

Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios
Bloco L, 6º andar - Gabinete
seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br



Saberes e práticas da inclusão

**Desenvolvendo competências
para o atendimento às necessidades
educacionais especiais de alunos surdos**

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Saberes e práticas da inclusão

**Desenvolvendo competências
para o atendimento às necessidades
educacionais especiais de alunos surdos**

Série: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO

Caderno do Coordenador e do Formador de Grupo

Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos Surdos

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos com Deficiência Física/neuro-motora

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão

Avaliação para Identificação das Necessidades Educaçãoais Especiais

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral
SEESP/MEC

Consultoria
Maria Salete Fábio Aranha

Revisão Técnica
Francisca Roseneide Furtado do Monte
Denise de Oliveira Alves

Revisão de Texto
Maria de Fátima Cardoso Telles

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às
necessidades educaçãoais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral
SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
116 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

1. Competência pedagógica. 2. Educação dos surdos. 3. Necessidades
Educaçãoais. 4. Educação dos surdos. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial.

CDU: 376.014.53
CDU 376.33

Prezado (a) Professor (a),

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino.

Considerando a importância da formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais a Secretaria de Educação Especial do MEC está entregando a coleção “**Saberes e Práticas da Inclusão**”, que aborda as seguintes temáticas:

- Caderno do coordenador e do formador de grupo.
- Recomendações para a construção de escolas inclusivas.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão.
- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

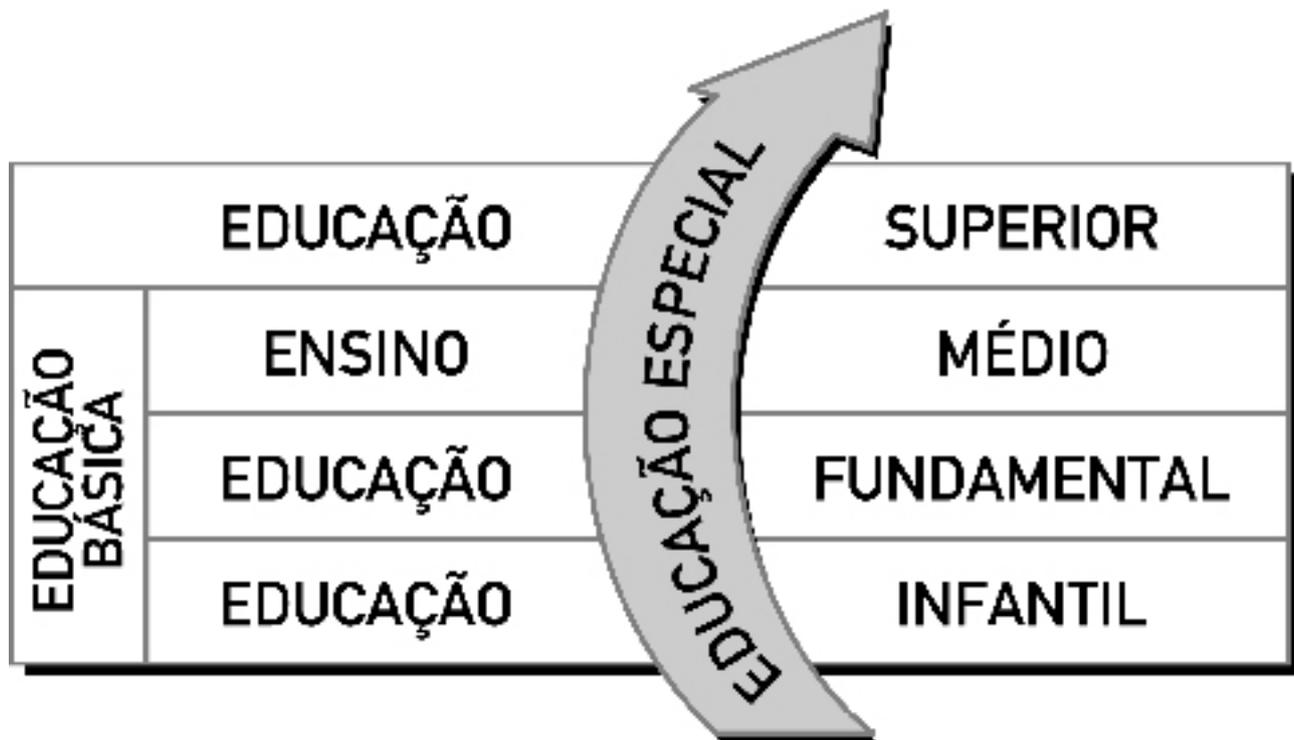
Desejamos sucesso em seu trabalho.

Secretaria de Educação Especial

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

“O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino”.

(Parecer CNE/CEB Nº2/2001)



Introdução	7
1 Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações	11
2 Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., implante coclear e sistema F.M.	21
3 Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngüe e Educação Bilíngüe)	31
4 Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez	39
5 A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação	41
6 Da Identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino	59
7 Desenvolvendo Interações Sociais e Construindo Relações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva	63



FINALIDADE

Favorecer condições para que professores e especialistas em educação possam identificar e atender às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, presentes na escola comum do ensino regular na educação de jovens e adultos no que se refere ao ensino e ao uso da Língua Portuguesa e ao uso da Língua de Sinais.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste módulo, o professor deverá ser capaz de:

1. Identificar as características básicas que constituem o quadro da surdez.
2. Dissertar sobre as possíveis implicações da surdez para o processo de ensino e aprendizagem.
3. Dissertar sobre o valor da reabilitação oral, o uso dos dispositivos de amplificação sonora (A.A.S.I., implante coclear e sistema de frequência modulada – F.M.) e as condições básicas de seu funcionamento, cuidados, manutenção, problemas e providências.
4. Dissertar criticamente sobre as diferentes concepções e paradigmas que atualmente coexistem no trato da aprendizagem das línguas pelo surdo e das formas de comunicação (monolinguísmo e bilingüismo).
5. Dissertar sobre os processos e propostas de ensino a serem adotados nas diferentes áreas

do conhecimento, em função das peculiaridades que caracterizam o aluno surdo (educação monolíngüe e educação bilíngüe).

6. Dissertar sobre a singularidade dos alunos surdos, expressa nas atividades de leitura e de produção de textos.
7. Avaliar criticamente a leitura e a produção de textos do aluno surdo.
8. Fazer a análise do processo de ensino e aprendizagem para identificar seus pontos críticos, bem como as necessidades educacionais especiais mais comumente manifestadas pelo aluno surdo e pelo hipoacúsico.
9. Perante casos apresentados, elaborar propostas de trabalho para o ensino da leitura e da produção de textos, incluindo exemplos sobre as adaptações curriculares necessárias.
10. Planejar e implementar ajustes de pequeno porte: organizacionais, de objetivos, de conteúdos, de métodos e de procedimentos, de temporalidade e de avaliação, observando as especificidades de cada área do conhecimento.
11. Identificar implicações da surdez para o estabelecimento de relações sociais estáveis.
12. Identificar estratégias de ação voltadas para o desenvolvimento de interações sociais e de relações sociais estáveis no contexto da sala inclusiva.



CONTEÚDO

1. Conhecendo a surdez: **(expectativas 1 e 2)**
 - Órgãos do sistema auditivo e seu funcionamento.
 - Conceitos e classificação dos diferentes graus de surdez.
 - Caracterização dos educandos de acordo com o grau da perda e as implicações para o seu desenvolvimento.
2. Dispositivos de amplificação sonora: **(expectativa 3)**
 - Aparelho de amplificação sonora individual (A.A.S.I.)
 - Sistema de frequência modulada - F.M.
 - Implante coclear
3. Concepções e paradigmas sobre a surdez: tendências e controvérsias entre monolíngüismo e bilingüismo **(expectativa 4)**
4. Processos e propostas de ensino: educação monolíngüe (Língua Portuguesa)

e bilíngüe (Língua Portuguesa e Língua de Sinais) (**expectativa 5**)

5. Análise das peculiaridades no processo de ensino e de aprendizagem de alunos surdos (**expectativas 6, 7, 8 e 9**)
6. Análise da produção de texto do aluno surdo, formas de intervenção e de avaliação compreensiva (**expectativa 8**)
7. Ajustes de pequeno porte: organizacionais, de objetivos, de conteúdos, de métodos e procedimentos, de temporalidade e de avaliação, observando as especificidades de cada área do conhecimento (**expectativa 10**)
8. Implicações da surdez para o desenvolvimento de relações sociais estáveis do aluno surdo em ambiente inclusivo (**expectativa 11**)
9. Estratégias de ação voltadas para o desenvolvimento de interações sociais e de relações sociais estáveis no contexto da sala inclusiva (**expectativa 12**).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1997). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva*, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04. Brasília: MEC/ SEESP.

Brasil (1997). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental - A Educação dos Surdos*, volume II. Série Atualidades Pedagógicas 04. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (1997). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental - Língua Brasileira de Sinais*, volume III. Série Atualidades Pedagógicas 04. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (1999). *Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC / SEESP.

I. CONHECENDO A SURDEZ: ANATOMIA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA AUDITIVO, CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer condições para que cada participante se familiarize com a constituição e o funcionamento do sistema auditivo humano, com os diferentes conceitos e classificações de surdez.



MATERIAL

1. **Gomes, C.A.V.** (2000). *A audição e a surdez*. Marília: “Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência”. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP-Marília.
2. Um tronco de árvore, de aproximadamente 1m x 0,60m, desenhado em cartolina branca e pintado de marrom.
3. Folhas de árvore, feitas em cartolina verde, em número correspondente ao número de participantes.
4. Fita crepe, para pregar as folhas no tronco.
5. Cartolina, papel colorido, pincel atômico de várias cores, durex, papel para transparência.
6. Retroprojektor.
10. Caixa craniana desmontável que permita a visualização das estruturas que compõem o sistema auditivo.
11. Um desenho do ouvido humano em tamanho ampliado.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Este encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de interação, objetivando a construção de conhecimento sobre a surdez, sua caracterização e conseqüências.

1. Apresentação dos participantes (1 h)

Para iniciar, o formador deverá propor aos participantes que se apresentem, dizendo nome, qualificação profissional, histórico profissional, posição e função profissional que exercem atualmente.



Recomenda-se que o formador utilize alguma dinâmica de grupo para descontrair e alegrar o grupo. Uma estratégia que tem dado bons resultados é a de fixar um grande tronco de árvore (feito em cartolina e pintado de marrom) numa das paredes da sala, distribuindo aos participantes folhas de árvore (feitas em cartolina verde). Nestas, cada participante deve escrever uma palavra que represente o que está sentindo nesse início de programa. Em seguida, cada um deverá ir até a frente da sala, apresentar-se e apresentar a palavra que escreveu, explicando porque a escolheu.

2. Estudo dirigido (30 min.)

Em seguida, o formador deverá dividir o grupo de participantes em subgrupos de até quatro pessoas, para leitura e discussão sobre o texto da página seguinte:

A AUDIÇÃO E A SURDEZ

Cláudia Ap. Valderramas Gomes¹

Prezado professor:

Você já deve ter ouvido falar na surdez ou na deficiência auditiva como uma diminuição na capacidade de ouvir de um indivíduo.

Pois bem, para compreendermos melhor as conseqüências decorrentes da surdez é importante sabermos mais sobre o processamento normal da audição, que inclui o conhecimento das estruturas anatômicas do ouvido humano e de seu funcionamento.

É através da audição que aprendemos a identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente. As informações trazidas pela audição, além de funcionarem como sinais de alerta, auxiliam o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação oral com nossos semelhantes.

O SOM E O OUVIDO HUMANO

O som é um fenômeno resultante da movimentação das partículas do ar. Qualquer evento capaz de causar ondas de pressão no ar é considerado uma fonte sonora. A fala, por exemplo, é o resultado do movimento dos órgãos fono-articulatórios, que por sua vez provoca movimentação das partículas de ar, produzindo então o som.

Perceber, reconhecer, interpretar e, finalmente, compreender os diferentes sons do ambiente só é possível graças à existência de três estruturas que funcionam de forma ajustada e harmoniosa, constituindo o sistema auditivo humano.

O ouvido humano é composto por três partes: uma, é externa; as outras duas (internas) estão localizadas dentro da caixa craniana.

¹ **Gomes, C.A.V. (2000).** *A audição e a surdez.* Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP Marília.

A parte externa, também chamada de ouvido externo, compreende o pavilhão auricular (orelha), o conduto auditivo e a membrana timpânica. Essa estrutura tem por função receber as ondas sonoras, captadas pela orelha e transportá-las até a membrana timpânica ou tímpano, fazendo-a vibrar com a pressão das ondas sonoras. A membrana timpânica separa o ouvido externo do ouvido médio.

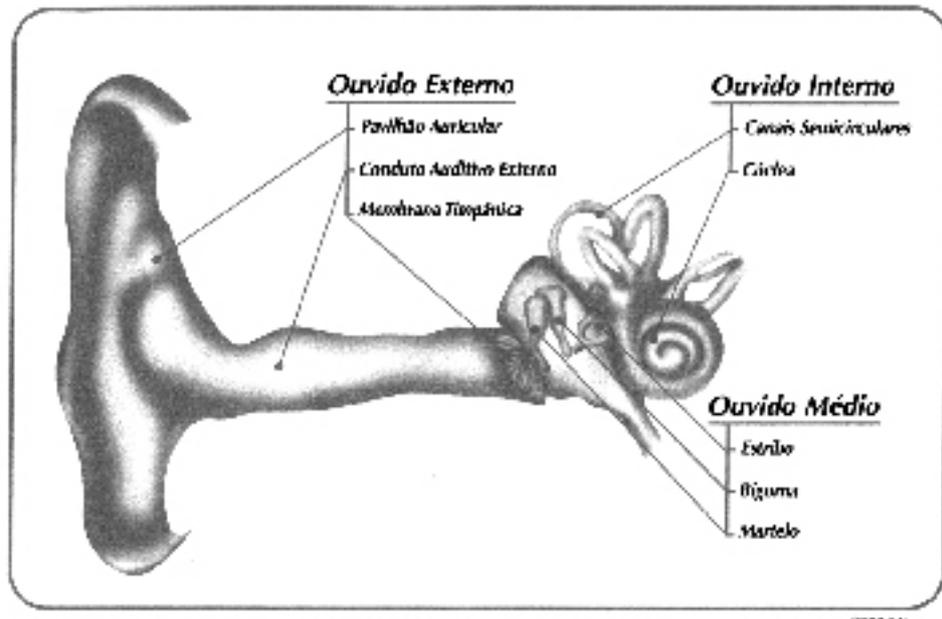
No ouvido médio estão localizados três ossos muito pequenos (martelo, bigorna e estribo). Esses ossículos são presos por músculos, tendo por função mover-se para frente e para trás, colaborando no transporte das ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Ainda no ouvido médio está localizada a tuba auditiva, que liga o ouvido à garganta.

A porção interna do ouvido, também denominado ouvido interno, é muito especial. Nela estão situados: a cóclea (estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão e o formato de um caracol), os canais semicirculares (responsáveis pelo equilíbrio) e o nervo auditivo. É nessa porção do ouvido que ocorre a percepção do som.

A cóclea é composta por células ciliadas que são estruturas com terminações nervosas capazes de converter as vibrações mecânicas (ondas sonoras) em impulsos elétricos, os quais são enviados ao nervo auditivo e deste para os centros auditivos do cérebro.

O processo de decodificação de um estímulo auditivo tem início na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro, possibilitando a compreensão da mensagem recebida.

Qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau de severidade, constitui uma alteração auditiva, determinando, para o indivíduo, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber os sons.



CARACTERIZANDO A SURDEZ

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas.

Quanto ao **período de aquisição**, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:

- **Congênitas**, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é **pré-lingual**, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.
- **Adquiridas**, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser **pré ou pós-lingual**, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem.

Quanto à **etiologia (causas da surdez)**, elas se dividem em:

- **Pré-natais** – surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).
- **Peri-natais:** surdez provocada mais freqüentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).

- **Pós-natais:** surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

Com relação à **localização (tipo de perda auditiva)** da lesão, a alteração auditiva pode ser:

- **Condutiva:** quando está localizada no **ouvido externo** e/ou **ouvido médio**; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças freqüentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.
- **Neurosensorial:** quando a alteração está localizada no **ouvido interno** (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.
- **Mista:** quando a alteração auditiva está localizada no **ouvido externo** e/ou **médio** e **ouvido interno**. Geralmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.
- **Central:** A alteração pode se localizar desde o **tronco cerebral** até às **regiões subcorticais** e **córtex cerebral**.

O **audiômetro** é um instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de um indivíduo. O nível de intensidade sonora é medido em **decibel (dB)**.

Por meio desse instrumento faz-se possível a realização de alguns testes, obtendo-se uma classificação da surdez **quanto ao grau de comprometimento** (grau e/ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo:

Audição normal - de 0 a 15 dB

Surdez leve – de **16 a 40 dB**. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversa silenciosa (cochicho).

Surdez moderada – de **41 a 55 dB**. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.

Surdez acentuada – de **56 a 70 dB**. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversa normal.

Surdez severa – de **71 a 90 dB**. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.

Surdez profunda – **acima de 91 dB**. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

A surdez pode ser, ainda, classificada como **unilateral**, quando se apresenta em apenas um ouvido e **bilateral**, quando acomete ambos ouvidos.

A RELAÇÃO ENTRE O GRAU DA SURDEZ E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sendo a **surdez** uma **privação sensorial** que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem:

- **Surdez leve:** a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.
- **Surdez moderada:** a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
- **Surdez severa:** a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
- **Surdez profunda:** a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; freqüentemente utiliza a leitura oro-facial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

O TRABALHO DO PROFESSOR

(extraído da cartilha “A deficiência auditiva na idade escolar” - Programa Saúde Auditiva – HRAC/USP)

O professor precisa observar:

- Se a criança apresenta dificuldade na pronúncia das palavras,
- Se a criança aparenta preguiça ou desânimo,
- Se a criança atende aos chamados,
- Se a criança inclina a cabeça, procurando ouvir melhor,
- Se a criança usa palavras inadequadas e erradas, quando comparadas às palavras utilizadas por outras crianças da mesma idade,
- Se a criança não se interessa pelas atividades ou jogos em grupo,
- Se a criança é vergonhosa, retraída e desconfiada,
- Se fala muito alto ou muito baixo,
- Se a criança pede repetição freqüentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bevilacqua, M. C. (1998). *Conceitos básicos sobre a audição e a deficiência auditiva*. Cadernos de audiologia. Bauru: H.P.R.L.L.P / USP.

Brasil - *A Deficiência Auditiva na Idade Escolar – Cartilha*. Programa de Saúde auditiva. Bauru: H.P.R.L.L.P. USP, FUNCRAF, Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo.

Fernandes, J. C. (1995). *Noções de Acústica*. Apostila elaborada para o Curso de Formação: Metodologia Verbotonal na Deficiência Auditiva. Bauru: H.P.R.L.L.P. USP.

Katz, J. E.D (1989). *Tratado de audiologia clínica*. São Paulo: Editora Manole.

Leituras Complementares Sugeridas

Brasil (1997). Os órgãos do aparelho auditivo e seu funcionamento. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva*, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04 Brasília: MEC/ SEESP (pp. 23–30).

_____. (1997). Conceito e Classificação da Deficiência Auditiva. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva*, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC / SEESP (pp. 31-32).

_____. (1997). Caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva*, volume I. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC / SEESP (pp. 53-55).

3. Atividade (45 min.)

Dando continuidade à atividade, o formador deverá explorar o conteúdo abordado no texto, utilizando materiais diferentes, que permitam visualizar a anatomia do ouvido humano. O formador poderá, dessa forma, demonstrar concretamente como se dá o processamento normal da audição, bem como quais são as principais intercorrências que podem levar à surdez.

4. Intervalo (15 min.)

5. Estudo dirigido (45 min.)

Em seguida, o formador deverá solicitar aos participantes que se dividam em três grupos, disponibilizando caixas de material de trabalho: caixa craniana desmontável que permita a visualização do sistema auditivo, atlas do corpo humano, desenho ampliado do ouvido humano, sino ou qualquer objeto que produza som marcante, cartolina, papel colorido, pincel atômico de várias cores, fita adesiva, fita crepe, folhas de transparência, retroprojeto, sucata, etc..

Com base nesses materiais cada grupo deverá receber uma das seguintes tarefas, tendo para isto um tempo de 45 min.

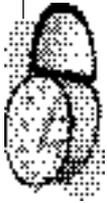
- Grupo 1: Elaborar, para apresentação em plenária, uma representação (gráfica, teatral, ou de qualquer outro tipo preferido do grupo), sobre a constituição e o funcionamento do aparelho auditivo

- Grupo 2: Elaborar, para apresentação em plenária, uma representação (idem ao anterior) sobre os problemas que podem afetar a produção da audição
- Grupo 3: Discutir e preparar uma apresentação sobre os principais conceitos e classificações da surdez

6. Plenária (45 min.)

Cada grupo deverá apresentar seu trabalho para o conjunto de participantes, estimulando a participação de todos na discussão sobre os conteúdos abordados – até 15 min para cada grupo.

