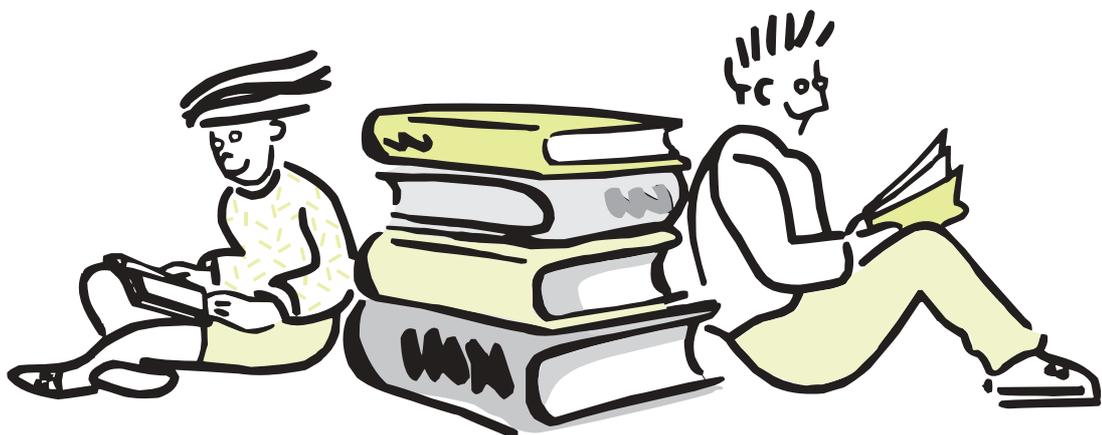

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO

CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS

Orientações para o planejamento e avaliação do
trabalho com o Ensino Fundamental - Ciclo I



LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Gilberto Kassab - Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Alexandre Alves Schneider - Secretário
Daniel Funcia de Bonis - Secretário Adjunto

Diretoria de Orientação Técnica

Regina Célia Lico Suzuki

Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial

Silvana Lucena dos Santos Drago
Adriana Sapede Rodrigues
Mariluce Campos Colacio
Mônica Leone Garcia Federico
Yara Tereza Taccola Andretto

Elaboração e Implantação

Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal
Iara Glória Areias Prado

Concepção e Elaboração deste livro

Adriana de Menezes Martins, Adriana Sapede Rodrigues,
Alecsandra Aparecida Marcondes Guimarães,
Cleide Cabral Álvares, Eliana Carone de Souza,
Heloísa Inês de Oliveira, Izilda Pereira Leite Correa Striuli,
Maria Izilda Riccetti Fernandes,
Silvana Lucena dos Santos Drago,
Sílvia Helena Bueno Guidugli

Agradecimento à Equipe do Círculo de Leitura e Escrita

Agradecimentos às EMEE

EMEE Anne Sullivan
EMEE Helen Keller
EMEE Madre Lucie Bray
EMEE Prof. Mario Pereira Bicudo
EMEE Profª Neusa Bassetto
EMEE Profª Vera Lúcia Aparecida Ribeiro

Agradecimentos às professoras das EMEE que colaboraram com a apresentação de atividades

Ana Claudia Fossati Motta, Ana Cristina Camano Passos,
Ana Luiza Pedroso de Lima, Ana Maria Reichert Zemann,
Andréa Clara Magnoli Igari, Cinthia Maretto Tamaru,
Cirlene Aparecida Rosi Gasparotte,
Cristina Aparecida Braghetto Bezerra,
Cristina Levi Porto Serricchio, Dalva Rosa,
Daniela da Silva Espanhol, Débora Rodrigues Moura,
Delia Maria Cezar, Elaine Farnochi Mendonça,
Elen Gomes de Almeida, Flavia Francisca Damasceno,
Isabel Cristina Vicentino, Janete Dinis dos Santos,
Lídia da Conceição Nunes Damoso, Márcia Cecília Marquezini,
Mária Vilani Feitosa, Milena Galante, Neide Domingos Ferreira,
Rita de Cássia Frias, Rosana Cerqueira Monteiro Paschoal,
Sílvia Maria Estrela Lourenço, Solange Aparecida Ribeiro,
Verônica Maria Garbin Menna

Todas as ilustrações e escritas foram feitas por alunos das EMEE.

Assessoria e Organização

Maria Cristina da Cunha Pereira

Revisão

Sidoni Chamoun

Projeto Gráfico Original

Trilha Produções Educacionais

Editoração e Tratamento Gráfico

Núcleo de Artes Gráficas - Centro de Multimeios
Ana Rita da Costa, Conceição A. B. Carlos, Joseane Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.
Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos
surdos / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2007.
144p. : il.
1.Educação 2.Educação Especial I. Título II. Programa Ler e Escrever Prioridade
na Escola Municipal
CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME.DOT/Sa.007/07

Secretaria Municipal de Educação

São Paulo, abril de 2007

Caro Professor,

No ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação implementou, através do Programa Ler e Escrever, o Projeto Toda Força ao 1º Ano, cujo objetivo é criar condições adequadas à aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos.

A preocupação em elaborar um material voltado aos alunos surdos se deve ao fato destes **alunos** apresentarem condições diferenciadas para a aprendizagem da língua portuguesa, bem como a necessidade dos professores em organizar as atividades de ensino e de aprendizagem contemplando as suas especificidades lingüísticas.

Foi a perspectiva de aprofundar os estudos sobre a surdez e suas conseqüências na aquisição da leitura e da escrita que motivou as equipes da DOT – Educação Especial, as Coordenadoras Pedagógicas e Professoras das seis Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE, sob a coordenação da Dra Maria Cristina da Cunha Pereira, a elaboração deste livro, cujo objetivo é subsidiar o professor - da escola regular e especial - quanto ao uso do Programa Ler e Escrever, Projeto Toda Força ao 1º Ano com alunos surdos.

O livro é composto de informações gerais sobre a surdez e suas conseqüências na aquisição da leitura e da escrita, que auxiliarão o professor a constatar que, embora a surdez dificulte o acesso, destes alunos, à Língua Portuguesa na modalidade oral, ela não é impeditiva para que estes alunos se tornem leitores e escritores competentes. Em seguida à fundamentação teórica, o leitor encontrará uma adaptação dos objetivos estabelecidos para o Projeto Toda Força ao 1º ano, visando ao desenvolvimento da comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como da leitura e da escrita.

O livro traz, ainda, orientações e sugestões de atividades para que os objetivos sejam alcançados. Para ilustrar possibilidades de uso do material pelos alunos surdos, são apresentados exemplos de propostas de atividades de leitura e de escrita, elaboradas por professores das diferentes escolas de educação especial para surdos, da Secretaria Municipal de Educação, de São Paulo.

É com muito prazer que entrego, a você professor, este material e espero que o mesmo auxilie na sua prática, de modo a possibilitar que os alunos surdos atinjam melhores resultados no processo de aquisição e uso da linguagem escrita do que aqueles observados atualmente.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação de São Paulo

Sumário

| | |
|--|----|
| Apresentação..... | 7 |
| Surdez ou Deficiência Auditiva?..... | 12 |
| Concepção de surdez e educação de surdos..... | 15 |
| Especificidades dos alunos surdos na leitura e na escrita | 20 |
| Objetivos do Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos..... | 30 |
| Objetivos relacionados às práticas de comunicação por meio da Língua de Sinais..... | 31 |
| - práticas de leitura | 32 |
| - práticas de escrita | 34 |
| Orientações e sugestões de atividades | 38 |
| <i>Atividades de leitura do professor ou instrutor/monitor surdo para o aluno com interpretação na Língua Brasileira de Sinais</i> | |
| 1 - livro de história : O grande rabanete | 44 |
| 2 - roda de história | 46 |
| 3 - texto literário | 48 |
| 4 - história em quadrinhos | 50 |
| 5 - livros de história | 52 |
| <i>Atividades de leitura pelo aluno</i> | |
| 6 - diferentes gêneros textuais | 54 |
| 7 - texto que se sabe de memória: cantiga | 56 |
| 8 - texto instrucional: confecção de brinquedos | 58 |
| 9 - texto literário | 60 |
| 10 - organização de versos de poema | 62 |
| 11 - leitura de poesia | 65 |

| | |
|--|-----|
| 12 - texto informativo: divulgação científica | 68 |
| 13 - texto instrucional: receita de bolo | 72 |
| 14 - leitura de texto informativo | 74 |
| <i>Atividades de escrita do aluno</i> | |
| 15 - produção em Língua Brasileira de Sinais com destino escrito | 76 |
| 16 - leitura com destino escrito | 79 |
| 17 - produção coletiva de texto: uma visita ao teatro | 80 |
| 18 - projeto didático: livro de brincadeiras | 83 |
| 19 - texto literário em Libras | 90 |
| 20 - texto literário: conto Mágico de Oz | 94 |
| 21 - conhecendo os animais do Sítio Olhos d'água | 97 |
| 22 - texto instrucional - receita | 100 |
| 23 - texto informativo - bilhete | 102 |
| 24 - Você tem medo de quê? | 104 |
| 25 - produção de diálogos | 106 |
| 26 - reescrita de contos de fadas | 108 |
| 27 - texto narrativo - Circo de Soleil | 111 |
| | |
| Conclusão | 114 |
| | |
| Anexos | 116 |
| | |
| Bibliografia | 145 |

Contemplando as especificidades dos alunos surdos

Apresentação

Por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. Os mesmos materiais eram usados, com as mesmas exigências, desconsiderando-se que os alunos surdos apresentam diferenças lingüísticas significativas, que devem ser contempladas em seu processo educacional.

A criança ouvinte, quando chega à escola, já dispõe de uma língua, usada na modalidade oral, e se baseia nela para construção da leitura e da escrita. A criança surda, por outro lado, pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas da Língua Portuguesa, na modalidade oral, mas raramente apresenta conhecimento suficiente que a ajude na tarefa de atribuir sentido à leitura, bem como de construir sentido na escrita.

Cerca de 90% da população de crianças surdas vêm de famílias ouvintes. Por serem ouvintes, é esperado que as famílias privilegiem a linguagem oral, inacessível para as crianças surdas. Por outro lado, a Língua de Sinais é quase sempre desconhecida pela família. Como resultado, embora possam contar com uma linguagem, constituída na interação com os familiares ouvintes, dificilmente as crianças surdas, de pais ouvintes, chegam à escola com uma língua desenvolvida, seja a de Sinais, seja a Portuguesa. Considerando que muitas vezes as crianças surdas ingressam na escola com 5 a 6 anos de idade, aprender a ler e a escrever significa, para a maioria delas, aprender uma língua.

1 Mais informações sobre o efeito que práticas discursivas em Língua de Sinais têm sobre as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, podem ser encontradas nos trabalhos de Vieira, 2000; Pereira e Nakasato, 2001, 2003; Gaspar, Pereira e Vieira, 2003, entre outros.

Por não terem acesso à linguagem oral, usada pelas famílias, e pelo fato de as famílias não usarem a Língua de Sinais, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, são privadas das conversas, assim como muitas vezes de atividades prazerosas, como contação de histórias, recitação de versinhos e parlendas, entoação de canções. A não participação em tais atividades prejudica a constituição de conhecimento de mundo e de língua, disponível comumente às crianças ouvintes antes da escolarização. Por outro lado, pesquisas mostram que, expostas à Língua de Sinais, as crianças surdas podem usufruir de todas estas atividades.¹

Estudos lingüísticos mostram que as Línguas de Sinais apresentam todos os requisitos de uma língua natural. Elas obedecem aos mesmos princípios das línguas orais, no sentido de que apresentam um léxico, ou seja, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que rege o uso destes símbolos (Quadros e Karnopp, 2004).

As primeiras pesquisas lingüísticas sobre as Línguas de Sinais evidenciaram que elas apresentam organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sublexical, análogo ao nível fonológico das línguas orais, e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem se combinar para formar frases.

O fato de ser uma língua visual/gestual faz com que as Línguas de Sinais apresentem algumas características que as diferenciam das línguas orais/auditivas.

Por fazerem uso, principalmente, das mãos e do rosto, as línguas de sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o uso do espaço que cerca o sinalizador. O espaço é usado não só na formação dos sinais, como ainda para fazer referência a entidades previamente estabelecidas, produzindo, assim, coesão (Winston, 1991).

Além de permitir a referência a objetos ou pessoas, o uso do espaço possibilita ao usuário descrever a disposição dos mesmos no espaço.

Na construção de narrativas nas Línguas de Sinais, os sinalizadores podem se referir a alguma característica dos personagens e, em seguida, representar, com sinais, as ações por eles realizadas ou pode expressar com o corpo as ações e sentimentos dos personagens. Este recurso, exclusivo das línguas de sinais, é conhecido na literatura como jogo de papéis ou mudança de papéis (Metzger, 1995). No jogo de papéis ou mudança de papéis, os sinalizadores associam movimentos do corpo e expressões faciais aos diferentes personagens.

Reconhecendo a importância da Língua de Sinais para as crianças surdas e levando em consideração que a maioria delas tem famílias ouvintes, cabe à escola propiciar condições para que seus alunos surdos a adquiram, preferencialmente na interação com adultos surdos, sinalizadores, com os quais poderão aprender não só os sinais, mas o uso de todos os recursos que as Línguas de Sinais oferecem.

Cada escola deve encontrar a melhor forma de possibilitar a aquisição da Língua de Sinais pelos alunos surdos. Contudo, há de se ter em mente que a aquisição da Língua de Sinais é um direito assegurado pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (anexo 3) e pela Lei Municipal nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002 (anexo 4). Segundo este documento, as crianças surdas têm direito a uma educação bilíngüe, na qual a Língua de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda, no sentido de que a sua aquisição vai se dar com base na primeira língua.

Além da exposição à Língua de Sinais, os alunos surdos devem ser inseridos desde cedo em atividades de leitura, uma vez que, como destaca Tovar² (2000), ela é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Segundo o mesmo autor, na medida em que a criança é exposta de maneira significativa a textos variados, irá adquirindo a linguagem escrita.

Assim como Tovar, também Svartholm³ destaca a importância de se ler para as crianças surdas desde a idade pré-

2 Lingüista colombiano, da área da surdez.

3 Lingüista sueca, da área da surdez.

escolar. Segundo ela (Svartholm, 2003), pode-se contar uma história em Língua de Sinais e se mostrar a escrita e as figuras para que as crianças relacionem o conteúdo sinalizado com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais.

O pouco conhecimento da Língua Portuguesa, o papel da Língua de Sinais para as crianças surdas, assim como a importância do acesso visual aos textos escritos são algumas das especificidades, resultantes do fato de os surdos interagirem por meio de experiências visuais. Tais especificidades devem ser contempladas tanto no ensino como na avaliação das crianças surdas.

Lerner (2002) afirma que o desafio que a escola enfrenta hoje é conseguir que todos os seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e de escritores. Este desafio estende-se a todos os alunos, ouvintes, surdos, com dificuldades visuais, motoras ou de outra natureza.

Para auxiliar a escola a atingir o objetivo de formar alunos leitores e escritores, muitas propostas têm sido elaboradas nos últimos tempos.

O **Projeto Toda Força ao 1º ano**, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2006) tem como objetivo ajudar o professor a elaborar um planejamento que envolva as práticas sociais de leitura e de escrita e, ao mesmo tempo, permita o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as questões relacionadas à alfabetização inicial. Como consta na introdução, a proposta do Projeto é fornecer um ponto de partida para que o professor reflita sobre a sua prática e, com base nesta reflexão, tome decisões com relação ao seu trabalho em sala de aula.

Por se tratar de um Projeto amplo, com metas muito claras em relação à leitura e à escrita, é perfeitamente viável de ser utilizado com todos os alunos, desde que sejam contempladas as especificidades de cada um dos alunos. No caso

dos surdos, como já foi referido, há que se levar em conta o fato de que a maioria deles, quando entra na escola, dispõe de pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa, nem tampouco usam a Língua de Sinais, o que não impede, mas torna o processo de aquisição da leitura e da escrita mais lento do que se espera com alunos ouvintes, nem sempre atingindo os mesmos resultados.

Foi a perspectiva de possibilitar também aos alunos surdos usufruírem o prazer da leitura e da escrita na escola – regular ou especial - que motivou a elaboração deste livro, que tem como objetivo subsidiar o professor quanto ao uso do Projeto “**Toda força ao 1º ano**” com alunos surdos.

Para a elaboração deste livro, procedeu-se inicialmente à análise do Projeto, levantando os pontos que poderiam ser modificados de forma a contemplar as especificidades dos alunos surdos. Da análise e discussão de cada ponto chegou-se à seguinte organização:

Primeiramente são apresentadas informações gerais sobre as diferentes concepções de surdez e suas implicações na educação, visando fundamentar o professor em relação às especificidades dos alunos surdos na leitura e na escrita. Em seguida, são levantados e discutidos alguns aspectos que devem ser considerados no ensino da leitura e da escrita e, com base neles, são propostas as metas para o trabalho com alunos surdos. Dando continuidade, são propostas atividades, bem como são apresentados exemplos do uso destas atividades e os resultados obtidos em classes de escolas especiais para surdos do Município de São Paulo. A apresentação dos exemplos visa ilustrar possibilidades de adaptação das atividades propostas no Projeto Toda Força ao 1º ano às especificidades dos alunos surdos.

Surdez ou deficiência auditiva?

