidades de comunicação e expressão. Assim como as outras crianças, o aluno com surdez vai compreendendo quais as atitudes e comportamentos que ele deve ter para ser aceito no grupo, e isso se dá por meio da observação e da imitação. O recurso da imitação é importante em todas as fases do desenvolvimento do aluno com surdez.

O professor não deve dar um tratamento diferenciado a uma criança só porque ela é surda. Ela, como as outras crianças, deve respeitar as normas e aceitar os limites estabelecidos pela escola, e esses devem ser bem definidos. Dar o exemplo é uma das formas mais seguras para a criança com surdez entender as regras sociais e os valores, pois ela aprende com o que vê, e não com o que ouve.

Quando ela fizer algo não socialmente aceito, o professor deve interferir imediatamente, explicando que o que ela fez está errado, tendo na expressão facial e corporal a desaprovação. A intervenção tem de ser imediata porque, passado algum tempo, ela dificilmente irá relacionar ou associar o de o professor está falando com o fato ocorrido. O reforço positivo (valorização de um ato), também deve ser imediato.

Apesar das limitações na área da comunicação oral, a criança com surdez tem condições de se desenvolver como as outras crianças de sua idade. Saber cuidar de sua higiene pessoal, cuidar de seu material individual, cooperar nos compromissos coletivos, ajudar os colegas, saber receber ajuda, assumir papéis, tomar iniciativa etc. são atividades simples, mas que ajudam a desenvolver na criança a responsabilidade e a autonomia, contribuindo também para uma interação maior com os colegas de classe. A superproteção e/ou tratamento diferenciado dado a ela somente prejudicam o seu crescimento pessoal e cognitivo.

O professor poderá facilitar a socialização dessa criança no grupo promovendo atividades pedagógicas, motoras ou lúdicas em pequenos grupos ou aos pares, com a participação ativa do aluno com os outros.

Uma criança com surdez, pelo fato de fugir do padrão lingüístico comum, pode despertar as mais variadas reações devidas às mais diferentes e curiosas concepções, bem como as diferentes experiências de cada um. Ao mesmo tempo, pode provocar a preocupação de como lidar e de como interagir com ela em qualquer escola que ofereça educação infantil. Após uma

ligeira apresentação técnica do caso, é vital que o coordenador pedagógico ou o professor explique a todo o pessoal docente e de apoio a melhor maneira de relacionar-se com a criança com surdez. Isso ajuda a seguir uma metodologia e linha de trabalho para integrá-la mais rapidamente e mais serenamente na comunidade escolar e, ao mesmo tempo, para proporcionar a essa comunidade escolar seu enriquecimento.

As inevitáveis perguntas dos coleguinhas que ouvem devem ser respondidas. Além de revelar que a criança utiliza as mãos para conversar e que ela não escuta, pode-se fazer com eles uma experiência de utilizar as mãos para falar e do que significa não ouvir (não ouvir a mãe, a professora, a televisão, a buzina do carro). O professor deve explicar-lhes que o aparelho que ela usa pode ajudá-la, mas não a faz ouvir. Eles devem ser orientados para que possam ajudar a coleguinha surda. É importante criar uma atmosfera de cooperação e solidariedade e permitir que a criança com surdez faça as coisas normalmente, obedecendo também aos limites comportamentais como as demais crianças.

É sempre prudente não colocá-la para iniciar as atividades, mas deixar que outros alunos executem primeiro o jogo, especialmente se as orientações de uma brincadeira foram dadas com muita conversa. Em determinadas brincadeiras, onde a ênfase é a fala ou o som, deve-se estudar uma maneira de ela interagir: ou lhe dando um apoio visual (língua de sinais) ou dando-lhe um papel em que ela possa utilizar a imitação. A criança percebe muito bem quando é *incluída ou não no grupo*.

Com o tempo, o professor descobre que, além da mãe ou de algum outro membro familiar, sabe entendê-la e pode fazê-la perceber suas vitórias, colocar limites e valorizar seus esforços. A preocupação do professor é em não deixá-la muito dependente dele, dando-lhe espaço de autonomia como a qualquer outra criança, mas, ao mesmo tempo, propiciar lugares e papéis mais apropriados, para que saiba integrar-se e tomar suas decisões dentro da turma.

A presença de um professor ou instrutor surdo pode cooperar para a construção da identidade da criança e de sua linguagem, pois a identificação com o outro surdo (pares surdos) tem uma perspectiva positiva para o fortalecimento de uma personalidade forte e auto-estima saudável.

Em termos de comunicação, o professor deve utilizar a língua de sinais, assumindo o compromisso de repassar tal conhecimento aos outros membros da escola, cobrando deles o estímulo contínuo à criança. É fácil reconhecer as potencialidades de uma criança com surdez. Quando ela começa a se expressar em língua de sinais e depois oralmente, é importante vivenciar *todos os dias*, com vivacidade, os rituais da chegada e da saída – *Oi! Tchau!!*; - as expressões emotivas de dor, surpresa, alegria – *Ooh! – Ai! Ai! – Caiu! – Uuh!*; a escolha – *Sim – Não*; - cobrar com o sorriso, mas com insistência, as tentativas de emissão dos pedidos (*O que você quer? Não estou ouvindo nada! Aaa* (você está pedindo água); – *uo* (está pedindo suco); –*poa* (está pedindo a bola, ou coisas parecidas); o nomear as coisas quando aponta (é *o au au!* - é *o carro!* E quando ela fala *Ao... Sim, é o carro!*). Até que um dia a criança chegará perto de alguém e dirá *au au!* e apontará para o cachorro.

Quando a criança surda se encontra na creche, facilmente é envolvida nas amizades com os demais alunos. A comunicação entre os colegas poderá ser mais fácil e espontânea se o professor surdo ensinar a todos a língua de sinais. O professor ouvinte pode aproveitar essa nova situação para solicitar aos coleguinhas que interpretem as mais variadas situações de comunicação, permitindo assim a construção de valores como a colaboração, a partilha, o perdão, o pedir desculpas, a responsabilidade, e a ordem, por meio da imitação e do exemplo.

A falta de linguagem oral e, às vezes, uma educação superprotetora dificultam a compreensão e o exercício dessas qualidades, mas isso pode ser superado com o uso da língua de sinais. O professor deve cuidar para que esse enriquecimento mútuo não se limite a dois ou três amiguinhos, mas que, por meio de uma espécie de rodízio, o maior número possível de alunos possa interagir com a criança com surdez.

Pode acontecer que alguma criança com surdez prefira ficar com os menores, no recreio. É o começo dos grupinhos, e ela talvez tenha dificuldade em entrosar-se. Se isso acontecer, o professor deve procurar estimulá-la para que supere os primeiros obstáculos de uma convivência saudável com os colegas e, ao mesmo tempo, encorajá-los para tê-la como companheira assídua. O momento do recreio começa a tornar-se a experiência de convivência por excelência!

II – Conhecimento do mundo

Movimento

O professor deve verificar se suas ordens são dadas de maneira clara e visível e, sempre que possível, deve dramatizá-las. Deve deixar que a criança com surdez veja o próprio professor e alguns colegas executarem a tarefa antes dela.

Quando o movimento depender de acompanhar ritmos, é interessante visualizá-lo com o movimento da mão para que ela possa acompanhar os colegas. A emissão das vogais e dos primeiros fonemas pode ser explorada para expressar a sensação do movimento e do ritmo.

No reconhecimento do esquema corporal, juntamente com a linguagem expressiva (língua de sinais ou fala), o professor deve aproveitar gravuras ou fichas: *Cadê o olho de José?*

Nas brincadeiras de roda, a criança participa por imitação. É ótimo dar ênfase ao ritmo, visualizando-o com a mão, batendo palmas, movimentando o corpo. Quando se brinca de *levantar, sentar, correr*, além de falar e mostrar uma gravura, pode-se ligar o movimento a uma cor, introduzindo, assim, um símbolo e desenvolvendo a memória visual, coisa que pode ser apresentada para todas as crianças.

Expressão corporal e marcação rítmica

É fundamental, na fase pré-lingüística, que a criança comece as atividades de expressão corporal em função de sua dimensão artística e também em função da educação para o ritmo da palavra e da frase. Esse último aspecto é muito funcional para a criança com surdez e faz parte de qualquer tipo de educação que vise à linguagem oral.

Os tempos de aprendizagem e de reação naturalmente serão bem diferentes entre uma criança ouvinte e a surda, mas isso não impede que possam participar juntas de muitas atividades.

Uma das primeiras descobertas é a conjugação da experiência tátil e visual, enriquecedora para todas as crianças. A possibilidade de ter um tablado onde as crianças possam deitar de braços para *ouvir* música com o corpo é emocionante para todos. Como

também é importante que todas percebam a vibração da caixa do alto-falante e do balão apoiado na bochecha enquanto sentem o ritmo. O piso da sala, onde se apoiam as caixas acústicas, pode ajudar nesta experiência feita em silêncio e com as crianças paradas. O efeito interligado de som e luz pode enriquecer muito o momento.