2. CONHECENDO OS DISPOSITIVOS DE AMPLIFICAÇÃO SONORA: A.A.S.I., IMPLANTE COCLEAR E SISTEMA F.M.



TEMPO PREVISTO

03 horas



FINALIDADE DESTE ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor conheça os dispositivos de amplificação sonora existentes, seu funcionamento, cuidados necessários, problemas mais comuns e providências emergenciais. (ref. à expectativa 03)



MATERIAL

1. Texto básico: **Noronha-Souza, A.E.L.** *Reabilitação Oral e os Dispositivos de Amplificação Sonora*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração - USC/ Bauru, 2000.
2. Diferentes modelos de A.A.S.I. (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), disponibilizados para manuseio e experimentação dos participantes.
3. Moldes de ouvido, feitos de silicone ou acrílico.
4. Algumas baterias (pilhas) para verificação do funcionamento do A.A.S.I. e de como fazer sua substituição.
5. Um modelo de implante coclear para manuseio e observação do funcionamento.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Estudo dirigido (1 h)

Para iniciar, o formador deverá propor aos participantes que se dividam em grupos de até cinco pessoas, para leitura e identificação dos aspectos relevantes do texto a seguir:

REABILITAÇÃO ORAL E OS DISPOSITIVOS DE AMPLIFICAÇÃO SONORA

Ana Elisa Lara de Noronha-Souza
Professora Assistente do Curso de Fonoaudiologia da
Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento auditivo é o processo pelo qual a criança aprende a reconhecer e compreender os sinais auditivos existentes no ambiente. Sendo assim, a criança ouvinte desenvolve espontaneamente a sua comunicação, propiciando uma interação automática com o meio em que está inserida. Por outro lado, a criança surda tornar-se-á prejudicada no seu desenvolvimento comunicativo por não ter acesso às informações auditivas que são importantes para a aquisição da fala e da linguagem. Desta forma, se faz necessário o uso de uma amplificação adequada, tão logo o problema auditivo seja detectado.

Os programas de (re) habilitação oral para crianças com deficiência auditiva promovem o melhor uso da audição residual por meio da modalidade auditiva para a aquisição, desenvolvimento e manutenção da linguagem oral.

As metas principais para o uso da audição residual requerem os seguintes critérios:

- Identificação precoce da perda auditiva;
- Uso adequado e efetivo de dispositivos eletrônicos para a surdez;
- Participação da família no processo terapêutico;
- Terapeuta habilitado na (re) habilitação auditiva;
- Programa educacional adequado que propicie o desenvolvimento das habilidades auditivas.

O primeiro recurso utilizado no processo de (re) habilitação auditiva é o uso adequado do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.). Para que a criança faça uso de sua audição residual, é fundamental que este dispositivo seja incorporado às atividades do seu cotidiano.

Seguem abaixo informações gerais sobre os dispositivos de amplificação sonora:

Existem vários tipos de dispositivos eletrônicos para a surdez, sendo destacados os Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.), o Implante Coclear e o uso de Sistemas de Frequência Modulada (FM), que serão descritos a seguir.

Aparelho de Amplificação Sonora Individual – A.A.S.I.

Existem atualmente, no mercado, vários tipos e modelos de A.A.S.I., sendo que os mais indicados para as crianças são o retroauricular e o convencional.

O A.A.S.I. retroauricular fica localizado atrás do pavilhão auricular (orelha) e é ligado ao molde auricular por meio de um tubo plástico conectado ao gancho do aparelho. Oferece grande versatilidade quanto aos recursos disponíveis podendo ser adaptado a todos os graus de perda auditiva (leve a profunda). Outra vantagem é que esteticamente são mais aceitáveis.



Foto 1: A.A.S.I. retroauricular e A.A.S.I. mini-retroauricular

Também é indicada, com menor frequência, o A.A.S.I. convencional, conhecido como aparelho auditivo de bolso ou de caixinha, que se assemelha a um *walkman*. Este dispositivo tem o mesmo desempenho do A.A.S.I. retroauricular, porém são indicados para os casos em que há comprometimento motor acentuado, ou má formação do ouvido externo, o que impossibilita o uso de A.A.S.I. retroauricular.

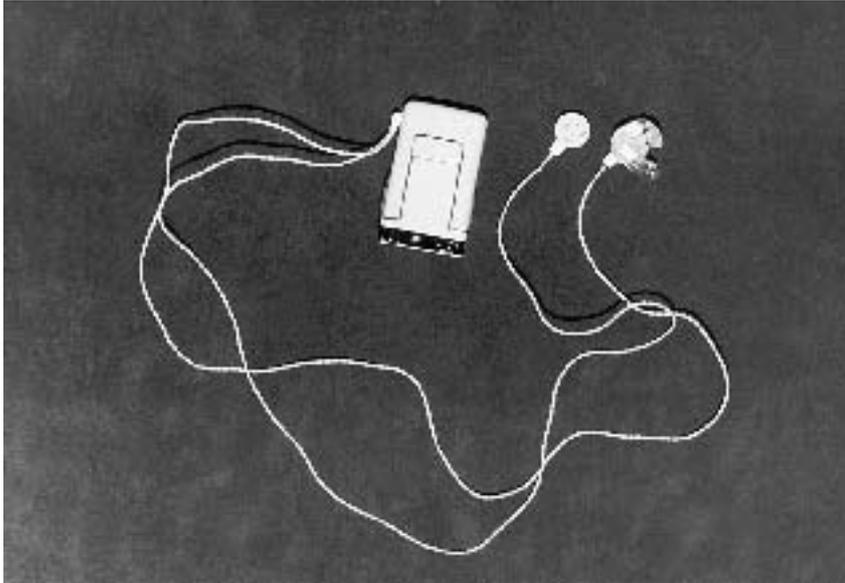


Foto 2: A.A.S.I. convencional

Existem ainda, no mercado, os A.A.S.I. intra-auriculares (ocupam a concha auditiva e o conduto auditivo externo), os A.A.S.I. intra-canais (ocupam a parte cartilaginosa do conduto auditivo externo) e os A.A.S.I. microcanais (ocupam o conduto auditivo externo, porém sua inserção é mais profunda, próximo à membrana timpânica). Estes dispositivos são confeccionados a partir do molde auricular de cada indivíduo, ou seja, o molde do usuário é utilizado como invólucro (estojo) para o aparelho auditivo, uma vez que o circuito é montado dentro do molde.

Estes três últimos tipos de aparelhos auditivos são poucos freqüentes na indicação para crianças em fase de crescimento, uma vez que o molde auricular tem que ser refeito a cada 3, 6 e 12 meses, dependendo da idade da criança.

Como funciona o A.A.S.I. ?

O AASI é um dispositivo eletroacústico que converte o sinal sonoro, como o som de fala, em um sinal elétrico. O circuito do aparelho manipula o sinal elétrico e o converte novamente em um sinal acústico, encaminhando o som amplificado, através do molde auricular, para o conduto auditivo externo do deficiente auditivo.

Bateria (pilha)

Para que este circuito entre em funcionamento é fundamental o uso de uma fonte de energia: **a pilha.**

Existem vários tipos e tamanhos de pilhas que devem ser usadas de acordo com o tipo e modelo do A.A.S.I. Estas pilhas não são recarregáveis e duram em média uma semana.

Molde auricular

O molde auricular é parte fundamental no processo de adaptação do A.A.S.I., pois tem a importante função de fixar o aparelho à orelha da criança e conduzir o som para dentro do conduto auditivo externo.

Existem vários tipos de molde auricular, sendo que a escolha do mesmo é feita de acordo com o grau de perda auditiva, o tipo e o modelo de A.A.S.I. indicado.

Em virtude do crescimento da criança os moldes devem ser refeitos sempre que necessário. Para crianças menores de 3 anos de idade devem ser trocados a cada 3 meses, enquanto que para crianças maiores, 2 vezes por ano ou quando o molde sofrer algum dano.

O molde pode ser confeccionado em material rígido (acrílico) e flexível (silicone), ambos são igualmente bons.

Verificando o funcionamento do A.A.S.I.

A família é responsável pela colocação e manutenção do A.A.S.I. de cada criança. Caberá, entretanto, ao professor, auxiliar na manutenção de condições favoráveis de uso.

Uma das condições favoráveis para que o aluno deficiente auditivo tenha um bom aproveitamento em sala de aula é que o A.A.S.I. esteja funcionando adequadamente.

**O professor deverá verificar o funcionamento do A.A.S.I.
todos os dias**

A.A.S.I. retroauricular:

Colocar a mão em forma de concha e aproximá-la do aparelho como se fosse pegá-lo. Se este apitar com forte intensidade, isto é indicativo de que a pilha encontra-se em boas condições de uso. Caso contrário, se não apitar ou apitar fracamente, isto indicará que a pilha deve ser trocada. Caso o problema persista, deve-se orientar a família a procurar assistência técnica especializada.

A.A.S.I. convencional:

Neste caso, recomenda-se que se aproxime o receptor ao microfone do A.A.S.I. O professor deverá, então, observar as mesmas condições anteriormente indicadas com relação ao apito. Outra maneira de se testar seu funcionamento é colocar o receptor próximo ao ouvido, observando a qualidade da amplificação.

Observações importantes:

Se o A.A.S.I. não estiver funcionando, o professor deverá verificar:

- A conexão do compartimento de pilha;
- A posição da chave liga-desliga;
- Se a pilha está gasta;
- Se há inversão dos polos da pilha;
- Se o tubo plástico encontra-se torcido ou rachado;
- Se o molde encontra-se entupido com cera;
- Se há sujeira no contato da pilha (poeira ou óleo)
- Se a pilha encontra-se oxidada;
- Se o controle de volume encontra-se em posição reduzida;
- Se o fio está quebrado ou rachado (A.A.S.I. convencional);
- Se há desajuste do contato molde-receptor (A.A.S.I. convencional).

Se o A.A.S.I. estiver apitando, o professor deverá verificar:

- O ajuste do molde à orelha da criança;
- A presença de cera ou água no tubo plástico;
- Se o molde é pequeno;
- Se o controle de volume está alto;
- Se o gancho encontra-se trincado.

Caso o professor esteja diante de um problema que não possa ser resolvido em sala de aula, ele deverá comunicar o fato à família, imediatamente, para que a mesma tome as providências necessárias para solução do problema.

Sistema de Freqüência Modulada (F.M.)

Para solucionar os problemas como ruído, reverberação (eco) e distância entre o aluno e o professor na sala de aula, existem alguns dispositivos eletrônicos que vêm auxiliando a criança deficiente auditiva no processo de aprendizagem. São os chamados Sistemas de Freqüência Modulada (FM).

Este dispositivo consiste de transmissor e microfone que são utilizados pelo professor, e de um receptor que é utilizado pelo aluno com deficiência auditiva. O transmissor envia a mensagem por meio de ondas de FM, as quais são recebidas pelo aluno através de seu receptor e amplificadas para um nível de audição confortável para a criança.

Este dispositivo permite que a fala do professor seja mais intensa que o ruído da sala de aula, favorecendo uma melhor qualidade de som para a criança. Outra vantagem é que a fala do professor é mantida estável, pois este usa o microfone a uma distância aproximada de 15 cm de sua boca. Isto assegura que a distância entre o aluno e o professor seja mantida, mesmo que o professor se movimente em sala de aula.

As observações e os cuidados para com o Sistema FM são semelhantes aos do A.A.S.I.



Foto 3: Sistema de Freqüência Modulada (FM) com microfone/transmissor (professor) e receptor (aluno).

Implante Coclear

O Implante coclear é uma prótese auditiva composta de componentes internos e externos que substituem as células sensoriais do órgão de Corti, ativando diretamente as terminações nervosas do nervo auditivo.

Os componentes externos são formados pelo microfone, pelo processador de fala e pela antena externa, tendo como funções captar e converter o sinal acústico (como os sons de fala) em sinal elétrico.

O componente interno é o implante coclear, formado por um magneto, receptor-estimulador que é colocado sob a pele, além de um feixe de eletrodos que se estende do receptor-estimulador até a parte interna da cóclea. Nesta etapa, o receptor-estimulador processa a informação elétrica e estimula os vários eletrodos inseridos na cóclea, ativando o nervo auditivo, que transmite a informação ao cérebro, promovendo a sensação auditiva.

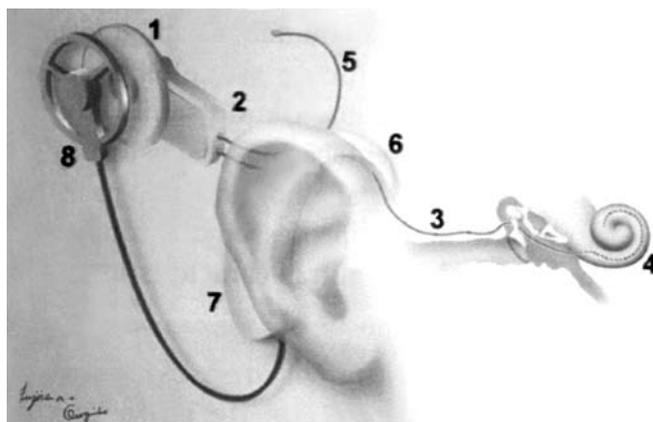
Os implantes cocleares são indicados para indivíduos com perda auditiva profunda e que não se beneficiam do uso do A.A.S.I.

Existem no mercado implantes cocleares monocanal e multicanais, sendo que estes últimos têm sido mais recomendados por estarem apresentando resultados mais satisfatórios.

Os critérios de indicação do implante coclear recomendados pelo Centro de Pesquisas Audiológicas do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo – Campus Bauru, para crianças são:

- Crianças e jovens de até 17 anos de idade com deficiência auditiva profunda bilateral;
- Deficiência auditiva pós-lingual até 6 anos de surdez. Em deficiências progressivas não há limite de tempo;
- Deficiência auditiva pré-lingual;
- Crianças de 2 a 4 anos de idade;
- Adaptação prévia do AASI e habilitação auditiva durante 6 meses;
- Incapacidade de reconhecimento de palavras em “conjunto fechado”;
- Família adequada e motivada para o uso do implante coclear;
- Reabilitação auditiva na cidade de origem.

Figura 1:
Implante coclear multicanal. Dispositivos internos e externos posicionados (*Nucleus 24*).



- | | |
|--|---|
| 1. Antena interna colocada abaixo da pele | 5. Eletrodo colocado abaixo do músculo temporal (<i>ground</i>) |
| 2. Receptor transmissor colocado abaixo da pele | 6. Microfone |
| 3. Cabo de eletrodos | 7. Processador de fala retro-auricular |
| 4. Eletrodos inseridos na rampa timpânica da espiral basal da cóclea | 8. Antena externa |

Fonte: Costa, A. O. (1998). *Implantes cocleares multicanais no tratamento da surdez em adultos*. Tese de Livre-docência Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru – USP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, K. & Iório, MCM** - *Próteses Auditivas: Fundamentos Teóricos & Aplicações Clínicas*. Editora Lovise, São Paulo, 1996.
- Bevilacqua, MC & Formigoni, GMP** – *Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva* - Carapicuíba, Pró-Fono, 1996.
- Bevilacqua, MC** – *Implante Coclear multicanal* – Bauru, 1998 [Tese de Livre-Docência – Faculdade de Odontologia de Bauru – USP].
- Brasil** – *Deficiência auditiva* – Secretaria de Educação Especial – Série Atualidades Pedagógicas, Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- Mesquita, ST; Faria, MEB; Bevilacqua, MC** – *O Centro de Pesquisas Audiológicas e o Programa de Implante Coclear: uma história de avanços na (re)habilitação do deficiente auditivo no HRAC/USP*. – Rev. Soc. Bras. Fonoaud. n° 6. São Paulo, 2000.

2. Intervalo (15 min.)

3. Estudo dirigido (45 min.)

Reiniciando as atividades, o formador deverá sugerir aos participantes que formem um círculo grande, facilitando, assim, a visualização, pelos participantes, dos diferentes tipos e modelos de dispositivos de amplificação a serem apresentados. Dando seqüência à atividade, o formador deverá fazer a apresentação dos dispositivos de amplificação previamente selecionados para o trabalho, cuidando para que os mesmos sejam diferentes, permitindo aos professores o contato com material diversificado quanto ao modelo e outras características.

Sugere-se ao formador que esteja atento às características específicas de cada um desses dispositivos, seguindo atentamente às especificações do texto lido, exemplificando os modos de utilização, as particularidades de cada aparelho, o tipo de perda a que se destina, o funcionamento, os controles externos, compartimento de pilha, cuidados em sala de aula, etc...

4. Atividade final (1 h)

Finalmente o formador poderá sugerir a divisão dos participantes em pequenos grupos, incentivando o manuseio dos dispositivos e procurando resgatar, de maneira prática, as informações previamente apresentadas e discutidas no texto.

Sugere-se que esse exercício inclua o contato físico com os dispositivos, proporcionando aos professores oportunidades de experimentação, para que possam ter a experiência da sensação auditiva; de aprendizado sobre o uso e manuseio de cada dispositivo (aprender a ligar, desligar e adequar o volume); de realização de testes para verificação e troca de pilhas, bem como de manuseio e encaixe do molde no ouvido e outras providências necessárias para o ajuste e funcionamento adequado desses dispositivos.

3. CONHECENDO CONCEPÇÕES E PARADIGMAS DO TRATO À SURDEZ E DISCUTINDO PROCESSOS E PROPOSTAS DE ENSINO (EDUCAÇÃO MONOLÍNGÜE E EDUCAÇÃO BILÍNGÜE)



TEMPO PREVISTO

08 horas



FINALIDADE DESTE ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor conheça as concepções e paradigmas que determinam o trabalho educacional com o surdo, refletindo sobre os processos e propostas de ensino a serem adotados nas diferentes áreas do conhecimento (educação monolíngüe e bilíngüe). (ref. à expectativa 4)



MATERIAL

1. **Brasil** (1997). A linguagem e a surdez. *Educação Especial – A Educação dos Surdos*, volume II. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/SEESP (pp. 279 – 282).
2. **Fernandes, S.** (2000). Introdução. *Conhecendo a Surdez*, Paraná, Curitiba: SEDUC / DEE. (pp. 69-87) Anexo 01.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Este encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de interação reflexiva.



PERÍODO DA MANHÃ

TEMPO PREVISTO

04 horas

1. Leitura e estudo de textos

Para iniciar, o formador deverá propor aos participantes que se dividam em grupos de até cinco pessoas, para leitura e discussão sobre os seguintes textos:

- a) **Brasil** (1997). A linguagem e a surdez. *Educação Especial – A Educação dos Surdos*, Série Atualidades Pedagógicas 04, volume II, pp. 279 - 282. Brasília: MEC/SEESP, texto apresentado abaixo.
- b) **Fernandes, S.** (2000). Introdução. *Conhecendo a Surdez*, Paraná, Curitiba: SEDUC / DEE. (pp. 69 a 74).

A LINGUAGEM E A SURDEZ²

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 de discussões. Ela tem sido “um campo fértil” para estudos referentes à aptidão lingüística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez.

Com os estudos do lingüista Chomsky (1994), obteve-se um melhor entendimento acerca da linguagem e de seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a linguagem pode ser adquirida de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criança ouve. Chomsky, junto com outros estudiosos, admite, ainda, que as crianças não seriam capazes de aprender a linguagem, caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar. E acrescenta que tais suposições estariam embutidas no próprio sistema nervoso humano.

² Brasil (1997). A linguagem e a surdez. **Educação Especial – A Educação dos Surdos**, Série Atualidades Pedagógicas 04, volume II, pp. 279 - 282. Brasília: MEC/SEESP.

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 de 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 é decisiva para a formação psíquica do ser humano, uma vez que nesse período ocorre a ativação das estruturas inatas genético-constitucionais da personalidade. A falta do intercâmbio auditivo-verbal traz para o surdo, prejuízos ao seu desenvolvimento.

A teoria sobre a base biológica da linguagem admite a existência de um substrato neuro-anatômico no cérebro para o sistema da linguagem. Portanto, todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala. Nesse caso, o que se deduz é a existência de uma estrutura lingüística latente responsável pelos traços gerais da gramática universal (universais lingüísticos). A exposição a um ambiente lingüístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos lingüísticos. As crianças são capazes de deduzir as regras gerais e regularizar os mecanismos de uma conjugação verbal, por exemplo. Dessa forma, utilizam as formas “eu fazi”, “eu di”, enquadrando-os nas desinências dos verbos regulares - eu corri, eu comi.

As crianças ditas “normais” e também um grande número de crianças “com necessidades especiais” aprendem a língua de uma forma semelhante e num mesmo espaço de tempo. No entanto, não se pode esquecer das diferenças individuais. Essas são encontradas nos tipos de palavras que as crianças pronunciam primeiro. Algumas emitem nomes de coisas, enquanto outras, evitando substantivos, preferem exclamações. Outras, ainda, expressam automaticamente os elementos emitidos pelos mais velhos.

Há crianças, no entanto, que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem. Às vezes, a dificuldade aparece, principalmente, no que se refere à percepção e à discriminação auditiva, o que traz transtornos à compreensão da linguagem. Outras vezes, a dificuldade é relativa à articulação e à emissão da voz, o que produz transtornos na emissão da linguagem. Tudo isso pode ou não ter relação com a surdez, visto que muitas crianças que apresentam dificuldades lingüísticas não têm audição prejudicada. Por exemplo: a capacidade de processar rapidamente mensagens lingüísticas - um pré-requisito para o entendimento da fala - parece

dependem do lóbulo temporal esquerdo do cérebro. Danos a essa zona neural ou seu desenvolvimento “anormal” geralmente são suficientes para produzir problemas de linguagem.

Segundo Luria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças com necessidades especiais, meios de comunicação que as habilitem a desenvolver o seu potencial lingüístico. Pessoas surdas podem adquirir linguagem, comprovando assim seu potencial lingüístico.

Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado. Várias pesquisas já comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas à língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual que tem semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas. Existem estudos que demonstram as características morfológicas desses sistemas.

A capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no 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. 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 como nos níveis semântico e pragmático.

É de fundamental importância que os efeitos da língua oral portuguesa sobre a cognição não sejam supervalorizados em relação ao desempenho do 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, pode-se concluir que o aluno 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”.

2. Plenária (45 min.)

Em seguida, o formador deverá sugerir a retomada da organização dos participantes em dois grandes grupos, dando início ao processo de interação reflexiva, momento em que ambos os grupos deverão expor suas idéias sobre os textos lidos, sendo que:

- Ao primeiro grupo caberá assumir a defesa da abordagem Monolíngüe.
- Ao segundo grupo caberá assumir a defesa da abordagem Bilíngüe.