A surdez, ou deficiência auditiva, como muitas pessoas preferem chamar, se caracteriza por uma dificuldade na recepção, percepção e reconhecimento de sons. Esta dificuldade pode ocorrer em diferentes graus, indo do mais leve (perda auditiva que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (perda auditiva que impede o indivíduo de adquirir linguagem oral) (Lima, 1997).

A classificação da perda auditiva quanto ao grau é baseada na média dos limiares das freqüências de 500, 1000 e 2000 Hz, consideradas as freqüências da fala.

Silman e Silverman (1991) apresentam a seguinte classificação:

- Normal até 25 dB
- Leve de 26 a 40 dB
- Moderada de 41 a 55 dB
- Moderadamente severa de 56 a 70 dB
- Severa de 71 a 90 dB
- Profunda maior que 91 dB

Nesta classificação, surdo é aquele que tem perda auditiva profunda, e que, portanto, dificilmente adquirirá linguagem oral sem um treinamento específico para utilização da audição residual e da fala.

O uso do termo *deficiência auditiva*, assim como a classificação das perdas auditivas, está relacionado à concepção de surdez conhecida na literatura como clínico-

patológica. Nesta concepção, a surdez é considerada como incapacidade, uma vez que as condutas e valores da maioria ouvinte são tomados como “norma” e o surdo se diferencia como alguém que foge a esta “norma” (Tabith Junior et al., 2003).

Concebida como patologia, como deficiência, a surdez precisaria ser tratada, o que se poderia conseguir por meio da colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria o Surdo do grupo dos deficientes (Skliar, 1997).

Com base na concepção clínico-patológica de surdez, a educação se converte em terapêutica e o objetivo do currículo escolar passa a ser o de dar ao sujeito a audição e a fala. Observa-se, assim, como aponta Skliar (1997), um círculo vicioso: o educador parte da idéia de que seus alunos possuem um limite natural em seu processo de conhecimento, o que o leva a planejar aquém da capacidade do aluno; obtém resultados que estão de acordo com esta percepção e atribui o fracasso ao aluno. O aluno, por sua vez, constrói uma imagem deficitária de si em relação aos ouvintes, o que vai contribuir para os baixos resultados no seu desenvolvimento global. Concebidos como deficientes, não há um investimento por parte dos profissionais e nem mesmo da família e, assim, a maior parte dos alunos surdos sai da escola sem quase nada ter aprendido. Os que ficam apresentam geralmente dificuldades acentuadas em quase todas as áreas acadêmicas.

Uma mudança na concepção de surdez consiste em vê-la não como uma deficiência, que impõe inúmeras restrições às pessoas surdas, mas como uma diferença na forma como o sujeito vai ter acesso às informações do mundo.

Conhecida como sócio-antropológica, esta nova concepção da surdez pressupõe considerá-la não como uma deficiência a ser curada, eliminada ou normalizada, e sim como uma diferença a ser respeitada e ao sujeito surdo como pertencente a uma comunidade minoritária que partilha uma

Língua de Sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (Skliar, 1997).

A Língua de Sinais anula a deficiência lingüística, conseqüência da surdez, e permite que as pessoas surdas se constituam como membros de uma comunidade lingüística minoritária diferente e não como um desvio da normalidade.

Por ser uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais é adquirida sem dificuldades, na interação com usuários fluentes, preferencialmente surdos. Uma vez adquirida, ela vai possibilitar ampliação de conhecimento de mundo e de língua, com base nos quais os alunos surdos poderão aprender de forma mais eficiente a Língua Portuguesa.

Estudos lingüísticos sobre as línguas de sinais de diferentes países têm evidenciado que ela obedece aos mesmos critérios definidos para as línguas orais, com a diferença da modalidade de recepção/expressão: visual/espacial, em oposição à oral/auditiva das línguas orais. Além dos sinais produzidos com as mãos, as Línguas de Sinais empregam recursos não-manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, direção do olhar, o que permite a expressão de um número significativamente maior de informações lingüísticas.

Concepções de surdez e educação de surdos

Por quase um século (e ainda hoje em muitos lugares), a escola insistiu em oralizar os alunos surdos, como requisito para que se integrassem na sociedade ouvinte. Concebidos como deficientes auditivos, os alunos eram submetidos a longos períodos de treinamento auditivo e de fala na tentativa de torná-los menos deficientes, ou mais próximos dos ouvintes, considerados normais.

O foco na oralidade reflete a preocupação com a “reparação” da surdez, o que poderia ser conseguido com investimento na linguagem oral. Para isso, professores e alunos deveriam falar, sendo que a recepção da fala pelos alunos se daria por meio da leitura-oro-facial, ou seja, dos movimentos dos lábios e dos músculos da face.

O ensino da Língua Portuguesa aos alunos se dava pela introdução, inicialmente, de palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

Este método, muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras, é conhecido como analítico, ou método gramatical, e tem como objetivo fornecer aos alunos estruturas frasais, orais e escritas, simples e complexas, que deverão ser treinadas visando ao seu aprendizado.

O método analítico, criticado no ensino de línguas estrangeiras, se mostrou também pouco eficiente no ensino da língua majoritária para grande parte dos alunos surdos. Embora muitos chegassem a utilizar estruturas frasais gramaticalmente corretas, tratava-se, muitas vezes, de frases

estereotipadas, usadas de forma mecânica e em contextos bastante previsíveis. Quando utilizadas fora do contexto, observava-se, na maior parte das vezes, desorganização morfossintática acentuada, frases desestruturadas, nas quais faltavam elementos de ligação, flexões etc. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento.

Neste ponto, vale lembrar que a concepção de língua adotada pela escola, tanto no ensino de alunos surdos como de ouvintes, era a de código, a qual valoriza o conhecimento das regras da língua como requisito para seu uso correto. O objetivo do ensino era, e ainda é, o domínio do sistema da língua.

A adoção, portanto, da concepção de língua como código no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, tanto na modalidade oral como escrita, não foi algo privativo aos surdos, mas reforçou a imagem de incapacidade deles, uma vez que, com acesso reduzido às informações pela audição, eles apresentavam dificuldades acentuadas na utilização de todos os aspectos da língua, desde vocabulário até a combinação das palavras nas estruturas frasais.

Nos últimos anos, observa-se um movimento na direção de mudança na concepção de surdez. Em vez de deficiência, ela passa a ser concebida como diferença, caracterizada, principalmente, pela forma de acesso ao mundo, pela visão, em vez de pela audição, como acontece com os ouvintes. O acesso ao mundo pela visão inclui o direito à Língua de Sinais, que, por ser visual-gestual, não oferece dificuldade para ser adquirida pelos surdos.

Embora ainda tímido, este movimento resultou em algumas conquistas significativas para a educação de surdos, dentre as quais se destaca a aprovação da Lei Federal nº 10.098 (anexo 1), de 19 de dezembro de 2000, que prevê a formação de intérpretes de Língua de Sinais para possibilitar aos surdos o acesso à informação; da Lei Federal nº 10.436 (anexo 2), de

24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades de surdos; e do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta os dois documentos anteriores.

Neste último documento – Decreto nº 5.626 - chama a atenção o uso do termo “surdo” em lugar de “deficiente auditivo”, presente nos documentos anteriores. A pessoa surda é definida como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais. O mesmo documento reconhece o direito dos surdos a uma educação bilíngüe, na qual a Língua de Sinais é a primeira Língua, e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

A Língua de Sinais preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes e deve ser adquirida, preferencialmente, na interação com adultos surdos que, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na Língua de Sinais, as insiram no funcionamento lingüístico-discursivo dessa língua.

Ao se referir à educação bilíngüe, Tovar (2000) propõe que, ao mesmo tempo em que se propicia o desenvolvimento lingüístico na Língua de Sinais, deve-se começar um processo de sensibilização em relação à escrita, suas funções e sua importância. Segundo o autor, pode-se conseguir fazer nascer na criança surda a consciência da utilidade e do prazer da escrita, lendo contos e escrevendo bilhetes e cartões para ela, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a sua utilidade em atividades da vida diária, como compras e passeios. Os adultos próximos devem explicar, em Língua de Sinais, o conteúdo do texto. Desta forma, a criança vai sendo introduzida na prática letrada e tem oportunidade, assim, de vivenciar experiências ricas e prazerosas relacionadas à escrita.

A língua majoritária escrita é considerada segunda língua, no sentido de que a sua aquisição pressupõe a aquisição da Língua de Sinais.

Tovar ressalta que a língua majoritária escrita é a segunda no sentido de que não basta possuir dela um conhecimento fragmentado, como acontece comumente quando aprendemos uma língua estrangeira. Seu ensino para alunos surdos deve ter como propósito formar leitores e escritores competentes, independentemente do fato de se oralizarem ou não.

Tanto Tovar, como Svartholm (2003), chamam a atenção para o fato de que não se pode ensinar a língua escrita a um surdo do mesmo modo que a um ouvinte pelo fato de que o surdo não tem um referente oral. Segundo os autores, não são adequados os “métodos” que se baseiam no ensino das letras e de suas combinações em sílabas.

Svartholm (2003) enfatiza que a criança surda vê palavras no papel e constrói conhecimento lingüístico e gramatical por meio da visão. Neste sentido, a autora recomenda que se deva trabalhar o texto como um todo e não cada palavra.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, a escola deve propiciar-lhes o seu uso como prática social, na qual eles possam relacionar forma e função. Em outras palavras, assim como na exposição à Língua de Sinais, os alunos surdos devem ser inseridos em atividades que envolvam o uso da Língua Portuguesa em textos autênticos e não adaptados pelos professores, com vocábulos e estruturas frasais simplificados.

A inserção dos alunos surdos na língua, de Sinais e Portuguesa, em funcionamento, é compatível com a concepção de língua como atividade discursiva, a qual privilegia o texto, concebido como lugar de interação. Nesta concepção, os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos (Koch, 2001).

Conceber os alunos surdos como interlocutores obriga a uma mudança na imagem que predominou na educação dos surdos desde 1880, quando se optou pela adoção do oralismo. Os professores devem acreditar no potencial dos alunos surdos e propiciar-lhes condições para que eles se tornem leitores e escritores. O grau de proficiência de cada aluno vai depender do seu conhecimento de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que a Língua Portuguesa é considerada segunda língua para os surdos, não se pode esperar do aluno surdo o mesmo grau de complexidade exigido do aluno ouvinte.

Svartholm (1998) propõe que não se compare o desempenho dos alunos surdos com o de ouvintes no uso da língua majoritária, mas que, em vez disso, se use como parâmetro o desempenho lingüístico de crianças ouvintes aprendendo uma segunda língua.

Condizente com esta situação bilíngüe dos surdos, o Decreto Federal nº 5.626 estabelece que, na correção das provas escritas, devem-se adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Embora as concepções de língua propostas para o ensino de alunos surdos sejam as mesmas usadas com crianças ouvintes, a adoção de uma ou de outra parece estar relacionada à imagem que os professores vão elaborando em relação às potencialidades dos seus alunos.

A concepção de língua como código, na medida em que conduz o aluno no processo de aquisição da escrita, parece compatível com a representação dos alunos surdos como deficientes. A concepção de língua como atividade discursiva, por outro lado, concebe o aluno como interlocutor ativo na constituição do seu próprio conhecimento e a sua adoção vai exigir mudança na representação de incapacidade do surdo que ainda hoje está muito presente não só no discurso dos ouvintes como dos próprios surdos.

Especificidades dos alunos surdos na leitura e na escrita

O ensino da leitura e da escrita para os alunos surdos não tem sido diferente do que se propõe para os ouvintes. É exatamente esta constatação que motivou a elaboração deste livro.

Os alunos surdos, quando entram na escola e são inseridos no trabalho de leitura e escrita, não dispõem dos mesmos recursos lingüísticos que os ouvintes: alguns, filhos de pais surdos, podem ter adquirido a Língua de Sinais, mas a maioria conta apenas com fragmentos da Língua Portuguesa oral, usada pela família.

Mesmo que tenham adquirido linguagem oral na interação com os familiares, dificilmente, raramente mesmo, as crianças surdas chegam à escola com conhecimento da Língua Portuguesa no qual possam se basear para o aprendizado da leitura e da escrita. Neste sentido, pode-se afirmar que, para a maior parte das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua.

Assim como para as crianças ouvintes, também para as surdas o ensino da Língua Portuguesa tem se fundamentado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nesta concepção, a língua é vista como um código, um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais. Subjacente a esta concepção parece estar a pressuposição de que, conhecendo as regras da língua, os alunos podem vir a usá-la adequadamente.

Com base nesta concepção de língua e visando ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, é comum que o professor inicie o ensino de palavras e prossiga com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e, depois, cada vez mais longas e

morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, espera-se que os alunos memorizem as estruturas frasais trabalhadas e as usem.

A mesma forma de trabalho é observada no ensino da escrita. O professor estabelece uma seqüência de conteúdos que Koch (2003) chama de aditiva: ensina a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos. Nesta concepção, o texto é considerado produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhecimento do código, já que, uma vez codificado, o texto é totalmente explícito.

Se, no ensino para os ouvintes, que contam com a Língua Portuguesa na modalidade oral, a adoção desta concepção de língua resultou num número significativo de alunos que não compreendem o que lêem e que não produzem textos, no caso dos alunos surdos os resultados foram dificuldades tão acentuadas, tanto na leitura, quanto na escrita, que passaram a ser atribuídas à surdez. Assim, por serem surdos, os alunos foram representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.

Nos últimos anos, um número crescente de pesquisadores⁴ tem procurado mostrar que as dificuldades que os alunos surdos apresentam na leitura e na escrita não decorrem da surdez, mas do conhecimento de língua de que dispõem, o que resulta em grande parte do processo escolar a que foram submetidos.

Com o objetivo de tornar os surdos mais próximos aos ouvintes, a preocupação dos professores esteve, por muitos anos, centralizada no ensino da fala e, para isso, muito tempo era consumido em treinamentos auditivos e de fala. A Língua de Sinais era proibida e os alunos surdos tinham que se basear na leitura oro-facial e nos restos auditivos visando ao aprendizado da Língua Portuguesa. Embora muitos conseguissem adquirir a Língua Portuguesa, a maioria adquiria apenas fragmentos dela.

4 Entre outros trabalhos, o leitor pode consultar os de Fernandes (2003) e de Pereira (2000, 2005), cujos dados constam da bibliografia.

A preocupação dos professores em ensinar a Língua Portuguesa aos alunos surdos levou-os a trabalharem intensivamente o vocabulário com seus alunos. Antes mesmo de verificarem o que os alunos entenderam do texto, geralmente pedem que os alunos sublinhem as palavras desconhecidas, procurem o significado das mesmas no dicionário, e feito isso, muitas vezes pedem que façam frases com as palavras pesquisadas.

O foco nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, sem relacioná-la com as outras no texto.

O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava, nos alunos surdos, desânimo e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e, deles, como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos surdos lerem e, quando o faziam, geralmente os mesmos eram simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas, visando à sua compreensão pelos alunos.

Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa, tanto no que se refere ao vocabulário quanto à estruturação frasal, não se ampliava e os alunos surdos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler até se tornarem completamente desinteressados pela leitura. Sole (1998) refere-se à motivação como um dos elementos que interferem na compreensão do texto. Ressalta que, para que uma pessoa se envolva em uma atividade de leitura, é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem nas mãos de forma autônoma ou contando com a ajuda de uma pessoa mais experiente, caso contrário o que poderia ser um prazer pode provocar desânimo, desmotivação e abandono da tarefa. A autora lembra que uma atividade pode ser motivadora se o conteúdo for de interesse

da pessoa que tem de ler e se a tarefa tiver um objetivo.

Comportamento semelhante ao observado no ensino de alunos surdos é relatado também no aprendizado de Língua Estrangeira. Coracini (2002), por exemplo, afirma que a falta de conhecimento da língua por parte dos alunos vem reforçar ainda mais o hábito de se ater à palavra como portadora do significado do texto, hábito esse que a escola enfatiza com o ensino pela gramática e pelo léxico. Ao analisar aulas de Língua Estrangeira, a autora constatou preocupação tanto dos professores como dos alunos em traduzir palavra por palavra de um texto.

A adoção, pela escola, da concepção de linguagem como instrumento de comunicação não se mostrou eficaz na produção de leitores e escritores ouvintes, tanto em Língua Materna como em Língua Estrangeira. A ênfase nas palavras resultou em dificuldades de compreensão e de produção de textos.

Nos últimos anos, tem-se proposto, na educação de ouvintes, a adoção da concepção de linguagem como prática social, uma forma de interação. (Geraldi, 2004). Nesta perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1997).

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e o objetivo deixa de ser a condução do processo pelo professor e passa a ser o resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da sua convencionalidade. O texto, nesta concepção, é visto como lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

A leitura não é vista como extração da informação da escrita por meio da decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas consiste numa atividade que implica necessariamente compreensão.

Na compreensão de um texto, o leitor faz uso do conhecimento que já tem sobre o mundo e a língua, ou seja, seu conhecimento prévio. É a interação de diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual e de mundo, que permite ao leitor atribuir sentido ao texto (Kleiman, 2004; Fulgêncio e Liberato, 2001;2003).

O conhecimento de língua abrange, segundo Kleiman, desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e as regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento textual envolve o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. A autora enfatiza que, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel importante na compreensão do texto. O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico abrange todo conhecimento adquirido formal ou informalmente. A ativação do conhecimento prévio é, para Kleiman, essencial à compreensão, pois permite ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente.