Para o desenvolvimento das atividades de expressão corporal rítmica, o professor deve utilizar instrumentos de percussão. Geralmente, quase toda criança responde ao som de um tambor, uma vez que ele transmite vibrações que são percebidas pelo corpo todo.

As brincadeiras de sons longos/breves (duração); graves/agudos (frequência); fortes/fracos (intensidade); longe/perto (distância) podem ser realizadas com a criança com surdez, aumentando a intensidade do estímulo e/ou diminuindo a distância da fonte sonora, sempre que ela detecte com segurança cada um dos sons usados.

O movimento rítmico está ao alcance dela, e o profissional deve deixá-la expressar esse movimento permitindo a emissão de vogais ou sílabas que já emite.

Quando brincam de rodinha, a imitação dos colegas e o movimento do ritmo dado pelo professor podem ajudar a criança a acompanhar a brincadeira.

Quando o professor for cantar pequenas melodias e cantigas, pode pegar no colo a criança com surdez e cantar perto do ouvido dela. Em se tratando de parlendas, brincadeiras cantadas, com rimas, a imitação do ritmo e do movimento é muito importante, enquanto os colegas que ouvem se encarregam das palavras. Para “*escutar música*” o professor pode colocá-la perto da caixa de som ou colocá-la deitada de bruços no tablado.

Deve ser favorecida a produção de sons diversos (onomatopéias, palmas, batidas de pés), com voz e com instrumentos musicais, mesmo se os fonemas que ela emite não estiverem de acordo com os sons das onomatopéias. Em todas essas atividades, depois que a criança vir o professor e os colegas realizando a ação, poderá ser ajudada individualmente uma ou duas vezes e, em seguida, deixada livre para envolver-se com os outros.

É muito importante comunicar à família e/ou ao responsável pela estimulação precoce a programação da atividade de expressão corporal que o professor pretende desenvolver, para que as brincadeiras possam ser planejadas.

Artes visuais

As artes visuais constituem o campo mais fértil de possibilidades para expressão do potencial das crianças surdas, uma vez que não há dificuldades em desenvolver atividades de artes visuais com elas, a não ser que envolvam comentários e leituras de imagens realizadas só oralmente. Sua criatividade deve ser estimulada pelo professor, de forma que possa perceber, pensar, imaginar, sentir e expressar o mundo em que vive.

O fazer artístico do aluno deve ser visto como desenvolvimento de suas potencialidades criativas e como experiência de comunicação humana e de interação no grupo. A produção artística visual deve ser desenvolvida em espaços diversos por meio de desenho, pintura, colagem, gravura, escultura e outros, concretizando as próprias intenções, suas qualidades expressivas e construtivas.

As experiências relativas à natureza e à sociedade pode tornar-se mais um desafio para o professor, porque precisa utilizar as duas línguas como línguas de instrução. Crianças surdas, como todas as demais crianças, se interessam por pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, programas de TV, histórias e vivências sociais. O eixo do trabalho reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. Portanto é interessante construir pequenos álbuns de gravuras por assuntos, onde se pode arquivar os conhecimentos adquiridos e vivenciados (animais, frutas, alimentos; qualidades por contrastes: *grande/pequeno, alto/baixo*; motivações das festas: *índio, mãe, pai, bandeira, aniversário*). Embaixo de cada gravura deve estar escrito o nome ou a explicação essencial sobre o tema. Esses álbuns podem tornar-se ponto de referência desses assuntos.

Para dar o conceito de tempo, por exemplo, o professor pode utilizar uma tira de cartolina com a seqüência de gravuras relativas às palavras *antes, agora e depois*. Mais tarde, o professor pode introduzir atividades relacionadas aos dias da semana, desenvolvendo a percepção de um período mais longo.

Pela interação como meio natural e social no qual vivem, as crianças surdas também aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas.

Pensamento lógico-matemático

As noções matemáticas são construídas pelas crianças surdas (assim como por qualquer criança) a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas. A criança com surdez pode aprender a realizar atividades que a ajudem a fazer associações, classificações, observações, a tirar conclusões e criar situações novas. O professor pode organizar várias experiências que lhe possibilitam estabelecer aproximações com algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, ou seja, a formação de conceitos, verificando:

- se a criança entendeu o que se quer dela;
- se ela descobriu o significado da atividade.

A adequação da proposta aparece na resposta da criança que se apresenta motivada e capaz de dominar a tarefa depois de ter recebido ajuda do professor.

Muitas vezes, quando o adulto (mãe, pai, professor) torna-se consciente da limitação auditiva da criança, sente dificuldades em encontrar uma modalidade comunicativa satisfatória. Fica influenciado e bloqueado pelo fato de saber que a criança não o escuta e não possui uma competência lingüística oral. Sua linguagem torna-se pobre. A tendência é usar as mesmas palavras e expressões que espera serem compreendidas, utilizar pouco a expansão e fazer referência exclusivamente a representações e coisas concretas, evitando verbalizar ações e situações que, mesmo vivenciadas pela criança, acha difíceis demais. Dificilmente usa uma linguagem figurada. Palavras como *lembrou? – pensa! – imagine que...* usadas com as outras crianças, deixam de ser usadas com a criança com surdez. Expressões matemáticas, como: *separe – divida – distribua* são pouco utilizadas. As características dos objetos ficam imprecisas: *grande/pequeno* são utilizados para indicar *alto/baixo, longo/curto, largo/estrito*. Percebe-se assim que a criança com surdez não é beneficiada com uma

estruturação verbal adequada. Na área cognitiva, é necessário ajudar a criança a dominar a terminologia apropriada por meio de brincadeiras livres e/ou dirigidas. Além do mais, é uma postura que empobrece o próprio professor. As ações, as operações e as relações devem ser definidas em língua de sinais e também em língua portuguesa no momento em que a criança as descobre e se apropria delas. Será difícil, mais tarde, explicar que aquele *grande* de uns meses atrás agora significa *alto*. Os conceitos novos deverão ser trabalhados com mais intensidade. A colaboração da família e do responsável pela estimulação precoce é essencial.

Linguagem oral e escrita

Essas atividades são as que permitem maior flexibilidade e adaptações curriculares, principalmente na organização da educação bilíngüe. (Ver 2.4)

3.6 Sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na educação infantil

O objetivo geral do trabalho de linguagem é dar ao educando o instrumento lingüístico que o torne capaz de comunicar-se por meio de uma língua e das atividades de imitação, jogo simbólico, desenho, mímica, dramatização, escrita e fala. A principal estratégia sugerida para o desenvolvimento da linguagem é a dramatização (fazer reviver experiências), uma vez que ela favorece tanto à compressão dos sinais ou das palavras que definem abstratamente a experiência (linguagem receptiva), quanto o desenvolvimento da capacidade de gesticular e/ou verbalizar (linguagem expressiva), propiciando condições para o desenvolvimento seja do pensamento de modo consistente e lógico, seja de sua interação social. Assim, o surdo também pode desenvolver sua linguagem em duas etapas: a pré-lingüística e a lingüística.*

Na etapa pré-lingüística, a criança surda desenvolve a linguagem interior (relacionando a experiência com os símbolos visuais e/ou auditivos, quando lhe for ensinada a língua oral) e a linguagem receptiva (compreendendo a expressão corporal, gestual e a palavra falada ou escrita).

Na etapa lingüística, a criança com surdez, ao gesticular na língua de sinais, ao emitir fonemas, palavras e frases da língua portuguesa e ao escrevê-las de modo consciente, desenvolve a linguagem expressiva.

Em ambas as etapas, a criança com surdez estará no processo de construção da linguagem, de seu desempenho lingüístico. É de suma importância para o professor de linguagem ter um conhecimento do aluno, bem como de seu nível lingüístico, para saber

* A utilização dos termos “etapa pré-lingüística” (linguagem interior e linguagem receptiva), “etapa lingüística” (linguagem expressiva) objetiva apenas a compreensão didática, uma vez que a aquisição de uma língua processa-se de forma global. Em uma concepção interacionista da linguagem, não há fragmentações no desenvolvimento lingüístico da criança. À medida que faz trocas simbólicas com o meio social, a linguagem é internalizada (isso envolve compreensão responsiva) e exteriorizada em situações de uso significativo.

seu ponto de partida para o trabalho. É fundamental também avaliar sempre o êxito do trabalho rumo à aquisição da linguagem da criança surda, no intuito de privilegiar suas habilidades individuais.

Nota-se, no entanto, uma preocupação exacerbada dos professores em apresentar à criança com surdez uma gama enorme do léxico da língua portuguesa, esquecendo-se, entretanto, que com vocábulos isolados ninguém se comunica. É preciso levar a criança a unir as palavras, jogá-las umas com as outras, brincar com elas até que se tornem um enunciado completo e significativo. Assim sendo, é urgente e emergencial apresentar à criança o uso da língua portuguesa, e a proposta é que esse uso se dê, num primeiro momento, por meio do conhecimento do mundo que o cerca (linguagem interior), num segundo momento, por meio da recepção das mensagens que o mundo lhe oferece (linguagem receptiva), e por último, num terceiro momento, por meio da sua própria expressão (linguagem expressiva).