Sugere-se que o formador peça aos participantes, divididos nos dois grandes grupos, que expressem suas opiniões e discutam sobre cada uma das abordagens, apontando seus limites e perspectivas, tendo como parâmetro a prática pedagógica em sala inclusiva.

O formador deverá constantemente estimular a maior exposição possível do pensar de cada um e de todos os membros do grupo, por meio da apresentação de perguntas sucessivas, que encaminhem a ampliação do conteúdo abordado.

Sugere-se que o formador anote as palavras que sintetizam o conteúdo relevante das manifestações dos professores, as quais deverão ser usadas como norteadoras de posterior discussão e reflexão.

Como sugestão, para facilitar a visualização do conteúdo das manifestações de um e do outro grupo, recomenda-

se que o quadro seja dividido em duas colunas largas, cada uma destinada ao registro do conteúdo central das manifestações dos dois grupos, a partir do debate de idéias sobre as concepções que orientam o trabalho educacional com os surdos. Este material deverá ser guardado para ser utilizado em momento posterior.

3. Intervalo (15 min.)

4. Produção de Texto (1 h.)

Terminada esta atividade, os professores deverão organizar-se novamente em grupos de até cinco pessoas para produção de uma síntese sobre as reflexões referentes aos conteúdos discutidos. Nesta síntese, os professores deverão ser auxiliados a ampliar uma compreensão crítica sobre:

- De que forma a concepção adotada pelo professor acerca da surdez pode determinar o fazer pedagógico e por consequência o processo de ensino e aprendizagem?

5. Plenária (30 min.)

Ao final, os participantes deverão apresentar, para a plenária, o texto-síntese que cada grupo produziu.

PERÍODO DA TARDE

TEMPO PREVISTO

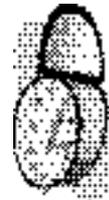
04 horas

1. Leitura e estudo de texto (1h 45 min.)

Para iniciar o formador deverá propor aos participantes que se dividam em grupos de até cinco pessoas para leitura e discussão sobre o seguinte texto:

Fernandes, S. (2000). A língua de sinais e outras formas de comunicação visual. *Conhecendo a Surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC/ DEE. (pp. 74-81). Texto apresentado no Anexo 01. Após o término da leitura e discussão sobre o texto, recomenda-se que se faça um intervalo.

2. Intervalo (15 min.)



3. Estudo dirigido (1 h)

Em seguida, o formador deverá sugerir que os participantes se organizem em dois grandes grupos, a eles delegando as seguintes tarefas:

Grupo 1:

- Apresentação de uma síntese referente à proposta monolíngüe, apontando os recursos e as formas de comunicação que constituem essa abordagem.
- Identificação de exemplos provenientes de sua prática cotidiana de ensino, que ilustrem essa situação.

Grupo 2:

- Apresentação de uma síntese, com base na proposta de educação bilíngüe, apontando os recursos e as formas de comunicação que constituem essa abordagem.
- Identificação de exemplos provenientes de sua prática cotidiana de ensino, que ilustrem essa situação.

4. Plenária e Fechamento (1 h)

Ambos os grupos deverão apresentar a síntese produzida, para os participantes em plenária. Tão logo tenham se apresentado, o formador deverá dar início a nova discussão, levando os participantes a refletirem sobre os processos e propostas de educação empregados em cada abordagem, sinalizando:

- Os limites e as possibilidades de cada abordagem.
- As dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo em algumas situações de aprendizagem.
- As possibilidades de acesso e de apropriação do conhecimento pelo aluno surdo, bem como quais seriam as condições facilitadoras desse processo, a serem adotadas por aquele que ensina.
- A necessidade de utilização, pelo aluno surdo, de diferentes recursos simbólicos empregados no processo de construção do conhecimento.

4. SENSIBILIZANDO O PROFESSOR PARA A EXPERIÊNCIA COM A SURDEZ



TEMPO PREVISTO

02 horas e 45 min.



FINALIDADE DESTE ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor vivencie a simulação da surdez, através do impedimento da percepção auditiva.



MATERIAL

- Uma televisão
- Um aparelho de vídeo cassete
- Uma fita de vídeo contendo uma notícia de telejornal, com duração máxima de cinco minutos.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

- Este encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de interação reflexiva.

1. Vídeo (05 min.)

Para iniciar, o formador deverá apresentar uma fita de vídeo contendo uma notícia de algum telejornal, cuidando para que a mesma seja apresentada sem som, utilizando-se apenas da imagem visual, com duração máxima de cinco minutos.

Recomenda-se ao formador que, antes da apresentação do vídeo, oriente os participantes a observarem, atentamente, as principais sensações experimentadas enquanto assistem ao vídeo,

procurando identificar as dificuldades enfrentadas e os recursos utilizados por cada um na compreensão da mensagem veiculada.

2. Interação reflexiva (1 h)

Em seguida, o formador deverá dar início ao processo de discussão, sugerindo a cada participante que relate suas reações sobre as dificuldades vivenciadas ao assistir o vídeo e os recursos empregados na tentativa de compreender a notícia. Nesse primeiro momento, os participantes devem evitar focalizar o conteúdo da notícia, mas sim privilegiar a experiência da compreensão sem o recurso da audição.

Palavras que sintetizem o conteúdo relevante das respostas devem ir sendo anotadas no quadro negro, para uso posterior e norteador na discussão e reflexão.

3. Intervalo (15 min.)

4. Produção individual (20 min.)

Reiniciando os trabalhos, o formador deverá solicitar aos participantes que elaborem, individualmente, uma síntese sobre a compreensão que tiveram acerca do conteúdo abordado no vídeo, utilizando-se de diferentes recursos simbólicos, com exceção da linguagem oral.

Em seguida, o formador deverá sugerir aos participantes que se organizem em um círculo grande, possibilitando, a cada um, a apresentação da síntese pessoal aos demais integrantes do grupo.

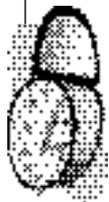
5. Reapresentação do vídeo (05 min.)

Para finalizar, o vídeo deverá ser reapresentado aos participantes, só que desta vez de forma audível, possibilitando aos professores que comparem sua primeira e segunda percepção da notícia.

6. Debate final (1 h)

Em seguida, sugere-se que os participantes, em organização de plenária, analisem e discutam sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo na compreensão de situações cotidianas, com atenção especial às adaptações curriculares que podem se fazer necessárias para o ensino e avaliação desses alunos.

5. A SINGULARIDADE DOS ALUNOS SURDOS EXPRESSA NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: O ENSINO E A AVALIAÇÃO



TEMPO PREVISTO

08 horas



FINALIDADE DESTES ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor compreenda a singularidade dos alunos surdos, expressa através da leitura e da produção de textos (ref. às expectativas 05 e 06)



MATERIAL

1. **Brasil** (1997). A Avaliação da Aprendizagem. *A Educação dos Surdos*, vol. II. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/SEESP, pp. 308-310, texto apresentado no Anexo 02.
2. **Brasil** (1997). Adaptações Curriculares para os alunos surdos. *A Educação dos Surdos*, vol. II. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/SEESP, pp. 335-337, texto apresentado no Anexo 03.
3. **Fernandes, S.** (2000). A Língua Portuguesa. *Conhecendo a surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC / DEE, pp. 81-87. Anexo 01.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Este encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de interação reflexiva.

PERÍODO DA MANHÃ



TEMPO PREVISTO

04 horas

1. Leitura e estudo de texto (1 h)

Dando início aos trabalhos do primeiro período, o formador deverá propor a leitura e a identificação dos aspectos relevantes do texto:

Fernandes, S. (2000). A Língua Portuguesa. *Conhecendo a surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC / DEE (pp. 81-87). Anexo 01.

Para tanto, deverá dividir os participantes em subgrupos de até cinco pessoas.

2. Interação reflexiva (1 h)

Em seguida, o formador deverá dar início ao processo de exposição de idéias geradas nos subgrupos, e sua discussão em plenária, pelos participantes, com o objetivo de tornar claro e possível ao grupo, como um todo, a identificação dos principais aspectos apreendidos pelos professores durante sua leitura e discussão.

Sugere-se que, nessa atividade de análise e discussão do texto, sejam pontuados, pelo formador, durante a interação reflexiva, o seguinte ponto:

- *A sistematização da Língua Portuguesa na modalidade escrita e sua influência na produção escrita e oral do aluno surdo: como a escola deve lidar com isso?*

3. Intervalo (15 min.)

4. Estudo em plenária (1h e 45 min.)

Após o intervalo o formador deverá sugerir aos participantes que se acomodem num grande círculo, para que possam acompanhar a apresentação de um conjunto de estratégias, divididas em atividades de leitura e produção escrita.

Esta atividade deverá se caracterizar pela discussão simultânea, entre participantes e formador, sobre alguns modelos de adaptações sugeridas, incentivando, nos professores o exercício de reflexão sobre alternativas de trabalho com o aluno surdo.

O formador deverá apresentar um conjunto de estratégias voltadas para o exercício da leitura e para a produção escrita (texto abaixo), discutindo com os professores sobre a atitude de exploração que eles devem assumir na relação com seus alunos na dinâmica da sala de aula:

- Favorecendo o acesso do aluno à leitura através do contato com diferentes materiais escritos;
- Incentivando o aluno a identificar o livro como instrumento que favorece a expansão de seus conhecimentos, além de constituir-se em fonte de entretenimento;

- Estimulando os alunos a desenvolverem a imaginação diante do desconhecido;
- Promovendo situações que incentivem a troca de idéias diante de fatos conhecidos e desconhecidos pelos alunos, nos momentos de leitura;
- Incentivando a liberdade de escolha do aluno sobre o tipo de leitura que pretende realizar;
- Proporcionando momentos em que o aluno tenha a oportunidade de narrar aos colegas o que compreendeu do texto que escolheu para ler, incentivando-os a resumirem as principais idéias do autor;

Sugere-se que cada participante faça a leitura de um fragmento, seguida da reflexão e discussão do grupo.

EXPLORANDO ATIVIDADES DE LEITURA³

1ª sugestão:

- A criança poderá escolher uma história da sua preferência e realizar a leitura individual;
- Posteriormente poderá narrar o que compreendeu do texto aos colegas;
- O professor poderá verificar quais conhecimentos a criança obteve em relação à leitura que fez, observando alguns aspectos, tais como: título, coleção, autor, editora, ilustração e outros.

2ª sugestão:

- O professor poderá selecionar um livro para apresentar às crianças;
- Em seguida, com base na leitura do título, incentivá-las a realizarem uma predição a respeito do que será abordado pelo autor no decorrer da história;
- Posteriormente, o professor poderá fazer a leitura para os alunos, interpretando os fatos com bastante dramaticidade e entusiasmo, buscando, assim, manter a atenção de todos para aquilo que está sendo narrado. Neste momento, ele poderá certificar-se de que as crianças estão ou não acompanhando a evolução dos fatos, fazendo-lhes perguntas sobre o texto;
- O professor poderá propor ao grupo a leitura do texto, explorando os seguintes aspectos:
 - Adequação do título

³ Texto organizado por Cláudia Valderramas Gomes e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, a partir de: **Kozlowski, L. (1997)**. *A leitura e a escrita do deficiente auditivo*. Texto apostilado. Curitiba: CEAL. Exemplos de atividades organizadas por Deyse Maria Collet, Myriam Raquel Pinto, Margot Lott Marinho, Sandra Patrícia de Faria e Marlene de Oliveira Gotti - Texto apostilado - Brasília: SEESP/MEC (2000).

- Personagens
- Sugestão de outro título
- Identificação de aspectos mais específicos com relação ao lugar em que se passa a história, fatos principais, ordem dos acontecimentos (início, meio e final da história), moral da história.

3ª sugestão:

- Essa atividade deverá realizar-se a partir de um único material escrito, que poderá ser uma história escolhida pelo professor ou pela criança;
- O professor poderá fazer a leitura e interpretação da história;
- Propõe uma dinâmica de apresentação aos colegas sobre a compreensão da seqüência dos fatos, enfocando a ordem dos acontecimentos: início, meio e fim da história;
- Propõe a elaboração de diálogos, pelo grupo, com objetivo de montar um “script” para dramatização da história;
- Esse “script” poderá partir das idéias das crianças (texto coletivo) tendo o professor o papel de escriba do grupo;
- O professor poderá coordenar a montagem do cenário que irá compor a história, sugerindo a escolha dos personagens e a definição das suas características e figurino;
- Realiza-se a dramatização, tendo como apoio o “script”, para ensaiar as falas dos personagens.

Sugestão de materiais escritos a serem trabalhados

1. Textos jornalísticos: jornais e revistas;
2. Descrições contextualizadas sobre objetos, figuras, animais, pessoas e outros;
3. Narrativas:
 - Fábulas;
 - Histórias infantis;
 - Fatos ocorridos no dia-a-dia;
 - Contos de literatura infantil;
4. Entretenimento: textos poéticos, revistas em quadrinho, provérbios, parlendas, trava-língua, letras de músicas, anedotas.

EXPLORANDO A LEITURA DE UM JORNAL

- A criança deverá manusear o jornal, identificando suas diferentes partes;
- O professor poderá chamar a atenção sobre o que contém cada uma das partes que compõem o jornal: economia, cultura, esportes, classificados, coluna social e outros, destacando, também a data, local de publicação, nome do jornal, características dos jornais de cidades diferentes.

- O professor poderá incentivar às crianças a interpretarem as manchetes, fazendo uma predição sobre a notícia;
- Posteriormente, poderá levá-las a interpretações mais complexas, com base na leitura do texto jornalístico propriamente dito, identificando o assunto, o lugar, pessoas envolvidas, etc...
- Poderá levá-las a identificar estilos de textos diferentes: analisar se fazem parte do setor de economia, cultura, esportes, etc...
- O professor poderá incentivar o reconhecimento de propagandas, a partir da interpretação dos anúncios. Estes poderão ser agrupados conforme a categoria semântica a que pertencem: vestuário, alimentação, automóveis, etc...
- O professor deverá explorar a seção de classificados, favorecendo às crianças a observação dos seguintes elementos: o que as pessoas encontram nesta parte do jornal, o que pode ser anunciado, como deve ser o texto de um anúncio, endereço para contato.

EXPLORANDO O TRABALHO COM RECEITAS CULINÁRIAS

- O professor poderá explorar textos de receitas culinárias, apresentando-as para as crianças como um roteiro para a execução de algumas tarefas que poderão resultar numa atividade sugestiva e prazerosa;
- Inicialmente as crianças deverão ler, identificar e reconhecer os ingredientes a serem utilizados;
- Em seguida deverão, com base na leitura, compreender o modo de fazer;
- Finalmente deverão, juntamente com o professor, ir para a cozinha executar a receita de maneira prática.

ESTRUTURANDO UM SETOR DE CURIOSIDADES NA SALA DE AULA

Esse setor poderá funcionar, na sala de aula, como um espaço para fixação, pelo professor e/ou pelos alunos, de textos propagandísticos, notícias trazidas de casa pelas crianças, letras de músicas, receitas culinárias, poesias, anedotas ou qualquer outro texto que possa ser de interesse do grupo.

O formador deverá estar constantemente estimulando, entre os participantes, a reflexão sobre outros exemplos de estratégias de leitura a serem empregadas no trabalho com o aluno surdo no contexto da sala inclusiva.

MODELOS DE LEITURA

Modelo de processamento descendente:

- Parte-se de uma percepção global do texto; leitura incidental;
- Utiliza-se de memória visual; leitura ideográfica;
- Direciona-se “de cima para baixo”: do todo às partes;
- Consideram-se importantes os esquemas prévios e hipóteses do leitor;
- A compreensão é mais facilmente obtida num contexto mais amplo, com textos significativos para o aluno;
- A compreensão é impulsionada pelo leitor. Começa quando ele seleciona seus conhecimentos prévios acerca do assunto, sobre o tema do texto; verifica se tais conhecimentos estão confirmados ou não no texto; levanta expectativas e hipóteses;
- Procura pistas sobre o assunto do texto, observando o título, o autor, a forma, o gênero literário;
- Identifica ilustrações, esquemas, gráficos, mapas como auxílio à compreensão;
- Identifica palavras-chaves para realizar a leitura, buscando uma visão global do texto;
- Toma notas; classifica o sentido; realiza a “tradução” – língua de sinais / língua portuguesa – no contexto;
- Elabora uma síntese do texto.

Modelo de processamento ascendente

- De “baixo para cima”: das partes ao todo;
- Primeiro ocorre o acesso ao código fonológico, depois às palavras, frases e sentenças;
- Leitura alfabética;
- Análise das características das letras quanto à sonoridade, posição, combinação entre duas ou mais letras, etc...

Dando continuidade à apresentação das estratégias o coordenador deverá explorar, juntamente com os participantes, atividades dirigidas à produção escrita.

EXPLORANDO ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA

O professor poderá:

- Incentivar os alunos a produzirem diferentes modelos de textos: dissertativos, descritivos, narrativos, poéticos, propagandísticos e outros;
- Proporcionar aos alunos momentos de escrita, que envolvam a elaboração de cartas, bilhetes, cartões, convites, etc...
- Propor atividades de modificações para o final de uma fábula conhecida;
- Propor a escrita como continuidade a algum texto anteriormente explorado pelo grupo;
- Sugerir a transformação de uma história narrativa em uma história em quadrinhos;
- Estimular a reprodução escrita de uma história que tenha sido explorada pelo grupo, confeccionando um livro;
- Incentivar a produção escrita de textos jornalísticos, registrando fatos e acontecimentos do cotidiano escolar e/ou pessoal (comentando uma festa, um passeio, um fato ocorrido na cidade, etc...)
- Propor que os alunos redijam textos propagandísticos com base nos modelos analisados.

O coordenador deverá apresentar alguns exemplos de atividades de leitura e produção escrita, discutindo com os participantes as adaptações necessárias ao trabalho com o aluno surdo no contexto de uma sala inclusiva.

1º Exemplo:

O professor de uma turma de 4ª série do ensino fundamental utiliza a língua de sinais e, alternadamente, a língua portuguesa oral, enquanto registra a língua portuguesa escrita (resumo no quadro de giz) para explicar os conteúdos expressos na história do Descobrimento do Brasil.

O professor entrega à turma o texto-base da 4ª série e textos das séries anteriores, todos tratando do mesmo assunto, “Descobrimento do Brasil”, para que os alunos possam realizar algumas atividades, tais como:

- a) Leitura/interpretação de um texto de séries anteriores que trate do mesmo assunto, porém mais adequado ao nível lingüístico dos alunos;
- b) Discussão sobre os principais conceitos e informações presentes no texto, registradas por meio de montagem de frases, jogos, procura pela significação das palavras nesse contexto e no dicionário;
- c) Elaboração de uma síntese do texto;
- d) Retorno ao texto-base da 4ª série para leitura e interpretação pelos alunos.

2º exemplo:

- Produção de um trabalho de artes plásticas (recorte e colagem, desenho do aluno, pintura, etc) sobre determinado tema;
- Levantamento do vocabulário, inclusive de expressões idiomáticas, no quadro de giz, provenientes da produção plástica;
- Estímulo para produção e elaboração de texto pelo aluno, com base na sua própria produção plástica.

3º exemplo:

Apresentação de textos de naturezas diferentes (dissertativos, narrativos, informativos e outros), propondo as seguintes atividades:

1º passo: O texto inicial é contado em língua portuguesa oral e em língua de sinais, pelo professor ou pelo aluno;

2º passo: Todos os alunos, individualmente, recontam a história usando a criatividade (ex: maquetes com cenário móvel, jogos de palitos, bonecos, miniaturas);

3º passo: Os alunos passam para a produção individual ou coletiva do texto. É preciso ter cuidado para não interferir, neste momento, no texto do aluno, seja na estrutura, seja no vocabulário. (Pode haver escrita do português com a estrutura da língua de sinais).

4º passo: Processo de reelaboração do texto de um aluno para o português formal.

Escolhe-se um texto produzido pelo aluno para “reescrita”. Este texto será repassado para um cartaz. Paralelamente, o professor procederá à comparação das duas línguas, apresentando para o surdo a escrita formal do português através de: palavras novas, cartão conflito, palavras cruzadas, uma palavra puxa outra – isso lembra aquilo..., caça palavras, jogos lúdicos, dicionários ilustrados, dicionários temáticos (ex: datas comemorativas – uma palavra para cada letra do alfabeto); construção frasal, etc.

4º Exemplo:

- Utilização de gibis e/ou histórias em quadrinhos de jornais como texto e/ou vice-versa;

- Com base nesse material realiza-se a leitura, discussão, análise e interpretação da história;
- Sugere-se aos alunos a reprodução da história através da escrita, como exercício de reestruturação e contextualização do texto;
- O professor poderá direcionar a escolha de alguma história em quadrinhos, em que um dos personagens esteja utilizando expressões incorretas para que ambos, professor e aluno, reelaborem o texto, proporcionando ao aluno surdo a oportunidade de identificar as inadequações, tendo como base o padrão formal da língua portuguesa escrita.
- O professor também poderá sugerir a transformação de um texto narrativo e/ou dissertativo já trabalhado, em quadrinhos ilustrados, estimulando a construção de diálogos entre os personagens da história.

5º Exemplo:

- Escolhe-se uma peça literária qualquer, que tenha um filme que nela se baseou;
- Apresenta-se o filme da respectiva obra para o grupo de alunos e para o aluno surdo, com tradução simultânea em língua de sinais;
- Discute-se amplamente o filme com o grupo;
- Sugere-se, aos alunos, que escrevam a história da maneira como entenderam, observando a ordem dos fatos e principais acontecimentos;
- O professor analisa e discute, em conjunto com o aluno surdo, a produção escrita, propondo a reelaboração do texto;
- Ambos realizam a leitura e comparação entre o texto inicial e final.