Também Fulgêncio e Liberato (2001; 2003) ressaltam a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto. Para as autoras, a compreensão é resultado da interação entre o que o leitor já sabe (conhecimento prévio) e o que ele retira do texto, a informação percebida, captada pelos olhos. Assim, quanto mais informação o leitor tiver sobre um determinado texto, menor quantidade de informação ele necessitará extrair do texto para compreendê-lo. Por outro lado, quanto menos conhecimento prévio o leitor possuir, mais precisará se valer da informação que pode extrair do material impresso.

Fulgêncio e Liberato (2001) acrescentam que o leitor não trabalha na leitura decodificando cada símbolo presente; ao contrário, ele opera com informações que ele já sabe. É esse conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto, e prever imediatamente o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento individual do texto. Em vez de o leitor compor o significado de um trecho através da interpretação de cada palavra, acontece constantemente de o leitor operar de modo inverso: utilizar o significado já obtido para facilitar o processo de identificação das palavras.

De acordo com a visão de compreensão de leitura proposta por Kleiman, Fulgêncio e Liberato, é fundamental que os alunos surdos, assim como os ouvintes, possam contar com conhecimento de mundo que os auxilie na atribuição de sentido à leitura. Devem contar também, como propõem Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), com conhecimento sobre a língua usada na escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e a formularem hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados.

No entanto, por virem de famílias ouvintes, falta muitas vezes às crianças surdas conhecimento disponível às crianças ouvintes. O fato de não terem acesso à linguagem oral responde geralmente pela exclusão das crianças surdas de pais ouvintes das discussões diárias e do que acontece no lugar onde moram e no mundo. Quando os pais ouvintes tentam ler para seus filhos surdos, o foco tende a ser colocado na língua e a criança consegue extrair pouco ou nenhum conhecimento dos textos. Uma vez que é provável que não haja nenhuma pessoa por perto que use a Língua de Sinais (como acontece em clubes

de surdos ou à mesa numa família surda), a criança consegue captar pouca informação dirigida a outra pessoa (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996).

Considerando que, de modo geral, as crianças surdas, de pais ouvintes, chegam à escola sem uma língua que as possa auxiliar na constituição de conhecimento prévio, cabe aos profissionais propiciar a estas crianças interação com surdos adultos visando à aquisição da Língua de Sinais.

Uma vez adquirida a Língua de Sinais, ela vai possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, bem como a inserção em atividades que envolvam a escrita, como relatos de história e leitura de livros.

A leitura é considerada, por pesquisadores da área da surdez⁵, a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Svartholm (2003) propõe que a “leitura” de livros e revistas seja feita com crianças desde a Educação Infantil porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade. Além disso, ela é ferramenta fundamental na constituição do conhecimento da Língua Majoritária. Para a mesma autora, os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz não somente de “traduzi-los”⁶ para a Língua de Sinais e vice-versa, como também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças. Tais explicações deveriam ser dadas em uma perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e semelhanças entre a Língua de Sinais e a Língua Majoritária escrita seriam esclarecidas. A idéia subjacente é explicar o conteúdo dos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas.

Na medida em que adquiram a Língua Portuguesa, faz-se necessário que os alunos tenham acesso a materiais escritos, de diferentes gêneros e tipos textuais, para que ampliem seu conhecimento lingüístico e textual e, assim, possam não só ampliar suas habilidades de compreensão como também de produção de textos.

5 Para mais informações, o leitor pode consultar os trabalhos de Tovar, 2000; Svartholm, 2003; Pereira, 2005, cujos dados completos se encontram na bibliografia.

6 Os termos “traduzir” e “tradução” estão entre aspas para que o leitor tenha clareza de que não se trata de tradução literal, mas de explicação, em Língua de Sinais, do conteúdo expresso no texto ou em trechos dele.

Como para os alunos ouvintes, a meta no ensino da linguagem escrita deve ser a habilidade de produzir textos, e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto inicialmente na Língua de Sinais. Esta prática serve de base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funcionam os textos escritos. A tarefa do professor é viabilizar o acesso do aluno, ouvinte e surdo, ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los.

Assim como para os alunos ouvintes, a produção de textos deve ser considerada, como propõe Galdi (1996), ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva. Para o mesmo autor, centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e, a partir da compreensão do funcionamento da língua, aumentar as possibilidades de uso da língua.

Se o objetivo da escola é formar leitores e escritores, ela deve, desde o princípio, possibilitar que os alunos participem em situações de leitura e de escrita. Para isso, Lerner (2002) recomenda que se ponham à disposição dos alunos materiais escritos variados, que se leiam para eles muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas neste conhecimento.

O professor tem a tarefa de ensinar e assim ajudar o aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos. Em se tratando de crianças surdas, as explicações devem ser dadas na Língua de Sinais.

No início do processo de escrita, o professor faz o papel de escriba, registrando em Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua de Sinais. Como interlocutor e escriba, o professor contribui para a elaboração do texto. Assim, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto

escrito, depois o reelaboram num novo trabalho de escrita individual. Como destaca Smolka (1993), trata-se de um movimento interdiscursivo, intertextual.

Quando começam a escrever, as crianças utilizam os conhecimentos que já têm sobre a escrita. Diferentemente das crianças que ouvem, as surdas vão se basear na visão para elaborar a sua relação com a escrita, daí se esperar resultados diferentes dos obtidos com crianças ouvintes.

Fernandes (2003), ao analisar a escrita inicial de crianças surdas, observou trocas de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, também constatados na escrita de crianças ouvintes. Por outro lado, a autora refere que questões como escolha de “s” ou “z”, “ch” ou “x”, e “h”, por exemplo, nunca foram colocadas por seus sujeitos. Isso se deve evidentemente ao fato de eles não ouvirem e, portanto, não confundirem sons com letras, como é comum às crianças ouvintes.

A adoção, pela escola, de uma concepção discursiva da língua trouxe mudanças no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Ele deixou de obedecer a padrões preestabelecidos pelo professor e passou-se a expor os alunos surdos a textos em vez de palavras.

Pereira (2005) analisou a compreensão de leitura e a produção de texto por alunos surdos expostos a um trabalho de ensino de Língua Portuguesa que privilegiava textos em vez de palavras, em que os alunos liam e produziam textos sistematicamente. Os alunos freqüentavam salas de recursos em que os professores usavam a Língua de Sinais.

A análise das atividades de leitura evidenciou que todos os alunos demonstraram compreensão e nesta tarefa faziam uso tanto de informações contidas no texto, como de conhecimento prévio. Em relação à produção, os alunos demonstraram conhecimentos sobre o tipo de texto que estavam produzindo. Assim, de modo geral, todas as narrativas apresentaram seqüência temporal dos fatos. Alguns alunos, provavelmente aqueles com mais conhecimento de Português,

fizeram uso dos verbos no pretérito, o que caracteriza uma narrativa. Também na dissertação estavam presentes características deste tipo textual, como expressão de opinião. Em relação ao desempenho em Língua Portuguesa, foi possível observar uma diferença grande entre os alunos, evidenciando diferentes graus de conhecimento da língua. As dificuldades no uso da língua não pareceram, no entanto, ser obstáculo para que os alunos escrevessem seus textos. De modo geral, todos pareceram muito envolvidos com a tarefa.

Ainda que estes resultados não possam ser generalizados, na medida em que predomina ainda na educação de surdos a representação de incapacidade dos alunos, o que tem levado os professores a persistirem no ensino de palavras e frases, e a resistirem em trabalhar com leitura e produção de textos, eles levantam alguns pontos que merecem destaque.

Em primeiro lugar, apontam para a possibilidade de os alunos surdos atribuírem sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Em segundo lugar, mostram que, expostos a diferentes tipos de textos, os alunos surdos adquirem as características dos mesmos, ampliando assim seu conhecimento textual. Em terceiro lugar, deixam ver que os alunos surdos são capazes de construir textos com sentido, ainda que apresentem dificuldades no uso da Língua Portuguesa. Por fim, permitem afirmar que, embora dificulte, a surdez não impede que os alunos surdos atribuam sentido ao que lêem e produzam sentido na escrita. As dificuldades que eles apresentam decorrem da falta de conhecimento da Língua Portuguesa.

Objetivos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos

Ao longo deste livro, procurou-se mostrar que, assim como os ouvintes, também os alunos surdos podem se tornar leitores e escritores, se algumas condições lhes forem oferecidas. Tais condições envolvem mudanças na concepção de linguagem e de língua adotadas no ensino da Língua Portuguesa, bem como na representação das potencialidades dos alunos surdos, e o reconhecimento de que o acesso às informações se dá, para os Surdos, pela via visual.

Considerando-se estes pontos, os objetivos no ensino da língua Portuguesa para os alunos surdos são os mesmos estabelecidos para os ouvintes. Assim, espera-se que, até o final do Ciclo I, os alunos:

- Sejam integrantes de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita.
- Saibam adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação, considerando o contexto e os interlocutores.
- Leiam diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos.
- Escrevam diferentes textos, selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

Para atingir estes objetivos, os alunos surdos, assim como os ouvintes, devem ser expostos a atividades de interação comunicativa, de leitura e de escrita. No entanto, há que se lembrar que, geralmente, os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento de Língua de Sinais ou Portuguesa, cabendo aos profissionais

propiciar condições para que eles adquiram a Língua de Sinais, preferencialmente na interação com adultos surdos, condição considerada atualmente essencial para que possam ser introduzidos no ensino da Língua Portuguesa.

A posição diferenciada dos alunos surdos frente à Língua Portuguesa vai responder por um processo mais lento, motivo pelo qual se optou, neste material, por não separar os objetivos por série, como o faz o **Programa Ler e Escrever**. Além disso, a inclusão da Língua de Sinais requer que se façam adaptações no ensino da Língua Portuguesa, o que se procurou contemplar nos objetivos e nas atividades propostas neste material.

Objetivos relacionados às práticas de comunicação por meio da Língua de Sinais.

Como foi exposto neste trabalho, a Língua de Sinais desempenha, para as pessoas surdas, o mesmo papel que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, para as ouvintes. Sendo assim, na sala de aula, a Língua de Sinais vai permitir ao aluno surdo participar das conversas, assim como das atividades de contar história ou de leitura pelo professor. Neste ponto, faz-se necessário lembrar que a Língua de Sinais, por ser visual/gestual, não tem a mesma organização sintática e nem expressa conceitos da mesma forma que as línguas orais. Assim, não é possível traduzir o texto vocábulo por vocábulo porque o resultado seria incompreensível ao surdo, mesmo que ele fosse muito proficiente na Língua de Sinais.

O professor ou o adulto surdo deve ler todo o texto, ou trechos dele, e interpretá-los na Língua de Sinais, possibilitando ao aluno acesso a todos os recursos que esta língua oferece, como expressão facial, movimentos corporais, uso do espaço, entre outros. Além disso, esta postura vai permitir ao aluno observar, desde cedo, que se trata de duas línguas, o que deve ser ressaltado pelo professor.

Feitos os esclarecimentos, espera-se que os alunos surdos:

- Participem de situações de intercâmbio em Língua de Sinais, prestando atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado.

- Apreciem textos pertencentes a diferentes gêneros, lidos autonomamente ou interpretados na Língua de Sinais, recontem histórias conhecidas, recuperando algumas características do texto sinalizado ou lido.

- Participem de situações de intercâmbio em Língua de Sinais, prestando atenção ao interlocutor; formulem e respondam perguntas, expliquem e fiquem atentos às explicações; manifestem opiniões.

- Participem de situações de intercâmbio que requeiram: prestar atenção ao que está sendo sinalizado, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ficar atento às explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.

- Planejem e participem de situações de uso da Língua de Sinais, sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição (cartazes, anotações, PowerPoint etc.).

Nos objetivos acima, assim como nos de leitura e de escrita, o leitor vai notar que há um acréscimo de habilidades, uma vez que, no **Programa Ler e Escrever**, eles estão dispostos por série. Mesmo correndo o risco de ficar repetitivo, optou-se por manter, neste livro, a mesma formatação.

Objetivos relacionados às práticas de leitura

Assim como os ouvintes, espera-se que os alunos surdos leiam:

- Com a ajuda do professor, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, entre outros) apoiando-se

em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.

- Com autonomia, placas de identificação, nomes, parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, listas, manchetes de jornal, entre outros.

- Com autonomia, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, entre outros) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.

- Com a ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, artigos, revistas, entre outros).

- Saibam selecionar textos em diferentes fontes para busca de informações.

- Localizem informações no texto, apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens, negritos, e selecionem as que são relevantes, utilizando procedimentos de escrita, como: copiar a informação que interessa, grifar, fazer notas etc. (em enciclopédias, artigos, entre outros).

- Ajustem a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero (história em quadrinhos, texto informativo, instrucional, entre outros).

- Utilizem recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas, entre outros).

Como já foi mencionado nos objetivos referentes à interação comunicativa, é a Língua de Sinais que vai possibilitar, aos alunos surdos, atribuir sentido ao que lêem. Posteriormente, à medida que já disponham de conhecimento da Língua Portuguesa escrita, eles poderão contar com conhecimentos das duas línguas, cada uma contribuindo para a ampliação da outra.

A meta do trabalho de leitura é, como propõe Svartholm (1998), que as próprias crianças “descubram a língua”, guiadas pelo professor. Para isso o professor pode promover discussões sobre os textos e sobre as palavras por meio da Língua de Sinais, bem como comparar estruturas gramaticais na Língua de Sinais e na Língua Majoritária.

Para que as crianças surdas brasileiras descubram a Língua Portuguesa, é fundamental que tenham acesso visual a ela, o que significa que a leitura não pode se restringir apenas à apresentação, na Língua de Sinais, do conteúdo do texto escrito. A criança surda precisa “ler”, pois, é por meio da leitura que ela irá adquirir/aprender a estrutura e a gramática do Português.

Fernandes (2003) destaca a importância de as atividades de leitura, principalmente na fase inicial, serem contextualizadas por meio do uso de recursos visuais (figuras, vídeos, desenhos) que permitam aos alunos surdos a compreensão prévia do tema. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferência. A leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

A dramatização é outro recurso importante para que os alunos surdos compreendam o texto que está sendo trabalhado. No entanto, nem os recursos visuais e nem a dramatização podem substituir o modelo do texto escrito.

Objetivos relacionados às práticas de escrita

Mesmo tendo em mente que os alunos surdos fazem uso preferencialmente da visão, e não da audição, no aprendizado da escrita, e que este fato vai resultar em um percurso diferente, espera-se que eles:

- Escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), ainda que não segmentando o texto em palavras.

■ Escrevam textos de autoria (listas, bilhetes, cartas, entre outros) individualmente, em duplas ou ditando para o professor.

■ Reescrevam textos (lendas, contos etc.) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou colegas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.

■ Reescrevam textos (contos, lendas, entre outros), considerando as idéias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.

■ Escrevam alguns textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogos, textos informativos, entre outros), utilizando alguns recursos da linguagem escrita.

■ Utilizem procedimentos e recursos próprios da produção escrita (planejar o que for escrever, utilizar informações provenientes de fontes diversas; fazer rascunhos; revisar seu próprio texto; discutir com outros leitores aspectos problemáticos do texto; reler o que está escrevendo, entre outros).

■ Escrevam alguns textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogo, textos informativos, contos, lendas, entre outros), utilizando os recursos próprios da linguagem escrita.

■ Releiam seus escritos, assumindo o ponto de vista do leitor de seu texto (revisar seu próprio texto cuidando de sua legibilidade).

■ Utilizem procedimentos e recursos próprios da produção escrita (planejar o que for escrever, estabelecendo os aspectos fundamentais e sua ordem provável; utilizar informações provenientes de fontes diversas; fazer rascunhos; revisar seu próprio texto simultaneamente à produção; discutir com outros leitores aspectos problemáticos do texto; reler o que está escrevendo, entre outros).

■ Assumam o ponto de vista do leitor ao revisar os textos com intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituição, uso de recursos da pontuação, entre

outros); evitar ambigüidades, articular partes do texto, (garantir concordância verbal e nominal).

■ Revisem o texto do ponto de vista ortográfico, considerando as regularidades ortográficas e irregularidades de palavras de uso freqüentes, uso de maiúscula e minúscula, entre outras.

Considerando o pouco conhecimento de Língua Portuguesa que a maior parte dos alunos surdos apresenta, é de se esperar que eles demonstrem mais dificuldades para escrever e que não necessariamente atinjam os mesmos níveis que os alunos ouvintes. Neste ponto, vale lembrar que a Língua Portuguesa é considerada nos documentos legais mais atuais como segunda língua para os Surdos, fato que deve ser levado em consideração na avaliação. Não se quer, com isso, justificar uma postura de pouca exigência e mesmo de representação do aluno surdo como incompetente. Assim como para os ouvintes, o professor deve propiciar condições para que os alunos surdos desenvolvam todo o seu potencial, o que não significa chegar aos mesmos resultados.

Svartholm (1998), como já foi referido neste livro, propõe que não se compare os resultados obtidos no uso da Língua Majoritária escrita por crianças surdas com os atingidos pelas ouvintes aprendendo a mesma língua, mas sim com dados de crianças aprendendo uma segunda língua. A Língua Majoritária, no nosso caso o Português, é a segunda língua dos alunos surdos, já que a primeira é a Língua de Sinais.