Para que a criança com surdez ultrapasse os três momentos supracitados e desenvolva sua linguagem, cumpre salientar a importância de se utilizar a língua como alicerce de todo o trabalho. Acredita-se que as experiências vivenciadas na língua de sinais permitirão à criança adquirir uma linguagem que fluirá de dentro para fora e, concomitantemente, apropriar-se de uma bagagem considerável de conhecimento a respeito do mundo que a cerca, e sua interação com ela será bem mais completa.

3.6.1 Desenvolvimento da linguagem interior na etapa pré-lingüística

Na etapa pré-lingüística, o primeiro objetivo é desenvolver a linguagem interior, interrelacionando a experiência da criança com símbolos visuais.

A criança surda adquire linguagem interior ao relacionar a experiência que está vivendo com a sinalização ou com a fala de uma pessoa (mãe, amigos, professores etc.). O professor deve colocar a criança surda em contato direto com pessoas e ambientes diferentes e variados para que ela assimile não somente o que é, mas para que serve e como utilizar o ambiente, os objetos. É importante para a criança com surdez vivenciar situações e dramatizar outras. É fundamental para ela participar ativamente das situações vivenciadas. Quanto maior o número de experiências vivenciadas pela criança, e posteriormente gesticuladas e verbalizadas por alguém, maior será a bagagem que elas utilizarão na fase posterior para decodificação da mensagem gestual e verbal alheia (linguagem receptiva). É importante que se chame atenção para a importância da participação da família nesse trabalho como determinante do êxito escolar da criança. Para tanto sugerem-se os seguintes materiais:

- espelhos;
- material para mural;
- maquetes;
- lã;
- réalias;
- miniaturas;
- fotos...

Sugestões de atividades para o desenvolvimento da linguagem interior

Atividade 1:

Auto-conhecimento - atividade no espelho, desenho de si mesmo, exploração de fatos, diálogo em LIBRAS e por escrito sobre sua identidade (nome, idade, endereço etc.).

Atividade 2:

Passeios e visitas a lugares variados, trazendo para a sala de aula o máximo possível de informações que deverão ser registradas de alguma forma. Exemplo:

Passeio ao comércio local:

- observar e manusear os objetos ou coisas;
- nomear e fazer o sinal correspondente aos objetos ou coisas vistas;
- simular a compra, o pagamento e o recebimento do troco.

Na sala de aula:

- conversar sobre o passeio;
- montar uma vendinha;
- confeccionar murais com gravuras que simbolizem os objetos ou coisas vistas no passeio;
- trabalhar vocabulário em sinais, escrito e oral (sem cobrança de oralização);
- produzir texto no álbum seriado.

Atividade 3:

Exploração de objetos:

- sinal;
- finalidade.

Atividade 4:

Dramatizações:

- cenas familiares;
- animais/ trabalhar onomatopéias;
- profissões etc.

Obs.: É importante que o professor providencie a “mala da fantasia”, que deve ter várias brincadeiras para as crianças. Para os alunos em fase de trabalho de texto isso é fundamental.

Atividade 5:

“Cantar” em língua de sinais, explorando o significado da letra da música, envolvendo a expressão facial e corporal da criança.

Atividade 6:

Dançar, explorar a ritmicidade e o significado das canções que estão representando.

Atividade 7:

Explorar revistas, jornais e livros infantis, utilizando a LIBRAS e muita expressão visual e corporal.

Atividade 8:

Exibição de filmes e slides, explorando o seu conteúdo em LIBRAS, com apoio de dramatização, com muita expressão facial e corporal.

Atividade 9:

Contar histórias (sinalizadas ou dramatizadas).

Atividade 10:

Conversar (em língua de sinais) sobre temas variados de interesse de cada aluno; utilizar muita dramatização.

3.6.2 Desenvolvimento da linguagem receptiva na fase pré-lingüística

O objetivo geral é desenvolver a linguagem receptiva (gestual e escrita) e os objetivos específicos são relativos à LIBRAS e à língua portuguesa.

Objetivos específicos da linguagem receptiva em LIBRAS:

- conhecer os sinais que nomeiam o esquema corporal, o vestuário, a alimentação, os brinquedos, os animais, o ambiente escolar, os meios de transportes, as profissões, elementos de higiene pessoal e ambiental, o trânsito, os automóveis, plantas;
- entender frases semicomplexas de 5 a 6 vocábulos e gestos;
- identificar seqüências de fatos;
- reproduzir histórias em seqüência por meio de dramatização;
- identificar os participantes do discurso;
- identificar a idéia principal do texto;
- detectar características físicas e psicológicas dos personagens e do ambiente descrito.

Objetivos específicos da linguagem receptiva em língua portuguesa escrita:

- reconhecer e identificar palavras-chave em frases simples e semicomplexas;
- reconhecer e identificar as sílabas dos vocábulos;
- ordenar frases simples e semicomplexas, formando o texto;
- ordenar palavras, formando frases simples e semicomplexas;
- ordenar sílabas, formando palavras.

Objetivos do professor dentro do trabalho de linguagem receptiva:

Estimular:

- a relação existente entre as experiências apresentadas ou vivenciadas;
- a expressão de sentimentos, emoções e mensagens por meio de movimentos corporais;
- a expressão escrita;
- a atenção do aluno;
- os movimentos do corpo;
- a escrita de atividades vivenciadas com ou sem gravura;

- a sinalização de textos.

A linguagem receptiva da criança desenvolve-se por meio da leitura oro-facial (leitura labial), do entendimento da língua de sinais e do português escrito, e de todas as atividades possíveis para que ela não apenas receba as informações, mas compreenda o seu sentido e o seu significado. Os conteúdos principais a serem desenvolvidos nessa fase são:

- compreensão da palavra e frase (escrita, oral e/ou sinalizada, nunca simultaneamente, mas em momentos distintos, para que a criança não se confunda);
- relação significado (objeto)/significante (representação em LIBRAS e escrita do objeto, em língua portuguesa);
- leitura da língua de sinais (emitida pelos outros indivíduos - colegas, professores).

Alguns materiais sugeridos:

- espelho;
- gravuras;
- fotos;
- fichas com palavras;
- objetos;
- alimentos;
- brinquedos;
- cadernos de desenho;
- rélias (miniaturas);
- sucatas;
- histórias;
- jogos (quebra-cabeças, memória, dominó, bingo, preguicinha etc.);
- maquetes (da escola, da casa, de uma praça, supermercado, hospital, rodoviária etc.).

Sugestões de atividades para o desenvolvimento da linguagem receptiva

Atividade 1:

Jogo de memória:

- jogo apenas com figuras (combinar figuras idênticas);
- jogo com o significado (desenho) e o significante (nome e/ou língua de sinais) para combinar figura/nome.

Temas: frutas, flores, meios de transportes, material escolar, mobiliário, locais de lazer, esporte, tipos de plantas, partes de plantas, animais, etc.

Atividade 2:

Fichas “preguicinha”:

- apresentar uma seqüência de letras para o aluno tentar descobrir o vocabulário, sinalizando e depois emitindo o nome;
- apresentar uma seqüência de desenhos sinalizados para o aluno tentar descobrir, digitando ou escrevendo nome (pode também tentar emitir o nome, desde que, como já dito anteriormente, não se misturem os momentos).

Atividade 3:

Caça-palavras; Cruzadinhas.

Temas: nomes de flores, frutas, profissões, meios de transportes, vestuário, etc.

Atividade 4:

Carta enigmática.

Atividade 5:

Cartão-conflito.

Atividade 6:

Ditado na língua de sinais para o aluno desenhar o elemento ou frase sinalizada.

Ditado na língua portuguesa para o aluno escrever a palavra correspondente, caso a criança já estiver alfabetizada na educação infantil, o que pode acontecer no segundo e terceiro período.

Atividade 7:

Cartões relâmpago I: confeccionar uma série de figuras independentes, com o nome atrás.

- 1º momento: apresentar as figuras para o aluno sinalizá-las;
- 2º momento: apresentar os nomes para o aluno sinalizá-los.

Cartões relâmpago II: confeccionar uma série de cartões com representações ilustradas dos sinais de um lado e a palavra correspondente digitada no verso.

- apresentar a ilustração para o aluno digitar o nome, quando a criança da educação infantil já souber o alfabeto digital e já estiver alfabetizada.

Atividade 8:

O aluno manifesta a compreensão do fonema, da palavra e da frase emitida ou sinalizada pelo professor por meio de respostas motoras:

- aponta as vogais que reconhece pela abertura bucal do professor;
- aponta a palavra ou frase escrita correspondente à sinalização do professor.

Atividade 9:

Jogo de língua de sinais:

- o professor seleciona o vocabulário e frases (no vocabulário escolhido podem ser incluídos os nomes dos alunos e, entre as frases, aquelas já usadas em sala), e confecciona fichas com os vocábulos e frases; depois os dispõe sobre a carteira ou prega no quadro as fichas, aleatoriamente;
- o professor sinaliza a palavra ou frase e o aluno aponta para a ficha correspondente.

Atividade 10:

Bingo de figuras (objetos ou ações) e sua representação correspondente em língua de sinais e no português escrito (palavra ou frase). O professor apresenta as figuras e os alunos marcam sua correspondência gráfica (seja por meio de sinais ou por meio de palavras/frases).