6º Exemplo

- Tornar um texto mais acessível, utilizando algumas estratégias como as apresentadas nos itens 1 e 2:

O RATO E O LEÃO DOURADO

(Gil Kipper Produções)

Nas savanas africanas, o sol nem bem desponta e a vida animal desperta para um novo e longo dia. As manadas de diversas espécies se misturam, para juntos saborearem a água cristalina do rio. Um pouco mais isolados dos outros animais, ficam os leões, que estão de barriga cheia, porque passaram a noite caçando e comendo. O calor do sol da manhã é um convite para os leões dormirem preguiçosamente.

Enquanto o rei dos animais dormia profundamente, um desastroso ratinho tropeçou e caiu entre as júbas do grande felino, que acordou muito furioso.

O leão dourado pegou o ratinho pelo rabo, ergueu para o alto e abriu a grande mandíbula para engoli-lo.

- Perdão, grande rei – gritou o ratinho Deixe-me ir e prometo não incomodá-lo mais. Talvez um dia eu possa retribuir o seu gesto de bondade!

- O leão deu uma risada que ecoou nas montanhas.

- Vá embora, pequeno roedor, cresça e engorde para que eu possa comê-lo. É tudo o que você pode fazer por mim.

Tempos depois, o leão dourado caiu em uma rede, deixada por caçadores de animais selvagens. O leão pressentiu o perigo e começou a chamar por socorro. Anoiteceu, e ninguém apareceu para ajudá-lo. Somente as hienas observavam à distância...

Foi quando, de repente, surgiu o pequeno ratinho. Todo prosa, o ratinho falou:

– Eu não disse que um dia eu poderia ajudá-lo?!

E começou a roer as cordas da rede, soltando o leão.

Muito gratificado, o rei dos animais convidou o ratinho para viver entre os leões, com muita proteção e comida.

1. Definir palavras com um vocabulário mais acessível:

- Desponta – surge.
- Desperta – acorda.
- Manadas – rebanhos.

- Saborearem – provarem, beberem.
- Cristalina – limpa, fresca.
- Isolados – distantes.
- Barriga cheia – alimentados.
- Desastroso – desajeitado, distraído.
- Furioso – nervoso, bravo, irritado.
- Grande mandíbula – boca.
- Engoli-lo – comê-lo.
- Incomodá-lo – perturbá-lo.
- Retribuir – recompensar.
- Ecoou – repetiu-se, reproduziu.

2. Definir expressões através do uso de sinônimos:

- Nativos selvagens - vida animal
- Mais um inusitado e aventureso dia, um dia cheio de novidades e aventuras – mais um novo e longo dia.
- Permanecerem em total desmazelo, indolência - Dormirem preguiçosamente
- Estava em sono pesado - Dormia profundamente
- Rei dos animais, um grande “gato” selvagem, o mais nobre, o distinto, o poderoso, o majestoso, o suntuoso - Grande felino
- Grandiosidade, generosidade, polidez, honradez, distinção - gesto de bondade
- Prendeu-se em uma armadilha - Caiu em uma rede
- Convencido - Todo prosa

7º Exemplo

- Estratégias com o livro texto e com o vídeo;
- Escolhe-se um livro e o filme correspondente;
- Faz-se a apresentação do vídeo;
- Em seguida efetua-se a tradução para língua de sinais - LIBRAS;
- Propõe-se a seleção de palavras-chaves, mostrando a escrita no livro e o sinal concomitante, dando pausa no vídeo e associando com as gravuras do livro;
- O aluno deverá ser incentivado a elaborar a mensagem que captou, produzindo seu próprio texto escrito;
- Em seguida professor e aluno “trabalham” juntos na reelaboração do texto.

PERÍODO DA TARDE

TEMPO PREVISTO

04 horas



1. Leitura e estudo dos textos (1 h)

Dando início aos trabalhos do segundo período, o formador deverá propor a leitura e a identificação dos aspectos relevantes dos seguintes textos:

a) **Brasil** (1997). A Avaliação da Aprendizagem. *A Educação dos Surdos*, vol. II. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/SEESP (pp. 308 a 310 e 335 a 337). Anexo 03.

b) **Fernandes, S.** (2000). Avaliação. *Conhecendo a surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC/DEE, pp. 87 a 97. Anexo 01.

Para tanto, deverá propor a divisão dos participantes em subgrupos de até cinco pessoas.

2. Interação reflexiva (1 h)

Em seguida, o formador deverá dar início ao processo de exposição de idéias e discussão em plenária, pelos participantes, com o objetivo de tornar claro e possível ao grupo, como um todo, a identificação dos principais aspectos apreendidos pelos professores durante a leitura e a discussão do texto, observando os seguintes aspectos:

- Avaliação dialógica do processo de ensino e aprendizagem.
- Interferências da Língua de Sinais na produção escrita de alunos surdos.

3. Intervalo (20 min.)

4. Exercício prático (1h e 40 min.)

Após o intervalo, deverá ser proposto aos participantes o desenvolvimento de um exercício prático de avaliação da produção escrita de alunos surdos.

Recomenda-se que esta atividade seja planejada da seguinte maneira:

- Os professores deverão estar organizados em grupos de até cinco pessoas;
- O formador deverá ler, com os participantes, a proposta de avaliação e intervenção abaixo apresentada;

- Em seguida, o formador deverá fazer a distribuição de alguns textos produzidos por alunos surdos, destinando um texto para cada grupo de professores.
- Estes deverão fazer a análise e avaliação compreensiva desses textos, recomendando os procedimentos de intervenção que entendam interessantes.

MODELOS DE TEXTOS DE ALUNOS SURDOS. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E DE AVALIAÇÃO

Texto 1

“Os amigos está convite. Vamos Formosa Clube semana e o seu ele vê carnaval pessoas para banco como houve falou amigos pedir acabou, já noite as pessoas amigos para outra vamos já e embora ele passear para vamos ele cansado banho dormiu”.

(J.S.R. – supletivo Fase III – Nível II)

SUGESTÕES PARA ATIVIDADES

1. Interpretação dialógica (professor junto com o aluno) sobre o texto produzido, para análise do conteúdo;
2. Análise da seqüência lógica das idéias;
3. Reelaboração / reescrita do texto.

“ Os amigos fizeram-lhe um convite:
- Vamos ao Formosa Clube nesta semana?
Eles foram ao clube e viram pessoas pulando carnaval.
Ele foi ao banco e falou com os amigos:
- Vou pedir dinheiro. O meu acabou.
Eles disseram:
- Vamos já embora.
À noite, ele saiu com os amigos para passear.
- Vamos. Estou cansado. Vou tomar banho e dormir.”

AVALIAÇÃO

Análise de conteúdo

Esta é uma história com início, meio e fim. O aluno conseguiu transmitir sua mensagem.

Na avaliação primeiramente devem ser observados os aspectos semânticos (conteúdo). Em seguida a seqüência lógica das idéias e, finalmente, estruturação frasal mínima para se ter a compreensão do texto.

No processo de reelaboração devem ser trabalhados e cobrados também os aspectos formais (morfologia e sintaxe).

Os aspectos formais (gramaticais) devem ser cobrados à medida que forem sendo estudados. Num determinado texto cobram-se os verbos de ligação ausentes; num outro, as concordâncias e assim por diante.

ASPECTOS RELEVANTES NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS SURDOS

- Primordialmente aspectos semânticos: conteúdo e seqüência lógica.
- Gradativamente e isoladamente: estruturação frasal, ortografia e a gramática propriamente dita (artigos, elementos coesivos: preposições, conjunções e pronomes, verbos de ligação, concordâncias, ordem sintática (SVO), ortografia)

Texto 2

“O médico procurar o algodão é escondido.
O médico está achando o algodão muito espertos”.

(C.R. - 2ª série)

Texto reestruturado

“O médico procurou o algodão.
O algodão estava escondido.
O médico achou o algodão.
Como o médico é esperto!”

TEXTOS DE ALUNOS SURDOS PARA SEREM ANALISADOS PELOS PROFESSORES

Reprodução escrita de uma anedota

Era um 2 irmão e a menina o gato quer falar MIAU.
Ele disse:
- Ou você está puxando meu gato.
Eu vou segurando que puxando e ele.

L.A.Q.F. 3ª série (E.F.)

Elaboração de um cartaz de aviso:

Cuidado com a dengue e o mosquito e pica e doe febre doença e muito perigoso; fica doente, bolinha vermelha, doeu olho e todo mundo e a gente então cidade, como chama Aedes Aegypti
Na cidade e gente muito doente
Obrigado

C.A.M.A. 3ª série (E.F.)

Produção escrita após um passeio realizado

- Nós foi no pic-nic
- (nome do lugar)
- Nós chegamos no pic-nic
- As gente entrou na sala as crianças sentado no chão vai começar o teatro
- Depois comendo o cachorro-quente e bebendo o guaraná depois brincar no parque parou jogar o futebol e jogar no quema vamos ver e procurar o macaco na floresta o macaco fugiu agora vamos embora. Volta a escola levar as mãos para cozinha.

R.A.C.M. 2ª série

Produção de texto espontâneo sobre histórias assombradas

Eu irmão e a tia vou morreu medo do escuro meu pai morreu eu foi lá viu saiu eu irmão e a tia vou embora.

A.P.S.S. 1ª série (E.F.)

História assombrada

Quando eu estava dormindo eu sonhei muito com medo bom eu vou falar agora:

Eu estava nadando e o jacaré também estava no rio ai, o jacaré ele estava com fome

Ai o jacaré quase me mordeu

Depois eu acordei eu falei para minha mãe

Mãe você deixa eu dormir com você porque eu estou com muito medo do o jacaré.

Ai minha mãe e não deixo porque tinha dormir sozinho porque é gostoso dormir bem sozinho.

Minha mãe falou:

- Vai pro seu quarto agora.

J.P.S. 3ª série (E.F.)

Produção de texto relativo ao tema Olimpíadas

Olá fraze que nosso, vamos futebol você vai que, depois.

- Você como vai lá Olimpíadas, lembra você corre muito rápido.

Oi você vai futebol olimpíadas você tudo muito tem, nossa rápido como você vai lá futebol tem, eu gosto tudo.

O basquete, boxe, handebol, vôlei, futebol, etc...

Olá Brasil vai jogar não sei vai bola no campo.

Uma frase lá no campo joga futebol.

Nossa vamos, lá campo basquete vai joga chime U.S.A.

É vai lá trabalho vamos, você vai que loja tem roupa.

Este é simbo das Olimpíadas nossa tem tudo lá loja eu vou lá não sei vai ve shoppins nome lá Australia.

Eu vou lá Austrália não sei, vai é sim tudo frase lá.

R.A.S.M. 3ª série (E.F.)

Produção escrita relatando o final de semana

Sábado

Eu foi casa da vovó e depois carro papai acora eu voi dentista homem fala nome Rafael depois vai casa vovó joga *videogame acora brinca carrinho depois eu video fime amoçar eu foi casa minha brinca migo.

Domingo

Eu fui casa minha comer pão depois casa vovó acora joga video-game
acora amoça vai brinca carrinho fraze tabuada 2 e 9 casa minha depois
vai telifatão.

R.A.S.M. 3ª série (E. F.)

- Em seguida, os professores, passarão à análise dos textos, tendo como referência as orientações do texto estudado neste encontro.
- Com base nesse referencial, os professores deverão elaborar propostas e **critérios** para a **avaliação**, observando:
 - a. O nível da escrita;
 - b. A análise do conteúdo do texto;
 - c. A análise da seqüência lógica das idéias;
 - d. Os “erros” que evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua;
 - e. A comparação entre a língua escrita e a língua de sinais.

6. DA IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ÀS ALTERNATIVAS DE ENSINO



TEMPO PREVISTO

08 horas



FINALIDADE DESTES ENCONTRO

- Identificar as necessidades educacionais especiais mais comumente relacionadas a surdez (ref. expectativa 2).
- Identificar e propor adaptações curriculares que possam atender às necessidades educacionais especiais, nas diferentes categorias (organizativas, de objetivos e conteúdos, de procedimento pedagógico, de avaliação, tanto no âmbito de ação do professor - pequeno porte, como no âmbito técnico-administrativo – grande porte) ref. às expectativas 8, 9 e 10.



MATERIAL

1. **Fernandes, S.** (2000). Políticas educacionais: Educação para todos e a proposta pedagógica. *Conhecendo a surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC/DEE, p.p. 97 a 100. Anexo 01.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Este encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de interação reflexiva.

PERÍODO DA MANHÃ



TEMPO PREVISTO

04 horas

1. Leitura e estudo de texto

Propor aos participantes a leitura do texto previsto sobre Políticas Educacionais Anexo 01.

2. Estudo dirigido (1 h e 45 min.)

Ao iniciar-se este encontro, o formador deverá solicitar aos participantes que se reúnam, em grupos de no máximo 04 (quatro) pessoas, obedecendo ao critério de série na qual ministra aulas (grupo de professores de 1ª série, grupo de professores de 2ª série, e assim por diante). Recomenda-se esta organização grupal, porque as atividades a serem desenvolvidas exigirão que cada um possa se manifestar e ter, da parte do grupo, a atenção necessária para o cumprimento de sua tarefa.

Será solicitado aos participantes que desenvolvam a seguinte atividade:

- Que cada membro do grupo, pensando em sua realidade de sala de aula, selecione um caso de aluno que apresente algum grau de perda auditiva, representando para o professor um problema de ensino (núcleo crítico no processo de ensino e aprendizagem).
- Cada membro deverá apresentar o caso que escolheu, o qual deverá ser estudado e analisado, em conjunto, pelos quatro participantes do grupo. Considerando a possibilidade de algum (ns) professor (es) não ter (em) ainda tido a experiência de ensino a aluno surdo, o coordenador deverá se manter atento para garantir que cada grupo tenha pelo menos um professor que possa apresentar um caso.
- A análise de cada caso deverá compreender a caracterização das dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem, a discussão sobre seus possíveis determinantes, a identificação das necessidades educacionais especiais do aluno e finalmente, a identificação das adaptações curriculares de pequeno porte (pequenos ajustes) e as de grande porte (ajustes que envolvem estrutura técnico-administrativa do sistema educacional) nas diferentes categorias: organizativas, de objetivos e conteúdos, de procedimentos pedagógicos e avaliativos.

3. Intervalo (15 min.)

4. Debate (2 h.)

Reiniciando as atividades, sugere-se que seja discutido, pelo grupo, um caso de cada vez, preenchendo-se, então, o Formulário “Análise e Planejamento da Administração de Problemas no Processo de Ensino e Aprendizagem” (Anexo 04), à luz das Adequações Curriculares apresentadas no Anexo 05.

Após o término da análise e da discussão sobre o primeiro caso, cada grupo deve dar a palavra para o participante que vai apresentar o caso seguinte, de forma que sucessivamente todos possam apresentar seus casos, analisá-los e discuti-los no grupo.



PERÍODO DA TARDE

TEMPO PREVISTO

04 horas

Plenária (4 h.)

Retornando às atividades, sugere-se que se volte à organização de plenária, e cada grupo apresente os quatro casos com os quais trabalhou.

No âmbito da plenária, estimula-se que se favoreça a participação de todos do encontro na reflexão sobre cada caso, na identificação das necessidades educacionais presentes e na elaboração de propostas de adaptações que podem ser promovidas no intuito de se garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

OBS: Sugere-se a realização de um intervalo de 15min. no meio do período, em momento acordado, pelo grupo, como sendo de melhor conveniência.

7. DESENVOLVENDO INTERAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUINDO RELAÇÕES SOCIAIS ESTÁVEIS, NO CONTEXTO DA SALA INCLUSIVA



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor reflita sobre as interações sociais vivenciadas pelo aluno surdo, empregando estratégias de ações que visem à construção de relações sociais estáveis no contexto da sala inclusiva.



MATERIAL

1. **Fernandes, S.** (2000). *Interação Social. Conhecendo a Surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC/DEE (pp. 100-101). Anexo 01.
2. Filme: “Filhos do Silêncio” (legendado, 115 minutos)
3. Uma televisão
4. Um aparelho de vídeo cassete



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

Esse encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de interação reflexiva.

1. **Leitura do texto indicado (20 min.)**

O formador deverá sugerir aos participantes que se dividam em subgrupos de até cinco pessoas para leitura do texto indicado, para que identifiquem, durante a leitura, os aspectos mais relevantes.

Fernandes, S. (2000). *Interação Social. Conhecendo a Surdez*, Paraná: Curitiba, SEDUC / DEE (pp. 100-101). Anexo 01.

2. Vídeo (1 h 15 min.)

Dando seqüência às atividades, o formador deverá propor a apresentação do vídeo: “Filhos do Silêncio”, sugerindo aos participantes que, durante o filme, procurem identificar como se caracterizam as situações interativas entre os personagens.

Esse filme conta a história de um professor ouvinte que vai dar aula numa escola. Lá conhece uma moça surda, bastante problemática. A partir de então passa a manifestar seu interesse em ajudá-la. (legendado, 115 minutos)

3. Intervalo (15 min.)

4. Reflexão crítica (30 min.)

Retornando às atividades, o formador deverá sugerir aos participantes que continuem divididos em subgrupos de até cinco pessoas, para discussão dos aspectos mais relevantes observados no filme e na leitura dos textos.

Sugere-se ao formador que procure abordar, durante a discussão, alguns aspectos, observados no filme, referentes à interação social, levando os professores a refletirem sobre:

- Papel da comunicação na interação entre surdos e entre surdos e ouvintes.
- Os conflitos vivenciados por surdos e ouvintes no estabelecimento de relações sociais estáveis.
- Posicionamento assumido por alunos e professores, frente às situações-conflito apresentadas no filme.

5. Dinâmica / Dramatização (50 min.)

Após terem realizado esse momento de reflexão crítica, identificando os conflitos que se interpõem às interações sociais entre surdos e ouvintes, interferindo no estabelecimento de relações sociais estáveis, os participantes deverão ser incentivados a realizar um exercício de dramatização.

Esse exercício deverá se caracterizar por uma situação dinâmica, na qual os participantes, divididos em subgrupos de até cinco pessoas, deverão dramatizar situações que representem a participação social de uma pessoa surda, em diferentes contextos.

O formador deverá sugerir que as situações a serem dramatizadas pelos integrantes dos subgrupos, deverão se constituir, tomando como parâmetros:

- Um aluno surdo cursando a 3ª série da escola regular (criança) ou da Educação de Jovens e Adultos.
- Recentemente matriculado numa escola, freqüentando uma sala de aula inclusiva.
- Filho mais velho de uma família de ouvintes, com algum conhecimento de língua de sinais.
- Nível sócio-econômico médio.
- Portador de surdez profunda e bilateral, adquirida antes do desenvolvimento da linguagem (pré-lingual).
- Apresenta dificuldades com a comunicação oral / fala
- Com ótimo desempenho em leitura oro-facial.
- Com algum conhecimento de língua de sinais.
- Relaciona-se com outras pessoas surdas que freqüentam a igreja da sua comunidade.

Cada subgrupo deverá planejar sua própria dinâmica de apresentação e dramatização, estruturando o roteiro, o cenário e a seqüência de fatos a serem apresentados, tendo para isso o tempo de 50 minutos.

6. Plenária (50 min.)

Finalmente, após a montagem das situações pelos subgrupos, os mesmos deverão dramatizá-las, apresentando-as aos demais participantes, dentro de um tempo estipulado em 10 min.

CONHECENDO A SURDEZ⁴

INTRODUÇÃO

Professor, você tem diante de si um aluno surdo. Certamente, já deve ter se perguntado o que significa ser surdo?. Ser pouco inteligente? Ser mudo? Ter problemas de comunicação? Usar as mãos para se comunicar? O que existe, de fato, na realidade relativa à surdez?

Na verdade, os pontos de vista sobre a surdez variam de acordo com as diferentes épocas e os grupos sociais no qual são produzidos. Estas representações darão origem a diferentes práticas sociais, que limitarão ou ampliarão o universo de possibilidades de exercício de cidadania das pessoas surdas.

A história da educação de surdos é uma história repleta de controvérsias e descontinuidades. Como qualquer outro grupo minoritário, os surdos constituíram-se objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte.

Antes do séc. XIX, os surdos ocupavam papéis significativos. Sua educação realizava-se por meio da língua de sinais e a maioria dos seus professores eram surdos. No entanto, estudiosos, surdos e professores ouvintes, à época, divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino de surdos. Uns acreditavam que deveriam priorizar a língua falada, outros a língua de sinais e outros, ainda, o método combinado. Em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão-Itália) chegou-se à conclusão de que os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro, sendo proibida a utilização da língua de sinais. A partir daí, a opressão de mais de um século a que os surdos foram submetidos, sendo proibidos de utilizar sua língua e obrigados a comportarem-se como os ouvintes, trouxe uma série de conseqüências sociais e educacionais negativas.

Os estudos sobre a surdez e suas conseqüências lingüísticas e cognitivas continuaram a provocar controvérsias e, ainda hoje, esse tema é de grande

⁴ Sueli Fernandes – Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Professora do Ensino Superior – Centro Universitário Campos de Andrade - UNILANDRADE, com base na Dissertação de Mestrado “Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?” UFPR.

interesse para todos os profissionais que buscam uma melhor qualidade na educação do aluno surdo.

As mudanças de concepção dependem da forma de pensar e narrar a surdez e são elas múltiplas e variadas. Entretanto, podemos sistematizá-las em dois grandes modelos, os quais passaremos a expor. Até hoje, em algumas escolas, a surdez é vista apenas na concepção clínico-terapêutica.

Pode-se resumir tal concepção da seguinte forma:

A SURDEZ NA CONCEPÇÃO CLÍNICO-TERAPÊUTICA

- A surdez é uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de conseqüências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem oral.
- Considera-se surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. A competência auditiva é classificada como: normal, perda leve, moderada, severa e profunda. A surdez severa e profunda impedem que o aluno adquira, naturalmente, a linguagem oral.
- Por decorrência dessa dificuldade em desenvolver normalmente a linguagem oral, os indivíduos surdos podem apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, dificuldades de abstração, generalização, raciocínio lógico, simbolização, entre outros.
- Essa incapacidade de se comunicar, da mesma forma que as demais pessoas, atua de modo significativo em sua personalidade, fazendo com que manifeste tendências de introspecção, imaturidade emocional, rigidez de juízos e opiniões, prejudicando o desenvolvimento do sujeito em sua globalidade.
- A fim de que estes problemas sejam evitados é aconselhável que a criança surda seja encaminhada o mais cedo possível a uma escola especializada, para que possa receber estimulação auditiva e oral

adequada, adquirindo um desenvolvimento próximo aos padrões de normalidade.