Este fato é reconhecido pelo Decreto Federal nº 5.626, o qual estabelece que, na correção das provas escritas, devem ser adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Ainda em relação ao papel da visão na aquisição da escrita por alunos surdos, vale ressaltar que, diferentemente

dos ouvintes, que se baseiam na audição para elaborar suas hipóteses sobre a escrita, os alunos surdos fazem uso da visão e, por este motivo, espera-se que suas hipóteses não sejam as mesmas. O fato de ser diferente, não significa que os alunos surdos não levantem hipóteses sobre a escrita e nem que suas hipóteses não conduzam à aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Outro aspecto a considerar é que o pouco conhecimento da Língua Portuguesa não deve ser impedimento para que os alunos surdos participem de atividades de escrita desde o início do processo. No entanto, é esperado que eles necessitem, por mais tempo do que os ouvintes, que o professor ouvinte atue como escriba, escrevendo, na Língua Portuguesa, o que eles sinalizam na Língua de Sinais.

Ao passar, para a Língua Portuguesa, uma mensagem expressa na Língua de Sinais, o professor deve chamar a atenção para diferenças lingüísticas e textuais entre as duas línguas.

Orientações e sugestões de atividades

Como já foi citado na apresentação dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, o fato de o aluno surdo fazer uso principalmente da visão no estabelecimento das relações com o mundo, é necessário que se façam algumas adaptações nas atividades que lhe serão propostas.

Partindo das atividades propostas pelo **Programa Ler e Escrever**, são apresentadas, a seguir, adaptações que o professor pode fazer nas atividades, visando ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

Para que os objetivos de aprendizagem dos alunos surdos em relação às PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO POR MEIO DA LÍNGUA DE SINAIS possam ser alcançados, é preciso que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

- Rodas de conversa em que os alunos possam, por meio da Língua de Sinais, ter acesso e narrar fatos conhecidos, assim como “falar”⁷ sobre assuntos estudados.

- Rodas de leitura para contar, na Língua Brasileira de Sinais, histórias e combinar com os alunos momentos em que eles possam compartilhar os livros lidos.

- Discussões, por meio da Língua de Sinais, que façam os alunos compreenderem e distinguirem as características da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa escrita.

- Saraus literários, para que os alunos possam narrar ou recontar histórias, declamar poesias, parlendas, trava-línguas, utilizando a Língua de Sinais.

- Entrevistas, troca de correspondência etc., em que os alunos possam elaborar e fazer perguntas por meio da Língua de Sinais.

- Exposições, em que os alunos possam expor, na Língua Brasileira de Sinais, um tema, usando suporte escrito, tais como: cartazes, roteiro, etc. para apoiar sua “fala”.

7 O termo “falar” está entre aspas, uma vez que não se refere à produção oral, mas a uma forma de expressão que, para os surdos, pode se dar pela via oral ou por meio da Língua de Sinais.

Para que os objetivos de aprendizagem dos alunos surdos em relação às PRÁTICAS DE LEITURA possam ser alcançados, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

- Leitura diária para os alunos, com interpretação na Língua Brasileira de Sinais, de contos, lendas, mitos etc. para ampliar o universo cultural.

- Rodas de leitura em que os alunos possam compartilhar os livros e textos lidos.

- Leitura (pelos alunos) de diferentes gêneros textuais em todos os anos do Ciclo para ampliar o seu repertório.

- Seleção e oferta aos alunos de livros de boa qualidade literária.

- Momentos em que os alunos tenham de ler histórias para que possam compreender a importância e a necessidade do preparo, para relatá-las na Língua de Sinais.

- Situações em que os alunos consultem fontes de diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia) para aprender a buscar informações.

- Escolha e oferta de jornais, revistas, textos informativos como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação do conhecimento.

- Leitura em que os alunos utilizem procedimentos adequados aos diferentes propósitos do leitor (ler rapidamente títulos e subtítulos até encontrar uma informação, selecionar uma informação precisa, ou ler minuciosamente para executar uma tarefa etc.)

- Leitura em que os alunos usem indicadores (autor, gênero, assunto) para fazer antecipações, inferências e enriquecer as interpretações.

- Leitura em que os alunos tenham que inferir o significado de uma palavra pelo contexto, por meio do estabelecimento de relações com outros textos lidos e pela busca no dicionário, quando o significado exato da palavra for fundamental.

■ Situações em que os alunos, após a leitura de um texto, exponham, em Língua de Sinais, o que compreenderam, compartilhem pontos de vista sobre os textos que leram, sobre o assunto, façam relação com outros textos lidos e enriqueçam suas interpretações.

■ Leitura de textos com o propósito de ler para estudar e em que os alunos releiam para estabelecer relações entre o que estão lendo e o que já foi lido, resolver uma suposta contradição etc., utilizando anotações, grifos, resumos para entender melhor ou para recuperar informações.

Para que os objetivos de aprendizagem dos alunos surdos em relação às PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA possam ser alcançados, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

■ Assumir a posição de escriba nas situações em que os alunos produzem um texto em Língua de Sinais com destino escrito.

■ Propostas de escrita ou reescrita de textos individual, em duplas ou grupos.

■ Propostas de produção de textos definindo o leitor, o propósito e o gênero de acordo com a situação comunicativa.

■ Situações para ensinar procedimentos de escrita (planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação).

Projetos didáticos ou seqüências didáticas em que os alunos produzam textos com propósitos sociais e tenham que revisar distintas versões até considerar o texto bem escrito, cuidando da apresentação final.

Para que os objetivos de aprendizagem dos alunos surdos em relação à ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA possam ser alcançados, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

■ Atividades de leitura e escrita em que os alunos aprendam o nome das letras do alfabeto, a seqüência das letras,

a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento etc.).

- Apresentação do alfabeto completo, em situações significativas de aprendizagem, e organizar atividades de escrita em que os alunos façam uso de letras móveis.

- Atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, por meio do trabalho com nomes próprios, rótulos conhecidos, e outros materiais afixados nas paredes da classe (ou murais) da sala, como: listas, calendários, cantigas, títulos das histórias que serão lidas na semana etc., de forma que, guiados pelo contexto, os alunos antecipem o que está escrito e reflitam sobre as partes do escrito (quais letras, quantas e em que ordem usar).

- Leitura, para alunos que não sabem ler convencionalmente, oferecendo textos conhecidos de memória como: cantigas de roda, canções etc., em que a tarefa do aluno é descobrir o que está escrito em cada parte, tendo a informação do que trata o texto (por exemplo: a cantiga PIRULITO QUE BATE-BATE) de forma que a tarefa de ler o obrigue a ajustar o texto que sabe de memória ao que está escrito e a fazer uso do conhecimento que possui sobre o sistema de escrita.

- Situações em que os alunos tenham necessidade de fazer uso da ordem alfabética e algumas de suas aplicações sociais.

- Situações em que os alunos sejam solicitados a escrever textos, cuja forma não sabem de memória, pois isto permite ao professor descobrir as idéias que orientam as escritas dos alunos, a fim de planejar boas intervenções e agrupamentos produtivos.

- Atividades de revisão coletiva de textos (ou individual, dupla, grupo) em que os alunos se coloquem na perspectiva de leitor do texto para melhorá-lo (modificar, substituir partes do texto).

- Atividades de análise de textos bem escritos, ajudando os alunos a observarem atentamente, em textos bem

elaborados de autores reconhecidos, como por exemplo, o autor resolve o problema dos diálogos, das repetições, como faz uso da pontuação etc.

- Atividades de reflexão ortográfica (por exemplo, estabelecer com os alunos um combinado sobre as palavras que não vale mais errar, listá-las e afixá-las de forma que possam consultá-las caso tenham dúvida, entre outras palavras).

- Sistematização e registro das descobertas dos alunos em relação às regras ortográficas.

- Atividades que incentivem a discussão entre alunos para que possam levantar dúvidas e decidir como escrever uma palavra, como, por exemplo, digitação de palavras, leitura com focalização etc.

- Atividades de uso do dicionário, de forma que os alunos, progressivamente, adquiram a rapidez necessária para consultá-lo e encontrar palavras.

- Atividades de reflexão sobre o sistema de pontuação (por exemplo, oferecer texto escrito todo em letra de fôrma maiúscula, sem os brancos que indicam parágrafo ou travessão, apenas os espaços em branco, para os alunos discutirem e decidirem a pontuação).

A seguir são apresentadas, à guisa de exemplos, propostas de atividades de leitura e de escrita, elaboradas por professores das diferentes escolas de educação especial para surdos, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O objetivo é ilustrar semelhanças e diferenças entre o que se propõe para alunos ouvintes e para surdos:

- Atividades de leitura do professor ou de um interlocutor surdo para o aluno, com interpretação na Língua Brasileira de Sinais, cujo objetivo é, principalmente, propiciar ao aluno acesso ao conteúdo dos textos lidos, visando à constituição e ampliação do conhecimento sobre o funcionamento da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

■ Atividades de leitura pelo aluno, sendo o objetivo principal que o aluno atribua sentido aos textos na Língua Portuguesa escrita.

■ Atividades de escrita, com o objetivo de que o aluno surdo se transforme em autor de seus textos e não mero copista. No início do processo, o professor faz o papel de escriba, escrevendo, na Língua Portuguesa, o que os alunos sinalizam na Língua de Sinais.

Algumas atividades que constam do livro trazem fotos, o que permite visualizar o desempenho de alunos surdos nas atividades que estão sendo propostas. Em outras atividades, o desempenho dos alunos surdos pode ser observado nas produções escritas. Vale lembrar que as atividades apresentadas se referem às quatro séries do Ciclo I.

1 - ATIVIDADE DE LEITURA DO PROFESSOR PARA O ALUNO COM INTERPRETAÇÃO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Livro de história: “O grande rabanete”

Objetivos

- Conhecer a história “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky.
- Participar de situação de leitura pelo prazer de conhecer uma nova história.
- Comentar trechos da história contada e seus personagens.
- Apreciar as ilustrações da história, relacionando-as com passagens da história e com o título, com a ajuda do professor.

Planejamento

- Quando realizar? É uma atividade permanente, um momento fixo na rotina.
- Os alunos podem ficar em volta do professor, para que todos possam acompanhar as figuras do livro e os sinais do professor.
- Que materiais são necessários? Livro do acervo da sala de leitura.
- Duração: 40 minutos.

Encaminhamento

- Selecione a história com antecedência.
- O professor deve pesquisar os sinais desconhecidos, para não comprometer a fluência na leitura.
- Faça o levantamento do conhecimento prévio dos alunos: mostre a capa do livro, pergunte se alguém já conhece a história, quem sabe o que é um rabanete etc...
- Dê algumas informações anteriores à história. Ex.: na história “O Grande Rabanete”, mostre um rabanete para que os alunos o conheçam ou reconheçam.
- Antes de iniciar a atividade, combine com os alunos que eles poderão interromper para fazer algum comentário.
- Quando terminar, converse a respeito do que foi lido; do que mais chamou a atenção e proponha aos alunos que recontem, com a sua ajuda, a história individualmente para o grupo, com base nas ilustrações.

O QUE FAZER SE ...

... houver alunos que dispersam durante a atividade?

Organize a classe, de modo que os alunos que têm essa característica permaneçam próximos a você. Faça comentários e perguntas para chamar sua atenção.



2 - ATIVIDADE DE LEITURA DO PROFESSOR, E/OU MONITOR/ INSTRUTOR SURDO, PARA O ALUNO COM INTERPRETAÇÃO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Roda da História

Objetivos

- Vivenciar a leitura em Língua Portuguesa.
- Perceber as sutilezas inerentes à Língua de Sinais: expressão facial, movimentos corporais etc.
- Ampliar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Planejamento

- Quando realizar? Todos os dias, professoras ou monitores surdos contam uma história nova.
- Como organizar os alunos? Todos sentados no chão voltados para o leitor, em semi-círculo.
- Que materiais são necessários? Livros de histórias.
- Duração: cerca de uma hora.

Encaminhamento

- O professor ou o monitor surdo lê a história e a conta em Língua de Sinais para as crianças.
- Em seguida, as crianças são convidadas a recontar a história lida, apoiando-se nas ilustrações do livro.
- Quando se trata de histórias já lidas anteriormente, as professoras solicitam aos alunos, em grupo, que elaborem o reconto.
- Durante o reconto, o professor pode fazer perguntas aos alunos, que os ajudem a organizar o texto.

O QUE FAZER SE...

houver alunos que se dispersam ?

- Posicionar os alunos mais dispersos mais próximos dos adultos, ser muito expressivo e realizar perguntas sobre a história durante a leitura.
- Trabalhar muito dramatização, propiciando que os alunos vivenciem a história que está sendo trabalhada.



3 - ATIVIDADE DE LEITURA DO PROFESSOR, E/OU MONITOR/ INSTRUTOR SURDO, PARA O ALUNO COM INTERPRETAÇÃO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Texto literário

Objetivos

- Vivenciar situações de leitura e de tradução para a Língua de Sinais.
- Ter contato com textos literários.
- Perceber as sutilezas inerentes à Língua de Sinais, como expressão facial, movimentos corporais, uso do espaço etc.

Planejamento

- Quando realizar? Em encontros semanais com as professoras e alunos envolvidos.
- Como organizar os alunos? A atividade é coletiva e os alunos podem ficar nas suas carteiras ou sentados no chão.
- Que materiais são necessários? Livros de histórias pré-selecionados. Retro-projetor. Projetor multimídia.
- Duração: 1 hora.

Encaminhamento

- O professor ou o monitor/instrutor surdo lê antecipadamente a história.

■ No momento da leitura para as crianças, ele lê trechos da história e os interpreta na Língua Brasileira de Sinais.

■ Durante a atividade de leitura, o texto, ou trechos dele, é projetado no telão, possibilitando aos alunos terem o acesso à história escrita em Língua Portuguesa.



4- ATIVIDADE DE LEITURA DO PROFESSOR PARA O ALUNO COM INTERPRETAÇÃO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

História em quadrinho

Objetivos

- Conhecer o gênero história em quadrinhos.
- Divertir-se com a leitura de uma história em quadrinhos.
- Antecipar o conteúdo das histórias antes de fazer a leitura, partindo do título, das imagens, da diagramação e das informações contidas na capa.
- Desenvolver o comportamento leitor acompanhando a leitura do professor

Planejamento

- Quando realizar? Semanalmente.
- Como organizar? A leitura realizada pelo professor é uma atividade em grupo. O professor organiza os alunos de modo que todos possam se olhar, respeitando as especificidades visuais dos alunos surdos quanto à comunicação e interação. Cada aluno possui em mãos o mesmo exemplar do professor, ou uma cópia do mesmo, para acompanhar a leitura que será realizada.

A atividade também pode ser realizada, organizando os alunos em duplas. Distribua a cada dupla o texto que será utilizado pelo professor.

- Material utilizado: gibis.
- Duração: 45 minutos.

Encaminhamento

- Selecione anteriormente a história que será lida pelo aluno.
- Prepare a interpretação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, lembrando de enfatizar a expressão facial, as mudanças de turno na comunicação e as entradas dos personagens.
- Leia partes da história e as interprete na Língua Brasileira de Sinais, mostrando aos alunos o texto.
- Incentive os alunos a lerem individualmente.

O QUE FAZER SE

... o aluno possuir dificuldade visual associada à surdez?
Providencie cópia ampliada da história em quadrinhos.



5- ATIVIDADE DE LEITURA DO PROFESSOR PARA O ALUNO COM INTERPRETAÇÃO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Livros de História

Objetivos

- Conhecer e apreciar o texto, por meio da leitura com interpretação na Língua de Sinais pelo professor.
- Interagir com o professor durante a leitura, comentando e mantendo-se dentro do tema da história.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano.
- Como organizar o grupo? A atividade é coletiva e os alunos podem sentar em círculo ou próximos do professor.
- Que materiais são necessários? Livros do acervo.
- Duração: cerca de 40 minutos.

Encaminhamento

- Se possível, antes da aula, providencie uma sala, onde os alunos possam sentar no chão (em um tapete ou colchão), criando um ambiente agradável para a contação de história.

■ Explore a capa do livro, digite o nome do autor, sinalize o título e faça perguntas aos alunos para fazer um levantamento prévio do que os alunos imaginam que será apresentado no livro.

■ Conte a história, de forma que os alunos interajam, fazendo inferências e questionamentos.

■ Quando terminar, apresente o livro aos alunos, para que entrem em contato com o texto escrito e, depois, converse a respeito do que foi lido: do que mais gostaram e por quê?

■ Proponha aos alunos que recontem individualmente a história do livro para o grupo.

O QUE FAZER...

...se na escola não tiver uma sala disponível ou colchão?

Você pode utilizar outros locais da escola, como: o parque, o pátio, embaixo de uma árvore, sala de leitura... O importante é que o ambiente seja agradável.



6 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Diferentes gêneros textuais

Objetivos

- Vivenciar o hábito de leitura.
- Perceber as sutilezas inerentes à Língua de Sinais, como expressão facial, movimentos corporais, uso do espaço etc.
- Ampliar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Planejamento

- Quando realizar? Após ter trabalhado a história com filmes, leitura com tradução pelos monitores e professores, teatro, e outras atividades desenvolvidas na sala de aula.
- Que materiais são necessários? Escrita da história em papel pardo na íntegra ou trechos e as figuras referentes.
- Como organizar os alunos? A proposta é que os alunos façam a leitura individualmente, porém eles têm liberdade de solicitar a ajuda do professor.
- Duração: 1 semana

Encaminhamento

- Escreva a história no papel pardo para leitura. Inicialmente, leia o texto completo e depois parágrafo por parágrafo, trocando idéias e opiniões com os alunos, preocupando-se em demonstrar que, ao ler, não devemos nos

preocupar com todas as palavras, mas sim em compreender e dar significado ao que estamos lendo.