Atividade 11:

Jogo de dominó: de frases/figuras de ações; de nomes/figuras de objetos; de antônimos; de quantidade (numeral/número); de grau do substantivo (aumentativo/diminutivo).

Obs.: Todos podem ser trabalhados com figuras/palavras da língua portuguesa ou da língua brasileira de sinais.

Atividade 12:

Trabalhar o “calendário” (sinalizado) para o aluno conseguir se situar no tempo; vocabulário: dia, mês, ano, semana, década, milênio, anteontem, ontem, hoje, amanhã, todo dia, semana passada, semana atrasada, semana retrasada, século, daqui a... dias, há... anos.

Atividade 13:

Execução de ordens e pedidos escritos ou sinalizados pelo professor:

- Cotidiano: beba, coma, escreva, ponha, aponte, abra, feche, pegue, jogue, pinte, desenhe, etc.
- Opostos: venha cá X vá lá; sente-se X levante-se; ande X pare...
- Consecutivos: lave/enxugue; compre/pague; deite/durma...
- Negativos: não venha aqui, não se levante, não chore, não grite, etc.

Atividade 14:

Execução dos movimentos que indicam para que servem os objetos cujos nomes são sinalizados e digitados pelo professor: Ex.: O professor digita “sabonete”, quando sinaliza “Para que serve o sabonete?”, o aluno deverá sinalizar: lavar as mãos, lavar o rosto, etc.

Atividade 15:

Competição entre colegas em jogos que visam ao reconhecimento de palavras sinalizadas ou escritas.

Atividade 16:

O aluno aponta em direção à pessoa quando o professor indaga (sinalizando ou escrevendo):

- “Quem” fez determinada ação.
- “Cadê” ou “onde está”?
- elementos da família; colegas;
- “De quem é” determinado objeto.

Atividade 17:

Dramatização de uma cena que acabou de viver ou presenciar e que responda à indagação sinalizada pelo professor:

- “O que foi (que aconteceu)”?
- ou
- “Por quê (aconteceu isso)”?

Atividade 18:

O aluno aponta em direção às partes do corpo, quando o professor indaga em sinais, ou

apresenta a palavra escrita:

“Cadê o pé, o nariz, a mão?”

Atividade 19:

Criação de situações concretas em que o aluno possa fazer uso dos enunciados interrogativos (sinalizados):

- Quem é? Quem?
- Qual é? Qual?
- De quem é?
- Como é? Como? Como está?
- O que é? O quê?
- Onde?
- Quantos?
- Quando?

Atividade 20:

Escolhem-se cinco ou mais objetos diferentes. O professor apresenta-os à turma e coloca-os em lugares diferentes da sala. Ex.: em cima da carteira, dentro de um livro, em baixo da cadeira... Escolhe-se um aluno, pedindo-lhe para que ele obedeça aos comandos (escritos em fichas ou sinalizados pelo professor):

- 1 - Aponte: Onde está?
- 2 - De quem é?
- 3 - Quem colocou?
- 4 - Entregue-o para fulano.
- 5 - Busque para mim...
- 6 - Guarde...

Atividade 21:

O aluno aponta um entre vários objetos, sempre dentro de um contexto dramatizado com o professor, que poderá mostrar ficha escrita ou sinalizar.

Ex.: Vamos soltar pipa. Pegue a pipa. Vamos soltá-la. Olhe, a pipa voa.

Atividade 22:

O aluno:

- entrega ao professor um objeto solicitado;
- desenha objetos cujos nomes foram apresentados de forma escrita ou sinalizada pelo professor;
- aponta a pessoa ou foto cujo nome o professor digitar. Nesse caso, deve-se utilizar o nome do próprio aluno; o nome do professor; o nome dos colegas; o nome dos elementos da família;
- aponta o alimento cujo nome o professor sinaliza ou digita, no momento do lanche;
- coloca a gravura sobre o nome do objeto, após observar a sinalização do professor nos jogos, dominó, quebra-cabeça;



Ex.: sinalização da palavra “porta” em LIBRAS ou sua escrita (significante)

- aponta o nome do objeto, após observar a sinalização ou digitação do professor;
- pega gravuras de pessoas e objetos em conformidade com os nomes e qualificações (características) dadas pelo professor. Ex.: “Me dê o desenho da porta cinza. Eu não quero o desenho da porta azul.”;
- lava a parte do corpo de uma boneca, cujo nome o professor emitir, digitar ou sinalizar, numa dramatização.

Atividade 23:

Jogos: Cores:

- formação: os jogadores ficam sentados, à vontade, na sala.
- desenvolvimento: escolhe-se uma cor, por exemplo, o verde. O professor pedirá a cada jogador que digite, sinalize ou escreva (conforme combinado anteriormente) o nome de um objeto existente na sala com a cor verde. É concedido o tempo de 20 segundos para cada jogador responder. A resposta será da seguinte maneira: “verde” é a caneta de “A”; ou “verde” é blusa de “B”. O jogo prossegue até declinar o interesse.

Atividade 24:

Jogo: cumprimentos/cortesia:

- formação: os jogadores ficam todos em círculo, com as mãos para trás. Fora do círculo está um jogador que será o primeiro a correr.
- desenvolvimento: o jogador que está fora do círculo começa a andar pela direita, e em dado momento bate nas mãos de um dos jogadores do círculo. Este imediatamente sai correndo pelo lado oposto. No ponto em que os dois se encontrarem, fazem uma reverência um para o outro, apertam-se as mãos e sinalizam: “Como vai?” ou “Tudo bem?”, ou “Quanto tempo?”(escolhe-se uma forma de cumprimento). Em seguida, continuam a corrida para ver quem chega primeiro ao lugar vago. O que ficou atrasado começa o jogo novamente. A atividade pode continuar criando situações que aparecem no cotidiano e em que se usam fórmulas prontas.

Atividade 25:

Criam-se situações em que se possa utilizar das fórmulas de cumprimento e cortesia (dramatização) e linguagem funcional (português instrumental).

- fórmulas de cumprimento/cortesia e expressões mais simples e mais usadas em linguagem funcional:
Oi!, como vai você? Como vai? Oi, tudo bem? Bom dia! Você está bom/boa? Boa tarde!
Eu estou bem. Boa Noite! Como vai? Bem e você? Tudo bem! Oi! Vem cá! Não! Tchau!
Vai! Dói! Me dá! Espera! Pára! Quebrou! Caiu! Eu vi! Acabou! É feio! É jóia! Está certo!



Está errado! É bom! É ruim! É ele! É ela! Sou eu! É meu! Vou beber água. Vou fazer xixi. Vou fazer cocô. Vou ao banheiro. Feche a porta! Abra a porta! Apague a luz! Pegue o livro! Pegue o caderno! Abra o livro! Abra o caderno! Guarde o material! Obrigado(a)! Por favor! Com licença! Às ordens! Pois não! Alô! Aceita? Adeus! Até logo! Até breve!

Atividade 26:

Jogo: os gulosos:

- Material: Algumas balas ou bombons.
- Formação: os jogadores formam um círculo. As balas no centro. Cada jogador recebe, em sorteio, o nome de um bicho, sendo que várias pessoas recebem o nome de um mesmo animal.
- Desenvolvimento: o professor sinaliza o nome de um animal. A pessoa que recebeu esse nome sai correndo e pega uma bala, assim por diante. Quando restarem poucas balas, o professor sinaliza o nome do animal que a maioria recebeu. Todos os que tiverem aquele nome se lançarão sobre as balas. Será divertido!

Atividade 27:

Jogo: telefone visual sem fio.

- Formação: uma fileira toda de costas para o professor, que será o último da fila.
- Desenvolvimento: o professor tocará no ombro do aluno à sua frente e este ficará de frente para o professor. O professor sinalizará uma frase e o aluno vai repeti-la para o próximo aluno após tocá-lo no ombro, e assim sucessivamente.

Atividade 28:

Jogo: “o maestro”: um aluno será escolhido para sair da sala; os colegas ficarão em círculo e escolherão o maestro. Tudo o que o maestro fizer os colegas repetirão imediatamente; o aluno que saiu é convidado a retornar à sala e descobrir qual é o maestro. Os colegas devem ter cuidado para não ficarem olhando todo o tempo para o maestro.

Atividade 29:

Jogo: “morto/vivo”: os alunos se dispõem em fileiras alternadas diante do professor que irá sinalizar a brincadeira. Ao sinal de “morto”, todos devem agachar. Ao sinal de “vivo”, todos devem ficar de pé. O jogo começa lento e vai aumentando a velocidade à medida que o professor percebe que os alunos engrenaram no jogo. Ao final, os alunos que tiverem desobedecido às regras do jogo pagarão prendas.

Atividade 30:

Jogo: “loteria de nomes”:

- Material: folha quadriculada em número suficiente para todos os participantes, caneta ou lápis para marcar.
- Formação: à vontade, segurando a folha quadriculada.
- Desenvolvimento: são escolhidos 16 nomes entre os alunos e colegas de outra sala. Cada participante anota, aleatoriamente, dentro de cada quadrinho de papel,

formando um quadro de quatro quadrados na horizontal e na vertical, ou seja, cada linha quadriculada terá quatro nomes. Quando se esgotar o tempo previsto, o dirigente sinaliza os nomes das pessoas sem obedecer nenhuma ordem. Cada participante confere sua folha, e marca com uma cruz os nomes citados. O participante que conseguir preencher primeiro uma das colunas, tanto horizontal quanto vertical, será o vencedor.