- O domínio da linguagem oral irá permitir sua plena integração na sociedade, uma vez que essa é a forma usual de comunicação entre as pessoas.
- O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem está subordinado ao aprendizado da linguagem oral.

Esta concepção de surdez foi e ainda é dominante e trouxe a prevalência de um modelo de educação que visava a cura ou a reabilitação do surdo, impondo-lhe a obrigação de falar, mesmo que tal processo negligenciasse a carga horária prevista para o desenvolvimento do currículo. Supunha-se que ao oralizar o surdo, sua alfabetização (leitura e escrita) ocorreria de forma mais natural e próxima ao modelo apresentado pelas demais pessoas, favorecendo sua integração social.

Sob esse ponto de vista, toda a Educação Especial esteve voltada à reabilitação de audição e da fala – esta última tomada como sinônimo de linguagem. Os objetivos da educação dos surdos reduziam-se à práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, em um encaminhamento metodológico que se convencionou chamar de *oralismo*.

A principal falha desse modelo foi desconsiderar os resultados negativos que apontavam que tal processo poderia ser eficaz, do ponto de vista da possibilidade do desenvolvimento da linguagem oral, em determinadas circunstâncias:

- início na educação infantil antes dos cinco anos;
- pais envolvidos no processo educacional;
- profissionais de saúde e educação bem preparados e com atuação constante com o aluno;
- protetização e manutenção adequadas, nos casos de crianças com resíduos auditivos.

Entretanto, para grande maioria dos surdos brasileiros, tais circunstâncias não se apresentam. Significa dizer que esse processo não tem relação direta com as ditas limitações naturais da surdez, mas está diretamente relacionada às falhas nas estruturas do sistema público de saúde e educação.

Mais de um século desse modelo, como prática hegemônica na educação de surdos, acarretou no seguinte resultado: uma parcela mínima de surdos conseguiu desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, e a maioria foi excluída do processo educacional ou perpetuou-se em escolas ou classes especiais, baseadas no modelo clínico-terapêutico. Isso provocou o surgimento de uma geração de pessoas que não apenas fracassou em seu processo de domínio da língua oral, como também, generalizadamente, em seu desenvolvimento lingüístico, emocional, acadêmico e social.

É importante afirmar que esta situação reflete o panorama dos surdos no mundo todo, conforme pesquisas de organismos representativos, governamentais e não-governamentais. Essa constatação nos aponta para a necessidade urgente de revisão nos paradigmas e práticas até então realizadas.

Por outro lado, práticas e representações sociais e novas concepções de surdez passaram a ser edificadas, não mais pautadas em padrões de normalidade e respaldadas por avanços científicos nos estudos lingüísticos, socio-antropológicos, psicológicos, entre outros. A valorização da pluralidade cultural no convívio social, fez surgir a necessidade de reconhecer o potencial de cada ser humano, a fim de que possamos ter relações sociais mais justas e humanitárias.

Dessa forma, não se nega que a surdez seja uma limitação auditiva, mas com essa nova concepção valorizam-se as potencialidades dos surdos, traduzidas por construções artísticas, lingüísticas e culturais, representativas dessa comunidade, que compartilha a possibilidade de conhecer e aprender, tanto mais por meio da experiência visual do que pela possível percepção acústica.

Em outras palavras, em Educação não se pretende falar de ausências e de limitações, mas de novas possibilidades de construção; não se trata apenas do que nós pensamos sobre os surdos, mas se trata, sobretudo, do que os surdos pensam sobre si. Nesse universo de representações, a surdez é vista como uma experiência visual, que pode ser assim resumida:

A SURDEZ NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E SOCIAL

- A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização.
- A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida.
- Os surdos têm direito a uma educação bilíngüe, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.
- O desenvolvimento de uma educação bilíngüe de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.
- A língua portuguesa precisa ser viabilizada:
enquanto linguagem dialógica/ funcional/ instrumental e
enquanto área do conhecimento (disciplina curricular).
- A presença de educadores surdos, é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação lingüístico-cultural e exercendo funções e papéis significativos.

Essa compreensão diferenciada da surdez, que não estabelece limites para o sujeito que aprende, mas, sim, possibilidades de construção diferenciadas, é relativamente nova para nós professores. Parece incrível que apenas no terceiro milênio as propostas educacionais estejam voltadas ao reconhecimento político das diferenças relativas aos surdos e levem-nas em conta no momento de organizar a prática pedagógica.

São muitas as pesquisas a demonstrar que crianças surdas, filhas de pais surdos, que desde o nascimento estiveram expostas à língua de sinais, (cumprindo, plenamente, as funções de comunicação e simbolização), obtiveram um desenvolvimento lingüístico, cognitivo, afetivo e social adequados. Além disso, estas crianças demonstraram melhores resultados acadêmicos, em relação àquelas que não tiveram acesso à língua de sinais.

Durante anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impediu a sua utilização no processo educacional. A língua de sinais não era considerada uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos.

Atualmente, a Lingüística da Língua de Sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e suas pesquisas demonstram a importância dessa língua na constituição do sujeito surdo. Os estudos, já desenvolvidos, afirmam que as etapas de aquisição da língua de sinais são semelhantes àquelas apresentadas por crianças ouvintes com a língua oral, demonstrando as limitações generalizadas decorrentes do processo de desenvolvimento das crianças surdas, privadas dessa forma de linguagem.

Diante disso, é impossível pensar em um projeto educacional de qualidade que não mantenha como premissas básicas a importância da língua de sinais e a atuação de surdos adultos, competentes lingüisticamente, como interlocutores no processo de aquisição dessa língua, contribuindo, significativamente, na formação da personalidade e no processo educacional das crianças surdas.

A LÍNGUA DE SINAIS E OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO VISUAL

Ao pensar na educação de surdos é importante refletir sobre a postura do professor na sala de aula. É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das instituições educacionais, emprega como ‘método’ de ensino a exposição oral e utiliza como recurso privilegiado o quadro de giz. Ao organizar subsídios para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos surdos que, da mesma forma que para os demais alunos, estas são práticas insuficientes e inadequadas.

É preciso ter cuidado para não tirar conclusões apressadas e infundadas, no cotidiano escolar, atribuindo apenas ao aluno a culpa por seu ‘fracasso escolar’. É muito comum afirmar-se que os surdos não apresentam forma alguma de comunicação ou linguagem desenvolvida; que seu pensamento é concreto ou primitivo, porque não se expressam por meio da linguagem oral. Geralmente, atribuem-se à sua condição de ‘deficiente’, todos os comportamentos que destoam daquilo que é considerado normal pela sociedade.

Se o aluno surdo não apresenta um desenvolvimento cognitivo compatível com aquele considerado próprio de seus colegas da mesma idade, isto não se deve a

sua ‘deficiência auditiva’, mas sim, à ‘deficiência cultural’ de seu grupo social que foi incapaz de propiciar-lhe o acesso, no momento devido, a uma língua natural – a língua de sinais - que edificasse as bases para um desenvolvimento lingüístico e, conseqüentemente, cognitivo normais.

As pessoas surdas, por limitação sensorial, que as impede de adquirir ‘naturalmente’ a língua oral, lançam mão de formas alternativas de apropriação da linguagem fazendo uso de processos cognitivos e simbólicos visuais. Deve-se ter claro que a linguagem e o pensamento são processos interdependentes e desenvolvem-se mutuamente, alimentando um ao outro. A principal função da linguagem é a de intercâmbio social; no entanto constituir sistema simbólico, que nos permite o pensamento generalizante, ordenando e categorizando dados da realidade, conceitualmente, é que a torna base do pensamento.

Se tomarmos apenas a linguagem oral como requisito para o desenvolvimento do pensamento, veremos que muitos surdos apresentarão, generalizadamente, problemas de comunicação, conceituação, abstração, memória e raciocínio lógico. Somente através do acesso precoce à língua de sinais é que os surdos poderão desenvolver a linguagem nos mesmos moldes e padrões das crianças ouvintes, sem prejuízos ao seu processo de aquisição.

É comum nos depararmos com situações de interação entre professores e alunos, mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco ou nenhum conhecimento dos surdos em relação a esta forma de comunicação. Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno, que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada. Como conseqüência, teremos, fatalmente, juízos de valores e opiniões equivocadas sobre a real capacidade cognitiva desses sujeitos, pela simples dificuldade de o professor compreender como seu pensamento se processa ou de que forma poderá penetrar em seu funcionamento intelectual.

É nesse sentido que afirmamos ser fundamental em qualquer ato de observação e análise de como se processa a aprendizagem de seu aluno surdo, que o professor dê atenção especial à comunicação visual (língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenho, escrita, etc.) como forma privilegiada na interação, a fim de evitar julgamentos precipitados e baseados apenas em sua própria experiência de aprendizagem.

As situações criadas pelo professor, em sala de aula, devem ser sempre agradáveis e significativas, não se perdendo de vista a objetividade e a clareza ao promoverem-se atividades de linguagem escrita, de leitura ou de qualquer outra forma utilizada.

Não se deve tomar a palavra isoladamente, mas sempre em contextos significativos, possibilitando ao aluno tecer relações e comentários, incitando-o à comunicação, de modo que o professor seja capaz de reunir subsídios para uma análise mais aprofundada do desenvolvimento lingüístico.

Com base no exposto, o professor deve estar atento a todas as formas de manifestação, lingüísticas ou não, expressas pelo aluno surdo e lembrar-se sempre de que, em alguns casos, sozinho, ele será incapaz de poder solucionar tarefas ou situações propostas; entretanto, com ajuda, ele chegará, rapidamente, à solução.

O professor de alunos surdos que conhecer a língua de sinais certamente terá ampliada a capacidade de interação verbal com seus alunos, em todas as situações de aprendizagem. Há inúmeras estratégias para que essa seja, de fato, uma língua compartilhada entre surdos e ouvintes e temos conhecimento de experiências significativas, nesse sentido, em várias unidades escolares do país.

O fato de ter havido uma mobilização nacional em relação à oficialização da língua de sinais, no Brasil, como língua natural das comunidades surdas, desencadeou uma série de ações, em diferentes níveis institucionais, no sentido de formar e contratar instrutores surdos, disseminadores da língua de sinais por todo o país, sistematizando seu aprendizado, por meio de cursos. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, juntamente com algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas especiais e movimentos religiosos, tem se constituído em pontos de referência para as pessoas que buscam conhecer a Língua Brasileira de Sinais - Libras⁵. Recentemente, foi lançado, em nível nacional, o primeiro dicionário ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira o que, certamente, contribuirá para a divulgação da língua de sinais e concretização da educação bilíngüe no Brasil.⁶

Além da língua de sinais, meio privilegiado de interação simbólica, diferentes formas de comunicação que utilizam outros códigos visuais deverão estar presentes na sala de aula, beneficiando a relação entre professor/alunos surdos e demais alunos:

⁵ Alguns lingüístas e representantes da comunidade surda vêm empregando, também, a sigla LSB - Língua de Sinais Brasileira, o que, para eles, seria mais adequado em relação aos critérios de denominação adotados pela comunidade científica internacional.

⁶ Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe da Língua de Sinais. São Paulo, SP: Edusp (1620 páginas Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2001).

alfabeto manual - é um recurso utilizado pelos surdos para ‘soletrar’ nomes próprios ou palavras do português para as quais não há equivalente em língua de sinais. Vale lembrar que de nada adiantará a soletração pelo professor se o significado da palavra for desconhecido para o aluno.

mímica/dramatização – são recursos possíveis na comunicação, que poderão acompanhar ou enriquecer os conteúdos discutidos em sala de aula e que, embora não exerçam a função simbólica de uma língua, dão conta de constituir significados mais relacionados ao aqui e agora.

desenhos/ilustrações/fotografias - poderão ser aliados importantes, pois trazem, concretamente, a referência ao tema que se apresenta. Toda a pista visual pictográfica enriquece o conteúdo e estimula o hemisfério cerebral não-lingüístico, tornando-se um recurso precioso de memorização para todos os alunos.

recursos tecnológicos (vídeo/TV, retroprojeter, computador, slides, entre outros) – constituem instrumentos ricos e atuais para se trabalhar com novos códigos e linguagens em sala de aula. A preferência deve ser por filmes legendados, pois isto facilita o acompanhamento pelos surdos. No entanto, é sempre bom estar discutindo, previamente, a temática a ser desenvolvida, o enredo, os personagens envolvidos, pois caso a legenda não seja totalmente compreendida, por conta do desconhecimento de algumas palavras pelos alunos surdos, não haverá prejuízo quanto à interiorização do conteúdo tratado.

língua portuguesa escrita - apresenta-se como uma possibilidade visual de estar representando as informações veiculadas em sala de aula. O professor poderá estar organizando um roteiro do conteúdo a ser abordado, com palavras-chave, no quadro ou no retroprojeter, recorrendo, sempre, a seus apontamentos como forma de organizar sua explanação. Mais uma vez, é bom lembrar que palavras desconhecidas devem ter seu conteúdo clarificado para os alunos, sob o risco de tornarem-se um indicador sem efeito. Há inúmeras experiências que demonstram que, mesmo o aluno falante nativo do português, beneficia-se das explicações ou sinônimos oferecidos aos surdos para a compreensão dos enunciados.

língua portuguesa oral / leitura labial – a língua oral desenvolvida com os surdos até hoje é baseada, fundamentalmente, no treino fonoarticulatório/ estimulação auditiva. Como consequência apenas uma pequena parcela de alunos surdos (não mais que 20%, segundo as pesquisas) puderam apresentar realmente a possibilidade de comunicação oral. A leitura labial é possibilitada pela visualização da expressão fisionômica e dos gestos da pessoa que fala. Geralmente, o professor costuma acreditar que sentar o aluno na primeira carteira, falar de frente e pausadamente basta para que ele compreenda sua mensagem. Entretanto,

mesmo entre os surdos treinados para o domínio desta técnica, há estudos demonstrando ser a leitura labial um meio ineficaz para a compreensão plena, entre os interlocutores, uma vez que, na melhor das hipóteses, 50% da mensagem estará comprometida pela dificuldade de leitura de fonemas não visíveis para os surdos e pela rapidez do fluxo da fala, o que dificulta o entendimento do conteúdo que acaba sendo deduzido pelo contexto, o que nem sempre é confiável.

Mesmo sendo a presença de intérpretes de língua de sinais o ideal, nos casos em que houver alunos surdos estudando nas classes comuns, há uma série de variáveis que ainda dificultam essa realidade, dentre elas o fato de nem todos os alunos serem usuários da Libras e a demanda de intérpretes ser mínima, geralmente, apenas nos grandes centros urbanos.

Diante disso, o professor deve lançar mão de todos os recursos e estratégias visuais que acompanhem a oralidade, pois, ao contrário, seu aluno surdo em nada se beneficiará das aulas.

CONHECENDO A LÍNGUA DE SINAIS

Por longo período não se supunha que a comunicação dos surdos, a “mímica”, como era anteriormente denominada, fosse uma verdadeira linguagem. Até pouco tempo se dizia que os surdos, que se comunicavam por sinais, assemelhavam-se aos macacos. Isto se dizia por ignorância e por preconceito. Todavia há, pelas mesmas razões, quem ainda continue a dizer coisas parecidas.

Já em 1960, William Stokoe, nos Estados Unidos, demonstrou que a língua de sinais é uma língua natural, igual às demais línguas orais. A partir dessa descoberta, não há razão para não respeitar a língua de sinais e as pessoas surdas que dela se utilizam.

As línguas de sinais devem ter o mesmo *status* das línguas orais, uma vez que se prestam às mesmas funções: podem expressar os pensamentos mais complexos, as idéias mais abstratas e as emoções mais profundas, sendo adequadas para transmitir informações e para ensinar. São tão completas quanto as línguas orais e estão sendo estudadas cientificamente em todo o mundo. Coexistem com as línguas orais, mas são independentes e possuem estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas.

A língua de sinais, como uma construção histórico-social da comunidade dos surdos, demonstra plenamente a capacidade alternativa de alimentar os

processos mentais, mesmo sendo uma língua ‘vista’ e não ‘ouvida’. Ela substitui, adequadamente, as funções exercidas pela língua oral para as pessoas ouvintes, propiciando às pessoas surdas o desenvolvimento pleno da linguagem.

Por ser uma língua viva, produto da interação de um grupo de pessoas que se identificam pela comunicação visual, a língua de sinais, oferecendo as possibilidades de constituição de significado, cumpre um papel fundamental no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e emocional dos alunos surdos, não podendo ser ignorada pelo professor em qualquer ato de interação com eles.

Os alunos ouvintes adquirem espontaneamente línguas orais, porque a informação lhes chega pela via auditiva. Por sua vez, para os surdos, as informações chegam pela via visual. Eles aprendem ‘espontaneamente’ a língua de sinais e, quando em contato com outros surdos, desenvolvem naturalmente a linguagem. Assim podem inteirar-se, plenamente, da dimensão humana da comunicação e enriquecer, sem restrição, seu mundo conceitual.

Por ser uma construção histórica e social, as línguas de sinais não constituem um sistema lingüístico universal. Cada país tem a sua própria língua, produto das condições culturais de cada comunidade. No Brasil, a língua de sinais dos surdos dos centros urbanos é denominada Língua de Sinais Brasileira e vem sendo estudada por vários lingüistas e pesquisadores. Por ser uma língua de modalidade visuo-espacial, que é produzida/codificada a partir de recursos espaciais e percebida/decodificada por meio da visão, faz uso de mecanismos simultâneos ao contrário do que ocorre nas línguas orais cujos mecanismos são seqüenciais.

Uma das características das línguas de sinais, no mundo todo, é sua iconicidade, isto é, alguns sinais tendem a reproduzir características parciais ou totais do dado da realidade representado, o que faz com que as pessoas criem ser esta uma língua que apenas reproduz conceitos concretos. Vejamos alguns exemplos:



PEGAR



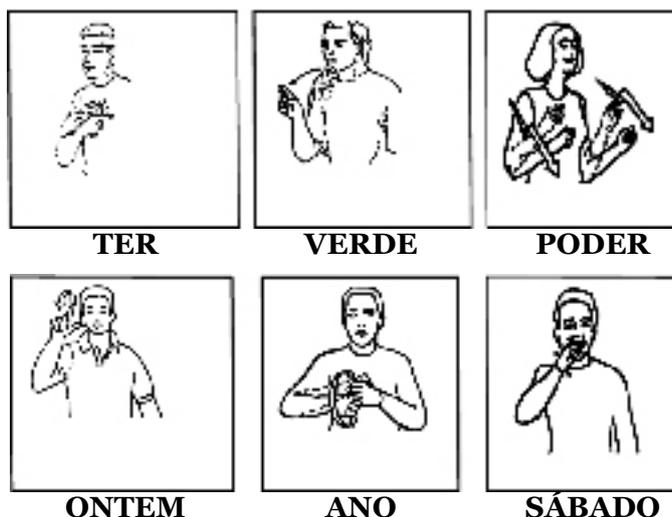
BEBER CAFÉ



VOTAR

Na verdade, há uma série de sinais que possuem, de fato, motivação icônica, entretanto, a maioria dos sinais são convencionados pelos seus usuários.

Isto é facilmente percebido nos exemplos, abaixo, que demonstram a arbitrariedade em relação aos sinais representados:



A aquisição dependerá, tão somente, do contato com usuários da língua de sinais que, ao fazer uso das palavras em contextos significativos, estarão oportunizando a apreensão do sentido, em cada situação.

É por conta disso que nem todos os surdos conhecem ou utilizam a língua de sinais, principalmente aqueles que, por inúmeras razões, foram proibidos de comunicar-se gestualmente e educados sob a perspectiva oralista. Da mesma forma, há um sem número de localidades nas quais, por não haver uma comunidade representativa de surdos, não há a disseminação da língua de sinais e acaba-se por desenvolver um conjunto de gestos próprios que viabilizam a comunicação contextual com a família e o círculo social mais imediato.

Uma criança surda, filha de pais ouvintes, não pode aprender, naturalmente, espontaneamente, a língua portuguesa que seus pais falam, por impedimento auditivo. Igualmente, no seio de uma família de ouvintes, tão pouco se tem facilidade para aprender a língua de sinais. Esta situação é crítica. Para superá-la necessita-se que os pais ouvintes aprendam, o quanto antes e da melhor maneira possível, a língua de sinais, que lhes permitirá comunicar-se com seu filho e, sobretudo, trará a oportunidade à criança de estar em um ambiente onde possa aprender espontaneamente a língua de sinais.

A situação das crianças surdas, filhas de pais surdos, é completamente distinta, porque ambos utilizam a língua de sinais como a primeira língua. Essas crianças, em geral, estão em contato desde muito cedo com a língua ‘falada’ de sua

comunidade - a língua de sinais - sua língua natural. É por esta razão que as crianças surdas, filhas de pais surdos, mostram um desempenho muito superior em todos os aspectos do desenvolvimento em comparação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes.

Aí está a importância de o professor conhecer a história de vida de seus alunos, compreendendo seu completo desenvolvimento, a fim de tomar as decisões educacionais mais adequadas em relação às suas necessidades. Cabe ressaltar que privações lingüísticas significativas na infância podem ser a causa de problemas e dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, o processo de aquisição da língua de sinais deve iniciar-se na educação infantil, após manifestada a opção dos pais.