■ Solicite que os alunos leiam a história individualmente. Durante a leitura, estimule-os a observarem as diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais.



7 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Texto que se sabe de memória: cantiga

Objetivos

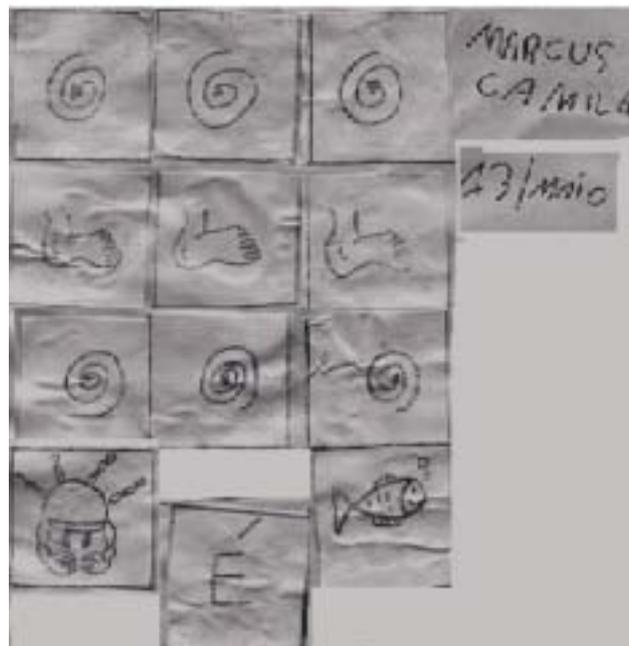
- Ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar as estratégias de leitura: seleção, antecipação e verificação, considerando aquilo que já sabe sobre o sistema de escrita.
- Estabelecer a relação entre as várias possibilidades de representação: desenhos, Libras e texto em português escrito.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano, planejar seqüências didáticas envolvendo a leitura de textos que se sabe de memória, variando as cantigas.
- Como organizar os alunos? Coletivamente: os alunos brincam de roda sinalizando a cantiga. Depois, fazem a leitura de desenhos que representam visualmente o texto. Em duplas: leitura do texto com os desenhos e do texto escrito em português.
- Que materiais são necessários? Papel, lápis e cartolina.
- Duração: 45 minutos, duas vezes por semana.



Os alunos surdos estão aprendendo a utilizar a Língua de Sinais como a primeira língua. Para mediar o uso da Língua de Sinais e o da linguagem escrita, foram usados desenhos, representando a letra da cantiga. Durante a leitura do texto da cantiga, à medida que a professora apontava os desenhos, os alunos liam, fazendo os sinais correspondentes ao significado do texto.



Encaminhamento

- Organize brincadeira de roda com os alunos, sinalizando a cantiga em Língua de Sinais.
- Apresente em cartaz a cantiga expressa por desenhos.
- Interprete a letra da cantiga para os alunos, na Língua de Sinais.
- Proponha que os alunos leiam a letra da cantiga, ajustando o texto que já sabem de memória, aos desenhos.
- Proponha que os alunos:
 - Leiam a letra da cantiga, ajustando o texto que já sabem de memória, aos desenhos;
 - Façam a leitura do texto da cantiga em Português.



8- ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

**Texto instrucional:
confeção de brinquedos**

Objetivos

- Conhecer o gênero texto instrucional.
- Compreender o texto em Língua Portuguesa.
- Antecipar o conteúdo do texto antes de fazer a leitura, partindo do título, das ilustrações, da diagramação e das informações contidas no texto.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano.
- Como organizar o grupo? Em duplas.
- Que materiais são necessários? O texto instrucional (para cada dupla e para o professor) e os materiais necessários para confecção do brinquedo.
- Duração: 2 horas/aula.

Encaminhamento

Antes da atividade:

- Escolha o brinquedo que será confeccionado e selecione o texto com as instruções.

- Levante os materiais necessários para a confecção do brinquedo e os providencie com antecedência.

- Faça cópias do texto.

No momento da atividade:

- Distribua uma cópia para cada dupla.

- Solicite que os alunos leiam.

- Faça questões sobre o texto (O que iremos fazer? O que precisamos para fazer este brinquedo? O que faremos primeiro? E depois?).

- Leia o seu texto e certifique-se de que todos os alunos estão acompanhando a leitura junto com você, cada um olhando para a própria cópia.

- Proponha que confeccionem o brinquedo seguindo as instruções do texto.

Confecção de brinquedo seguindo instruções do texto



9 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Texto Literário

Objetivos

- Ampliar o conhecimento sobre textos literários.
- Utilizar estratégias de antecipação e verificação na leitura, considerando o que já sabe sobre o sistema de escrita.
- Antecipar o conteúdo das histórias antes de fazer a leitura, com base no título, nas ilustrações e na capa do livro.

Planejamento

- Quando realizar? Semanalmente, ao longo de todo ano.
- Como organizar os alunos? Sentados em semicírculos de frente para o professor para que possam visualizar as informações dadas em Língua de Sinais e observar a grafia e as ilustrações do livro.
- Que materiais são necessários? Livros encontrados na sala de leitura da escola e selecionados pelo professor.
- Duração: um dia.

Antes da Atividade

- Informe os alunos sobre o texto que será lido, antecipando parte da trama da história, seus personagens e o local onde se passa.
- Mostre o livro aos alunos e indague, empregando Língua de Sinais:

1. Sobre o que está escrito no título do livro (aceite as respostas, mesmo que tenham sido dadas com base nas ilustrações. Anote na lousa as sugestões).
2. Onde está localizado, no livro, o nome do autor.
3. Permita que explorem as ilustrações e o texto.

Durante a Atividade

- Questione, empregando a língua de sinais, sobre o que os alunos imaginam estar escrito no texto. Observe se a antecipação feita por você no início da atividade é utilizada por eles.
- Em cada página lida, reconte, empregando língua de sinais, para que os alunos percebam que a mensagem contida no livro é a mesma que está sendo sinalizada.
- Ressalte a relação existente entre as ilustrações do livro e o texto.
- Indague sobre as características físicas e emocionais dos personagens, quantos são e com quais eles mais se identificam e porquê.
- Peça que cada aluno leia a história e conte para os demais.
- Incentive os alunos a levar o livro para ser lido em casa.

O QUE FAZER SE

... os alunos dispersarem, não prestando atenção ao que está sendo lido?

Incentivar os alunos a deduzirem o que está escrito, em muito estimulará o interesse deles.

10 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Organização de versos de poesia

NOME: _____

DATA: ____/____/____ TURMA: _____

A CAIXA AMARELA

UMA CAIXA AMARELA
O QUE TERÁ DENTRO DELA?
UM ENXAME DE ABELHAS
QUE VÃO PICAR MINHAS ORELHAS?

OU UM ABACAXI CORTADO,
PARA SER SABOREADO?

TALVEZ UMA LAGARTIXA
COM UM RABO BEM COMPRIDO
QUE ESTICA SUA LÍNGUA
PARA PEGAR UM MOSQUITO.

OU UM PEIXINHO AGITADO
NUM AQUÁRIO QUADRADO
QUE NADA PRA TODO LADO,
PARECE QUERER FALAR:
NÃO ME DEIXE AQUI FECHADO,
NESSE LUGAR APERTADO,
EU QUERO VOLTAR PRO MAR!

Marisley Augusto

Objetivos

- Utilizar as ilustrações como recurso para antecipar o conteúdo de um texto escrito, nesse caso, um poema.
- Utilizar estratégias de leitura para organizar o poema, mesmo antes de saber ler convencionalmente.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano.
- Como organizar os alunos? Os alunos ficam sentados em suas mesas, distribuídas em semicírculo.
- Que materiais são necessários? Data-show, cópias do texto, papel sulfite, cola e tesoura.
- Duração: cerca de 45 minutos.

Encaminhamento

- Antes da aula, selecione um poema cujas ilustrações ajudem na compreensão do que está escrito.
- Providencie cópias do texto escrito e corte os versos, colocando-os em envelopes individuais.
- Faça também cópias da seqüência das ilustrações sem o texto.
- Prepare o data-show para a projeção do texto, de modo que, enquanto você conta o poema, os alunos tenham o modelo da escrita em Português. Insista para que prestem atenção às ilustrações.
- Proponha que alguns alunos recontem a história em Libras, observando os desenhos. Trata-se de uma forma interessante de favorecer o uso da imagem para antecipar a leitura do texto.

- Distribua, em seguida, a folha com a seqüência das figuras e o envelope com os versos misturados e explique que a atividade será montar o poema.

A seqüência de figuras garantirá a correspondência com os respectivos versos, sendo uma atividade indicada para alunos a partir do 2º ano do Ciclo I, que terão mais condições de refletir sobre o sistema da escrita.

- Converse com os alunos para que usem conhecimentos prévios de leitura, aproveitando também as pistas fornecidas pelas figuras.

- É possível que alguns alunos queiram trabalhar em grupos, e outros prefiram fazê-lo individualmente.

- Quando terminar, peça que os alunos comparem suas produções com o texto original, apresentado inicialmente, a fim de conferirem suas hipóteses (visuais).



11 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Leitura de poesia

NOME: _____

DATA: ____/____/____ TURMA: _____

MEDO

MEDO É UMA PALAVRA
QUE ARREPIA O CORPO,
ARREGALA OS OLHOS
BATE O QUEIXO E DENTES,
ERGUE OS FIOS DE CABELO,
BAMBEIA AS PERNAS
E MOLHA AS CALÇAS

Elias José

Objetivos

- Conhecer um novo poema e ampliar os conhecimentos sobre este gênero textual.
- Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando aquilo que já sabe sobre a escrita.

Planejamento

- Quando realizar? Durante o ano.

O tema “medo” sempre desperta a curiosidade dos alunos. As informações dos meios de comunicação tornam-se ótimas oportunidades para ler e produzir textos. Aproveite para conversar com o grupo, trocando experiências sobre o tema.

O trabalho envolvendo diferentes portadores de textos, como poesias, histórias em quadrinhos e livros, irá repertoriar os alunos sobre o tema, favorecendo futuras produções escritas.

- Como organizar os alunos? Em círculo.
- Que materiais são necessários? Texto em cartaz, cópias do poema e cola.
- Duração: cerca de 45 minutos.

Encaminhamento

- Antes da aula, faça um cartaz com o poema em uma folha de papel kraft, fixando-o na lousa.
- Providencie cópias digitadas do texto para os alunos.
- Organize as mesas em círculo.
- Converse com a classe, informando o nome do poema e do seu autor.
- Leia o poema e pergunte o que acharam: gostaram? por quê? o que tem o poema de interessante?
- Faça uma leitura coletiva do texto no cartaz.
- Explique que os alunos farão uma nova leitura do texto fixado na lousa, traduzindo-o para a Língua de Sinais.
- Distribua, em seguida, a cópia do poema e oriente os alunos a colá-la no caderno para poderem lê-lo outras vezes.



12 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Texto Informativo: divulgação científica

Objetivos

- Ler textos informativos utilizando estratégias de leitura.
- Desenvolver a competência leitora: ler para pesquisar.

Planejamento

Essa atividade é parte integrante do Projeto didático “Descobrimo o Corpo Humano”, que foi realizado durante o ano de 2006, visando desenvolver estratégias de leitura para pesquisar e estudar, por meio do uso de textos informativos com conteúdo científico.

- Quando realizar? A “Roda de Curiosidade” deve ser realizada semanalmente.

- Como organizar os alunos?

Coletivamente – Na “Roda de Curiosidade”, todos os alunos participam interagindo na Língua de Sinais, discutindo sobre as descobertas em relação ao tema do projeto e compartilhando as leituras realizadas, trazidas pela professora e /ou pelos próprios alunos.

Em duplas – Leitura dos textos selecionados.

- Que materiais são necessários?

Materiais informativos encontrados nos seguintes suportes: Livros paradidáticos, enciclopédias, dicionários visuais, atlas visuais do Corpo Humano, dicionário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), softwares, cds, filme VHS, DVD;

- computador, radiografias, fita métrica, relógio e balança.

- Duração: 45 minutos, semanalmente.

Encaminhamento

- Antes da aula, selecione o material necessário a ser apresentado na Roda de Curiosidade.

- Apresente aos alunos o suporte no qual o texto que contém a informação necessária foi publicado. Incentive a exploração da capa, formato, tipo (enciclopédia, atlas, dicionário, livro paradidático, pôster), ilustrações e conteúdo.

- Levante as hipóteses dos alunos em relação ao conteúdo informativo que encontrarão no texto.

- Oriente sobre como buscar as informações em cada suporte citado acima.

- Propicie a leitura, em duplas, para que, em parceria, os alunos compartilhem suas hipóteses

- em relação às estratégias de leitura utilizadas na busca das informações.

- Solicite que cada dupla apresente para a classe suas descobertas em relação ao tema. A professora media a discussão e a seleção das informações relevantes, as quais são registradas, pelos alunos, no caderno de texto.





Reflexões sobre o desenvolvimento do projeto...

Lendo e Construindo Conhecimento

A partir da sondagem junto ao grupo de alunos, foi realizado planejamento e pesquisados diferentes materiais pela professora (livros, filmes, softwares), adequados ao tema do projeto, ano do ciclo e a faixa etária dos alunos, 8 a 10 anos. Foram organizados e listados textos sobre o assunto e temas correlatos.

Os alunos, junto com a professora e/ou em duplas, liam textos e traduziam seu conteúdo para a Língua de Sinais, localizavam informações sobre um assunto específico de estudo. Vale lembrar que os textos estão escritos em Português, que é a segunda língua para os alunos surdos. Na tentativa de construir o conhecimento em grupo, as leituras faziam parte de um processo investigativo estabelecido inicialmente pela professora. Paralelamente ao momento da leitura, cada criança elaborou, como produto final do projeto, um Livro Pessoal, utilizando um software educacional sobre o corpo humano. O aluno pôde investigar e registrar informações sobre seu corpo, características físicas, fases da vida, doenças que teve, alimentação, além de registrar informações obtidas na conversa com amigos e familiares.

O segundo passo foi fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios do grupo: O que tem no corpo humano? Como ele é por dentro? Várias hipóteses foram levantadas, muitas de acordo com o conhecimento de mundo que as crianças possuíam. A partir dessa etapa, todos os alunos puderam ter contato com livros paradidáticos, dicionários visuais e atlas visuais, pôster, enciclopédias e fitas VHS. Nesse momento, o intuito era que as crianças tivessem contato com material visual e textos para se familiarizarem com o assunto e desenvolvessem habilidades de leitura. Nas aulas seguintes, os alunos registraram, por meio de desenhos, suas impressões sobre o Corpo Humano.

Várias leituras compartilhadas foram realizadas e comentadas na “Roda de Curiosidades”. O ritmo do trabalho foi conduzido a partir do interesse e progressos dos alunos. Várias informações e descobertas científicas foram feitas com suporte das leituras.

No decorrer do projeto vários alunos assumiram a responsabilidade pela busca do conhecimento e contribuíram com informações e materiais complementares.



Observação de radiografias

13 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Texto instrucional: receita de bolo

Objetivos

- Ampliar o conhecimento sobre textos instrucionais.
- Ler receitas de bolo, apoiando-se no seu conhecimento sobre a linguagem escrita.

Planejamento

- Quando realizar? Mensalmente, aproveitando o período que antecede a comemoração dos aniversariantes do mês.
- Como organizar os alunos? Em duplas, para a leitura e troca de informações.
- Que materiais são necessários? Lápis e papel.
- Duração: dois dias.

Encaminhamento

Antes da Atividade:

- Peça que os alunos tragam de casa uma receita de bolo e proceda, com eles, à escolha daquela que será feita no mês.
- Escreva a receita na lousa e a traduza para a Língua de Sinais.
- Faça o bolo com os alunos, permitindo que leiam a receita, mexam nos ingredientes e executem as ações necessárias ao preparo.

- Monte a receita do bolo em tiras de papel e peça que os alunos as organize, obedecendo à seqüência das ações. Peça que leiam e recontem na Língua de Sinais.

- Entregue uma cópia da receita a cada aluno e peça que observem se a seqüência montada por eles corresponde à seqüência apresentada na receita.

- Incentive os alunos a trocarem receitas entre eles e a organizarem um livro de receitas para ser entregue de presente às mães.

14 - ATIVIDADE DE LEITURA PELO ALUNO

Leitura de texto informativo

Objetivos

- Utilizar a Internet como fonte de informação e ampliação de conhecimento.
- Ler textos informativos.
- Ler e interpretar informações, relacionando-as com textos já conhecidos.

Planejamento

- Quando realizar? Semanalmente, na sala de aula e no laboratório de Informática Educativa da escola (pesquisa na Internet).

- Como organizar os alunos?
 - Coletivamente: Na “Roda de Curiosidade” todos os alunos participam, discutindo, na Língua de Sinais, sobre temas a respeito dos quais tenham curiosidade em conhecer e queiram compartilhar com a classe.

Em duplas de alunos, para realizar pesquisa na Internet: sobre os temas selecionados na roda de curiosidades.

- Que materiais são necessários? Jornal, revista, gibis, propagandas, embalagens, computador, internet e papel para registro.
 - Duração: 45 minutos.