Atividade 31:

Jogo: quem será o primeiro?

- Formação: traça-se no chão duas linhas paralelas, a uma distância de 20m. Atrás de uma delas alinham-se todos os jogadores e atrás da outra fica o dirigente.
- Desenvolvimento: o dirigente sinaliza: avançar com o passo de formiga!" – os jogadores avançam, caminhando com um pé junto ao outro. O dirigente prossegue dando ordens do tipo: "pulando!", "de cócoras!", "de um pé só!", "engatinhando!", e os jogadores obedecem avançando sempre. O dirigente poderá variar a maneira dos jogadores caminharem quantas vezes quiser. Quanto mais rápida a mudança de tipos de passos, mais interessante será o jogo. Será o vencedor o jogador que chegar primeiro junto ao dirigente. O jogador que, dada a ordem de mudar a maneira de andar, continuar com a antiga, deve voltar à linha de partida e recomeçar.

Atividade 32:

Jogo: memória.

- Formação: os jogadores ficam à vontade na sala.
- Desenvolvimento: escolhido o primeiro jogador, este sai de seu lugar e toca em qualquer objeto que esteja na sala e, ao mesmo tempo, digita ou sinaliza (dependendo da proposta do jogo) o nome do objeto. Volta para o seu lugar e toca em outro jogador. Este, por sua vez, toca no objeto que seu precedente tocou, digita-lhe/sinaliza-lhe o nome e toca outro objeto digitando/sinalizando o nome. O jogo prossegue da mesma forma. Os jogadores devem tocar e digitar/sinalizar o nome de todos os objetos tocados anteriormente e acrescentar mais um. Será vencedor o jogador que lembrar o maior número possível de objetos e, em seqüência.

Atividade 33:

Jogo: três nomes de...

- Formação: duas fileiras, frente a frente, sentados distantes cerca de dois metros.
- Desenvolvimento: o professor pergunta, em sinais, aos dois primeiros de cada fileira, três nomes de flores, frutas, cores, alimentos, formas geométricas, do corpo, vestuário..., e o aluno que responder em primeiro lugar (sinalizando ou por escrito, conforme combinado anteriormente) marcará um ponto para sua equipe. O jogo prossegue da mesma maneira. Vencerá a equipe que ao final do jogo obtiver mais pontos.

Atividade 34:

Jogo: dramatização.

- O aluno dramatiza, revivendo experiências sempre que o professor apresentar um objeto e praticar uma ação verbal, escrevendo o nome do objeto e da ação vivenciada com o aluno. Ex.: Pegue a bola. Vamos brincar.
- Repetição da experiência, variando os objetos e, posteriormente, variando as ações. Ex.: Vamos brincar. Pegue a bola, pegue a boneca, pegue a bicicleta; Pegue a bola, jogue a bola, chute a bola.

Atividade 35:

Jogo: adivinhação.

- Formação: em duplas.
- Desenvolvimento: os alunos escolhem e escondem um objeto. Dramatizam uma situação em que apareça o objeto, sem utilizar a língua de sinais, nem a fala. Os colegas tentarão adivinhar o que o colega escondeu.

Atividade 36:

Jogo: brinquedo cantado.

- Divide-se a turma em dois grupos: A e B. Limita-se um espaço para a brincadeira. Um grupo fica diante do outro e estabelece-se o seguinte diálogo sinalizado:
A - Somos (número de participantes) marinheiros, pobrezinhos sem dinheiro.
B - O que vieram fazer?

A - Belas coisas.

B - Que coisas?

Obs.: O grupo A escolhe uma ação que irá dramatizar em conjunto para o grupo B adivinhar. Quando este adivinhar, o grupo A corre e o grupo B tenta pegá-lo, dentro do espaço limitado. Os elementos do grupo A que o grupo B conseguir pegar mudarão de grupo e a brincadeira continua, agora trocando-se as letras dos grupos. O grupo A passa a ser o grupo B e o grupo B passa a ser o grupo A.

Atividade 37:

Jogo: espelho maluco.

- Material: uma cadeira.
- Formação: um semicírculo onde os jogadores, sentados, defrontam-se com um espelho (jogador escolhido), que está de pé, com uma cadeira às suas costas.
- Desenvolvimento: o espelho (um jogador) começa a contar uma história sinalizada ou dramatizada. Tudo o que o espelho fizer os demais jogadores devem fazer ao contrário. Se ele senta, os outros levantam. Se põe o chapéu, os outros o tiram. Se levanta o braço direito, os outros levantam o braço esquerdo. Depois de alguns minutos, o espelho é substituído por um jogador que não errou nenhuma vez, ou, no mínimo, errou menos.

Atividade 38:

Jogo: espelho.

- Em duplas, as crianças farão uma, o papel de imagem, e a outra, o papel de espelho. Depois invertem-se as posições. Deve-se explicar aos alunos que devem trabalhar com toda a expressão facial e corporal, ou seja, expressões de emoção, tristeza/alegria, zanga, calma/agitação, surpresa, curiosidade, preguiça, sono... Em especial, caretas e movimentos com braços, pernas e saltos.

Atividade 39:

Jogo: partes do corpo.

- Material: venda, boneco.
- Desenvolvimento: estando o aluno com os olhos vendados, o professor segura sua mão e leva-a até uma parte do próprio corpo do aluno. Por exemplo, o nariz. A seguir, sem venda, o aluno deverá reconhecer no boneco, qual a parte do seu corpo que foi tocada. Ao final, escreverá ou sinalizará o nome da parte do corpo escolhida pelo professor.

Atividade 40:

Jogo: quebra-cabeças (corpo humano)

- Entrega-se para o aluno um quebra-cabeças do corpo humano. O aluno monta o quebra-cabeças à medida que o professor digita, escreve ou sinaliza o nome das partes do corpo.

Atividade 41:

Jogo: meu tesouro.

- Material: cada criança terá um baú pequeno, confeccionado com palitos de picolé (para o corpo do baú) e cartolina (para as laterais).
- Desenvolvimento: nesse baú será acumulado o tesouro conquistado pelos alunos. O tesouro corresponderá a cada vocabulário novo aprendido. Será formado pela figura e seu respectivo nome em fichas separadas. A cada dia o professor perguntará o que o aluno viu (de novidade) no dia anterior. O aluno responderá, por exemplo, TV. Daí o aluno confeccionará uma ficha com a figura da TV, que poderá ser desenhada por ele mesmo, com o nome do objeto. Guardará o tesouro no baú. À medida em que o tesouro aumenta, o professor revisa o tesouro acumulado até o dia anterior.

Atividade 42:

Incentivo ao manuseio de gibis. Observar cenas, reproduzir cenas, criar cenas. Pode-se criar uma gibiteca com gibis trazidos por eles e gibis confeccionados pelos alunos, com cenas escritas e com cenas mudas.

Atividade 43:

O professor escolhe uma história que possibilite utilizar uma vasta gama de sentimentos como medo, susto, surpresa, alegria, tristeza, dor, nervosismo, preguiça, agitação... Observa se a reação expressiva orofacial do aluno coincide com o sentimento representado na história.

Atividade 44:

Confecção de histórias seqüenciadas (com idéia de passado, presente e futuro). A princípio com três figuras, depois vai aumentando a quantidade de figuras.

- 1º momento: apresenta-se a história na ordem cronológica, para que o aluno conte os fatos.
- 2º momento: entrega-se para o aluno a seqüência desordenada para que ele a ordene cronologicamente e conte os fatos (por meio de língua de sinais e da fala).

Atividade 45:

- Conte ao aluno o que vai acontecer, o que está acontecendo e o que já aconteceu.
Ex.: Você vai comer o bolo. Coma o bolo. Você está comendo o bolo. Você já comeu o bolo.
- Possibilite à criança o “convívio” com frases completas que contenham palavras de todas as classes gramaticais.

Atividade 46:

- Maquetes:
Após vivenciar situações extraclasse, o professor e os alunos devem ilustrá-las e encená-las. Os alunos reunirão sucatas de todo tipo para confeccionar maquetes que representem o local e/ou situações vividas.
Ex: casa, escola, correio, hospital, banco, rodoviária, cinema, parque de diversões, trânsito, etc.

Atividade 47:

Alfabeto vivo:

O professor confecciona em algodão cru e plástico transparente “bolsos” seguidos, na quantidade das letras do alfabeto. Em cada bolso serão colecionadas miniaturas cuja 1ª letra do nome corresponderá à respectiva letra do bolso, na ordem alfabética.

- Obs.: 1. os alunos contribuirão com o alfabeto, levando para a escola miniaturas de casa.
2. o alfabeto vivo será fixado na sala de aula, de preferência acima do quadro.
 3. sobre cada bolso deverá constar a letra do alfabeto em português e em sinais.
 4. os bolsos podem ser substituídos por garrafas plásticas transparentes de refrigerantes de dois litros, desde que se cortem seus bicos. Colecionem no número das letras do alfabeto e preguem-as umas às outras com fita adesiva ou durex.