A LÍNGUA PORTUGUESA

O aluno surdo assim como qualquer pessoa compartilha uma série de experiências lingüísticas, mais ou menos significativas, a depender das interações verbais a que se submeteu na família e da opção metodológica, desenvolvida no contexto de educação a que teve acesso.

Considerando o impedimento biológico para aquisição da língua portuguesa, de forma natural, é necessário que sua aprendizagem seja realizada de forma sistematizada. Este aprendizado é, na maioria das vezes, de responsabilidade da escola, que dispõe de professores especializados para este fim. No entanto, nem sempre as metodologias utilizadas pelos professores possibilitam ao surdo o acesso a experiências significativas, no meio acadêmico.

Pelo contrário, é comum nos depararmos com propostas de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos que a separam de seu conteúdo vivencial, desconsiderando seu contexto de produção e reduzindo-a a um sistema abstrato de regras, que deve ser incorporado através do treino e da repetição. De maneira geral, eleger-se como objeto de trabalho palavras ou enunciados isolados, delimitados por uma progressão fonética⁷ preestabelecida, organizada a partir de critérios do nível de complexidade de sua produção fonoarticulatória e de sua percepção visual

⁷ Em sua maioria, os encaminhamentos metodológicos que se propõem a desenvolver o treinamento fono-articulatório pressupõem uma seqüência fonética que inicia com os fonemas de mais fácil visualização para leitura labial, como os bilabiais e dentais /p, b, t, d.../, até os velares /k, g/ que são imperceptíveis. Como conseqüência, as palavras selecionadas para o 'treinamento' obedecem a esse critério e teremos, por exemplo, as seguintes sugestões para o trabalho de alfabetização: pé, pia, pó, pua, pai, epa, Pepe, etc.

pelo surdo. Mesmo quando o enunciado eleito é um pouco mais complexo, em sua organização sintática, o objetivo não é a língua viva, mas a preocupação em apresentar sua estruturação gramatical, garantindo a fixação da ‘ordem correta’ das palavras.

Enfim, como resultado final, temos um grupo de alunos com dificuldades de aprender a língua portuguesa por insuficiência de um processo psicolinguístico consistente. São estes os alunos que seguem marginalizados por um fracasso que não é deles, mas de seu grupo social, incapaz de possibilitar-lhes o aprendizado significativo da língua oficial de seu país.

Neste ponto, faz-se necessária uma reflexão fundamental do processo de aprendizado da língua portuguesa, uma vez que se constitui em realidades diferentes para alunos surdos e ouvintes. Para os alunos ouvintes - falantes nativos da língua, o professor estará desenvolvendo ações que permitam a atividade reflexiva do aluno em relação à aquisição da escrita. Além disso, as ações metalingüísticas permitirão a análise da linguagem, por meio da reflexão e do uso de conceitos, classificações, nomenclaturas, oposições, analogias e associações.

Já para os surdos, para os quais o português é uma segunda língua (inexistindo referências lingüísticas naturais ou auditivas), todo cuidado será necessário para que seu aprendizado não se transforme apenas em prática de memorização de regras, classificações e nomenclaturas, ou seja, uma atividade meramente metalingüística. Como para estes, aprender a escrita da língua portuguesa significa aprender ‘a’ língua, sem que haja, muitas vezes, uma língua-base (língua de sinais) para discutir tais relações na língua-alvo (língua portuguesa), é fundamental proporcionar o acesso à experiências significativas que permitam a apropriação da linguagem não apenas como área do conhecimento, mas como atividade dialógica, constituinte de múltiplos sentidos.

Eis a contradição: do ponto de vista psicolinguístico, não há uma base lingüística consolidada por uma língua natural – primeira língua - e o aprendizado da segunda língua ocorre (ocorre?) neste vácuo lingüístico. Isso se dá por não termos, em primeiro lugar, professores bilíngües, com fluência em língua de sinais, e, em segundo lugar, pela ausência de metodologias de ensino de português para surdos que levem em consideração as peculiaridades desse processo.

No Brasil, é comum os surdos serem monolíngües, seja porque só falem o português, seja porque só utilizem a língua de sinais. Isso é consequência de vários fatores:

- a criança surda, na maioria das vezes, é filha de pais ouvintes. Nesse caso, os pais comunicam-se com ela por meio da língua portuguesa oral. Como ela não adquire naturalmente esta língua a comunicação entre ambos não é eficiente ou até mesmo não se realiza;
- preconceito é também um fator que contribui para o surdo ser monolíngüe. Os pais e professores têm medo de que o surdo não aprenda a falar e, assim, não só não permitem que ele utilize a língua de sinais, como não aceitam aprendê-la, nem utilizá-la. Por outro lado, há surdos que não tiveram a oportunidade de aprender a língua portuguesa ou mesmo a rejeitam;
- a falta de uma estrutura adequada no sistema público de saúde e educação (ausência de convênios e interfaces entre os dois setores, por exemplo);
- as falhas curriculares na formação dos especialistas na educação dos surdos, excluindo conteúdos relacionados ao ensino de línguas (tanto da língua portuguesa, quanto da língua de sinais);
- a opção pela utilização, apenas, da língua de sinais, por ser esta a forma ‘natural’ de comunicação dos surdos.

No entanto, a potencialidade das pessoas surdas nos sinaliza que o sistema educacional deve oferecer condições para que elas possam ser bilíngües, ativas (pessoas que entendem e usam duas ou mais línguas) ou receptivas (pessoas que entendem duas ou mais línguas, mas não as utilizam plenamente). Entende-se assim, como ideal, que deva haver, no processo educacional, a oferta e o uso da língua de sinais brasileira, da língua portuguesa e de outra língua estrangeira moderna.

A modalidade oral da língua portuguesa, sem ser impositiva, nem mecanicista, pode ser ofertada, principalmente, durante a educação infantil, em período contrário ao da escolarização e realizada por profissionais adequados, em interface entre a Saúde e a Educação. Nesse caso, respeita-se o seu direito de manifestar-se também oralmente, se esta for sua opção e de sua família.

A modalidade escrita da língua portuguesa deve ser ofertada desde a educação infantil, seguida do aprendizado da língua de sinais, configurando a educação bilíngüe⁸, em escolas comuns ou especiais (desde que esta seja a opção dos pais).

Na educação dos surdos, a adequação do ensino da língua portuguesa ocorre por meio de:

⁸ Metodologicamente, há inúmeras possibilidades de bilingüismo, que poderão envolver a língua de sinais e a língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita.

- práticas metodológicas de ensino de segundas línguas;
- utilização da escrita na interação simultânea professor/aluno (conversa o);
- escolha pr evia de textos de acordo com a competência ling stica dos educandos;
- apresenta o de referências relevantes (contexto histórico, enredo, personagens, localiza o geográfica, biografia do autor, etc.) sobre o texto, em língua de sinais ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura;
- explora o do vocabulário e da estrutura do texto (decodifica o de vocábulos desconhecidos, por meio do emprego de associa es e analogias);
- apresenta o do texto por escrito;
-  nfase aos aspectos semânticos e estruturais do texto;
- estímulo   forma o de opinião e do pensamento crítico;
- interpreta o de textos por meio de material plástico (desenho, pintura e murais) ou c nico (dramatiza o e mímica);
- adequa o de conteúdos e objetivos;
- avalia o diferenciada, considerando-se a interferência de aspectos estruturais da língua de sinais.

Todos os conteúdos, que têm como pré-requisito a oralidade ou a percep o auditiva para sua perfeita compreensão, devem ser repensados em termos de estratégias para sua aprendizagem, pois a perda auditiva impede a realiza o de associa es e análises da mesma forma que as pessoas ouvintes. Como já dito anteriormente, recursos visuais alternativos devem ser utilizados, para que não haja prejuízo em rela o aos conteúdos desenvolvidos. Entre as situa es mais comuns, que devem ser repensadas encontram-se os seguintes casos:

- acentua o t nica;
- pontua o;
- ditados ortográficos;
- discrimina o dos fonemas;
- estudos comparativos entre as letras e os fonemas: **x** com som de **z, s, ks,...**

A sistematiza o do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve iniciar-se na educa o infantil para viabilizar, com pleno êxito, as atividades de alfabetiza o de alunos surdos.

Quando, por algum motivo, o aluno não foi beneficiado pelas atividades da educa o infantil e, principalmente, estiver com defasagem idade/série no período de alfabetiza o, deve-se priorizar o uso da língua de sinais e da língua portuguesa escrita.

Para a adequação do ensino da língua portuguesa, despontam-se alguns recursos e estratégias:

- planejar atividades amplas, que tenham diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão;
- propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo;
- utilizar metodologias que incluam atividades de diferentes tipos, como pesquisas, projetos, oficinas, visitas, etc.;
- combinar diferentes tipos de agrupamento, tanto no que se refere ao tamanho dos grupos quanto aos critérios de homogeneidade ou heterogeneidade, que permitam proporcionar respostas diferenciadas em função dos objetivos propostos, a natureza dos conteúdos a serem abordados, necessidades, características e interesses dos alunos;
- organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos surdos;
- realizar um processo de reflexão sobre a estrutura dos enunciados propostos em exercícios e avaliações, pois quanto mais complexas forem sua estrutura, mais difícil será a compreensão por parte dos alunos (observar o uso exagerado de processos de subordinação, da preferência à voz ativa que à passiva);
- alterar objetivos que exijam percepção auditiva;
- utilizar diferentes procedimentos de avaliação que se adaptem aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos.

ÁREAS DE CONHECIMENTO: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA...

O processo de apropriação do conhecimento, pelo aluno, embasa-se nos conhecimentos prévios, caracterizados pela aquisição de conceitos cotidianos. Quando entra na escola, traz consigo a formação de conceitos espontâneos, fragmentados, ligados à vida diária. Estes conceitos, mediados pelo professor, serão ampliados com a introdução dos conhecimentos formais.

Toda aprendizagem é mediada pela linguagem e será muito melhor sucedida se a língua utilizada for compartilhada inteiramente em seus usos e funções sociais.

No caso de crianças surdas, o acesso ao conhecimento estará intimamente ligado ao uso comum de um código lingüístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ela poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não as conceituais.

Não é qualquer proposta ou qualquer interação que desencadeia a aprendizagem. Toda atividade que se ofereça ao aluno na sala de aula precisa ter uma intenção clara, do professor para o aluno. O trabalho pedagógico deve ter, como ponto de partida, os conhecimentos que a criança já possui. Esta seria a base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos.

A língua portuguesa, além de se constituir disciplina do currículo que exige uma reflexão pormenorizada de sua aprendizagem pelos surdos, é o elemento organizador e mediador no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular. Veiculada através de material gráfico (livros, apostilas, revistas, jornais) é o meio privilegiado de acesso à informação em sala de aula, sistematizando a memória cultural da humanidade e, portanto, o acesso ao conhecimento.

Com relação às demais áreas de conhecimento, desde que seja assegurada a adequação do código lingüístico, os problemas serão minimizados em relação à apropriação dos conteúdos pelos alunos surdos. No entanto, algumas áreas, dada a sua organização curricular, poderão gerar algumas dificuldades para os surdos, necessitando a realização de adaptações curriculares, a fim de garantir o respeito à diferença lingüística presente.

É necessário destacar que seja qual for a área de conhecimento a ser desenvolvida, um texto estará sempre presente, uma vez que ele configura a maior unidade de sentido da língua e qualquer atividade de interação verbal pressupõe sua existência, podendo se materializar de forma oral, escrita ou sinalizada. A conversa inicial, a ordem para a tarefa, os enunciados dos problemas matemáticos, a piada, a experiência no laboratório, o livro didático, entre outras situações cotidianas em sala de aula, constituem-se textos significativos estruturados em língua portuguesa. Para os alunos surdos, poderá haver dificuldades de compreensão desses textos, fato que indica a necessidade de se utilizar a língua de sinais e outros códigos visuais citados no texto que trata da “Língua de sinais e outras formas de comunicação visual”. A não utilização de códigos visuais poderá levá-los a comportamentos inadequados: a indiferença, o isolamento, a agressividade e o erro.

É provável que muitos dos objetivos e conteúdos sejam os mesmos para alunos surdos e ouvintes, desde que asseguradas as formas alternativas de organização, metodologia e avaliação, que pressuponham os seguintes princípios metodológicos:

- favorecer a atividade própria dos alunos, estimulando suas experiências diretas, como ponto de partida da aprendizagem;

- organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, para estimular a cooperação e comunicação entre os alunos;
- utilizar, constantemente recursos visuais de comunicação que sirvam de apoio à informação transmitida oralmente (desenho, leitura, vídeo, cartaz, etc.);
- avaliar o conhecimento do aluno em todas as áreas, levando em consideração as características da interferência da língua de sinais em suas produções escritas, conforme exemplo abaixo:

“P: O que é uma ilha?”

R: Terra água lado.”

O aluno tem conhecimento do elemento geográfico. O que ele não conseguiu foi expressar esse conhecimento nos padrões lingüísticos formais da língua portuguesa.

AVALIAÇÃO

Objeto de constantes pesquisas, estudos e discussões, muito já se tem comentado a respeito do modelo de avaliação vigente em grande parte das escolas: autoritária, usada como instrumento disciplinador de condutas sociais, classificatória e excludente, praticada através de testes mal elaborados, com leitura inadequada de resultados, pelos quais, muitas vezes, o aluno é avaliado unicamente para ser promovido de série em série, em detrimento da efetivação de seu processo de aprendizagem.

Numa concepção pedagógica progressista, preocupada com a transformação social, a avaliação deve ser vista como a ferramenta que auxilia na aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe apropriar-se de conhecimentos e de habilidades necessárias ao seu crescimento. Busca-se uma avaliação que seja, para o professor, um instrumento não só para constatar o que o aluno já sabe, mas que lhe permita rever, criticamente seu trabalho, e reorientar sua atuação.

O que deve ser lembrado é que a avaliação não deverá se dar num momento único, mas se inserir nas diferentes situações que envolvem o processo de aprendizagem do aluno.

Procurar investigar como a criança aprende, de que forma se realiza o ato de conhecer ou adquirir conhecimentos é um desafio ao professor, pois sua função será a de criar situações diversas que promovam a aprendizagem significativa e, por conseqüência, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Isto não é uma tarefa fácil, pois todo o desenvolvimento estará apoiado em seu desenvolvimento

lingüístico; linguagem e pensamento são processos intimamente ligados, desde a sua origem, e seguem inter-relacionados ao longo da vida da pessoa. Se as atividades propostas não forem mediadas por um sistema simbólico, acessível aos surdos, todo o processo de aprendizagem estará comprometido.

Alguns surdos desenvolvem a língua escrita com êxito, conseguindo se fazer entender muito bem. O que acontece é que esse número é tão insignificante que não podemos generalizá-lo e, na imensa maioria das vezes, ao investigarmos os motivos de seu sucesso nos deparamos com o respaldo e apoio de uma família bem estruturada, oferecendo ao aluno, desde sempre, experiências significativas com a linguagem e desenvolvendo uma pedagogia própria, paralela àquela da escola, que extrapola as frases artificiais e descontextualizadas. Mesmo sabedores dessa possibilidade de êxito por parte de alguns estudantes surdos, buscamos neste texto uma análise que dê conta da regra e não da exceção, o que não descarta a possibilidade de um aprendizado possível, desde que a pedagogia empregada seja apropriada e significativa.

Nesse sentido, afirmamos que, de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a língua de sinais organiza de forma lógica as idéias dos surdos e acaba tendo sua estrutura gramatical refletida nas suas atividades escritas, consideradas, equivocadamente, como sendo errada.

Os ‘erros’ que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua (a língua de sinais) e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo (a língua portuguesa).

Como conseqüência, teremos produções textuais distantes daquelas tidas como padrão, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, traduzida por práticas avaliativas extremamente excludentes; ou faltam critérios diferenciados, ou sobram critérios arbitrários para avaliação desses textos.

Tais considerações são básicas para compreendermos alguns aspectos da produção escrita de surdos, com vistas a elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa e demais áreas do conhecimento que dela se utilizam (História, Biologia, Geografia, etc.), não generalizáveis, mas que possam constituir subsídios para a análise de suas construções singulares em comparação à escrita de ouvintes.

Estes são alguns textos de alunos surdos que servirão para observação do que ocorre no ato da produção de texto:

A morte de Sena

*“Eu quero gosta muito mais... Chora de Sena.
O Sena é formosa fórmula 1 e melhor e o mundo Brasileiro.
No triste domingo, um Imola, Sena estava nervoso quando entrou
na pista é bateu e morte.
O Brasil chora muito e a fórmula I perdeu o homem bom.”*

EU TE AMOR SENNA!

V.Q.R. 7ª série

Bilhete

*Eunice,
Favor assinar no ponto.
Me Desculpe, esperar vou fazer de folha com escolas p/ CEP. Falta
tem pouco. Vou fazer em casa. Se já pronto depois dar p/ você.
OK!
Não se preocupa! Calma!*

Não esquecer

*Um Abraço do Seu Amigo.
Deus te Abençoo.*

C. A – Ensino Médio

Preliminarmente, constata-se o padrão de escrita telegráfica, com ‘erros’ estruturais, incompatíveis com a norma padrão do português. Entretanto, após uma observação mais aguçada sobre o que ocorre nestes textos, pode-se sistematizar algumas das principais características da escrita, tomando como principal a hipótese de que a estruturação de sentenças escritas, pelos surdos, está determinada, por um lado, pela sintaxe e morfologia da língua de sinais (por isso apresenta-se distanciada dos ‘padrões de normalidade’, exigidos para um falante nativo da língua portuguesa) e, por outro lado, pelas evidências de uma inter-relação com as experiências não significativas com a língua portuguesa, as quais se desenvolveram por meio dos métodos utilizados no processo educacional dos surdos.

Estrangeiros que estão aprendendo uma segunda língua, cuja estruturação gramatical difere de sua língua materna, apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, enfim, no que se refere aos

componentes estruturais de sua organização. Este fato ocorre independente de essas pessoas estarem expostas, continuamente, através do canal auditivo, às realizações lingüísticas que as cercam, do mesmo modo que um falante nativo.

Isso demonstra que não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas lingüístico-discursivas em português, mas também, o fato de a língua de sinais estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva. Ela, portanto, não pode ser desconsiderada ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas.

Ao iniciarmos o estudo de uma língua estrangeira, a primeira sensação que nos acomete é a de um não saber absoluto. O sentimento de impotência que experimentamos se deve, em grande parte, às inúmeras diferenças com as quais nos defrontamos de ordem fonética, sintática, semântica; ou seja, ao conjunto estrutural que caracteriza essa língua. O bloqueio é inevitável na medida em que a produção de significações só nos parece possível, se fizermos comparações com nossa própria língua.

Na língua estrangeira, salvo os casos de imersão natural, o aprendiz se vê num trabalho de elaboração constante e intencional, para a adequação daquilo que quer dizer. Esse trabalho vai sendo atenuado à proporção que sua identificação com a cultura da comunidade que o acolhe se consolida.

Fato semelhante ocorre em diferentes níveis da escolarização do surdo. Sua produção escrita estará sujeita a diferenciações: nas etapas iniciais ela estará muito mais marcada pelas características da língua de sinais, nas etapas finais deste processo, mesmo com peculiaridades, ela estará mais próxima do português. Esta construção que caracteriza uma interlíngua - percurso de aquisição de uma segunda língua - não pode ser desqualificada, pelo professor, em seu processo de avaliação.

Vejamos quais seriam as principais características da interferência da língua de sinais na produção de textos, por alunos surdos⁹.

Ortografia: geralmente, a escrita dos surdos apresenta boa incorporação das regras ortográficas, facilitada por sua excelente capacidade visual e a não confusão com sons diferenciados que determinadas letras adquirem nas palavras. Na

⁹ O símbolo # refere-se à ausência do elemento em questão.

questão da acentuação, por estar diretamente vinculada à oralidade (sílabas átonas ou tônicas), os alunos têm maior dificuldade. Por memorizar as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética, podem acontecer trocas nas posições das letras, tais como:

Parána
froi (frio) Barisl (Brasil)
frime (firme) perto (preto)

A pontuação não constitui dificuldade, quando esclarecida sua função por meio da língua de sinais. Caso contrário, apresentará dificuldades devido aos aspectos vinculados a entonação e ao ritmo.

Artigos: são omitidos ou utilizados inadequadamente, uma vez que não existem em língua de sinais. Como a utilização do artigo pressupõe o conhecimento de gênero (masculino/feminino), por parte do falante, muitas vezes ele é utilizado de forma inadequada pelos surdos, tendo em vista não haver diferenciação, em língua de sinais, entre substantivos, adjetivos e alguns verbos derivados da mesma raiz: tristeza, triste, entristecer. Além disso, é comum, nas práticas tradicionais de ensino, os professores apresentarem os substantivos sempre acompanhados do artigo definido (o bolo, a faca, o menino etc.), o que leva os surdos a realizarem generalizações impróprias:

A avião viajar **o França** Brasil
Eu vi **o televisão**.
O chamar o ônibus ligerinho.
O aglomeração da distribuição do fluxo financeiro que vem do sul(...)
Antigamente **# Brasil** sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para **# mundo** inteiro.

Elementos de ligação: (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros): o uso inadequado ou a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são comuns nas produções dos surdos, por serem pouco frequentes ou não haver correspondência exata em língua de sinais:

*Eu gosta não # homossexual, só gosta tem # mulher fala tenho eu camisinha vai transar depois esperma camisinha joga **de** lixo.
Eu precisa # camisinha mulher precisa # camisinha # mochila.
A Gabriela chorar # fugir cachorro.
Eu não fumo, nunca experimenta porque faz mal # pulmões ficar preto como carvão, eu estou fazendo natação faz tempo até agora se eu fumo não nado muito bem por causa falta **no** ar eu quase sempre jantar fora eu peço # o garçom preferir **de** mesa sem fumo.
O argumento do cigarro que não se incomoda alguém e alguns sim.
A cidade de São Paulo que é proibido fumar no bares e restaurantes é lugar só fechado.*

Gênero (masculino/feminino) e Número (singular/plural): a ausência de desinência para gênero e número em língua de sinais é um dos aspectos evidentes da interferência dessa língua na escrita, pois a concordância nominal inadequada é uma constante nas construções analisadas.