Encaminhamento

- Organize a “Roda de Curiosidades”. Nessa atividade os alunos comentam os temas e os sites que encontraram nas várias situações de leitura: revistas, gibis, jornal, propaganda, embalagem de salgadinhos etc...

- Solicite que os alunos registrem os sites levantados, na forma de listas.

- Peça aos alunos que levem a lista de sites para o laboratório de Informática Educativa.

- No laboratório, solicite aos alunos que escolham algum site e o pesquisem na Internet.

- Incentive os alunos a buscar informações nos sites pesquisados, utilizando estratégias de leitura, como: seleção (para identificar, as informações relevantes), antecipação (do conteúdo do texto a partir de imagens, manchetes), inferência e verificação (em relação ao conteúdo das informações dos textos pesquisados).

- Incentive os alunos a socializarem, com os colegas o que encontraram no “www”, através de relato na Língua de Sinais e apresentação do texto escrito na “Roda de Curiosidade”.

- Proponha que os alunos relacionem as informações que encontraram com outras de que já dispõem.

O QUE FAZER SE...

... os alunos sempre quiserem acessar a Internet?

A leitura do “www “ textos informativos, encontrados na Internet, auxilia a pesquisa de um assunto de interesse do aluno. O professor pode e deve fazer intervenções planejadas, orientando, conduzindo, questionando e fazendo relações com outros textos. Dessa maneira, a informação torna-se significativa e transforma-se em conhecimento.

15 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Produção de Língua Brasileira de Sinais com destino escrito

Objetivos

- Desenvolver a fluência na Língua de Sinais - LIBRAS, de modo a contar histórias, relatar acontecimentos, obedecendo à seqüência lógico-temporal.
- Participar da elaboração de textos coletivos, a partir do que foi trabalhado em sala de aula, tendo o professor como escriba.
- Perceber a função social da escrita.
- Demonstrar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Planejamento

Quando realizar? Após apresentação da história através de vídeo.

- Como organizar os alunos? Todos sentados no chão, voltados para a lousa, em semicírculo, para que possam ver uns aos outros, utilizando Língua de Sinais. Como se trata de escrita coletiva, todos têm liberdade de trocar informações entre si e com a professora.

- Que materiais são necessários? Lousa para o primeiro rascunho em virtude das inúmeras discussões, para a organização das seqüências da idéia. Papel pardo e canetão para registro do produto final.

- Duração: cerca de duas horas.

Encaminhamento

- Apresente o vídeo da história, interpretando concomitantemente para a Língua de Sinais.
- Apresente o texto da história, utilizando o projetor multimídia. Leia o texto, interpretando-o na Língua de Sinais.
- Solicite aos alunos que recontem a história na Língua de Sinais.
- Escreva a história produzida pelos alunos na Língua Portuguesa. Durante a escrita, estimule os alunos a observarem as diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais.

O QUE FAZER SE...

... o aluno se esqueceu da história?

Estimule o aluno a se lembrar da história, com dicas e perguntas que possibilitem a retomada do texto. É muito importante que se dê oportunidade para que o aluno recupere o conteúdo da história.

... o aluno relata o texto na estrutura da Língua de Sinais?

Respeite o relato, porém, ao registrar, mantenha a estrutura da Língua Portuguesa e mostre aos alunos suas diferenças, principalmente na estruturação.

**TEXTO PRODUZIDO COLETIVAMENTE PELOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SACI PERERÊ

O SACI PERERÊ É NEGRO, TEM UMA PERNA SÓ.
O SACI PERERÊ NÃO TEM ROUPA, SÓ UMA
TOUCA VERMELHA. ELE FUMA CACHIMBO.

O SACI PERERÊ É MUITO LEVADO E
BAGUNCEIRO, NA COZINHA ELE ESCONDE AS
COLHERES, FACAS E GARFOS, A COZINHEIRA FICA
PROCURANDO E QUEIMA A COMIDA.

O SACI PERERÊ DÁ NÓ NAS ROUPAS DO VARAL
E NÃO GOSTA DE FICAR PRESO NA GARRAFA.



16 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Leitura com destino escrito

Objetivo

- Desenvolver o comportamento de escritor: sugerir o que o professor irá escrever na reescrita coletiva da história, escolhendo uma entre várias possibilidades.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano, em diferentes momentos. Organize a rotina, dedicando vários momentos a atividades de leitura com destino escrito.

Para repertoriar os alunos para a realização desta atividade, foi contada a história da “Margarida Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida, em Língua de Sinais – LIBRAS.

- Como organizar os alunos? Em grupo.
- Materiais necessários? Papel kraft e pincel atômico.
- Duração: cerca de 45 minutos.

Encaminhamento

- Explore inicialmente o conhecimento prévio dos alunos sobre a história. Registre o nome do livro e do autor.

- Explique aos alunos que participarão da reescrita da história “A Margarida Friorenta”, como se fossem a autora do livro, lembrando as palavras que deixaram o texto bonito.

- Faça a reescrita coletiva, sendo você a escriba do que os alunos contam em LIBRAS.

17 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Produção coletiva de texto: uma visita ao teatro

Objetivo

- Avançar nos conhecimentos sobre a escrita da Língua Portuguesa.

Planejamento

- Quando realizar? Mensalmente, aproveitando os pôsteres de divulgação das produções teatrais e/ou programações mensais do SESC.

- Como organizar os alunos? Coletivamente, em roda de conversa, tendo o cuidado de posicionar as carteiras em semicírculo para permitir a visualização da LIBRAS e do texto a ser construído.

- Que materiais são necessários? Lousa, giz, papel Kraft, caneta hidrográfica.

- Duração: duas aulas.

Encaminhamento

Antes da Atividade:

- Apresente aos alunos os diversos pôsteres de espetáculos teatrais recebidos pela escola, textos de jornais

e revistas com as críticas aos espetáculos que estão em cartaz para que eles possam compreender a importância dos registros escritos.

- Empregando LIBRAS, informe sobre o que contêm os fôlderes e textos e estimule a escolha de uma peça para visita. Leve os alunos a observarem as restrições de idade.

- Vá ao teatro com seus alunos, incentivando-os e a seus pais a perceberem a importância da arte na vida das pessoas.

Durante a atividade:

- Organize uma “roda de conversa” e permita que seus alunos contem, em LIBRAS, o que viram, sentiram e viveram durante a visita ao teatro. Anote, na lousa, o maior número possível de informações para ser utilizada durante a construção do texto coletivo.

- Observe a forma como os relatos são apresentados em Língua de Sinais. Coesão e coerência entre os fatos e entendimento do contexto são elementos importantes.

- Peça que os alunos desenhem o que viram e viveram durante o espetáculo.

- Incentive os alunos a construírem uma narrativa coletiva sobre o que viram e sentiram durante a visita ao teatro. Eles contam na Língua de Sinais e você atua como escriba, escrevendo em Língua Portuguesa, na lousa. Cuide para que a opinião do grupo sobre o espetáculo fique registrada no texto.

- Peça que os alunos copiem o texto no caderno para levar para os pais.

- Escreva o texto em papel kraft e afixe no mural ou no flipchart.

O QUE FAZER SE...

... os alunos olharem somente para os sinais e não prestarem atenção ao texto escrito?

Pelo fato de a Língua de Sinais ser visual, os alunos tendem a prestar mais atenção ao que é sinalizado do que ao que é escrito. Chame atenção dos alunos para a passagem entre o que foi expresso em sinais e o que foi escrito em Língua Portuguesa. Faça intervenções sempre que notar a dispersão.

18 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Projeto Didático: livro de brincadeiras

Justificativa

As brincadeiras infantis possibilitam o aprendizado da Libras – Língua Brasileira de Sinais - em contexto lúdico, em situações sociais reais de uso da língua. A leitura de textos instrucionais em Português, com o objetivo de ler para aprender a brincar, amplia essa experiência lingüística e promove o aprendizado do gênero texto instrucional.

Planejamento

- Quando realizar? As atividades podem ser distribuídas na rotina da sala de aula três vezes por semana.

- Como organizar os alunos? As atividades desse projeto podem ser vivenciadas de diversas maneiras. Primeiro coletivamente, em sala de aula, para divulgar, planejar e compartilhar a finalidade e o produto final do projeto com os alunos. Depois, no pátio ou quadra da escola, para brincar. Em outro momento, em grupo ou em duplas, para leitura dos textos de cada brincadeira e produção escrita.

- Que materiais usar? Livros e revistas com informações sobre o assunto, imagens e fichas de brincadeiras, lápis e papel, brinquedos diversos, como pião, pipa, peteca, bola, corda, anel e pesquisas feitas na Internet.

- Duração: Um bimestre.

Produto Final

O produto final é a elaboração de um Livro de Brincadeiras, contendo, para cada uma delas: as ilustrações elaboradas pelos alunos, fotos com os sinais na Língua de Sinais – LIBRAS - e texto escrito em Português, com as informações relativas às regras de cada brincadeira vivenciada pelo grupo. Sugere-se que o livro seja apresentado numa mostra cultural, onde toda a comunidade escolar esteja presente para prestigiar esse lançamento. Um dos exemplares deverá ser destinado à sala de leitura para que outros alunos da escola possam se beneficiar da experiência e do material produzido nesse projeto didático.

Expectativas de aprendizagem

Com este projeto, espera-se que o aluno seja capaz de:

- Ampliar o seu repertório de brincadeiras.
- Ampliar os conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - e sobre seus recursos discursivos.
- Apropriar-se, mediante o uso, das características e finalidade de textos instrucionais.
- Escrever as regras das brincadeiras, respeitando as características desse tipo de texto.
- Fazer as ilustrações, considerando o conteúdo do texto escrito.
- Aprender procedimentos de consulta a livros instrucionais sobre o assunto apresentado.
- Desenvolver atitudes cooperativas.
- Desenvolver atitudes de respeito para com os colegas, valorizando experiências e diversidade de opiniões nas situações de comunicação.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

- Acesso dos alunos a fichas, revistas e materiais de pesquisa que contenham brincadeiras, com textos instrucionais e desenhos ilustrativos das mesmas.
- Mostrar aos alunos o nome das brincadeiras, digitando e fazendo o sinal de cada uma.
- Promover a leitura e momentos de escrita coletiva das regras e das brincadeiras escolhidas.
- Possibilitar que os alunos exerçam diferentes funções em todas as tarefas e brincadeiras (ora ilustrador /ora escritor).
- Possibilitar que os alunos procurem soluções para os conflitos durante as brincadeiras.
- Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos e possibilitar que sejam colocadas em prática.
- Propor questões que façam os alunos pensarem sobre o texto específico, sua diagramação, função e ilustração.
- Garantir trabalho em grupo/ duplas para que os alunos possam ter parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais.
- Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

Detalhamento das etapas previstas

1ª etapa: Apresentação do projeto e levantamento de conhecimentos prévios

Conversar com os alunos sobre as brincadeiras que eles conhecem. Propor ao grupo uma pesquisa para fazer levantamento de outras brincadeiras. Essa pesquisa pode ser

em material impresso, como revista Recreio, Folhinha. Nas aulas de Informática Educativa, a pesquisa poderá ser realizada na Internet. Propor leitura dos textos pesquisados com a ajuda do professor. Incentivar a confecção de um livro de brincadeiras para registrar as que eles mais gostaram. Fazer pesquisa com os pais sobre brincadeiras que eles mais conheciam em suas infâncias e trazer de casa o registro escrito ou em forma de desenho para que se possa comparar com o material já apresentado ou pesquisado em sala de aula. Escolher, com as crianças, dez brincadeiras para serem vivenciadas por elas.

2ª etapa: Vivenciar com os alunos as brincadeiras escolhidas

Para isso o professor deve levar os alunos para um local amplo, de preferência o pátio ou a quadra da escola, onde eles tenham espaço suficiente para brincar à vontade. Em seguida, para cada brincadeira apresentar, na Língua de Sinais, o nome e informações tais como: sobre a região do país em que é mais conhecida e suas regras. Propiciar que os alunos brinquem e, depois, avaliar com o grupo o que acharam das brincadeiras.

3ª etapa: Confecção de cartaz e de jogo da memória

Cartaz: registrar em forma de desenho cada brincadeira vivenciada.

Jogo da memória: associar o desenho ao sinal em LIBRAS e à escrita do nome de cada brincadeira em Português, utilizando a leitura.

4ª etapa: Produção coletiva de texto instrucional

Escolher três brincadeiras mais significativas para que as crianças possam apresentar a outro grupo-classe. Fazer o texto coletivo instrucional, contendo o levantamento das regras dessas brincadeiras e utilizando os conhecimentos sobre o

gênero textual. Os alunos produzem o texto, sinalizando em LIBRAS e o professor escreve em Português.

5ª etapa: Divulgação da “Manhã de Brincadeiras”

Confecção de um convite para que outras turmas possam participar da “Manhã de Brincadeiras”. Revisar o convite com os alunos e colocá-lo no mural da escola, em lugar de bastante circulação, para ser lido por outras pessoas. Separar o material para elaboração de cada brincadeira e distribuir as tarefas entre os alunos, que deverão se organizar em duplas para a realização das brincadeiras no dia do evento. Divulgar o evento nas classes afins.

6ª etapa: Realização da “Manhã das Brincadeiras”

Realizar a “Manhã de Brincadeiras” com as turmas convidadas, deixando que as duplas se organizem para recebê-las. Combinar com todos quanto tempo durará cada brincadeira e sugerir que os grupos rodiziem, dando oportunidade de os convidados vivenciarem todas as brincadeiras escolhidas. Registrar com fotos e vídeos o desenvolvimento das atividades.

7ª etapa: Avaliação da “Manhã das Brincadeiras”

Conversar com os alunos sobre o que deu certo e o que não deu, bem como o que é possível melhorar para o próximo evento. Registrar a escrita das opiniões levantadas, para futura consulta. Catalogar as fotos do evento em álbum, conforme cartaz elaborado na 3ª etapa.



8ª etapa: Organização e produção do Livro das Brincadeiras

Brincadeiras escolhidas por nossos alunos para fazer parte do livro:



- Vivo ou morto
- Passa anel
- Barra manteiga
- Amarelinha
- Cabra-cega
- Cantigas de roda
- Esconde-esconde
- Pega-pega
- Pipa
- Peteca / pião

As ilustrações serão feitas pelos alunos por meio de desenhos. Digitação do texto com as regras das 10 brincadeiras escolhidas e seleção das fotos que integrarão o livro.

9ª etapa: Lançamento do Livro das Brincadeiras

Apresentar na Mostra Cultural da escola o livro das brincadeiras. Propiciar tempo e espaço para que os alunos relatem o projeto, apresentem o livro e entreguem publicamente um volume à professora da sala de leitura, para que este fique disponível por todos na escola.

10ª etapa: Resultado Final

Entregar aos pais um exemplar do livro para que possam levar para casa e compartilhar, com os familiares, o que os filhos produziram durante esse projeto.

Observação

O texto a seguir é parte integrante do Livro das Brincadeiras elaborado pelos alunos.

BARRA MANTEIGA

O GRUPO SE DIVIDE EM DOIS.

DE UM LADO, UM GRUPO COM AS CRIANÇAS LADO A LADO, ATRÁS DA LINHA DEMARCADA.

DO OUTRO LADO, O OUTRO GRUPO, ATRÁS DA LINHA DEMARCADA.

UMA CRIANÇA DE UM GRUPO ESCOLHE OUTRA DO OUTRO GRUPO E BATE NA SUA MÃO, QUE DEVERÁ ESTAR ESTENDIDA.

A CRIANÇA ESCOLHIDA CORRE ATRÁS DA PRIMEIRA, TENTANDO PEGÁ-LA. A CRIANÇA VAI PARA O OUTRO TIME.

O TIME QUE PEGAR O OUTRO GRUPO PRIMEIRO, SERÁ O VENCEDOR.



19 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Texto literário em LIBRAS

I – Atividades de Comunicação Verbal: Narrativa em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Objetivos

- Participar de situações nas quais o professor conta o texto literário em LIBRAS para os alunos.
- Desenvolver o gênero narrativo em LIBRAS.
- Expressar-se com coerência, fazendo uso da Língua de Sinais - LIBRAS
- Vivenciar situações de reconto em Libras, de texto literário infantil, para os demais alunos da classe.

Planejamento

- Quando realizar? Essa seqüência de atividades pode ser desenvolvida durante um semestre letivo. Envolve atividades de comunicação verbal, leitura e produção de texto sinalizado em Língua Brasileira de Sinais e texto escrito em Português. São necessárias seqüências didáticas para que essas três competências lingüísticas sejam desenvolvidas.
- Como organizar os alunos? Atividade coletiva de conto e reconto em Libras.

- Que materiais são necessários? Livros diversos com textos literários infantis, organizados em uma caixa na sala de aula.

- Duração: 45 minutos

Encaminhamento

- Antecipadamente o (a) professor (a) deve escolher o livro a ser lido e preparar a tradução em Libras.

- O professor (a) apresenta o livro para os alunos, explorando a capa, o título, o tema, possibilitando a antecipação de significados.

- O professor (a) conta em LIBRAS a história para os alunos.

- Os alunos recontam individualmente a história para o grupo-classe.

- Os alunos que assistiram à apresentação fazem comentários quanto à compreensão, coerência e organização das idéias utilizadas pelos alunos durante a sua narrativa do conto em LIBRAS.

II – Atividades de leitura

Objetivos

- Compreender a leitura como processo de construção de sentidos / significados.

- Participar de leitura individual de livro de texto e atribuir sentido ao que leu, compartilhando este sentido com o grupo.