Atividade 48:

Confecção de álbuns-dicionários:

- Confeccionar com os alunos álbum de vocabulário (dicionário), álbum de ações, álbum de classificação (vestuário, transportes, alimentação, animais, cores, brinquedos, flores, esportes, material escolar, mobiliário da casa, partes da casa, formas geométricas...).
- Os alunos farão uma coletânea de figuras variadas para serem encaixadas no álbum. Pode-se solicitar o auxílio dos pais para que, à medida que forem encontrando figuras

diferentes, seja em revistas, propagandas etc., possam enviá-las para o(a) professor(a) trabalhar em sala.

a) dicionário de substantivos:

O professor selecionará um alfabeto manual e figuras que contenham as letras do alfabeto. Os alunos confeccionarão o álbum seguindo a seqüência: 1ª folha (cabeçalho), 2ª folha (a letra "A" no alfabeto manual, em letra de forma e cursiva), 3ª folha (as figuras de elementos que comecem pela letra "A" serão coladas no centro da folha, uma embaixo da outra. Logo abaixo de cada uma deverá estar o nome da figura, precedido pelo respectivo artigo e abaixo uma frase contendo o nome da figura. A frase deverá ser criada pelos alunos num grande grupo. O professor corrigirá a frase e os alunos devem copiá-la com letra cursiva, embaixo do nome). As folhas seguintes seguirão o mesmo procedimento da 2ª e 3ª folhas. A última folha do álbum deverá conter o índice. À medida que o aluno for encontrando figuras novas, ele as colocará no álbum, seguindo o mesmo procedimento das figuras levadas, a princípio, pelo professor.

Modelo sugerido para confecção da 3ª folha:



o pássaro

"O pássaro leva a folha."



a chave

"Minha mãe perdeu a chave."



a flor

"O garoto colhe a flor."



o barco

“O barco está no mar.”

b) álbum de classificação:

Os alunos devem ser motivados a memorizar a classificação a que pertencem os vários elementos colados no álbum, por meio de atividades que podem ser desenvolvidas durante o ano. Segue-se uma atividade para cada classificação:

- partes do corpo (dança sobre o tablado, na sala de ritmo);
- membros da família (construção de sua árvore genealógica);
- vestuário (recorte de moldes de roupas em jornal e troca de peças entre os colegas);
- partes da casa (desenho da planta da casa);
- brinquedos (os alunos levam um brinquedo preferido para a escola num determinado dia da semana);
- rua de recreio (escolher vários jogos para nomeá-los nesse dia - amarelinha, bingo, dominó, dama, loto);
- cores de cabelo - castanho, louro, preto, branco, ruivo (os alunos irão a cabeleireiros e colecionarão, em saquinhos separados, as amostras coletadas. Será realizada uma exposição para os próprios alunos identificarem a cor).

Observações complementares:

- 1- Incluir outras classificações que podem ser realizadas, como cor de pele, tipo de cabelo, texturas de superfície (lixa, algodão, lã, pregos...).
- 2- É importante acrescentar as onomatopéias (sons de animais, dos motores de carro, de moto, de trem, de avião, dos instrumentos musicais, do despertador, da descarga do vaso sanitário, da chuva, da buzina, do trovão, do telefone, do liquidificador, do vento, do assobio, do espirro, da tosse, do serrote, do martelo, da furadeira, da batida na porta, da batida de porta...).
- 3- Abaixo de cada figura deve ser colocado, como no dicionário de substantivo, o nome precedido do respectivo artigo, e abaixo ainda uma frase contendo o nome do objeto em estudo: cores (fazer desenho todo colorido); lazer (assistir a um filme em vídeo); material escolar (exposição de material de todos os colegas. Aproveitar o momento para explorar o capricho e o zelo pelos pertences); profissões (dramatizações da profissão de seus pais e/ou da profissão que deseja escolher para si); frutas (cada aluno leva uma fruta para a escola. A cada um é dada uma atribuição para o preparo de uma salada de frutas. Todos irão comê-la e, posteriormente, relatar aos seus colegas qual o seu papel durante o preparo), alimentos sólidos e líquidos (um lanche especial e/ou encenação da hora do café), sabor dos alimentos - doce, salgado, amargo, apimentado e azedo (o professor levará para a sala cinco tipos de sabores. Disporá os alimentos em cubinhos numa bandeja. Um aluno de cada vez terá seus olhos vendados.

O professor lhe oferecerá um dos cubinhos dispostos numa bandeja e o aluno deverá identificar qual o sabor que prevalece nele); formas geométricas (confeccionar sólidos: cones, cubos...); partes da planta (fazer com os alunos o trabalho da germinação do feijão, levar o aluno a perceber que nem todas as plantas têm todas as partes; flores (dominó com tipos de flores); esportes (escolha de um esporte para praticar na aula de educação física); estações do ano (explorar os meses do ano e confeccionar o calendário cívico); cidades (caça-palavras com nomes das principais cidades brasileiras); meios de comunicação (entregar correspondência para os pais); meios de transporte (trabalhar o trânsito utilizando os diferentes tipos de transporte terrestre, dentro de uma cidade); instrumentos musicais (a bandinha); animais (confeção de diferentes tipos de animais em origami ou, se possível, visita ao zoológico).

c) álbum de ações:

As ações devem ser coladas juntamente com o desenho representativo correspondente em língua de sinais. Logo abaixo, deve constar a forma verbal no infinitivo e, em seguida, uma frase com o verbo no presente do indicativo, obedecendo a seguinte ordem: - Quem? - O que faz? - O quê? Exemplo:

- Estudar

O menino estuda.

- Jogar

Ana joga peteca.

- Comer

Paulo e Bete comem maçãs.

- Dormir

A criança dorme.

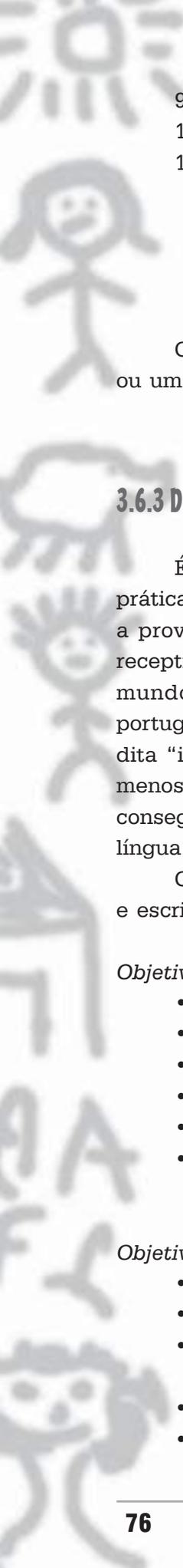
Obs.: A confecção dos álbuns/dicionários apenas como vocabulário abaixo da figura fazem parte das atividades da linguagem receptiva. No momento em que se pede ao aluno para construir uma frase com cada elemento já se está trabalhando atividades que fazem parte da linguagem expressiva.

Atividade 49:

Confecção de livro de receitas

Passos para a aula:

- 1 - escolha da receita;
- 2 - simplificação da linguagem usada na receita;
- 3 - confecção de cartazes com a demonstração de receita por meio de ilustração das colheres e xícaras nas quantidades necessárias para a adição de cada integrante, bem como ilustração dos ingredientes (colagem de embalagens) e dos vasilhames;
- 4 - apresentação e exploração da receita;
- 5 - reunião dos ingredientes e dos vasilhames;
- 6 - distribuição de tarefas para cada aluno, durante o preparo (Quem mede o quê? Quem mistura? Quem lava os vasilhames? Quem enxuga? Quem guarda?);
- 7 - preparo da guloseima;
- 8 - divisão e distribuição da guloseima para cada aluno prová-la;

- 
- 9 - distribuição da cópia da receita (mimeografada) para colagem em álbum;
 - 10 - conversa informal sobre todo o processo;
 - 11 - elaboração de diálogo representando a situação vivenciada e utilizando o vocabulário relativo a ingredientes, vasilhames, verbos...

Ex.: Receitas:

- suco;
- vitamina;
- salada de frutas; bombom de leite ninho; bolos.

Obs.: Pode-se pedir para cada aluno levar para a sala de aula um ingrediente diferente ou um vasilhame necessário.

3.6.3 Desenvolvimento da linguagem expressiva na fase lingüística

É no momento de expressão que a criança surda terá a oportunidade de colocar em prática o tão desejado uso da língua portuguesa, bem como o da língua de sinais. Ela colocará a prova se realmente foi bem trabalhada nos níveis anteriores da linguagem (interior e receptiva), e se conseguiu ultrapassá-los, construindo o seu conhecimento com relação ao mundo que a cerca. Certamente terá nessa fase condição de expressar-se na língua portuguesa, conforme as individualidades de cada aluno. Não se deve almejar uma expressão dita “ideal” como se espera de um ouvinte/falante nativo da língua portuguesa, mas pelo menos a de um estrangeiro ao aprender o português como segunda língua. A criança pode conseguir expressar-se de forma inteligível e pode carregar consigo muito da estrutura da língua de sinais. O que conta no momento é se sua mensagem foi entendida ou não.