***Eu boa HIV limpo** exame de sangue, exame de fezes, exame de urina.
Eu viu **o televisão muito pessoa** tem AIDS.
A minha mamãe faz **uma bolo** chocolate bom.
(...) a companhia de cigarros que mostram o aviso simples e **o outro propaganda** que mostram que vende o cigarro.
Por isso qualquer pessoa que tem nesta doença pode trabalhar em qualquer lugar mas **as pessoas doentes** ficam a cada vez mais **fracos** e perdendo **muitos pesos** por isso ficam sem emprego ou então **os pessoas** fica com medo de pegar nesta coisa e os mandam ir embora.*

Verbos: configuram uma situação interessante, pois, uma vez que se apresentam sem flexão de tempo e modo, na língua de sinais, causam interferência significativa na escrita. Por decorrência, há uma tendência de os surdos apresentarem os verbos numa forma não adequada como o uso do infinitivo nos exemplos abaixo:

Nós pego muito AIDS, **precisar** exame de sangue.
O Brasil **ganhar** um bola.
O ano do Penta **ganhar** camiseta do Brasil.
Você **precisar ter** camisinha.
Eu sempre **sair** minha namorada, na cinema, lanchonete para tomar milk-shake, **bater** para novidade, também **viajar** junto.
(...) eu quase sempre **jantar** fora eu peço o garçon **preferir** de mesa sem fumo.
(...)no sul tem muita coisa **pagar** por isso eles esprestou, agora não tem **pagar** para norde só **pagar** só juro (...) porque eles esprestou **precisar** para ajuda no povos.

Flexão de tempo: na língua de sinais, o tempo é expresso através de relações espaciais: passado = sinalizações realizadas no espaço entre a cabeça e a parte de trás do corpo; futuro = sinalizações apontando para frente; e presente = espaço apontado imediatamente à frente do corpo do locutor. Como tais noções são representadas por sinais isolados (ANTES, AGORA, HOJE, AMANHÃ, QUINTA-FEIRA, DOMINGO PRÓXIMO, ANO PASSADO); ou, mais genericamente, no FUTURO, PASSADO, DEPOIS, podem manifestar-se na escrita, basicamente, em duas situações:

a) através de locativos temporários que expressam essas noções exatamente como na língua de sinais:

Eu já mais 1 ano sempre (vagina dór) **passado** porque não sei vontade.
Eu namorado com **depois** quero de limpo marido. saude precisa sempre médico bom.
Como é HIV? E HIV normal o **futuro** acoceteu dilatação nome é AIDS.
O médico sabe tudo quem tem dentro de HIV, mas a mulher já sexo outro homem mais um o homem porque sim pega mais HIV e **depois** vai **futuro** começar aumenta de aids.
(...) no mundo não tem terra no café foi **antigo antes** escravos eles descobrir.
Em **hoje**, diminui a porcentagem de paciente que não morrem.

b) através de enunciados, sem a flexão correta da forma verbal, ocasionando estruturas inadequadas ou construídas de modo aleatório:

*Eu **gosto** bom ele Jardim botânico.*

*Eu **foi vi** ele bom rosa muito Jardim botânico.*

*Eu **comei** um coca-cola de pissa.*

*Eu **viu** muito rio.*

*Eu **ver** televisão um homem ensina Aids ajuda nosso pessoa
aprender precisa camisinha muito cuidado Aids.*

*Deus **ver** dói problema muitos são povos Aids.*

*Eu **gosta** não Homossexual, só gosta tem mulher fala tenho eu
camisinha vai transar depois esperma camisinha joga de lixo.*

*Eu **viu** o televisão.*

Verbos de ligação: a omissão freqüente dos verbos de ligação (SER, ESTAR, FICAR, etc.) deve-se à prevalência da estrutura da língua de sinais, na qual tal verbo tem seu uso restrito, fazendo com que ocorram em português construções atípicas, geralmente interpretadas como enunciados telegráficos, tais como:

Eu # casado pé no calor

Você # bonito # bom Alessandra.

O papai # doente AIDS

Organização sintática: em relação à organização sintática, os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. A estrutura aplicada dependerá do contexto, alterando a ordem comum, a fim de garantir a ênfase necessária àquilo que se quer destacar. Isto se dá porque enquanto a língua portuguesa é uma língua cuja base estrutural é sujeito-predicado, (Sujeito /Verbo/ Objeto), a língua de sinais contém estruturas do tipo *tópico-comentário* que, a depender das relações de sentido a serem estabelecidas, podem materializar-se nas seguintes formas: Objeto/Sujeito/Verbo e Objeto /Verbo/Sujeito.

O S V

Curitiba boa passear # vi

O menino # vi televisão

Rua XV de Novembro, # andar

O V S

*O futebol joga Barisl
bonito é Jardim Botânico.*

SV O

*Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983.
Eu viu muito rio.
O André viu Jardim Botânico.
9 - Ronaldinho torcer o Brasil.*

Negação: outro aspecto referente à ordem das palavras extremamente peculiar à língua de sinais diz respeito à negação, que em algumas situações, ocorre após a forma verbal. Esta particularidade se vê refletida em alguns textos, conforme exemplificado abaixo:

*Eu quero **não** gosto sexo
Eu sabe namorado conversar precisa sengue médico **conhece não** aids.
Nós amigos **tem não** aids.
Flávio não aids.
Ruim não Quatro Barras anos 1992.*

Inúmeros seriam os exemplos ainda por serem destacados, muito embora o levantamento realizado seja suficiente para a constatação de que há um sujeito extremamente ativo em seu processo de apropriação da escrita, circunstanciado por diferentes interações, diferentes mediações, que acabam por interferir em sua construção.

Com essa análise, ao se deparar com um texto elaborado por uma pessoa surda, o professor deverá manter uma atitude diferenciada que não parta das aparentes limitações iniciais, e sim das possibilidades que as especificidades dessa construção contemplam; que não busque o desvio da normalidade, mas as marcas implícitas e explícitas da diferença lingüística subjacente.

Muitas são as iniciativas no cenário mundial para considerar, de forma diferenciada, a avaliação de pessoas surdas, principalmente com relação à língua oficial, em todos os níveis escolares.

O próprio Ministério da Educação, por meio do Aviso Circular 277/96 e da Portaria 1679/99, sugere uma série de medidas que objetivam garantir o ingresso

e a permanência do ‘portador de deficiência’ nas instituições de ensino superior e estabelece, entre outras ações, critérios para avaliação diferenciada de alunos surdos, ressaltando a necessidade de se dar ênfase ao conteúdo em detrimento da forma.

Por ser esta uma orientação muito genérica, pode levar a atos extremos de arbitrariedade. Assim, sugerem-se alguns critérios mais específicos com relação à avaliação da produção de texto em língua portuguesa por alunos surdos, baseados nas constatações sobre a interferência da língua de sinais. É uma tentativa de respeitar as especificidades de uma construção essencialmente visual refletida na escrita.

Em relação à **forma** ou **estrutura** do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfosintáticos, por estarem diretamente relacionados à organização da língua de sinais:

- a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem **OSV, OVS; SVO**;
- estruturas típicas relacionadas à **flexão de modo, tempo** - inexistentes em língua de sinais - e **peçoas verbais**;
- ausência de **verbos de ligação**;
- utilização inadequada ou aleatória do **artigo**, devido à sua inexistência em língua de sinais;
- ausência ou utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual, como é o caso das **conjunções, preposições, pronomes**, entre outros;
- apresentação de forma peculiar da **concordância verbal e nominal** pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais;
- apresentação peculiar das questões de **gênero e número** por não serem sempre empregados em língua de sinais.

Já em relação ao aspecto **semântico** ou de **conteúdo** do texto, são características próprias nos textos dos surdos:

- limitação ou inadequação lexical em decorrência das experiências limitadoras em relação à língua portuguesa;
- utilização de recursos coesivos dêiticos¹⁰ relacionados à organização espacial da língua de sinais (anaforismo, sistema pronominal...)

¹⁰ Os elementos dêiticos permitem a designação por meio da demonstração, da apontação e não da

Assim sendo, o professor deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresentando um enredo com princípio, meio e fim.

Deve observar também que por apresentar um vocabulário mais restrito, tanto em relação ao número de palavras diferentes, como em relação ao número total de palavras (ocorrências), o texto passa a expressar uma faixa mais limitada de relações semânticas (nomes de objetos, sua localização, a quem pertencem), apresentando uma frequência de substantivos significativos e de verbos, no presente.

Além de tudo o que foi exposto, as falhas curriculares na formação dos professores acerca do ensino da língua portuguesa prejudicam os alunos, tornando sua produção menos complexa; com menor número de verbos por enunciado; com menor número de orações e encadeamento de frases; com poucos adjetivos, advérbios e pronomes e apresentando uma taxa maior de *substantivos*.

O objetivo principal dessas orientações é buscar aspectos comuns e recorrentes, no conjunto de textos analisados, procurando identificá-los como especificidades discursivas que caracterizam, lingüisticamente, as produções escritas de pessoas surdas.

O fato de chamar-se a atenção para a consideração desses aspectos diferenciados nas produções escritas dos surdos não exime o professor de proceder a reescrita dos textos, demonstrando a norma padrão da língua, ao utilizar atividades lingüísticas que permitam ao aluno reconhecer as diferenças entre a estrutura da língua de sinais e do português escrito. A avaliação deve ser parte de uma metodologia, cujo critério respeite a construção individual, considerando-se as diferentes etapas do processo de aprendizado da escrita.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO PARA TODOS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A inclusão de alunos surdos no contexto regular de ensino, impõe-nos um grande desafio uma vez que, dada a diferença lingüística que lhes é peculiar, é muito difícil seu acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária, em relação aos demais alunos, tendo em vista que, neste contexto, a forma usual de comunicação é a língua oral, para a qual essa parcela de educandos encontra maior dificuldade, devido ao impedimento auditivo.

Além disso, a surdez não é uma realidade homogênea, mas multicultural, a depender do histórico de vida de cada aluno e das relações sociais que estabeleceu, desde o nascimento. A escola poderá se deparar com diferentes identidades surdas: surdos que têm consciência de sua diferença e reivindicam recursos

essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença, entre outros.

Embora tenhamos hoje, nos grandes centros urbanos, o atendimento a alunos surdos em escolas especiais esta não é, definitivamente, a realidade da grande maioria dos municípios e localidades, nos quais a única possibilidade de o aluno ter acesso às experiências de aprendizagem e, por consequência, ao avanço e a terminalidade acadêmica é estando inserido no contexto regular de ensino. Entretanto, este processo implica em muitas variáveis e impõe a necessidade de a proposta pedagógica da escola levar em consideração a presença dos alunos surdos e oferecer respostas adequadas às suas necessidades educacionais. Dito de outra forma, a presença de alunos surdos em uma escola pensada, *a priori*, para ouvintes, não depende única e exclusivamente deste ou daquele professor, isoladamente, e de sua boa vontade em receber o aluno, significa um redimensionamento do projeto da escola, na totalidade.

Desde sempre, variáveis como o favorecimento da identidade pessoal, a interação social e a comunicação do aluno surdo, facilitada por recursos visuais, com ênfase à língua de sinais, devem estar presentes na planificação de objetivos que irão constituir este projeto, em diferentes níveis de atuação:

- na delimitação de objetivos educacionais gerais;
- na organização da escola;
- na programação das atividades;
- na troca de informações entre os professores;
- na forma de comunicação entre comunidade escolar/alunos surdos;
- na presença de professores/profissionais de apoio;
- no desenvolvimento da proposta curricular;
- na metodologia utilizada em sala de aula;
- nos critérios de avaliação dos alunos.

Nesse sentido, é importante que os sistemas educacionais estejam preparados para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser, de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados e a prática da avaliação seja concebida numa perspectiva dialógica. Isso significa envolver a co-participação de aluno e professor, em relação ao conhecimento que se deseja incorporar.

A partir de uma concepção flexibilizada de currículo que se define no movimento e dinâmica da escola e não no conjunto fechado de possibilidades, decididas previamente, entendemos que teremos que pensar, para a área da surdez, adaptações curriculares em três níveis:

- 1. no nível da proposta pedagógica** - orientações e decisões que serão adotadas no projeto da escola como um todo e nas suas interfaces com outros órgãos da comunidade (previsão de serviços de apoio, parcerias com associações de surdos para oferta de cursos de línguas de sinais, atendimentos na área da saúde...);
- 2. no nível de sala de aula** - decisões que dizem respeito diretamente à ação docente, relacionadas aos componentes curriculares que se concretizam no cotidiano das relações entre professor/alunos, envolvendo metodologias, objetivos, conteúdos e avaliação;
- 3. em nível individual** - modificações pensadas a partir das necessidades específicas do(s) aluno(s) surdo(s), em questão, uma vez que a surdez é uma realidade heterogênea e plural e cada sujeito constitui sua subjetividade, a depender de seu histórico de vida. Isso significa dizer que suas necessidades socioculturais é que se constituirão ponto de partida para as decisões a serem tomadas pela escola.

A seguir, apresentaremos algumas das especificidades que envolvem a prática pedagógica com alunos surdos, tentando subsidiar o professor com um conjunto de indicadores e pressupostos que servirão de suporte para sua prática.

Como afirmamos, anteriormente, para que cada professor possa desencadear sua ação docente, de forma responsável e competente, é necessário que haja uma ampla discussão pela comunidade escolar das decisões a serem adotadas pela escola que contar com estudantes surdos em seu grupo de alunos. Deve-se refletir para além dos objetivos educacionais gerais, propostos para todos os alunos da escola, considerando-se os objetivos pensados, especificamente, para os alunos surdos, e outros, para os alunos ouvintes que convivem com pessoas surdas. Genericamente, sugerimos que a comunidade escolar priorize os seguintes aspectos, em suas decisões:

- informar a comunidade escolar sobre a diferença relativa à surdez, suas especificidades e a língua de sinais;
- refletir sobre a necessidade de utilizar a língua de sinais no processo educacional e buscar formas para sua aquisição e desenvolvimento pelas crianças surdas, demais alunos e profissionais da escola, a partir de suas relações com associações de surdos ou outras referências comunitárias;

- oportunizar a presença de adultos surdos na escola, colaborando no processo educacional do aluno surdo, estabelecendo relações, formais ou informais, entre a escola e a comunidade surda adulta;
- promover a reestruturação do currículo escolar e dos sistemas de apoio, de forma a configurar uma educação bilíngüe;
- refletir sobre a questão do aprendizado, do uso e do estudo da língua portuguesa pelos alunos surdos, organizando as condições para a sua oferta.
- decidir sobre o tipo de apoio ao aluno surdo: professores-intérpretes, sala de recursos, professor fixo de apoio, entre outros;
- realizar, regularmente, uma análise crítica das atividades e objetivos propostos a todos os alunos, considerando a presença de alunos surdos na escola;
- prever a possibilidade de realização de adaptações curriculares, em diferentes níveis, como forma de garantir o acesso pleno ao conhecimento veiculado pela escola e sua apropriação pelo aluno surdo, significativamente;
- promover uma interface com outros órgãos da comunidade que poderão ofertar atendimentos complementares como forma de garantir um desenvolvimento global ao aluno surdo (parcerias com a saúde/associações/creches/conselhos/igrejas etc.);
- refletir sobre as implicações da inclusão escolar de alunos surdos no sistema educacional e as formas para superação dos desafios que se propõem;
- oportunizar a formação continuada dos professores e demais elementos da comunidade escolar, para atuar com alunos surdos.

INTERAÇÃO SOCIAL

A socialização é fator indispensável ao processo de desenvolvimento do ser humano, pois é através dela que o indivíduo apropria-se dos comportamentos produzidos pela sociedade na qual está inserido e, conseqüentemente, amplia suas possibilidades de interação. Pressupõe a aquisição de valores, normas, costumes e condutas que a sociedade transmite e exige.

A família representa papel principal e decisivo no processo de socialização, entretanto, não tem poder absoluto e indefinido sobre a criança. Muitos outros fatores irão influir neste desenvolvimento.

A partir do momento em que a criança passa a freqüentar a escola, esta transforma-se em um outro importante contexto de socialização que será determinante para o seu desenvolvimento e curso posterior de sua vida, pois vai interagir com pessoas de diferentes meios familiares, concepções de vida, graus de conhecimento, etnias, religiões, etc.

Por isso, se a escola optar por uma proposta de educação que valorize a língua de sinais e o contato com os pares surdos, a identidade da criança será mais fortalecida. É através desses modelos que se oportunizarão futuras representações sociais e a interiorização de significados da cultura, que serão compartilhados socialmente em todos os momentos de sua vida.

Também, em sala de aula, a interação deverá estar estruturada de modo a estimular o intercâmbio e a valorização das idéias, o respeito por pontos de vista contraditórios e a valorização da pluralidade e da diferença. A aprendizagem escolar será muito mais significativa se pautada em ações de conhecer e não na mera transmissão onipotente de conhecimentos. Um ambiente desafiador, que estimule a troca de opiniões e a construção do conhecimento entre os alunos, favorece a função do professor mediador e o desenvolvimento de objetivos de auto-estima positiva, segurança, confiança e bem-estar pessoal.

A potencialização de atividades, que permitam esse exercício dialógico cotidiano, estabelecerá o respeito mútuo e o reconhecimento de diferenças individuais. Muitas vezes, aulas tradicionais, frontais, nas quais só o professor demonstra o seu conhecimento e os alunos são receptores passivos desse saber, tornam difícil a interação, de modo geral, e estigmatizam, ainda mais, as dificuldades de relacionamento dos alunos surdos por impedir um trabalho cooperativo com seus colegas, levando-os ao isolamento.

Formas de organização de trabalhos que enfatizem a utilização de recursos comunicativos visuais, manuais ou simbólicos, a experiência direta, a observação, a exploração e a descoberta, facilitam um trabalho cooperativo e o contato entre os membros do grupo.

Além disso, é necessário pensar, sempre que possível, nas possibilidades de identificação com outros pares surdos, o que é facilitado quando há grupos de alunos surdos numa mesma turma. Essa é uma estratégia facilitadora que nem sempre é levada a cabo, pois a tendência é ‘espalhar’ os alunos surdos pelas diversas turmas da escola. Lembrem-se, no caso de alunos surdos, o convívio com seus pares permite a identificação positiva, a possibilidade de trocas lingüísticas, desfazendo-se, para eles, a sensação de ‘isolamento’ social e cultural.

Outro aspecto a ser lembrado, é que, sempre que possível, deve ser estimulada a presença de surdos adultos na escola, que auxiliem as crianças na construção de sua identidade, trazendo-lhes estabilidade afetiva e emocional, favorecendo sua comunicação e participação no grupo social.

SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADOS

A escola poderá contar com serviços de apoio pedagógico especializado, seja sob a forma de salas de recursos, seja de professores intérpretes ou de apoio fixo nas turmas que mantiverem alunos surdos, entre outras, conforme prevêem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Res. CNE n.º 02/2001). Geralmente, o apoio especializado consiste em um trabalho de complementação curricular, que visa ao enriquecimento das atividades já desenvolvidas em sala de aula, para as quais o aluno surdo apresente maiores dificuldades e necessidade de um trabalho mais aprofundado.

Esse trabalho está relacionado à aquisição de novos conceitos e expansão lexical, pelo aluno, por meio de leitura e interpretação de textos que tragam à tona a discussão de novas informações que possam auxiliar a compreensão dos temas desenvolvidos nas aulas. É importante saber dosar a distribuição do tempo entre a aula comum e o apoio, para que o aluno não fique saturado de atividades e não encontre tempo disponível para outras atividades cotidianas que lhe trarão benefícios nas demais áreas do desenvolvimento.

Há alguns casos em que se pode dispor de um professor de apoio, fixo em sala de aula, que poderá ser o mesmo da sala de recursos, desde que tenha previsto em seu cronograma momentos de atendimento no coletivo das turmas em que os alunos surdos estiverem incluídos. Com este profissional, pressupõe-se um atendimento mais individualizado, mediando, com orientações, materiais e linguagens mais adequadas, as diferentes situações de aprendizagem.

É importante lembrar que nem todos os alunos surdos apresentarão necessidade, obrigatória, de um serviço de apoio especializado. Do mesmo modo que os demais alunos, é comum que alguns possam necessitar de apoio complementar temporário, em momentos específicos de seu processo de aprendizagem.

Enumeramos alguns dos apoios que poderão beneficiar alunos surdos em sua escolarização formal, previstos pela Resolução CNE 02/01 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) lembrando sempre, que a decisão pelo serviço mais adequado dependerá das possibilidades de oferta, nos diferentes municípios e localidades.

TIPOS DE APOIO

- **professor de apoio fixo** – profissional especializado, que presta atendimento integral às turmas do ensino comum em que estiverem

matriculados alunos surdos. Pode estar vinculado à sala de recursos, dispondo, em seu cronograma, de horários para este atendimento.

- **professor itinerante** – profissional especializado que presta apoio às escolas, periodicamente, realizando orientações sobre as adequações curriculares necessárias aos alunos surdos (metodologia, recursos e estratégias, avaliação...);
- **professores intérpretes** – profissional bilíngüe (língua de sinais e língua portuguesa) que atua na interpretação/tradução dos conteúdos curriculares e atividades acadêmicas, envolvidas na escola. Sua função principal é a de permitir o acesso às informações veiculadas, principalmente, em sala de aula, no mesmo nível e complexidade que as recebem os demais alunos;
- **salas de recursos** – classes que funcionam em período contrário ao do ensino comum, organizadas com recursos e materiais adequados à complementação da escolarização dos alunos, com professor especializado e bilíngüe;
- **equipes multidisciplinares** (psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, orientadores educacionais entre outros) – que prestam atendimento complementar ao atendimento educacional, ofertado pelos Centros de Atendimento Especializado, públicos e privados, ou escolas especiais;
- **escolas especiais** – do mesmo modo, ofertam serviços especializados de natureza terapêutica e assistencial, em período contrário ao ensino comum.