Planejamento

- Quando realizar? Organizar cronograma com os alunos para que leiam um texto semanalmente e apresentem para o grupo.

- Como organizar os alunos? Pode-se trabalhar com leitura individual e fazer partilha e checagem das informações e das hipóteses de sentido, de forma coletiva. Há também a possibilidade de ler em duplas, onde a própria dupla já faz uma partilha prévia de informações e checa suas hipóteses e depois as socializa no grupo-classe, em que novamente este processo se realiza.

- Que materiais são necessários? Livros diversos com textos literários infantis, organizados em uma caixa na sala de aula.

- Duração: 45 minutos.

Encaminhamento

- Combinar os horários de leitura com o grupo e respeitar sua constância como atividade permanente diária.

III - Produção de texto

1- Produção de texto sinalizado em LIBRAS

2- Produção de texto escrito em Português

Objetivos

- Desenvolver o gênero narrativo em produções de textos sinalizados em LIBRAS.

- Filmar os textos sinalizados para observar, analisar e refazer as narrativas.

- Valorizar os textos em LIBRAS, produzidos pelos alunos, tanto quanto os textos escritos.

Planejamento

- Quando realizar? Semanalmente, nas aulas de informática educativa, realizar as filmagens das narrativas e a montagem das ilustrações. Nas aulas de Português, retomar os textos produzidos em LIBRAS e realizar a análise e as modificações sugeridas pelo grupo e pela professora.
- Como organizar os alunos? Individualmente e em duplas.
- Que materiais são necessários? Webcam, mouse, teclado, data-show, monitor, softwares: Word, paint brush, power point, animator, scanner.
- Duração: 45 minutos.

Encaminhamento

- Planeje com cada aluno o texto a ser narrado em Libras e as etapas do trabalho de ilustração na informática, usando o Paint Brush.
- Oriente o aluno a construir sua narrativa através da leitura das imagens e do uso de seu conhecimento de mundo.
- Filme cada narrativa em Libras e assista com o grupo, que fará os comentários e discutirá se deverá ser feita nova filmagem.
- Assista ao filme com o grupo.
- Releia o texto escrito, resgatando os recursos lingüísticos que o autor utilizou para dar qualidade à linguagem do texto escrito.
- Produza coletivamente o texto em Português.



20 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Texto Literário: Conto “Mágico de Oz”

Objetivos

- Conhecer um novo conto: Mágico de Oz.
- Ampliar o conhecimento sobre o gênero conto.
- Avançar sobre seus conhecimentos em relação à linguagem escrita, ao escrever segundo suas hipóteses e confrontá-la com a de seus colegas.
- Utilizar Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Planejamento

- Quando realizar? Organize momentos na rotina semanal onde haja leitura de texto literário do professor para os alunos.
- Como organizar os alunos? Para as atividades de produção de texto: em duplas entre alunos com hipóteses de escrita mais próximas.
- Que materiais são necessários? Materiais escritos e cartazes na sala de aula, em Língua de Sinais e em Português, como referência para consulta: dicionário de Língua de Sinais, fichas, livros e filme do conto, lápis, papel, borracha e lápis coloridos.
- Duração: 45 minutos, duas vezes por semana.

Atividades

- Leitura do professor para os alunos: Leitura de duas versões do conto “O Mágico de Oz”.
- Comunicação em Língua de Sinais: Reconto da história pelos alunos
 - Exibição do filme “O Mágico de Oz”.
 - Ida ao teatro para assistir à peça: “O Mágico de OZ”.
 - Produção escrita do conto em duplas e confecção do livro.
- Apresentação do conto em LIBRAS para os alunos do 1º ano do Ciclo I.
 - Leitura do conto para duplas de alunos do 1º ano Ciclo I.
 - Avaliação coletiva da atividade.

Encaminhamento

- Leia duas versões do conto para os alunos, traduzindo-as para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- Após a leitura de cada versão, converse com os alunos sobre os elementos mais importantes da narrativa: personagens: nome - características (criação de um sinal para cada um deles) - trama.
 - Chame a atenção dos alunos para as diferentes formas de escrever a história: Como pode começar, como o personagem é apresentado, como o ambiente é descrito, quais palavras deixam o texto mais bonito.
 - Assista, com os alunos, ao filme DVD “O Mágico de Oz”, reconte em LIBRAS e compare esta versão com a versão do conto escrito.
 - Leve os alunos ao teatro para assistir à peça: “O Mágico de Oz”. Reconte a peça em LIBRAS.

- Peça aos alunos que reescrevam o conto em duplas e realizem a revisão com a ajuda do professor.
- Proponha que os alunos façam um livro, contendo a reescrita do conto O Mágico de Oz, elaborada pelas duplas e as ilustrações.
- Planeje com a classe o plano de apresentação dos livros produzidos para os alunos do 1º Ano: Oriente a apresentação, organize a ida à classe para divulgar o evento, a data e horário.

Avalie a seqüência de atividades com os alunos



Aluna apresenta seu livro e colega a ajuda segurando-o, enquanto ela conta a história em LIBRAS para alunos da 1ª série.



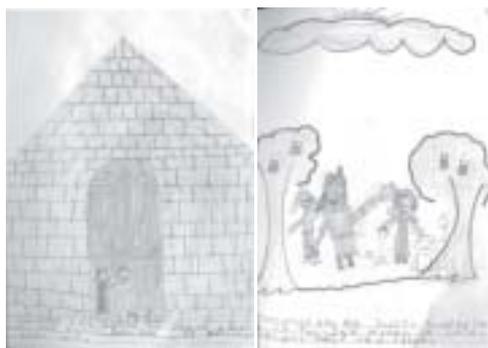
Aluna da 2ª série apresenta seu livro para os alunos da 1ª série



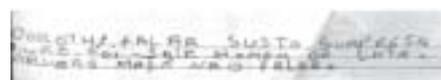
Leitura, por aluna da 2ª série, do livro produzido para alunos da 1ª série



Livro



Páginas do livro produzido por aluno



Produção da reescrita preliminar do conto "O Mágico de Oz"

21 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Conhecendo os Animais do Sítio Olhos D'Água

Objetivos

- Pesquisar, em livros e revistas, informações sobre as características dos animais encontrados na visita ao sítio.
- Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando aquilo que já conhece sobre o sistema de escrita para localizar o nome dos animais do sítio e suas características.
- Produzir um texto descritivo sobre a vida dos animais do sítio.

Planejamento

- Quando realizar? Após uma visita ao sítio, onde as crianças entrarão em contato com os animais do local.
- Como organizar os alunos? Inicialmente, em atividades coletivas, tendo o cuidado de posicionar os alunos em semicírculo para que possam “visualizar” o diálogo estabelecido em Língua de Sinais; posteriormente em duplas ou trios para a pesquisa em livros e revistas e, finalmente, individualmente, com registro no caderno e nos cartazes.
- Que materiais são necessários? Livros de divulgação científica, imagens de animais vistos no sítio, fotos tiradas durante a visita, lápis, papel.
- Duração: 03 dias.

Encaminhamento

Antes da Atividade

- Organize uma visita ao sítio para que os alunos possam estar em contato com os animais e seu habitat.
- Levante os conhecimentos das crianças sobre o que esperam encontrar na visita ao sítio, registrando tudo em um cartaz.
- Apresente aos alunos um roteiro de observação dos animais e do meio em que vivem.
- Registre, fotograficamente, cada animal e o local em que vive para posterior construção de um painel.

Durante a Atividade

- Converse com os alunos, em Língua de Sinais, sobre os animais que eles observaram e a forma como vivem.
- Entregue alguns livros e revistas, orientando os alunos para que examinem o material e decidam quais deles são mais interessantes para o estudo dos animais.
- Proponha aos alunos a construção de um texto individual que contenha informações sobre as características dos animais, seu habitat, o tipo de alimentação etc.
- Chame a atenção para a diferença entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na construção do texto.
- Monte uma exposição no pátio da escola com os textos informativos sobre os animais vistos na visita ao sítio. Sugira aos alunos que incluam as fotos.

O QUE FAZER SE...

... os alunos dispersarem e não conseguirem completar o roteiro de observação dos animais e seu habitat?

Questione, em Língua de Sinais, sobre o que têm dúvida e, somente depois disso, solicite a complementação da pesquisa.



22 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Texto instrucional - receita

Objetivos

- Ter contato com o gênero instrucional.
- Ler a receita escrita pela professora.
- Registrar individualmente o texto da receita.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano. Os alunos de cada sala escolheram o "BRIGADEIRO" como o doce de sua preferência.

- Como organizar os alunos? Inicialmente, em grupo, para fazer o doce e, depois, individualmente, para escrever a receita .

- Que materiais são necessários? Os ingredientes: Leite condensado, chocolate em pó, margarina e chocolate granulado, além dos utensílios de cozinha.

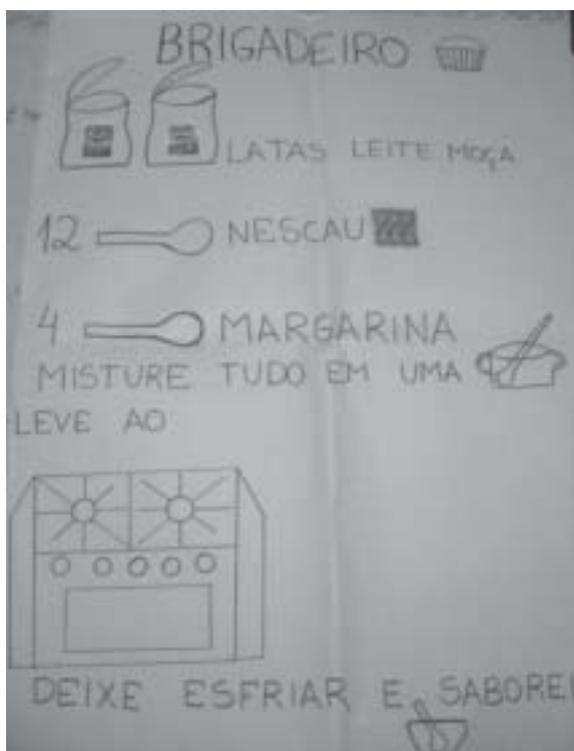
- Duração: 02 dias de trabalho.

Encaminhamento

- Apresente cada ingrediente com o nome em Português e o sinal na Língua Brasileira de Sinais.

- Misture os ingredientes, com a participação dos alunos.

- Na cozinha, apresente o cartaz com a receita.
- Após terem saboreado o doce, peça aos alunos que registrem a atividade, por meio de desenho ou da escrita, para levar para casa.
- Não interfira na produção dos alunos enquanto eles trabalham.
- Depois que os alunos terminarem, peça que relatem em Libras o que escreveram.



23 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Texto informativo - bilhete

Objetivos

- Compreender que bilhete é uma mensagem que uma pessoa envia para outra.
- Compreender que o bilhete apresenta estrutura própria, com nome da pessoa que irá recebê-lo (destinatário), mensagem (objetiva), nome da pessoa que envia o bilhete (remetente) e saudação (cordialidade).
- Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar sua produção com a dos colegas.

Planejamento

- Quando realizar? Em diferentes momentos, ao longo do ano, ou como atividade permanente, com frequência semanal ou quinzenal, dependendo do grupo.
- Como organizar os alunos? Em duplas.
- Que materiais são necessários? Lápis, papel, fotos e cartolina.
- Duração: quatro aulas.

Encaminhamento

Antes da Atividade:

- Chame a atenção dos alunos para os bilhetes encaminhados pela escola. Questione o porquê dos bilhetes.

- Utilize o último bilhete encaminhado pela escola e peça para que localizem o destinatário, o remetente e a mensagem.

- Indague sobre o que os alunos acreditam estar escrito na mensagem. Registre as informações, mesmo as do bilhete, para confrontar as hipóteses.

- Empregue a Língua de Sinais na explicação do conteúdo do bilhete, para que haja total compreensão pelos alunos.

Durante a atividade:

- Peça para que os alunos escrevam um bilhete convidando os pais para virem à escola na próxima semana. Observe se, na estrutura do bilhete, há o nome da pessoa que escreve (remetente), a mensagem com as informações, o nome da pessoa que recebe (destinatário) e um agradecimento.

- Cole o bilhete no caderno de recado e certifique-se de que foi entregue.

- Durante o encontro com os pais, oriente sobre a importância de a família observar os bilhetes enviados e estimular os filhos a escreverem.

- Crie um varal onde as crianças possam deixar bilhetes para seus colegas.

O QUE FAZER SE...

... Os alunos tiverem muita dificuldade para escrever o texto?

Quando sentir que os alunos têm dúvidas sobre como escrever, peça que contem em Língua de Sinais e escreva, na lousa, o texto em Língua Portuguesa, fazendo o papel de escriba.

24 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Você tem medo de quê?...

Objetivos

- Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, ao escrever utilizando pistas visuais, colocadas na lousa.
- Desenvolver o comportamento de escritor: planejar o que irá escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após a escrita etc.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano.
- Como organizar os alunos? Como é uma atividade individual, eles podem ficar sentados em suas carteiras.
- Que materiais são necessários? Livro “Tico e os Lobos Maus”, de Valerie Gorbachev, folha de papel pautado, lápis e borracha.
- Duração: cerca de 45 minutos.

Encaminhamento

- Dedique, inicialmente, algum tempo para a retomada da história “Tico e os Lobos Maus”, já conhecida pelos alunos.
- Explique, aos alunos, que deverão escrever sobre os medos que têm, lembrando do modelo apresentado no livro.
- Propor, aos alunos, que façam a ilustração do texto produzido.

O QUE FAZER...

...quando os alunos questionam sobre a escrita de determinadas palavras?

Registre a palavra na lousa e deixe à disposição de outros alunos que necessitem.

25 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Produção de diálogos

Objetivos

- Elaborar histórias em quadrinhos.
- Criar diálogos em balões, de acordo com as cenas.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano. Escolha um momento fixo, uma vez por semana.
- Como organizar os alunos? A atividade é realizada individualmente. Os alunos devem produzir a escrita da sua própria história em quadrinhos, preencher os balões em branco de acordo com o tema da história.
- Que materiais são necessários? História em quadrinhos com balões em branco.
- Duração: 2 horas-aula.

Encaminhamento

- Selecione uma história em quadrinhos para produção escrita individual com a turma.
- Providencie cópias para cada aluno.
- Distribua as cópias e oriente os alunos a observar a seqüência de cenas da historia em quadrinhos.
- Oriente-os a prestar atenção nas expressões faciais, nos gestos dos personagens, bem como nos tipos de

balões e no cenário. Eles devem combinar com as falas que serão criadas.

- Proponha que os alunos contem em Língua de Sinais o que acontece na história apenas observando os desenhos e os tipos de balões. Trata-se de uma forma interessante de favorecer o uso da imagem para antecipar o que será escrito.

- Apresente aos alunos os diferentes tipos de balões: fala comum, pensamento, censura, sussurro ou cochicho.

- Peça aos alunos que observem quadrinho por quadrinho da história e completem os balões vazios com a conversa dos personagens.

- Peça aos alunos que escrevam o diálogo dos personagens, de acordo com a seqüência das cenas da história.

- Terminada a atividade, converse com os alunos sobre o que entenderam das cenas da história, se o texto, nos balões, corresponde às imagens, se acharam a história engraçada e assim por diante.



26 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Reescrita de conto de fadas

Objetivos

- Reescrever uma história conhecida.
- Demonstrar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Planejamento

- Quando realizar? Após a aplicação de todas as etapas previstas no Projeto Monitoria: filme, leitura com tradução pelos monitores e professores, teatro, atividades desenvolvidas na sala de aula. É imprescindível que o aluno tenha uma cópia do original do texto da história trabalhada para que ele possa tomar contato com a linguagem escrita.
- Como organizar os alunos? A escrita é individual, porém os alunos têm liberdade de trocar informações com os colegas e com a professora.
- Que materiais são necessários? A história que foi trabalhada e figuras referentes a ela.
- Duração: 3 ou mais aulas.

Encaminhamento

Etapas do Projeto Monitoria:

- Apresente o filme sobre a história que está sendo trabalhada, com tradução simultânea em Língua de Sinais.

- Conte, em Língua de Sinais, o conteúdo da história.
- Apresente o texto escrito, utilizando o projetor multimídia, e traduza a história para a Língua de Sinais.
- Inicialmente, leia o texto completo e depois parágrafo por parágrafo, trocando idéias e opiniões com os alunos, enfatizando que, ao ler, não devemos nos preocupar com todas as palavras, mas sim em compreender e dar significado ao que estamos lendo. Não se esqueça de entregar para todos os alunos cópia do texto completo.
- Durante a leitura, estimule os alunos a observarem as diferenças entre a Língua Portuguesa e Língua de Sinais.
- Na “tradução” do conteúdo da história para a Língua de Sinais, esclareça os alunos de que devemos estar atentos se o sinal atribuído a uma palavra ou expressão combina com o que está escrito.
- Hora do reconto: Solicite que os alunos recontem a história, em Língua de Sinais. Eles podem recontar o conto todo ou se revearem, cada aluno contando um trecho . A professora deve estar atenta para orientar os alunos quanto à produção dos sinais e ao uso de outros aspectos inerentes à Língua de Sinais, como movimento do corpo, expressão facial e uso do espaço.
- No dia da reescrita, explique o que alunos devem fazer, preocupando-se em resgatar o conteúdo da história por meio da leitura do texto, reconto da história, exploração das figuras que retratam fatos contidos na história.
- Não se esqueça de resgatar a linguagem escrita, explicando aos alunos que há diferenças entre a Língua Portuguesa e Língua de Sinais e solicite que eles prestem atenção na forma como o texto está escrito.
- Durante o desenvolvimento da atividade, circule pela classe para fazer as intervenções necessárias.

O QUE FAZER SE...

... o aluno se esqueceu da história?

Estimule o aluno a se lembrar da história, com dicas e perguntas que possibilitem a retomada do texto. É muito importante que se dê oportunidade para que o aluno recupere o conteúdo da história e a forma de escrever própria da linguagem que se escreve.

... o aluno não sabe escrever determinada palavra...

Dê algumas pistas, faça perguntas para ajudá-lo a refletir sobre a escrita e lembrar-se como se escreve a palavra solicitada. Se o aluno não conseguir, então escreva-a na lousa/caderno do aluno ou digite-a. O importante é que o aluno se “solte” e coloque no papel o que está pensando e que ele perceba que a professora é sua aliada nesse processo.

...o aluno escreve o texto na estrutura da Língua de Sinais?

A intervenção da professora vai depender do que o aluno já aprendeu da Língua Portuguesa. Às vezes, é melhor aceitar o texto na estrutura da Língua de Sinais do que sugerir alterações, pois dependendo do caso, isto pode gerar um certo embaraço e o aluno deixar de escrever ou economizar, isto é, escrever o mínimo possível. No entanto, há casos em que podemos e devemos alertá-los quanto à estrutura gramatical da Língua Portuguesa, orientando-os e sugerindo alterações.

“O Gato de Botó”

O gato encontra a botó de Cíndia. Ele
tem a dia a botó para o gato.
O gato coloca a botó. Ele fu procura o
cachê.
O gato encontra a papa e cachê. Ele
coloca o cachê com papá.
O Cíndia quer comer o cachê. O gato
fala: não dá para comer o cachê.
O gato coloca o cachê. Ele pergunta
para o pai, qual a comida?
Sim, ele gosta de comer galinha.
O gato pergunta para a mãe qual a
comida? Ele não sabe.
O gato e o pai comem a comida
e cachê.
O gato explica para o Cíndia, finge
não saber.
O pai e a mãe foram pensar o
comida com filha.
O gato fala para o pai e a mãe.
O Cíndia fala para o pai, da filha.
e fu.
O gato para o pai e a mãe, da filha
para o pai, o pai não sabe a comida de
Cíndia.
O pai fala para o pai e a mãe. Ele
não sabe a comida para o Cíndia. O pai
fala para o pai e a mãe.
O Cíndia fala para o pai e a mãe.
O pai fala para o pai e a mãe.
Ele pergunta, da comida com a
filha.

27 - ATIVIDADE DE ESCRITA DO ALUNO

Texto narrativo: Circo de Soleil

Objetivos

- Pesquisar informações sobre o Circo de Soleil, sobre o espetáculo Saltimbanco e sobre a apresentação em São Paulo.
- Elaborar o texto a partir de observações, leitura e seqüência de acontecimentos reais.
- Revisar o texto, considerando o que já conhece sobre a Língua Portuguesa.

Planejamento

- Quando realizar? Ao longo do ano.
- Como organizar os alunos?

Num primeiro momento, em grupos, para coletar informações em jornais e revistas sobre o Circo de Soleil e o espetáculo Saltimbanco. Ler as notícias junto com o professor. Confeccionar o painel com as fotos e notícias selecionadas.

Num segundo momento, após os alunos assistirem ao espetáculo, conversar com eles sobre a apresentação e, em seguida, cada aluno fará uma produção de texto.

- Que materiais são necessários? Jornais e revistas.
- Duração: Cerca de 12 horas/aula.

Encaminhamento

- Para aproximar os alunos do assunto, dê-lhes

algumas informações, procure contar-lhes curiosidades e mostrar-lhes fotos que acompanham a notícia.

- Pesquise com os alunos, em jornais e revistas, informações sobre o circo, tais como a história da formação do circo, a infra-estrutura, a organização, o local da apresentação e sua capacidade, valor do ingresso e as cenas do espetáculo.

- Confeccione um painel com os dados principais e as fotos coletadas na pesquisa.

- Após assistirem à apresentação, converse com os alunos para que todos relatem, em Língua de Sinais, o que viram no espetáculo. Faça perguntas para obter mais informações sobre o que cada um mais gostou.

- Proporcione troca de informações entre eles.

- Compare, com os alunos, a apresentação assistida com os dados expostos no painel.

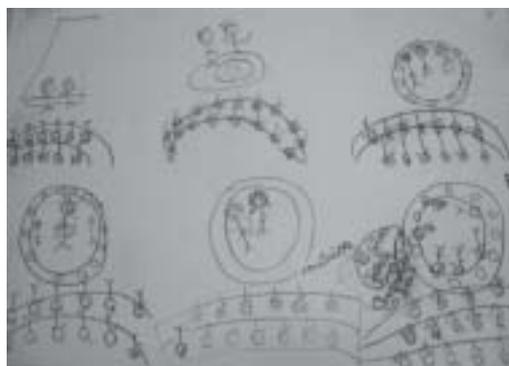
- Solicite aos alunos que desenhem, em duas folhas de sulfite, divididas em 6 quadrinhos cada, a ida ao circo.

- Peça a eles que produzam, individualmente, um texto sobre a ida ao circo.

- Informe os alunos sobre a possibilidade de consultar o painel enquanto escrevem, para buscarem informações.

- Proponha que leiam o que escreveram e façam as correções que julgarem melhor para tornar o texto mais claro para quem o ler.

Desenhos sobre o espetáculo





Circo Solcil

Dia 10 agosto de 2006, na quinta-feira grupo mantém alunos 5, 6 e 7, tardada nos 2, 3 e 4º com professores: Rita, Magali, Carmen, Marcia e Cirilde esperas os bilibus de outras feiras Circo Solcil com professores e alunos entram fila longa. Tardada para as feiras também se olhanta beber Chocolate, Uva Social e Nestlé. Primeira variedade de feiras também se olhanta pipoca e água.

Os professores com os alunos entram no Circo Solcil convidadas para fila começar adas, nova Circo Solcil de e palhaças, no laborista, equilibrista, as gêmeas, música, o marino, churrasco e palhaças, dança, e a domini, o balace grupo grupo se uniu ao no com. Os professores e alunos primeira de as, o diretor explica quando Circo Solcil começa hora 7 mais. A Alexandra res e o Ilhao famoso escalas o homem muito leg riu. O balace no sale, a portugueses chega a Brasil e ilha ao mesmo Canadá.

A Alexandra res muito goste a pl e Circo Solcil adas, o equilibrista felis vestes o Brasil.

Os professores com alunos o Circo Solcil acaba fim esperas e bilibus 7 me com 8 mais embora longe amigos conversa com bilibus. Chegando na escola, família papa os alunos embora vai ficar casa.

A Alexandra muito legal e Circo Solcil felis especial vestes muito linda

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo subsidiar o professor quanto ao uso do **Projeto “Toda força ao 1º ano”** com alunos surdos. Ao longo do livro, procurou-se mostrar que as propostas de atividades apresentadas no Projeto podem ser adotadas com alunos surdos, desde que se tenha em mente que, por não ouvirem, eles têm acesso ao mundo pela visão, o que vai responder pelas dificuldades observadas na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade oral. O pouco conhecimento da Língua Portuguesa, o papel da Língua de Sinais para as crianças surdas, assim como a importância do acesso à linguagem escrita são algumas das especificidades resultantes do fato de os surdos interagirem por meio de experiências visuais. Tais especificidades devem ser contempladas tanto no ensino como na avaliação das crianças surdas.

Se as crianças surdas têm, como se procurou mostrar neste livro, uma história diferente de interação com a Língua Portuguesa escrita, espera-se que seu percurso na direção da escrita convencional seja diferente (não deficiente) do observado em crianças ouvintes. Além disso, há de se levar em conta, na avaliação do processo de aquisição da escrita, a relação que os alunos surdos vão estabelecendo com a Língua Portuguesa ao longo do processo, o que vai ser, como no caso das crianças ouvintes, individual.

A representação que o professor tem do potencial do aluno surdo é outro fator que não pode ser deixado de lado nesta conclusão, uma vez que, muitas vezes, ela responde pela resistência em oferecer materiais escritos aos alunos surdos e, quando são oferecidos, consistem em atividades descontextualizadas e de textos curtos, com vocabulário e sintaxe adaptados pelo professor.

A inclusão da Língua de Sinais na educação dos surdos é um direito garantido pelos documentos legais. No entanto, ela é ainda, muitas vezes, usada apenas quando o aluno surdo não consegue ter acesso ao conhecimento pela Língua Portuguesa (Quadros, 2005). Neste sentido, a Língua Portuguesa continua sendo considerada, nos espaços escolares, a língua de acesso ao conhecimento e a Língua de Sinais, uma opção para os alunos com dificuldades.

Pesquisas atuais mostram que, quando a criança surda tem a chance de, no início do seu desenvolvimento, aprender a Língua de Sinais, o seu processo educacional é diferente do que se observa quando este aprendizado não acontece. Ela transfere os conhecimentos adquiridos na Língua de Sinais para o espaço escolar.

Para Quadros (2005), o fato de passar a ter contato com a Língua Portuguesa com significado, trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo para a criança surda. A autora faz referência a Cummins (2003), que destaca que crianças que vão para a escola com uma língua consolidada terão mais possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita do que as que não vão.

O Decreto Federal nº 5626 garante aos alunos surdos o direito a uma educação bilíngüe, que contemple a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, que será adquirida com base na primeira. Neste movimento, que está apenas começando, o conhecimento das especificidades da surdez, proposta deste livro, pode subsidiar os professores na sua prática, de modo a possibilitar que os alunos surdos da rede regular de ensino atinjam melhores resultados no processo de aquisição e uso da linguagem escrita do que aqueles observados atualmente.

LEI FEDERAL nº 10.098 - de 19 de dezembro de 2000

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

disposições gerais

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

CAPÍTULO II

DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 4º As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 5º O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as

passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6º Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7º Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

CAPÍTULO III

DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9º Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO IV

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei;

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

CAPÍTULO V

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

Art. 13. Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I – percurso acessível que una as unidades habitacionais com o exterior e com as dependências de uso comum;

II – percurso acessível que una a edificação à via pública, às edificações e aos serviços anexos de uso comum e aos edifícios vizinhos;

III – cabine do elevador e respectiva porta de entrada acessíveis para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 14. Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares, e que não estejam obrigados à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Art. 15. Caberá ao órgão federal responsável pela coordenação da política habitacional regulamentar a reserva de um percentual mínimo do total das habitações, conforme a característica da população local, para o atendimento da demanda de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO VI

DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

Art. 16. Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para

garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

CAPÍTULO IX

DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Art. 22. É instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, cuja execução será disciplinada em regulamento.

CAPÍTULO X

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei.

Art. 24. O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 25. As disposições desta Lei aplicam-se aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

Art. 26. As organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta Lei.

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179o da Independência e 112o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

José Gregori

LEI FEDERAL nº 10.436, de 24 de abril de 2002

anexo 2

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

DECRETO FEDERAL nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

anexo 3

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o

curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira

simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e

empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

anexo 4

LEI MUNICIPAL nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002

(Projeto de Lei nº 323/01, do Vereador Carlos Alberto Bezerra Júnior - PSDB)

Reconhece, no âmbito do Município de São Paulo a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, e dá outras providências.

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal de São Paulo, nos termos do disposto no inciso I do artigo 84 do seu Regimento Interno, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente, no Município de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Parágrafo único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais, um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, traduzindo-se como forma de expressão do surdo e sua língua natural.

Art. 2º - (VETADO)

Art. 3º - (VETADO)

Art. 4º - A capacitação dos profissionais e dos servidores municipais para atendimento ao que dispõe esta lei será comprovada através de Certificado de Curso de Formação em LIBRAS, expedido por quaisquer entidades habilitadas em formação de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 5º - Fica incluída na rede pública municipal de ensino e nas instituições que atendem ao aluno surdo a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 6º - As despesas decorrentes da execução da presente lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º - O Executivo regulamentará a presente lei em 90 (noventa) dias a contar da data de sua publicação.

Art. 8º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 21 de janeiro de 2002, 448º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

ANNA EMILIA CORDELLI ALVES, Secretária dos Negócios Jurídicos

JOÃO SAYAD, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

MARIA SELMA DE MORAES ROCHA, Respondendo pelo Cargo de Secretário Municipal de Educação

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 21 de janeiro de 2002.

UBIRATAN DE PAULA SANTOS, Respondendo pelo Cargo de Secretário do Governo Municipal

LEI MUNICIPAL nº 13.304 de 21 de janeiro de 2002

REPUBLICAÇÃO

(PROJETO DE LEI 323/01)

(VEREADOR CARLOS ALBERTO BEZERRA JÚNIOR - PSDB)

Reconhece, no âmbito do Município de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, e dá outras providências.

José Eduardo Cardozo, Presidente da Câmara Municipal de São Paulo, faz saber que a Câmara Municipal de São Paulo, de acordo com o § 7º do artigo 42 da Lei Orgânica do Município de São Paulo, promulga a seguinte lei:

.....

Art. 3º - No âmbito do Município, os estabelecimentos bancários, hospitalares, shoppings centers e outros de grande afluência de público, visando o atendimento dos surdos, disponibilizarão pessoal habilitado em língua de sinais, facultando-se a estes estabelecimentos treinarem funcionários para o cumprimento do disposto neste artigo.

.....

Câmara Municipal de São Paulo, 30 de dezembro de 2002.

O Presidente, José Eduardo Cardozo

Publicada na Diretoria Geral da Câmara Municipal de São Paulo, em 30 de dezembro de 2002.

O Diretor Geral, Luiz Eduardo de Siqueira S. Thiago

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília : Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL, **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- CAGLIARI, L.C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In. ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998, p.61-86.
- CORACINI, M.J.R.F. Leitura, decodificação, processo discursivo...? In. M.J. Coracini (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2.ed. Campinas, SP. : Pontes, 2002, p.13-20.
- CUMMINS, J. Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? www.iteachilearn.com/cummins . Acesso em dez. 2006.
- FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro : Agir, 1990.
- _____. O som, este ilustre desconhecido. In. SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v.2. Porto Alegre : Mediação, 1999, p.95-102.
- _____. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre : Artmed, 2003.
- FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**, 2003. p.150-161. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2.ed.. São Paulo : Contexto.

- _____. **Como facilitar a leitura**. 7.ed. São Paulo : Contexto, 2003.
- GASPAR, P.; PEREIRA, M.C.C.; VIEIRA, M.I.S. Uso da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas de 0 a 3 anos de idade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p.261-271.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- _____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1996.
- _____. (org.) **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo : Ática, 2004.
- GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP : Autores Associados, 1996.
- GUSSO, A.M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In. BERBERIAN, A.P. ; MASSI, G.A. ; GUARINELLO, A.C. (orgs.) **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo : Plexus, 2003, p.163-185.
- KARNOPP, L.; PEREIRA, **Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos**: leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre : Mediação, 2004.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 6.ed. Campinas, SP : Pontes, 1998.
- _____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9.ed. Campinas, SP : Pontes, 2004.
- KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5.ed. São Paulo : Contexto, 2001.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2003.
- LANE, H. ; HOFFMEISTER, R. ; BAHAN, B. Language and literacy. **A journey into the Deaf-World**. California : DawnSign Press, 1996, p.266-292.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre : Artmed, 2002.
- LIMA, M.C.M.P. **Avaliação de fala de lactentes no período pré-lingüístico**: uma proposta para triagem de problemas auditivos, 1997. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

- METZGER, M. Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language. In. C. Lucas (ed.) **Socio-linguistics in Deaf Communities**. Washington, DC : Gallaudet University Press, 1995, p.255-271.
- PEREIRA, M.C.C. ; NAKASATO, R. Aquisição de narrativas em Língua de Sinais Brasileira. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.125, p.355-363, 2001.
- _____. Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, v. 39, n.3, p.273-284.
- PEREIRA, M.C.C. Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos. **Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio**. Rio de Janeiro : INES, 2000, p.95-100.
- PEREIRA, M.C.C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo : FDE, 2005, p.12-19.
- QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre : Artmed, 2004.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto **Toda Força ao 1º ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo : SME/DOT, 2006.
- SILMAN, S. ; SILVERMAN, M.A.N. **Auditory diagnosis**. San Diego : Academic Press, 1991.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In. SKLIAR, C. (org.) **Educação & exclusão**. Porto Alegre : Mediação, 1997, p.105-153.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6.ed. São Paulo : Cortez, 1993. (Col. Passando a Limpo)
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.
- SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço**, p.38-45, jun. 1998.
- SVARTHOLM, K. Como leerles a los sordos? In. www.sitiodesordos.com.ar. Acesso em 2003.
- UZA, A.M.C. (org.) **A criança especial: temas médicos, educativos e sociais**. São Paulo : Roca, 2003, p.63-114.

- TOVAR, L. A. La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. In:
Revista El Bilingüismo de los sordos, v.1, n.4. Santa Fé de Bogotá :
INSOR, 2000, p.74-88.
- VIEIRA, M.I.S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas, filhas de pais ouvintes**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.
- WINSTON, E. Spatial referencing and cohesion in an American Sign Language text. **Sign Language Studies**, v.73, p.397-410, 1991.