O objetivo geral da fase lingüística é desenvolver a linguagem expressiva (gestual, oral e escrita).

Objetivos específicos da linguagem expressiva oral ou sinalizada:

- emitir frases semicompletas de 4 a 5 vocábulos;
- ordenar fatos em seqüência lógica;
- expressar suas idéias;
- criar histórias a partir de uma estrutura dada;
- expressar-se, observando a concordância nominal e verbal;
- expressar-se, observando os elementos constitutivos da oração para criar novos tipos de frases, usando de transformações.

Objetivos específicos da linguagem expressiva escrita:

- formar palavras combinando as sílabas estudadas;
- formar frases simples e semicomplexas com vocabulário estudado;
- reproduzir em letra cursiva palavras, frases simples e semicomplexas e textos (associar letra cursiva à letra de imprensa);
- expressar seus pensamentos;
- utilizar:

- concordância nominal e verbal;
- elementos constitutivos das orações;
- pontuação (. , ; ... ? ! “ ” - :)
- escrever com legibilidade e ritmo, utilizando espaços adequados: margens e parágrafos.

Conteúdo:

- 1 - emissão/sinalização de mensagens verbais significativas:
 - interjeições;
 - onomatopéias;
 - holofrases;
 - *pivot-open*;
 - denotação, conotação, etc.
- 2 - dramatização;
- 3 - estruturação frasal;
- 4 - interpretação;
- 5 - produção escrita.

Alguns materiais:

- cartelas e cartazes com figuras e respectivos nomes para encaixe;
- ilustrações;
- material bidimensional: bichos de pelúcia, bichos de plástico;
- material concreto. Ex.: dramatização do lanche: pão, manteiga, xícara, pires, copo, colher, suco, leite, etc.
- gibis;
- livros de história (clássicos, contos de fadas e outros);
- álbum para redação;
- estêncil para auto-retrato.

Sugestões de atividades para o desenvolvimento da linguagem expressiva

Atividade 1:

O professor favorece o surgimento de situações em que o aluno possa reviver experiências (dramatizando) e utilizando as estruturas que se seguem:

- 1 - vogais ou encontros vocálicos de maneira significativa:

- Ex.:
- quando se machucar, dizer “ai”;
 - quando se assustar ou tiver medo, dizer: “ui”;
 - quando ficar surpreso, dizer: “oh”;
 - quando cumprimentar o professor, dizer: “oi”;
 - quando quiser algo para si mesmo, dizer: “eu”.

- 2 - onomatopéias: sons representativos para animais e objetos:

Ex.: au - au, miau, trim, toc toc, quac.

3 - holofrases: palavras ou sílabas que resumem seu pensamento (em uma frase); como por exemplo: A sílaba tônica de uma palavra ou a partir dela, como “bou” ou “abou” (acabou).

4 - *pivot-open*: combinação de palavras que agrupam alguns elementos estruturais.

- Ex.:
- sujeito e objeto - “papai carro”;
 - atribuição - “carro bonito”;
 - identificação - “ver au au”;
 - localização - “livro aqui”;
 - repetição - “mais leite”;
 - não-existência - “tudo embora”;
 - negação - “não bobo”;
 - posse - “meu doce”;
 - ação e objeto - “bato você”;
 - sujeito e ação - “mamãe chegou”;
 - ação e localização - “senta cadeira”;
 - ação e receptor - “dá papai”.

5 - linguagem conotativa e denotativa:

Ex.: Ele é bravo. Ele é uma onça (explicar: Ele é bravo, a onça é brava. Ele é igual a uma onça).

Atividade 2:

Dramatização/sinalização de histórias infantis para os alunos e sua reprodução gestual, pelos alunos.

Atividade 3:

Adaptação da linguagem dos clássicos da literatura infantil para os alunos:

- orações curtas;
- período simples;
- apresentação das histórias para os alunos (com sinais e oralmente);
- dramatização das histórias pelos alunos (com o uso gestual e verbal);
- reprodução das histórias por meio de:
 - desenhos;
 - escrita (com suas próprias palavras).

Atividade 4:

Hora da novidade:

1º momento: O colega conta um fato.

2º momento: Os outros colegas reproduzem o fato relatado pelo colega por meio de desenhos, gestos, palavras e escrita.

Atividade 5:

Pedir para os alunos que fiquem em cima da carteira, em baixo da carteira, entre tal e tal colega, vão para fora da sala, volte para dentro da sala, sentem sobre a cadeira:

- pedir para que formem frases com as situações acima;
- confeccionar de figuras que representem conceitos espaciais, para que os alunos formem frases:

Ex.: frente/trás, em cima/em baixo, entre.

Atividade 6:

Hora do conto:

- forma-se um círculo para cada criança “relatar” para os colegas uma experiência vivenciada. Por exemplo: o que aconteceu durante o final de semana ou no trajeto de casa à escola. O relato deve ser no primeiro momento sinalizado, e no segundo momento, oral ou escrito.

Atividade 7:

Hora da novidade – caixa surpresa:

- 1º momento: o professor leva um objeto de estima dentro de um caixa. Os alunos tentam adivinhar o que é. Depois de descoberto, o professor relata a sua relação com o objeto, como o adquiriu e o valor que atribui a ele;
- 2º momento: o aluno leva à escola um objeto de sua estima dentro de uma caixa e procede da mesma forma que o professor;
- 3º momento: coloca-se em uma caixa os vários objetos levados pelos alunos. Os objetos vão sendo retirados da caixa, aleatoriamente e os alunos vão criando uma história onde apareça cada um dos objetos na ordem em que forem retirados da caixa;
- 4º momento: a história será registrada no quadro pelo professor, e os alunos deverão anotá-la no álbum de textos produzidos. Posteriormente, irão ilustrá-la.

Atividade 8:

Gramática: confeccionar com a turma uma gramática, à medida que se trabalhar o conteúdo.

Atividade 9:

Álbum de redações:

- cada texto criado pelo aluno deverá ser confeccionado num tipo de folha padrão e depois catalogado para se formar um álbum das criações de cada aluno. Deve-se seguir a seqüência em que cada texto foi escrito. Na medida do possível, cada redação deve ser ilustrada.

Atividade 10:

Auto-retrato:

- o professor organizará a turma em círculos. Seguirá uma conversa informal sobre a individualidade de cada ser. Cada criança, cada adulto é único. Nenhuma pessoa é igual à outra. Mesmo os gêmeos idênticos são diferentes, alguma característica será diferente. Cada criança falará uma com a outra sobre as características físicas de seu pai ou mãe. Depois cada um se olhará no espelho com atenção, observando-se. Um dirá para o outro ou sinalizará para o grupo como ele é. Por último, o professor distribuirá papéis para cada um se desenhar, assim como se vê. Esse desenho servirá como caracterização do aluno nos diálogos em balões, criados em sala.

Atividade 11:

O professor apresenta uma história seqüenciada, desordenada. O aluno irá ordená-la e contá-la aos colegas.

Atividade 12:

Slides:

- o professor apresenta uma história em *slides*. Conta a história para o aluno e pede que ele a reproduza de forma escrita.

Sugestões de temas que podem ser dramatizados:

1- textos não programados:

- 1.1 - vivências do aluno (ex.: supermercado, farmácia, padaria, hospital - consultas médicas, restaurante, viagem, trânsito, rodoviária - parada de ônibus, igreja, escola, banco, ótica, clube, cinema, correio, sapataria, relojoaria, etc.);
- 1.2 - acontecimentos extraordinários.

2 - textos programados e adaptados:

2.1 - temas cotidianos:

- a) cumprimentos;
- b) despedidas;
- c) dados biográficos;
- d) dados residenciais;
- e) dados referentes à escola;
- f) dados referentes à família;
- g) etc.

2.2 - temas da literatura infantil:

- a) clássicos (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Os três porquinhos, Rapunzel, O patinho feio, Cinderela etc.);
- b) contemporâneos (A mão e a Luva, A doença da terra, O menino Maluquinho)

2.3 - temas religiosos;

2.4 - temas culturais;

2.5 - temas sociais.

PARTE IV

Conclusão

Glossário



Conclusão

Embora somente agora as provas dos benefícios da educação infantil começam a se tornar disponíveis, parece haver concordância geral de que as crianças com surdez, com pais ouvintes, se saem melhor quando o diagnóstico é feito o mais cedo possível e quando há tempo de ajudar a família na aceitação do limite auditivo da criança e no desenvolvimento de sua linguagem

A ajuda aos pais e professores deve incluir informações (repetidas com tanta frequência quanto for necessário); oportunidade de fazer perguntas; apoio nas crises emocionais, por ocasião do diagnóstico; aquisição do aparelho auditivo e instruções com relação a seu uso e manutenção; conselhos sobre a educação infantil; ajuda na interpretação do significado da surdez para os parentes e experiência junto a diferentes surdos (adultos e crianças).

Toda essa informação precisa ser feita de tal modo que encoraje, ao invés de desencorajar, o envolvimento ativo dos pais e a retomada da satisfação com a vida em família. O objetivo é criar circunstâncias favoráveis parecidas com as obtidas quando ambos os pais são surdos: aceitação da criança e comunicação prazerosa. As formas da comunicação são menos importantes que o fato de haver a comunicação. As crianças com surdez devem ser expostas a diversos modelos de linguagem. Na época em que chegam à pré-escola, devem ser capazes de comunicar-se facilmente em língua de sinais, assim como com os pais e professores. Devem demonstrar curiosidade pelo mundo e pela língua. O objetivo é ser bilíngüe. A fala e a habilidade de leitura orofacial são valiosas, mas não são a medida do sucesso.

De maneira ideal, na época em que a criança atingir a idade da pré-escola, os pais já deverão ter adquirido equilíbrio suficiente em seus sentimentos e atitudes para aceitar emocionalmente a surdez de seu filho e evitar a superproteção. Ao mesmo tempo, a criança deverá ter boa habilidade para conversar e uma auto-imagem saudável.

O desenvolvimento de uma educação bilíngüe para o aluno com surdez é um processo. Para realizá-lo há necessidade primeiramente de entender todo seu benefício para esse alunado e, a partir daí, traçar algumas ações fundamentais:

- qualificação dos professores “ouvintes”;
- sensibilização, formação e capacitação de jovens surdos para atuar na educação da criança com surdez;
- planejamento de parcerias e ações conjuntas entre as secretarias de educação, saúde e serviço social;
- promoção de parcerias com organizações não-governamentais como associações de surdos, associações de pais de surdos e outras afins.

Como se pode observar, o currículo desenvolvido com a criança com surdez na educação infantil é o mesmo desenvolvido com a criança que ouve, com as devidas adaptações lingüísticas. A metodologia e a didática é que são diferenciadas, com atividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio de muito recurso visual.

A educação da criança com surdez não deve acontecer entre quatro paredes. É preciso planejar passeios: museus, jardim zoológico, jardim botânico, parques, lojas, mercados etc. Esses momentos são ricos para que a criança vivencie, compreenda e aprenda sobre o mundo ao seu redor. Essas visitas favorecem o aprendizado de novos vocábulos, a construção de textos, a formação de hábitos e atitudes, a inclusão social.

A inclusão escolar do aluno com surdez deve ocorrer de forma bastante criteriosa. O compartilhamento de atividades com as crianças ouvintes deve ser encorajado quando beneficiam o aluno. A escola inclusiva deve ser um lugar tão interessante que alunos ouvintes e com surdez tenham prazer em estarem inseridos nela, e a escola de surdos deve estar atenta para promover atividades sociais que incluam surdos e ouvintes em programações culturais e esportivas que possam beneficiar a todos.

Os alunos devem usar (ou aprender a usar) e desenvolver suas habilidades por intermédio da interação com os professores surdos e outros membros do quadro de pessoal da escola, assim como com os colegas. Artes, teatro, poesia, mímica e narração de histórias são grandemente valorizados como habilidades expressivas importantes. O orgulho das crianças com surdez por sua língua deve ser incentivado pela escola. Isso requer a presença de profissionais surdos no programa, o apoio de professores ouvintes e a construção de uma nova cultura educacional.

Glossário

Consideramos importante ressaltar o significado de alguns termos:

- **Aprendizagem** – processo educacional sistematizado para o desenvolvimento de qualquer conhecimento, inclusive de uma língua.
- **Aquisição** – processo natural de aprender uma língua.
- **Fala** (Vygotsky) – produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior, podendo utilizar tanto o canal audiofonatório quanto espaço-visual.
- **Input** – conjunto dos enunciados lingüísticos a que uma pessoa é exposta no processo de aquisição.
- **Língua** (Bakhtin) – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre psiquismo e ideologia.
- **Língua** (Saussure) – sistema de regras abstratas composto por elementos significativos interrelacionados.
- **Linguagem** – meio sistemático de comunicação por intermédio de signos convencionados. Capacidade inata no ser humano de produzir e transmitir significação.
- **Línguas orais** – qualquer língua falada por uma dada comunidade humana.
- **Oralização** – utilização do sistema fonador para expressar palavras e frases da língua.
- **Pidgin** – forma lingüística resultante do contato entre duas línguas, que utiliza geralmente a estrutura de uma língua e o vocabulário de outra. No caso do contato entre a língua portuguesa e a LIBRAS, são formulações frasais em língua portuguesa utilizando simultaneamente os sinais como apoio à comunicação.
- **Signo** – unidade lingüística (signo lingüístico) que tem significante e significado, cuja imagem acústica não é a palavra falada, ou seja, a seqüência de sons materiais, mas a impressão psíquica dessa seqüência de sons.
- **Sinal** – no contexto das línguas de sinais, unidade lexical de uma dessas línguas.
- **Sinalização** – fala produzida por meio do canal espaço-visual.

PARTE V

Bibliografia



- BRASIL.** (1992) *Complementação curricular específica para a educação do portador de deficiência da audição*. Brasília: FEDF/DEE.
- _____. (1994a) *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE.
- _____. (1994b) *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (1997a) *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Educação especial: deficiência auditiva – vol. I. Série Atualidades Pedagógicas – 04*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (1997b) *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Educação especial: deficiência auditiva – vol. II. Série Atualidades Pedagógicas – 04*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (1997c) *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Educação especial: deficiência auditiva – vol. III. Série Atualidades Pedagógicas – 04*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (1999) *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (2000a) *Currículo básico da educação infantil (0 a 3 anos e de 4 a 6 anos de idade). Versão Experimental*. Brasília: SEDUC/DF.
- _____. (2000b) *Espaço*, Informativo Técnico Científico do INES, n.º 13. Rio de Janeiro: INES.
- _____. (2000c) *Espaços de inclusão. Boletim Salto Para o Futuro*. Rio de Janeiro: TV Escola.
- _____. (2001a) *Anais do Seminário Surdez, Diversidade Social*. Rio de Janeiro: INES
- _____. (2001b) *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília: CNE.
- _____. (2001c) *Referencial curricular nacional para a educação infantil – Introdução, vol.1*. Brasília: MEC/SEESP.
- BERGMANN, L.** (2000) *Espaço*, n.º 16. Rio de Janeiro: INES.
- CHOMSKY, N.** (1994) *Language and problems of knowledge*. Cambridge. Massachusetts.
- CUNHA, N.H.S.** (1994) *Brinquedo, desafio e descoberta. Subsídios para a utilização e confecção de brinquedos*. Brasília: FAE.

FARIA, S.P. (2001) Interface da língua brasileira de sinais – LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português como segunda língua para surdos. *Revista Pesquisa Lingüística* n.º 6. Brasília: LIV-UnB.

_____; **VASCONCELOS, S.P. & VASCONCELOS, R.G.A.** (1998) *A visão do silêncio – a linguagem na perspectiva do surdo*. Brasília: apostila.

FELIPE, T.A. (1992) *Aquisição da linguagem por crianças surdas*. Pesquisa no curso de Doutorado da UFRJ. Rio de Janeiro.

FERNANDES, E. (1990) *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Editora Agir.

_____. (2000) Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda. *Espaço*. Rio de Janeiro: INES.

FERREIRA-BRITO, L. (1993) *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.

FONSECA, VITOR da (1998) *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREEMAN, R.; CABIN, C. & BOESE, R. (1999) *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Ministério da Justiça/CORDE.

FREIRE, A.M. da F. (1998) Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Espaço*. Rio de Janeiro: INES.

GOLDFELD, M. (1997) *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.

GOTTI, M.O. (1992) *Português para deficientes auditivos*. Brasília: EdUnb.

KARNOPP, L.B. (1994) "Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos". Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes, PUCRS. (Dissertação de Mestrado)

LURIA, A.R. (1986) *Pensamentos e linguagens: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Arte e Científicos/EDUSP.

PEREIRA, M.S. (1984) *Jogos na escola, nos grupos de catequeses*. São Paulo: Ed. Paulinas.

PERLIN, G. (2002) As diferentes identidades surdas. *Revista FENEIS* n.º 4. Rio de Janeiro: FENEIS.

PETITTO & MARANTETTI (1991) Babbling in the manual mode: evidence for the ontology of language. *Science* **251**. American Association for the Advancement of Science.

- QUADROS, R.M. de** (1996) *A educação de surdos: enfoque bilíngüe com pressupostos lingüísticos. (a publicar)*
- _____. *A aquisição / aprendizagem da Língua Portuguesa (L2): o contexto da pessoa surda.* Porto Alegre: PUCRS.
- _____. (1997) *Educação de surdos – A aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- RINALDI, G.** (1997) (Org.) *Educação especial: deficiência auditiva*, vol. 1º. Série Atualidades Pedagógicas - nº 4. Brasília: MEC / SEESP.
- SACKS, O.** (1989). *Vendo Vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos.* Rio de Janeiro: Editora Imago.
- SKLIAR, C.** (1999). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos.* Porto Alegre: Editora Mediação.
- SPODEK, B. & SARACHO, O.N.** (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- VYGOTSKY, L.S.** (1984) *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.
- WINNICOTT, D.** (1973) *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago.