Em alguns casos, as escolas especiais poderão ofertar escolarização formal, desde que assegurada proposta de educação bilíngüe e as demais exigências previstas para criação e autorização de funcionamento de escolas comuns.

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS / LÍNGUA PORTUGUESA

O avanço nas pesquisas lingüísticas acerca da língua de sinais trouxe como conseqüência seu reconhecimento científico e social. Com relação ao seu *status* de língua natural, surge uma nova figura: o intérprete, o mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de interação social.

Esse profissional tem como função traduzir e interpretar a língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa em qualquer modalidade em que se apresentar (oral ou escrita).

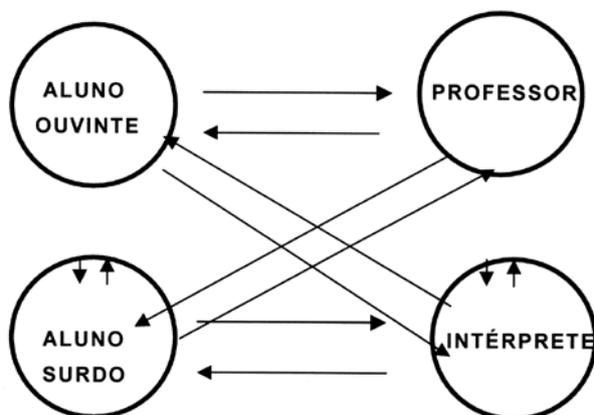
Entretanto, a passagem de uma língua a outra (língua de sinais/língua portuguesa), implica uma série de variáveis que englobam diferenças estruturais, nos planos cultural, ideológico e lingüístico das línguas em questão.

O fato de a modalidade da língua portuguesa ser auditiva-oral e a língua de sinais ser de modalidade visual-espacial determina especificidades no modo de organização do sistema lingüístico, determinando modos diversos de significação e leitura da realidade.

Deste modo, não basta ao intérprete de língua de sinais conhecer apenas a estrutura gramatical da língua de sinais, mas penetrar nos valores culturais da comunidade surda, seus costumes e idiossincrasias, a fim de que não esteja apenas garantida a ‘decodificação’ de aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes.

A escola comum é um dos espaços de atuação desse profissional, geralmente, como elo na interação verbal constituída entre os alunos surdos e os demais atores da comunidade escolar. No entanto o intérprete não pode substituir a figura do professor em relação à função central na mediação do processo de aprendizagem, não apenas em relação ao aspecto acadêmico, mas, sobretudo, em relação ao vínculo afetivo preconizada na interação entre professor/aluno. Sua atuação será a de mais um elemento na cadeia de interação verbal, constituída em sala de aula e nas outras esferas sociais.

Há inúmeros estudos científicos sendo desenvolvidos, que realizam uma reflexão sobre a atuação desse profissional com vistas a uma melhor compreensão de sua função social. Salvaguardadas as semelhanças já verificadas no processo de tradução simultânea entre línguas orais, há outras diferenças que tornam a tradução/interpretação da língua de sinais um processo singular, que merece atenção especial, tendo em vista sua natureza visual-espacial.



PONTO DE VISTA

Orceni, é instrutor de língua de sinais em uma escola de surdos de Foz do Iguaçu, no Paraná. Juntamente com outros quatro colegas surdos está cursando o 1ª ano do Magistério em uma escola pública regular. Conheça sua opinião sobre a experiência de estar dividindo uma sala de aula com alunos ouvintes e sua luta pela contratação de um intérprete de língua de sinais/Língua Portuguesa para acompanhar as aulas.

1. COMO ERA O AMBIENTE DE SALA DE AULA, ANTES DA PRESENÇA DO INTÉRPRETE?

Era muito difícil de acompanhar as aulas, as explicações do professor, todas em língua oral não tinham sentido e quando eles utilizavam a escrita para nos fazer entender ficava pior, pois não conhecíamos o significado das palavras. A fala era sem sentido e a escrita mais ainda. Eu tentava clarear um pouco mais as idéias perguntando aos amigos, porque o professor quando entra na sala tem um horário de 55 minutos para cumprir o conteúdo e não tem tempo a perder dando explicações para os surdos. Tem que ter muita paciência e ser persistente porque é muito difícil.

2. VOCÊ SEMPRE ESTUDOU EM ESCOLA REGULAR?

Não, até os 12, 13 anos estudei em escola especial, fiz até a 3ª série no ensino regular e depois quando precisei de certificado fui fazer o supletivo. No supletivo, os conteúdos eram mais fáceis, no magistério é muito diferente, as disciplinas envolvem muitos conhecimentos novos e palavras desconhecidas, como Sociologia, História da Educação, Psicologia, e outras.

3. COMO ERA O RELACIONAMENTO DE VOCÊS EM SALA DE AULA, ANTES DA PRESENÇA DO INTÉRPRETE?

O grupo estava segregado dos demais alunos, fazíamos trabalhos em equipe, sempre juntos, e no momento da apresentação os ouvintes não prestavam atenção, achando nosso trabalho pobre. Não éramos discriminados apenas pelos alunos, mas pelos professores que não acreditavam em nosso potencial.

Quando as aulas começaram, a diretora explicou a realidade para todos nós, mostrando como seria difícil para que acompanhássemos a turma de ouvintes por causa da comunicação, que seria mais fácil se tivéssemos uma sala só para os surdos, mas mesmo assim preferimos ficar.

No início, ficamos muito ansiosos, nunca expressávamos nossa opinião no grupo. Quando as provas eram escritas, buscávamos nos misturarmos com os ouvintes pois eles escreviam certo.

4. OS ALUNOS OUVINTES PROCURARAM CONHECER A LÍNGUA DE SINAIS?

Sim, quatro alunas queriam aprender sinais, mas só uma foi fazer um curso de língua de sinais. Já os professores, perguntavam sobre os sinais, mas apenas um deles disse que quando houver um curso em um horário acessível ele fará.

5. COMO SURTIU A IDÉIA DO INTÉRPRETE?

No 1º bimestre até que não foi difícil acompanhar, pois havia revisão de alguns conteúdos que já conhecíamos, mas o 2º foi uma tragédia, pois exigia muito conhecimento do português e nós tivemos notas baixíssimas. Então decidimos lutar pela presença de um intérprete na sala de aula. Buscamos auxílio com a diretora da escola regular e da escola especial. Elas encaminharam o pedido à Secretaria de Educação e foi permitido que a professora Amélia atuasse como intérprete em nossa turma.

6. QUE MUDOU COM A PRESENÇA DA INTÉRPRETE EM SALA DE AULA?

Primeiro, que tudo passou a ser mais claro para nós. Agora sabemos a todo momento sobre o que a professora e os alunos estão falando. Com isso, passamos a dar nossa opinião e sermos reconhecidos pelos outros. Os professores mudaram a sua maneira de ensinar, usando mais ilustrações, que facilitam a nossa compreensão. É claro que continuamos a ter dificuldades, mas agora percebemos que as nossas dificuldades são muito parecidas com as dos colegas ouvintes. Os professores começaram a perceber que os surdos tem dificuldades de comunicação oral, mas que por meio da língua de sinais, demonstramos um conhecimento que antes eles não podiam ver nem entender.

Em segundo lugar, o relacionamento mudou, pois agora procuramos estar, sempre que possível, inseridos em grupos de ouvintes e darmos nossa contribuição com a ajuda da intérprete.

7. VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL ENTÃO QUE OS SURDOS ESTEJAM ESTUDANDO JUNTOS COM OUVINTES?

Eu acho que os surdos primeiro tem que ter um bom desenvolvimento lingüístico em língua de sinais, para poder conhecer o mundo, assim como os ouvintes. Então a escola especial é importante até os 12, 13 anos. Depois ele pode estar estudando com ouvintes, desde que ele tenha a ajuda de um intérprete e outros surdos na turma para poder trocar idéias.

8. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O MAGISTÉRIO?

Resolvi fazer o Magistério, porque gosto de trabalhar com crianças surdas, ajudá-las a descobrir conhecimentos. É muito mais fácil quando surdos ensinam surdos, pois não há problemas de comunicação o conteúdo é sempre compreendido. Há muitos surdos que desejam fazer o Magistério, mas estão preocupados. Eu os incentivo e digo que lutem pelos estudos, independente da idade que tenham. O intérprete é a possibilidade de terminar os estudos. Eu sei que eu sou um modelo para aqueles que virão depois de mim, por isso quero chegar até o fim, sei de minha responsabilidade diante dos outros surdos que querem ser professores.

9. E VOCÊ AMÉLIA, QUAL O DEPOIMENTO QUE PODE NOS DAR EM RELAÇÃO A ESTA EXPERIÊNCIA?

Eu acredito que está sendo uma ótima experiência, pois até então, os surdos estavam sofrendo muito e não estavam tendo aproveitamento nas aulas. O rendimento mudou, o relacionamento com os demais alunos mudou, a auto-estima dos surdos melhorou, os professores mudaram a metodologia de ensino ao reconhecer a importância da língua de sinais no processo educacional de pessoas surdas.

Ainda há muitas dificuldades, como por exemplo o fato de eu ser a única intérprete e ficar o período todo interpretando, sem alternar com outra profissional, é contraproducente e cansativo, pois o ideal seria que houvesse mais uma. Além disso, há a questão das áreas de conhecimento, muito diferentes e complexas entre si, que exigem uma formação muito abrangente, o que não é o caso dos profissionais intérpretes que geralmente se especializam por áreas afins. Mesmo tendo acesso aos conteúdos com antecedência, há uma série de conceitos e termos que não encontram similares em língua de sinais, o que toma um certo tempo na explicação mais detalhada, acabando por dificultar o acompanhamento do ritmo da aula pelos surdos, no mesmo tempo que os demais. Porém, sem sombra de dúvida esta é uma experiência que deve ser ampliada para outras realidades e assegurada pelo poder público, uma vez que em temas de reconhecimento das diferenças é necessário transformar a escola para receber, com qualidade, aqueles que nela ingressam.

INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Eu sou surda profunda, concluí no ano passado o curso de Pedagogia – Supervisão Escolar em uma Universidade de Curitiba.

Como eu falo razoavelmente bem de forma compreensível aos outros e tenho boa leitura labial, os especialistas da área de surdez comentam que estou “bem” incluída na Universidade.

Na verdade a realidade é bem diferente do que eles pensam. A palavra correta não é *inclusão*, e sim uma forçada *adaptação* com a situação do dia-a-dia dentro da sala de aula e na maior parte de tempo eu me sinto excluída pois não capto 100% a leitura labial dos professores que tem diversos tipos de articulações, tais como lábios finos, grossos, tortos, como espesso bigode, ou falam rapidamente de boca fechada ou muito aberta, sem expressão facial, etc. além disto, os meus olhos cansam de ler os movimentos dos lábios e uns 10 minutos depois já nem tenho ânimo de prestar atenção. Muitas vezes me sinto frustrada porque a maior parte das aulas do curso superior é feita de debates e trocas de experiências ou informações entre colegas e professores, o que impossibilita a leitura labial e não existe o “conteúdo” debatido nos livros para que eu possa acompanhar.

Se eu conseguir ir à frente nesta difícil jornada é porque foi graças a muitas referências bibliográficas (embora limitada) em que possa consultar, estudar e fazer trabalhos, e também da ajuda de “meia-interpretação” de uma colega que me apoiou e ajudou a superar as minhas barreiras de comunicação, dificuldades e das discriminações dentro da Universidade.

Para concluir o meu depoimento, queria destacar que a minha trajetória no curso superior seria mais fácil se a própria Instituição, em primeiro lugar aceitasse ajudar sem preconceitos e procurasse adequar as situações repletas de dificuldades cedendo um intérprete profissional de língua de sinais durante as aulas. Queria ressaltar que isto, além de importante, também depende da individualidade de cada indivíduo surdo, se o surdo tem identidade surda e bom domínio de língua de sinais estará preparado para receber com plena satisfação um intérprete de língua de sinais na sala de aula.

(Depoimento de Karin Lilian Strobel – pedagoga, professora especialista e membro da equipe pedagógica do Departamento de Educação Especial da SEED/PR)

Obs.: As respostas dos surdos foram reelaboradas com seus professores para viabilizar melhor a compreensão do texto.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹¹

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação requer preparo técnico e grande capacidade de observação por parte dos profissionais envolvidos.

A principal função da avaliação é a diagnóstica, por permitir detectar, diariamente, os pontos de conflito, geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pelo professor como referenciais para as mudanças nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

A avaliação tem também a função classificatória, que visa à promoção escolar do aluno ou ao levantamento de indicadores quanto ao status quo do indivíduo, num determinado momento, quando ele é submetido a testes, provas e exames de caráter específico ou multidisciplinar (pedagógico, médico, fonoaudiológico, psicossocial, etc).

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor que trabalha numa dinâmica interativa tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e da produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar.

Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se tomar inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. Todo o conteúdo da prova deve estar adequado ao que foi trabalhado durante as aulas de português

¹¹ Texto extraído de: Brasil (1997). **A Educação dos Surdos**. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Volume II. Série Atualidades Pedagógicas, pp. 308-310.

escrito, sem dar margem a dúvidas. As questões devem, preferencialmente, estar relacionadas umas às outras, delineando um contexto lógico em toda a prova.

Na avaliação da aprendizagem do aluno surdo, não se pode permitir que o desempenho lingüístico interfira de maneira castradora no desempenho acadêmico, visto que esse aluno, em razão de sua perda auditiva, já tem uma defasagem lingüística no que se refere à língua portuguesa (falada e/ou escrita).

Muitas vezes, a imperfeição no desempenho do aluno surdo fica evidenciada em todos os níveis da língua portuguesa: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático.

Uma vez que as instituições de ensino regular não têm como objetivo avaliar o desempenho lingüístico do aluno surdo no nível fonológico, e considerando-se que o nível pragmático é melhor aferido pelas observações do dia-a-dia, fica sob a responsabilidade do professor a avaliação dos níveis do conteúdo (semântico) e da forma (morfossintático).

No momento de se atribuírem conceitos ou se estabelecer grau de valor para os materiais lingüísticos produzidos pelo aluno surdo, o professor deverá estar ciente de que:

- A dificuldade do surdo em redigir em português está relacionada à dificuldade de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno pode ter confundido o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso diário, o que interfere no resultado final do trabalho com qualquer texto, mesmo o mais simples.
- As dificuldades que a leitura acarreta ao surdo impedem a expansão do vocabulário, com isso provocando a falta de hábito de ler. O reflexo desse círculo vicioso é pobreza de vocabulário e a falta de domínio das estruturas (forma) mais simples da língua portuguesa. No nível estrutural (morfossintático), observa-se que, mais constantemente, os alunos surdos não conhecem os processos de formação das palavras, utilizando substantivo no lugar de adjetivo e vice-versa, omitem verbos, usam inadequadamente as desinências nominais e verbais, desconhecem as irregularidades verbais, não utilizam preposições e conjunções ou o fazem inadequadamente. Além disso, tudo leva a crer que, por desconhecerem a estrutura da língua portuguesa, utilizem, freqüentemente, estruturas da língua brasileira de sinais (LIBRAS) para expressarem por escrito suas idéias.

Ao avaliar a produção escrita dos alunos surdos em língua portuguesa, os professores deverão ser orientados para que:

- O aluno tenha acesso ao dicionário e, se possível, ao intérprete, no momento do exame;
- Na avaliação do conhecimento, utilizem critérios compatíveis com as características inerentes a esses educandos;
- A maior relevância seja dada ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, à coerência e à seqüência lógica das idéias;
- A forma da linguagem (nível morfossintático) seja avaliada com mais flexibilidade, dando-se maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios e não sendo por demais exigente em relação ao elemento coesivo.

Assim, ao avaliar o conhecimento do aluno surdo, o professor não deve supervalorizar os erros da estrutura formal da língua portuguesa em detrimento do conteúdo. Não se trata de aceitar os erros, permitindo que o aluno neles permaneça, mas sim de anotá-los, para que sejam objeto de análise e de estudo, junto ao educando, a fim de que se possa superá-los. Além disso, seria injusto duvidar de que a aprendizagem efetivamente tenha ocorrido, tendo-se por base unicamente o desempenho lingüístico do aluno surdo, ponto em que se situam suas principais necessidades especiais.

A avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania.

AVALIAÇÃO DE TEXTO ELABORADO POR ALUNO SURDO

Avaliar o conhecimento de um aluno surdo somente pela escrita pode ser injusto, considerando-se que, mesmo o aluno ouvinte que possui excelente domínio de língua portuguesa falada, antes mesmo de iniciar sua escolarização, ao passar para a língua escrita comete erros lingüísticos, como falhas na concordância, na pontuação, etc.

O texto a seguir foi elaborado por uma aluna, portadora de surdez profunda, quando estava na 4ª série de uma classe comum do ensino regular. Essa aluna tinha dificuldades de aprendizagem, provavelmente porque não conseguia comunicar-se bem, nem por meio da LIBRAS, nem por meio do português.

Sou um peixinho

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Eu sou peixes pequeno | ❸ Eu sou (um) peixe pequeno |
| 2. Eu vi peixe o grande | ❸ Eu vi (o) peixe grande |
| 3. Eu vi pedra o muito | ❸ Eu vi (muita) pedra |
| 4. Eu peixe caiu a cachoeira | ❸ Eu (ca) (na) cachoeira |
| 5. Eu peixe pedra a bateu (doente) | ❸ Eu (bati) (na) pedra e (fiquei) doente |
| 6. Eu peixe chora o doente | ❸ Eu (chorei) (porque) (fiquei) doente
(ou porque doeu) |

A avaliação da redação da aluna foi dividida em duas partes:

1. avaliação do aspecto semântico
2. avaliação do aspecto estrutural (morfossintático)

Quanto ao aspecto semântico, percebe-se que a mensagem tem coerência lógica, com um enredo que apresenta princípio, meio e fim. Comparando o texto com os dos poetas modernistas, verifica-se que possui uma beleza suave, infantil e que emociona.

¹² Texto extraído de:

Brasil (1997). **A Educação dos Surdos**. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Volume II. Série Atualidades Pedagógicas, pp. 335-337.

Quanto ao aspecto estrutural (morfofssintático), percebe-se que:

- na primeira linha, a frase contém os termos essenciais de uma oração (sujeito + verbo de ligação + predicativo), com apenas uma omissão de artigo e flexão de número indevida;
- na segunda linha, a estrutura frasal também contém os termos essenciais e complementares de uma oração (sujeito + verbo + complemento) e só houve uma inadequação do artigo;
- na terceira linha, a estruturação frasal contém os termos essenciais e complementares de uma oração, mas o uso do artigo e do pronome indefinido está inadequado;
- nas quarta, quinta e sexta linhas, as construções sintáticas ficaram inadequadas, visto que a aluna, ao formular o sujeito da oração (confundindo o pronome com o nome) cometeu erro de concordância verbal. Além disso, há falhas de regência verbal e, especificamente na 5ª. e 6ª. linhas, há omissão de conjunções e verbos de ligação.

Além dessas falhas, em todo o texto, há uma repetição desnecessária do pronome pessoal, enquanto sujeito das orações.

Nesses casos, sugere-se que, ao avaliar o texto de um aluno surdo, o professor:

1. Dê ênfase ao aspecto semântico da mensagem em detrimento do aspecto estrutural;
2. Verifique a presença, ou não, dos termos essenciais e complementares das orações;
3. estabeleça, com o aluno, a comparação entre a sintaxe da LIBRAS e da língua portuguesa.

Assim, a avaliação do texto de um aluno surdo deverá ter dois conceitos: um para a mensagem que veicula (conteúdo) e outro, para a forma como ele estrutura essa mensagem (forma). O professor pode acompanhar a evolução do processo de aprendizagem da língua escrita, lembrando-se de que o parâmetro para avaliar o educando são suas próprias redações, elaboradas no decorrer do ano, e não a de outro aluno (mesmo surdo).

**MODELO DE FORMULÁRIO “ANÁLISE E
PLANEJAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO
DE PROBLEMAS NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM”**

Aluno	Necessidades Educaçãoais Especiais	Adequações Curriculares		
		Categoria	Pequeno Porte	Grande porte
1				
2				
3				

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

CATEGORIA	PEQUENO PORTE	GRANDE PORTE
Organizativas	Organização de agrupamento de alunos	Professor bilíngue/ Intérprete de LIBRAS
	Organização didática	
	Organização do espaço	Sala de recursos
Objetivos e conteúdos	Priorização de objetivos	Substituição de objetivos que exijam a audição e fala
		Introdução de novos objetivos, específicos, complementares e/ou alternativos: L1 e L2
	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos	Introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos
	Priorização de tipos de conteúdos Seqüenciação de conteúdos	Substituição de conteúdos do currículo que exijam audição e fala
	Eliminação de conteúdos secundários	
Procedimentos didático-pedagógicos	Modificação de procedimentos	Introdução de Métodos e Procedimentos Complementares e/ou alternativos
	Introdução de atividades alternativas às previstas	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo (adaptação de espaço físico, diminuição de número de alunos em sala, etc..)

	Introdução de atividades complementares às previstas	Introdução do Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos
	Modificação do nível de complexidade das atividades	
	Eliminação de componentes da tarefa	
	Seqüenciação da tarefa	
	Reelaboração do plano de ensino	Introdução do Ensino de LIBRAS
	Adaptação de materiais	
	Modificação da seleção de materiais previstos	
Avaliativas	Adequação de Técnicas e Instrumentos	Introdução de critérios específicos de avaliação
	Modificação de Técnicas e Instrumentos	Substituição de Critérios Gerais de Avaliação
		Adequação de critérios regulares de avaliação
		Modificação dos critérios de promoção do aluno
Temporalidade	Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos	